

***FENOMENOLOGINEN TUTKIMUS TURUN
YLIOPISTON TOHTORIOPISKELIJOIDEN
KOKEMUKSISTA VÄITÖSKIRJAPROSESSISTA
JA SEN OHJAUKSEN KEHITTÄMISESTÄ***

Kehittämistyön loppuraportti

Laatija: KL, FM Jyrki Kaartinen

Ohjaaja: Lehtori Vesa Parkkonen

Ammatillinen opinto-ohjaajan koulutus

Hämeen ammattikorkeakoulu

Hämeenlinna

19.12.2015

Hämeen ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Ammatillinen opinto-ohjaajakoulutus

KAARTTINEN, JYRKI: *Fenomenologinen tutkimus Turun yliopiston tohtoriopiskelijoiden kokemuksista väitöskirjaprosessista ja sen ohjauksen kehittamisestä*

Kehittämistyön loppuraportti, 83 s. + liitteet

Syksy 2015

Tässä tutkimuksessa ohjauksella ymmärretään ammatillisen auttamisen menetelmää, ohjaajan ja ohjattavan avointa sokraattista ja kommunikatiivista dialogia, jonka filosofinen perusta on heideggeriläis-gadamerilaisessa eksistentialismissa. Gadamerilaisittain ymmärrän ohjauksen ”pelinä” ja ”merkityshorisonttien fuusioitumisena”. Se on seurausta kääntymisestä traditioon. Siinä negatiivisuus on produktiivista avaten uusia näkökulmia. Toimintana ohjausta ei pidetä kriittisen teoriaan viitaten neutraalina, koska sitä tehdään aina jostakin näkökulmasta, johon niin politiikalla kuin vallalla on vaikutusta.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata väitöskirjaprosessia, sen ohjausta ja kehittämistä sellaisena, kuin sen tekijät ovat ne kokeneet. Juuri fenomenologisessa tutkimuksessa korostuu väitöskirjantekijöiden oma elämismaailma, oleminen ja siitä tehdyt tulkinnat. Menetelmältään tutkimus on laadullinen ja empiirinen sekä teorialtaan abduktiivinen monitapaustutkimus, jossa tutkimusaineisto on hankittu teemahaastattelun avulla. Kaikki haastateltavat edustavat ihmistieteitä. Haastatteluteemojen ja niiden kysymysten laadintaa on ohjannut tutkimuskirjallisuuden perusteella laadittu teoreettinen viitekehys, jossa ohjaus ymmärretään kokemusten fuusioitumisena.

Tutkimuksen johtopäätökset täydentävät ja vahvistavat aikaisemman tutkimuksen tuloksia. Kaikki väitöskirjantekijät korostivat yhtäältä tekijän omaa henkilökohtaista vastuuta väitöskirjan tekemisessä. Kuitenkin ohjauksessa on tärkeintä ohjaajalta ohjauskeskustelussa annettu henkilökohtainen ohjaus, arviointi ja saatu palaute. Ohjauksessa arvostetaan eniten ohjaajan tieteellistä kompetenssia. Myös positiivisen, välittävän, mutta rakentavan kriittisen palautteen saaminen koetaan tärkeäksi. Sen sijaan vain negatiivista palautetta sisältävää ohjausta pidetään huonona. Kiteytetysti: kuitenkin muulla ohjauksella ei ole merkitystä, jos ohjaajan tieteellinen osaaminen ei ole hyvää.

Väitöskirjan tekijöiden näkemyksessä tulee esille huoli väitöskirjantekijöiden polarisoitumisesta monen kerroksen väkeen. Erityisesti yliopiston ulkopuolelta tulevat ja sivutyönään väitöskirjaa tekevät jatko-opiskelijat kokevat olevansa yksin, tiedeyhteisön ulkokehällä. Siellä tieteellinen infrastruktuuri on tohtorikoulutettaviin nähden heikompi ja juuri tämän tilanteen korjaamiseen tulisi tiedeyhteisön panostaa.

Toiseksi kehittämissuunnitelmien pohjalta nousi selkeästi esille, että nykyisiä ohjausrakenteita tulisi uudistaa. Vaikka henkilökohtainen ohjaus koetaan tärkeimmäksi ohjausmuodoksi, niin vertaisohjaus ja sen kehittämistä tukevat käytännöt tulisi saada huomattavasti paremmin hyödyttämään väitöskirjantekoa. Tarvitaan uusia ohjauskäytäntöjä, kuten professoreiden ohjausvastuun jakamista esimerkiksi dosenttitasoisille lehtoreille. Tarvitaan enemmän pienryhmäohjausta sekä verkostoihin tukeutuvan ohjauspotentiaaliin hyödyntämistä väitöskirjaohjauksessa.

Kolmas parannusehdote, joka tutkimuksesta nousee esille, on henkilökohtaisten opintosuunnitelmien tuominen tohtorikoulutuksen osaksi. Pelkkien tutkimussuunnitelmien varassa etenevä väitöskirjan tekeminen nähdään liian strukturoimattomaksi. Hopsit voisivat parantaa niin ohjausta kuin auttaa väitöskirjantekijää suunnistamaan selkeämmin väitöskirjaprosessin monissa eri vaiheissa.

Asiasanat: Ohjaus, väitöskirjaohjaus, ohjauskeskustelu, akateeminen ohjaus, väitöskirjaprosessi

Häme University of Applied Sciences

ABSTRACT

Vocational Guidance Education

KAARTTINEN, JYRKI: *A phenomenological study on the experiences of doctoral students at the University of Turku concerning the thesis process and the development of thesis supervision*

Final report on development, 83 p. + appendices

Autumn 2015

In this study, supervision is understood as a method of professional assistance, an open Socratic and communicative dialogue between the supervisor and the supervisee, philosophically based on Heideggerian-Gadamerian existentialism. In line with Gadamer's ideas I understand supervision as a "game" and a "fusion of horizons of meaning". It is a result of referring to a tradition. In supervision, negativity is productive and opens new perspectives. With reference to critical theory, supervision is not considered neutral, since it is always carried out from a certain point of view which is influenced by both politics and power.

The purpose of the study is to describe the thesis process, its supervision and development as experienced by the thesis writers. In phenomenological research, in particular, a great deal of emphasis is placed on thesis writers' inner life and experiences and the emerging interpretations. Methodically, the study is qualitative and empirical, theoretically, it is an abductive multi-case study where research material has been acquired through thematic interviews. All the interviewees are humanities students. The preparation of the interview themes and questions was informed by a theoretical frame of reference which is based on research literature and in which supervision is understood as the merging of experiences.

The conclusions of the study complement and confirm the results of earlier research. All thesis writers emphasized the writer's own personal responsibility in writing the thesis. However, the most important thing in supervision is considered to be the personal guidance, assessment and feedback received from the supervisor in tutorial discussions. The most appreciated element in supervision is the academic competence of the supervisor. Positive, empathetic yet constructive critical feedback is also considered important. On the other hand, supervision which only gives negative feedback is considered poor. To put it briefly: supervision is meaningless if the supervisor is lacking in academic competence.

The views of the thesis writers reflect the concern over the polarization of the thesis writers into upstairs and downstairs folk. Especially postgraduate students coming from outside the university and writing their thesis along with their regular occupation feel that they are alone, in the periphery of the academic community. There, the academic infrastructure available for the doctoral students is weaker, and it is this very situation which the academic community should try to remedy.

Secondly, it became quite apparent in the propositions for development that the current structures of supervision should be reformed. Even if personal supervision is felt to be the most important form of supervision, peer supervision and practices supporting peer supervision should be utilized far more extensively in thesis writing. What is needed is new supervision practices, such as sharing the professors' supervision responsibility with lecturers on docent level. What is needed is more small-group supervision and utilization of networks in thesis supervision.

The third improvement suggested by research is to integrate personal study plans into doctoral training. Writing a thesis only according to research plans is seen as too unstructured. Not only could personal study plans improve supervision but they could also help thesis writers to orientate better in the various stages of the thesis process.

Keywords: supervision, thesis supervision, supervision discussion, academic supervision, thesis process

| | |
|--|----|
| 1 JOHDANTO..... | 5 |
| 1.1 Tavoitteena väitöskirja – jatko-opiskelijaksi yliopistoon..... | 5 |
| 1.2 Väitöskirja merkityksen luojana nykyisen yliopistopolitiikan kontekstissa..... | 10 |
| 1.3 Tutkimuksen tavoitteet, kysymyksenasettelu ja metodologia | 13 |
| 1.4 Aikaisempi tutkimus Suomessa..... | 16 |
| 2 TOHTORIOHJAUS AKATEEMISESSA MAAILMASSA..... | 21 |
| 2.1 Ohjauksen teoreettista tarkastelua yksilön ja yhteiskunnan kontekstissa | 21 |
| 2.3 Yliopiston tiedekulttuurit ja ohjausnäkemykset | 26 |
| 3 TEORIASTA KÄYTÄNTÖÖN – OHJAUKSEN TOIMINTATAPOJA..... | 28 |
| 3.1 Henkilökohtainen ohjaus | 28 |
| 3.2 Ohjauskeskustelu..... | 31 |
| 3.3 Arviointi ja palaute | 33 |
| 4 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS..... | 35 |
| 5 EMPIIRINEN TUTKIMUS | 38 |
| 5.1 Tutkimusmenetelmä | 38 |
| 5.1.1 Teemahaastattelu..... | 38 |
| 5.1.2 Haastateltavien valinta..... | 41 |
| 5.2 Tutkimuksen toteuttaminen | 44 |
| 5.3 Aineiston analysointi..... | 44 |
| 5.4 Tutkimuksen luotettavuuden pohdinta | 45 |
| 6 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TULOKSET | 47 |
| 6.1 Hakeutuminen väitöskirjantekijäksi | 47 |
| 6.2 Väitöskirjatyön henkilökohtainen merkitys..... | 50 |
| 6.3 Henkilökohtaiset ohjauskokemukset väitöskirjatyön aikana..... | 53 |
| 6.4 Arvioinnin ja palautteen merkitys väitöskirjatyössä..... | 57 |
| 6.5 Väitöskirja ohjauskokemuksena..... | 60 |
| 6.6 Väitöskirjaohjauksen kehittämisajatuksia | 63 |
| 7 LOPUKSI..... | 68 |
| 7.1 Yhteenveto..... | 68 |
| 7.2 Johtopäätökset | 69 |
| LÄHTEET..... | 75 |
| LIITTEET..... | 85 |
| Liite 1: Ohjaussopimus..... | 85 |
| Liite 2: Haastattelun saatekirjelmä ja haastattelurunko | 87 |

1 JOHDANTO

1.1 Tavoitteena väitöskirja – jatko-opiskelijaksi yliopistoon

Suomessa alkoi 1980-luvulta lähtien yliopistojen kehityksessä uudenlainen ajanjakso, josta Laiho on käyttänyt nimeä ”Kisällien aika”. Se liittyy yliopistotutkimuksen kentällä tapahtuneeseen muodonmuutokseen, jolle sinällään oli ominaista vahva koulutusoptimismi ja matka kohti tietointensiivistä kansalais- ja vuorovaikutusyhteiskuntaa. Juuri noina aikoina alkoi maamme akateemiseen maailmaan vakiintua Yhdysvalloista ja Englannista peräisin ollut ”Graduate School” -malli, johon tukeutuen suomalainen tutkijakoulutus haluttiin uudistaa perusteellisesti. (Laiho 1997, 153–156, 183, 243.)

Uuden tutkijakoulutusmallin tuli auttaa suomalaisen tutkimuksen verkostoitumisessa, ja kansainvälistymisessä. Mallin uskottiin myös tehostavan tutkimuksen tuloksellisuutta, luomaan siihen lisää innovatiivisuutta ja kasvattavan tutkijoiden asiantuntijuutta sekä osaamista. (emt., 227.) Suomessa ihastus uuteen tutkijakoulumalliin merkitsi tutkijakoulutuksen uudistamistyön käynnistämistä. Tuolloin myös tiedostettiin silloin vallinneet jatko-opintojen ohjauksen puutteet, joiksi nähtiin satunnaisuus, irrallisuus ja tehottomuus. (emt., 179.)

1980-luvun lopulla Holkerin hallituksen opetusministerinä toiminut Cristoffer Taxell piti Tutkijakoulutustoimikunnan loppuraportin julkistamistilaisuudessa vuonna 1990 puheen, jonka mukaan ”tutkijakoulutusta ei voida enää käsitellä jatko-opiskelijan yksityisestä intressistä lähtevänä, eksklusiivisena harrastuksena”. (emt., 187.) Hän piti vanhaa humboldtilaista yliopistoidea tutkimuskäytäntöineen menneisyyden jäänteinä ja näki tutkijakoulutuksen uudistamisen valtion asiana. Kehitys kulki vanhan järjestelmän kaatumiseen ja uusien tutkijakoulujen ja tohtorikoulutusohjelmien perustamiseen (vrt. emt., 237).

Tapahtumia seurasi yliopistojen huippuyksikköjen valinta vuonna 1994 ja seuraavana vuonna perustettiin 67 Suomen Akatemian organisoimaa ja rahoittamaa tutkijakoulua. Niihin valittiin 722 tutkijakoulutettavaa tai tohtorikoulutettavaa. Tutkijakoulupaikoista ns. kovat tieteet (luonnontieteet, tekniikka ja terveys) saivat kolme neljäsosan koulupaikoista, kun pehmeät tieteet (kulttuuri- ja yhteiskuntatieteet) saivat paikoista neljäsosan. (emt., 194–195.)

Tutkijankoulutustoimikunnan mietinnössä liseniaatin tutkimukset oli sivuutettu tyystin ja siinä viitattiin vain nelivuotisiin tohtorintutkintoihin. Joka tapauksessa toimikunnan ehdotuksissa korostettiin ohjauksen keskeistä roolia tutkimustyötä aloitettaessa ja viimeisteltäessä. Ohjauksella mietinnössä tarkoitettiin tieteellistä keskustelua, jonka tarkoitus antaa tohtorikoulutettavalle tietoa ja palautetta, mutta sen ei tullut rajoittaa hänen itsenäisyyttään. Ehdotuksissa myös katsottiin, että yliopiston tuli hyväksyessään jatko-opiskelijan tutkimussuunnitelma antaa aktiivisille jatko-opiskelijoille myös säännöllistä ohjausta 40 tuntia vuodessa eli käytännössä 3-4 tuntia viikossa. (emt. 187.)

Tutkijakoulujen perustamista on Laihon (emt., 242) mukaan on pidetty olennaisena muutosilmiönä suomalaisen tutkijakoulutuksen kentällä. Sekä tutkijakoulujen että tutkijatohtorikoulutuksen (post doctoral) aloittaminen johtivat hänestä jatko-opiskelijoiden polarisoitumiseen, jonka seurauksena on syntynyt ”todellisia tutkijoita” ja ”harrastelijoita”. Post doc -koulutuksella tarkoitetaan yliopiston pyrkimystä pätevöittää nuoret vastaväitelleet tohtorit ammattitutkijoiksi. (emt., 177, 238, 242).

Joka tapauksessa tutkijakoulut merkitsivät tehostetun tohtorikoulutuksen alkua. Tavoitteena oli nopeuttaa tutkintojen suorittamista ja samalla alentaa väittelijöiden keski-ikää. Tohtorit tuli saada hyödyttämään myös elinkeinoelämää entistä paremmin (Laiho 1997, 185–186, 212). Se merkitsi, että tohtoreiden uranäkymät ja ohjaus nousivat tieteellisten jatko-koulutusohjelmien tärkeiksi teemoiksi (Peura 2008, 11–12). Tohtorikoulujen keskeisenä tarkoituksena oli ennen kaikkea kehittää niiden laatua ja luoda samalla parempia mahdollisuuksia päätoimiseen ja palkalliseen jatko-opiskeluun. (Peura 2008, 11–12.)

Tarkasteltaessa tohtorikoulutettavien suhtautumista tutkijakouluihin, niin yhtäältä he ovat pitäneet niiden hyvinä puolina vapautta ja itsenäisyyttä sekä tutkimusten hyvää laatua. Toisaalta taas yli puolet kyselytutkimukseen vastanneista piti tutkijakoulutuksen ongelmina rahoituksen ja resurssien riittämättömyyden ohella ennen kaikkea ohjauksen ja opetuksen puutteita. Vaikka tohtorikoulujen perustaminen ja ”tohtorikoululaiseksi valinta on merkinnyt Laihon mukaan kiistatta jatko-opintojen etenemisen kannalta parhaita tapoja”, niin tohtorikoulun ulkopuolella olevien opiskelijoiden eteneminen jatko-opinnoissa vaikuttaa jääneen unholaan. (vrt. Laiho 1997, 238, liitekuvio 13 ja 14.) Tämä tarkoittaa, että yliopistoissa väitöskirjoja tekee hyvin monikerroksinen väki. Ehdottomasti parhaimmassa asemassa ovat ne eri tohtorikoulujen tohtorikoulutettavat, jotka voivat yhteiskunnan rahoituksen ja hyvien opetusjärjestelyjen turvin keskittyä päätoimisesti ja systemaattisesti vain väitöskirjan tekemiseen (Vrt. Aittola & Määttä 1998, 134).

Edellinen tarkoittaa, että yliopistoihin on syntynyt kirjava jatko-opiskelijoiden joukko, joka koostuu monen kerroksen väestä. Tutkijakoulutettavien valmistumiseen panostetaan taloudellisesti, kun taas sivutyönään jatko-opintoja suorittavat ovat lähinnä yksityisintresseistä lähtenyt sivistyshistoriallinen jäännös, joiden ohjaukseen ei modernin valtion, kuten Taxell katsoi, kuulu enää ylläpitää rakenteita tai luoda resursseja. Tätä taustaa vasten ei liene kovinkaan suuri yllätys, että monet yliopistoyhteisön ulkopuolelta tulevat jatko-opiskelijat kokevat oman väitöskirjansa tekemisen ulkokehällä olemisena, yksinäisenä puuhasteluna, niin tutkimuksensa teon, sen sosiaalisen infrastruktuurin kuin opiskelun rahoituksen ja sen jatkuvuuden suhteen (vrt. Nummenmaa & Pyhältö 2008, 32–33). Omasta kokemuksestani tiedän, että keskittyminen tutkimuksen tekemiseen vaikeutuu merkittävästi, kun sitä joutuu tekemään olosuhteiden pakosta ns. monissa pätkissä, samalla kun side tiedeyhteisöön on ohuempaa kuin ohuempi. En ole tässä tilanteessa yksin, sillä tämä yksin puurtamisen kokemus ja tietoisuus sen vaikutuksista väitöskirjaohjauksessa tulee esille myöhemmin myös haastatteluvastauksista (Nainen A; Nainen B; Mies C).

Tutkimuksessa on myös katsottu, että väitöskirjaa tekevä tarvitsee ohjausta erityisesti silloin, kun perustutkinnon suorittamisesta on jo aikaa ja hän tulee yliopistoyhteisön ulkopuolelta. Noviisitutkija kun on harvoin tutkimusentekoa aloittaessaan jo ”seppä syntyessään”. On katsottu, että yksin jäämisen tunne ison projektin kanssa luo epävarmuutta ja epäluottamusta omiin kykyihin ja oman onnistumisen mahdollisuuksiin. Sen vuoksi yliopistossa pitäisi luoda sellaisia jatko-opiskelua

tukevia ohjauksen areenoita, joissa ”painottuvat vertaisvuorovaikutus, ihmettely ja kysyminen, yhteinen tiedon rakentelu ja reflektio” ja onnistunut palaute. (Nummenmaa & Pyhäntö 2008, 32–33; Nummenmaa, Pyhäntö & Soini 2008, 17; Määttä 2008, 263, 267.)

Myös Jauhiainen ja Tähtinen (2013, 5) ovat huolestuneina tuoneet esille nykyisen tutkijakoulumallin ongelmat. He korostavat, että yliopistojen tulisi vastaisuudessa vahvistaa keskinäisestä yhteistyötä ja pitää kiinni väitöstutkimusten tekemisen moninaisista tavoista. He katsovat, että yliopistojen täytyisi turvata vastaisuudessa edelleen mahdollisuudet harjoittaa jatko-opintoja sivutoimisesti ja saada ohjausta myös tohtorikoulun ulkopuolella. Minusta tieteen luonteeseen on kuulunut avoimuus ja demokraattisuus, mutta ei elitistisyys eikä mahdollisuuksien eriarvoisuus. Nykyinen tutkijakoulumalli on näkemykseni mukaan seurausta valitsevasta jatko-opintoja koskevasta yliopistoideologiasta, jota leimaa opintojen putkimaisuus, kapea-alaisuus ja nopeatahtisuus ja joka on kuorutettu maailmanhuippujen tuottamisen eetoksella.

Laiho (1997, 243–244) on tuonut esille, että vaikka tieteellisten jatkokoulutuslaitosten pätevyydestä tai toimivuudesta on vaikeaa tehdä päätelmiä, niin hänen mukaansa nykyisen markkinayliopiston tehokkuusajattelu ja tutkintomääriin perustunut kappaleajattelu on johtanut myös tutkijakoulutuksen kentällä väitöskirjojen ”rimanalitukseen”. Niitä on hyväksytty ”keskeneräisinä”, korkeintaan ”minimikriteerit täyttävinä” ja vielä ”väärissä laitoksissa”.

Lisäksi Jauhiainen ja Tähtinen (2013, 4–5) ovat huomauttaneet, että nykyiseen ”akateemiseen kapitalismiin” perustuva tieteen ja tutkimuksen maailma tuntuu olevan kovenemassa. He tuovat esille, että nykyinen yliopistoja koskeva eri tieteenalojen rahoitusmalli luo yliopistoväelle lisääntyviä julkaisupaineita. Akateemista tulostuntoa mitataan yhä enemmän kansainvälisten julkaisujen määrällä. Niiden tekemisestä syntyvä stressi voi uhata opetus- ja ohjaustyön laatua ja syventää tutkimuksen ja opetuksen vastakkainasettelua. Jauhiainen ja Tähtinen tuovat myös esiin, että vaikka tohtoritutkinnot sinällään kuuluvat yliopiston tuloksellisuusmittareihin eli niistä maksetaan, niin väitöskirjojen esitarkastukset ja vastaväitökset eivät niihin kuulu. (vrt. Hilpelä 2009, 292; Jauhiainen & Tähtinen 2014, 111; Jurkka 2015, 4–5.) Myös niillä on vaikutusta tohtoroitumisprosessiin, kuten esimerkiksi esitarkastajien ja vertaisarvioijien saamiseen.

Tällä hetkellä Turun yliopistossa toimii 16 yliopiston rahoittamaa tohtoriohjelmaa (Jauhiainen & Tähtinen 2013, 5). Osa jatko-opiskelijoista on Turun yliopiston tutkijakoulutettavia, mutta kaikki jatko-opiskelijat, kuten myös sivutyönään opiskelevat, kuuluvat johonkin tohtoriohjelmaan (UTUGS eli Turun yliopiston tutkijakoulun tohtoriohjelmat.) Lisäksi historiatieteissä toimii yksi valtakunnallinen tohtoriohjelma, joka järjestää kaikille historian tohtoritutkintoa eri tiedekorkeakouluissa suorittaville jatkokoulutusta. Tohtoriohjelmaa käytännössä koordinoi sen johtoryhmä ja sen rahoituksesta vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö. Ohjelman alaisuudessa on ollut vuosina 2012-2015 kymmenen tutkijankoulutuspaikkaa. Niiden lisäksi tohtoriohjelma tukee historian tohtoritutkintoa suorittavien osallistumista kansainvälisiin historian jatkokoulutuskursseihin ja tieteellisiin tapahtumiin. (Historiatieteiden valtakunnallinen tohtoriohjelma.)

Yliopistojen toimintaa säätelee Suomessa yliopistolaki. Lain 37 §:ssä on säädetty kelpoisuusvaatimukset tieteellisiin jatkotutkintoihin. Sen mukaan niiden edellytyksenä on soveltuva ylempi korkeakoulututkinto, soveltuva ylempi ammattikorkeakoulututkinto tai soveltuva

ulkomainen koulutus. Yliopisto voi kuitenkin edellyttää tarvittavan määrän täydentäviä opintoja koulutuksessa tarvittavien valmiuksien saavuttamiseksi. (Yliopistolaki 2009/558.) Turun yliopistossa valtiotieteiden tohtorin tutkintoa suorittamaan voidaan hyväksyä hakija, jolla on yhteiskuntatieteellisen alan ylempi yliopistotutkinto tai jolla tiedekunta toteaa olevan muuten riittävät valmiudet. Hakijalta edellytetään lisäksi, että hän on suorittanut syventävät opinnot ainakin hyvin tiedoin ja pro gradu -tutkielman arvolause on vähintään cum laude approbatur. (Jatkotutkimääräykset.)

Tohtorintutkinnon laajuus yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa on 240 opintopistettä, josta väitöskirjan osuus on 180 opintopistettä. Väitöskirjan lisäksi tohtorintutkinnon suorittaminen edellyttää siis 60 opintopisteen jatkokoulutusopintoja. (Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan tohtoriopinnot.) Lisäksi yhteistä yliopiston jatko-opintokäytännöille on, että maisteritasoon kuuluvia ja ammattikorkeakoulun järjestämiä opintoja sekä ammatillista täydennyskoulutusta ei ole hyväksytty osaksi tieteellistä jatkotutkintoa (Kasvatustieteiden tiedekunnan jatko-opinto-opas 2006-2008, 16).

Hakeutuminen jatko-opiskelijaksi tai väitöskirjantekijäksi tapahtuu suomalaisissa yliopistoissa, eri tiedekunnissa ja oppiaineissa käytännössä hieman eri tavoin, vaikka pääproseduurin voi katsoa olevan niissä samantyylinen. Turun yliopistossa ryhtyminen väitöskirjantekijäksi voi tapahtua joko yliopiston tutkijakoulun kautta (päätoiminen jatko-opiskelija eli tohtorikoululainen) tai hakeutumalla yliopiston tohtoriohjelmiin (sivutoiminen jatko-opiskelija eli tohtoriohjelmaan osallistuva).

Virallisesti poliittisen historian jatko-opiskelijaksi pääseminen etenee siten, että yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, dekaanin johdolla, päättää professorin esityksen perusteella jatko-opinto-oikeudesta. Käytännössä oppiaineiden professorit päättävät omien oppiaineidensa jatko-opiskelijoista. Vastaavalla tavalla tiedekunta päättää myös professorien esityksestä yliopiston tohtorikoulutettaviksi hyväksytyt (vrt. Peura 2008, 28). Hakijoita tohtorikouluun on koulutuspaikkoihin nähden huomattavasti enemmän. Voikin sanoa, että jatko-opintojen edistymisen kannalta on onnenpotku tulla valituksi tohtorikoulutettavaksi ja saada palkkaa opiskeluajaltaan. Toinen vaihtoehto päätoimiseen opiskeluun on, että jatko-opiskelija löytää väitöskirjaprojektilleen ulkopuolisen rahoittajan. Se lienee usein näinä aikoina vaikeampaa, kuten haastateltava B ja D ovat tuoneet esille (Nainen B; Mies C).

Tarkasteltaessa jatko-opintojen luonnetta ja sisältöä, niin poliittisen historian jatko-opintojen ohjeistuksessa painotetaan, että tohtorikoulutuksen ytimessä oleva tutkimustyö tapahtuu toisenlaisessa ympäristössä kuin ns. perustutkinnon suorittaminen. Sen mukaan perustutkinnon ja jatkotutkinnon suorittaminen eroavat lähtökohdiltaan niin olennaisesti toisistaan ja sillä on vaikutusta myös annettavan ohjauksen luonteeseen. Jatko-opinnoissa on kysymys oppimisesta toimimaan tieteellisessä kulttuurissa, joka edellyttää opiskelijalta kykyä itsenäiseen työskentelyyn. Samalla korostetaan tieteellisen toiminnan kollektiivista luonnetta huolimatta siitä, että sen toteuttamisen muodot ovat yksilöllisiä. Tämä näkyy siinä, että toiset tutkijat nähdään samalla kertaa sekä kilpailijoina että yhteistyökumppaneina. (Poliittisen historian jatko-opinto-ohjeet.)

Oppiaineen ohjauksen näkökulmasta jatkotutkinnon suorittamista perustutkintoon nähden arvioidaan hyvin toisin. Ohjeissa korostetaan jatko-opiskelijan omaa aloitteellisuutta, aktiivisuutta

ja henkilökohtaista vastuuta ja sitoutumista niin jatko-opintojen suorittamiseen kuin väitöskirjan etenemiseen. Hänen pitää laatia omalle ohjaajalleen vähintään kerran vuodessa ns. inventaari, mikä koskee hänen edistymistään jatko-opinnoissa. Ohjauksikäytännöissä painotetaan ohjattavan oma-aloitteellisuutta ja itseohjautuvuutta. Hänen on pidettävä huolta, että ohjaaja tietää, miten hänen työnsä etenee. Ohjauksessa korostetaan ohjattavan omaa vastuuta. (emt.; vrt. Määttä 2009, 268.) Sen mukaisesti ohjaaja nähdään jatko-opiskeluprosessissa enemmän kommentaattorina kuin työnjohtajana. Ohjeiden mukaan ohjattava ei voi edellyttää saavansa yhtä paljon ohjausta kuin ylempää tiedekorkeakoulututkintoa (maisterin tutkintoa) suorittaessaan. (emt.)

Nykyisin tieteellisen asiantuntijuuden lisäksi yliopistojen keskeiseksi keinoksi parantaa yliopistokoulutuksen laatua on tullut pedagogisen asiantuntijuuden ja ohjauksen kehittäminen. Tämän vaikutuksesta tietoisuus ohjauksen tärkeydestä jatko-opintojen etenemisprosessiin on lisääntynyt (Mikkola 2003; Lairio & Puukari 1999, 64). Jauhiaisen mukaan myös yliopistojen massoittumisella ja opiskelijarakenteen muutoksilla on ollut omat vaikutuksensa oppimiskulttuuriin ja sen muuttuneisiin käytänteisiin. Niissä on ryhdytty korostamaan korkeakoulupedagogiikan osaamisen tärkeyttä, jonka seurauksena aiemmalle yliopistolle vieras tuutorointi ja opintojen ohjaus ovat istuutuneissa akateemisen tiedeyhteisön toimintatapoihin entistä korostuneemmin. (Jauhiainen 1997, 17, 41; Laiho 1997, 13; Moitus 2002, 148.) Vaikka kasvaneet jatko-opiskelijamäärät ovat tuoneet ohjauksen kentille myös uusia ohjaajaryhmiä (Aittola & Määttä 1998, 97), niin päävastuu ohjauksesta on yhä professoreilla, joiden tärkeimpiin virkavelvollisuuksiin se kuuluu (Laiho 1997, 229).

Opetus- ja kulttuuriministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa on kiinnitetty huomiota ohjauksen vakaviin katvealueisiin korkeakouluissa. Myös yliopistojen tulisi ministeriön mielestä nostaa ohjauksen tasoa kaikilla tutkintoasteilla, tohtorikoulutus mukaan lukien. Ministeriön suunnitelmassa ohjauksen puutteiden on katsottu hidastavan valmistumista ja siinä esitetään ohjauksokoulutuksen lisäämistä sen tason nostamiseksi. (Kehittämissuunnitelma 2012, 15, 45.)

Nykyinen hallitus on asettanut eksplisiittisesti vaatimuksia korkeimman opetuksen laatuun. Hallitus näkee akateemisen tohtorikoulutuksen kehittämisen keskeisenä keihäänkärkenä, jonka avulla luodaan uusia innovaatioita. Niukassa taloudellisessa tilanteessa täsmäläkkeenä on pidetty yliopistojen huippuyksiköiden perustamisen ohella ennen kaikkea niiden selkeää profiloitumista (Ahonen 2015). Samalla niiltä edellytetään aktiivista mukanaoloa tieteellisen tutkimuksen kansainvälistymisprosesseissa, joihin liittyvän kilpailun keinoin suomalaisen tutkimuksen laatutason uskotaan nousevan globaalisti kilpailijoitaan paremmaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että myös väitöstutkimuksen tekijöiden tulee kyetä vastaamaan näihin yliopistomaailman maailmanlaajuisiin haasteisiin, joiden avainsanoja ovat ”laadukkuus, vaikuttavuus, tehokkuus, profiloituminen ja kansainvälisyys” (vrt. Jauhiainen & Tähtinen 2014, 109).

Hyvä ja toimiva jatko-opintojen ohjaus on tärkeä myös yhteiskunnalle, joka panostamalla resursseja suomalaisen tieteen edistymisen hyväksi haluaa luoda edellytyksiä maamme entistä paremman tulevaisuuden rakentamiselle (Nummenmaa, Pyhälto & Soini 2008, 12–13). Myös pääministeri Sipilän johtaman hallituksen strategisessa ohjelmassa on korostettu, että Suomen tulee olla ”koulutuksen, osaamisen ja modernin oppimisen kärkimaa”, jossa ”tutkimus- ja innovaatiotoiminnan laatu ja vaikuttavuus ovat kääntyneet nousuun” (Sipilä 2015).

Kuitenkin myös yliopistot joutuvat säästämään julkisen talouden kiristystalkoissa. Nykyinen hallitus tulee nipistämään yliopistoilta ja tutkimukselta 500 miljoonaa euroa tämän hallituskauden aikana (Opettaja 2015, 5). Hallitusohjelmaan on lisäksi kirjattu, ettei vastaisuudessa kaikista tarvitse kouluttaa maistereita tai tohtoreita. Tästä riippumatta yliopistojen erikoistumisen ja keskittymisen tiellä tulee jatkaa. Sipilän hallituksen tavoitteena on nostaa suomalainen tiede kilpailijamaiden tasolle ja samanaikaisesti voimistaa koulutuksen ja työelämän sidettä. (Ahonen 2015.) Kuitenkin voi kysyä, miten käy vastaisuudessa jatko-opintojen ohjauksen määrän ja laadun, jos myös niihin näyttäisi olevan käytössä entistä niukemmin julkisen sektorin voimavaroja.

1.2 Väitöskirja merkityksen luojana nykyisen yliopistopolitiikan kontekstissa

Fenomenologinen tutkimus Turun yliopiston tohtoriopiskelijoiden kokemuksista väitöskirjaprosessista ja sen ohjauksen kehittämisestä on ammatilliseen opinto-ohjaaajakoulutukseen liittyvä kehittämistyö, jossa tarkastelen ns. ihmistieteitä¹ edustavien tohtoriopiskelijoiden näkemyksiä jatko-opinnoista ja väitöskirjaohjauksesta. Ohjausta käsittelen ohjaajan ja ohjattavan välisenä moniulotteisena suhteena, josta olen rajannut pois muut ohjauksen muodot. Tutkimukseni eroaa fenomenografisesta tutkimuksesta siinä, että empiirisen fenomenologisen tutkimukseni tarkoitus ei ole vain tutkia ihmisten yleisiä käsityksiä väitöskirjaprosessista ja sen ohjauksesta, vaan päästä heidän ohjaukokemustensa maailmaan, Husserliin viitaten ”asioihin itseensä” (*Zu den Sachen selbst*). Sen pyrkimyksenä on tulkita teemahaastatteluihin nojautuen heidän todellisuutensa kokemuksellisuutta väitöskirjaprosessista. (vrt. Kakkori & Huttunen 2011, 11; Pulkkinen 2010, 29.) Perttulaan (2000, 429) viitaten fenomenologia on kiinnostunut siitä, mitä ihmisen tajunta on ja millaisista kokemuksista tajuntamme muodostuu. Tässä tutkimuksessa on keskeistä kysyä, millaisista kokemuksista muodostuu se todellisuus, joka koskee tohtorikoulutukseen osallistuneita Turun yliopistossa (vrt. Perttula 2000, 429).

Vaikka ammatillisen opinto-ohjauksen alueella koen olevani jossain määrin noviisi, niin kasvatustieteellinen ja yhteiskuntatieteellinen tutkijakoulutukseni antaa minulle Hyrkkästä lainaten perspektiiviä ohjauksen olemuksen ”käsittämisen käsittämiseen ja sille annettujen merkitysten ymmärtämiseen” (Hyrkkänen 2002, 57).

Valitsin työni aiheen siksi, koska tunnen henkilökohtaista kiinnostusta väitöskirjaohjauksen kehittämiseen. Aiheen tarkempi selvittäminen on tärkeää ja ajankohtaista, koska aikaisemmissa tutkimuksissa tutkimuksessa on todettu melko yleisellä tasolla, että vuorovaikutteinen ohjaussuhde ja hyvä keskusteluyhteys ovat väitöskirjaprosessin edistymisessä ensiarvoisen tärkeitä (Nummenmaa & Pyhälto 2008, 36). Oma osallisuuteni väitöskirjaprosessiin tuo subjektivisuudestani huolimatta sen olemuksesta jotakin objektiivista (vrt. Eskola & Suoranta 2000, 18).

¹ Ihmistieteillä tarkoitan tieteiden joukkoa, jotka eroavat lähestymistavaltaan ja tutkimusmenetelmiltään positivistiseen tieteen traditioon perustuvista luonnontieteistä. Luonnontieteille on ominaista tutkittavien ilmiöiden lainmukaisuuksien löytäminen ja niiden kausaalinen selittäminen sekä yleistysten tekeminen tutkimuskohteestaan. Edellisestä poiketen ihmistieteiden metodissa korostuu keskeisesti tutkimuskohteen ilmiöiden ymmärtäminen, niiden tulosten tulkitseminen ja tilastollisten yleistysten sijasta teoreettisten yleistysten tekeminen tutkittavista asioista tai ilmiöistä.

Pidän aihetta myös niin jatko-opiskelijan kuin yhteiskunnan näkökulmasta hyvin relevanttina. Jatko-opiskelijalle on tärkeää, että hän onnistuu väitöskirjatyössään ja saa tutkimuksensa valmiiksi. Myös yhteiskunta panostamalla resursseja tieteelliseen tutkimukseen odottaa sen tuottavan hyvinvointia. Aikoinaan jo kansallisfilosofimme J. W. Snellman katsoi, että pienen kansakunnan menestys tulevaisuudessa tulisi riippumaan sen korkeimman sivistyksen tasosta, jota hän piti tärkeänä sen itseisarvon vuoksi (Salmela 2014, 205–209).

Oman näkemykseni mukaan jokainen väitöskirjaprosessi on ohjauksellisesti ainutlaatuinen, jatko-opiskelijan yksilöllisesti ja joidenkin kohdalla yhteisöllisesti kokema omanlaisensa polku, jonka kruunaa väitöskirjan valmistuminen ja saavutettu tohtorin tutkinto. Väitöskirjan tekoa voi tavallaan verrata armeijan käyntiin. Monenlaisia juttuja siitä on kuullut, mutta vasta sen käytyään tietää, mitä se on. Näin on minusta väitöskirjankin kohdalla. Sen työstämiseen liittyy niin ylämäkeä, alamäkeä, stressiä, turhautumista, ahdistumista ja pettymyksiä kuin elämyksiä, onnistumisen kokemuksia, mielihyvää, niin sanotusti tuntemuksia laidasta laitaan, kuten ihmiselämään yleensä. Jotkut siinä onnistuvat, kun toiset saattavat pettyä. Kuitenkin jokin sen tekemisessä motivoi.

Myöskään ohjauksen näkökulmasta asia ei ole suinkaan vähäpätöinen, koska väitöskirjatyölle annetulla merkityksellä ja sen aikana saadulla ohjauksella on tutkimuksen mukaan yhteyttä jatko-opintoihin sitoutumiseen ja henkilökohtaiseen hyvinvointiin väitöskirjaprosessin aikana (Keskinen 2012, 25–26). Onkin kysyttävä, mikä ylipäättään saa ihmisen hakeutumaan tohtorikoulutettaviksi tai tekemään väitöskirjaa päätyönsä ohella lomiaan ja vapaa-aikaansa uhraten? Onko asiassa mitään mieltä?

Ritvasen Turun yliopistosta vuosina 2006–2009 579 valmistuneelle tohtorille osoitetun kvantitatiivisen survey-tutkimuksen mukaan, johon vastasi 268 tohtoria, kiinnostus tutkimustyötä kohtaan nousi useimmin esille motiivina tohtoriopintojen aloittamisessa kuin tohtoreilla yleisesti (valtakunnallisesti). Toisena motivaatiotekijänä korostui jatko-opiskelijoiden kokema tarve kehittyä ammatillisesti. (Ritvanen 2012, 9, 11, 15, 51.) Myös Laiho (1987, 31) oli aikaisemmassa tutkimuksessaan tuonut esille, että opiskelijat korostivat oman aktiivisuuden ja innostuksen sekä ammattiuralla etenemisen ja pätevoitymisen tärkeyttä ylipäättään syinä jatko-opintoihin hakeutumisessa.

Akateeminen tiedeyhteisö on edellyttänyt, että väitöskirjan tullakseen hyväksytyksi, on tuotava jotakin uutta kontribuutiota tieteelliseen keskusteluun (vrt. Laiho 1997, 244). Jäminki on mielestäni osuvasti käyttänyt väitöskirjaprosessista metaforaa väitöskirjasta ”takin ompeluna”. Jotta takki näyttäisi ja tuntuisi hyvältä sen valmistusprosessien kaikkien vaiheiden on onnistuttava. Kun se sitten on valmis, niin sen on osoitettava käyttökelpoisuutensa myös käytännössä. (Jäminki 2009, 28–30.) Myös Peuran (2008, 5) mukaan ”tohtoriksi tuleminen on akateemisen maailmaan sosiaalistumisen avainvaihe, kuin kynnys matkalla kohti akateemista täysi-ikäisyyttä”. Sitä voi pitää pääsylippuna akateemisen maailman täysi-ikäiseksi ja täysivaltaiseksi jäseneksi.

Stubb, Pyhältö ja Lonka (2011) ovat korostaneet, että tohtoroitumisen henkilökohtainen merkitys on ymmärrettävissä sen mukaan, korostavatko jatko-opiskelijat väitöskirjaa produktina, tuotoksena vai prosessina oman oppimisen, tiedeyhteisön ja oman pätevoitymisen näkökulmasta (Keskinen 2012, 25). Yhtäältä jos väitöskirja nähdään produktina, niin sen tekemisen keskeiset syyt ovat usein liittyneet oman asiantuntijuuden osoittamiseen tai väitöskirja voi toimia välineenä menestyä

paremmin työelämässä. Toisaalta kun väitöskirjan merkitys koetaan prosessina, niin väitöskirjan tekeminen voi olla keino kehittyä tieteelliseksi asiantuntijaksi ja akateemisen yhteisön jäseneksi. Tällöin kysymys on tutkijana kasvamisen yhdestä ylitetystä vaiheesta. (Keskinen 2012, 25, 29–31.)

Nummenmaan ja Soinin vuonna 2008 176 jatko-opiskelijalle tehdyn tutkimuksen perusteella produktiorientoituneita opiskelijoita oli 22 %, prosessorientoituneita 41 % ja sekä produkti- että prosessorientoituneita 37 %. Tutkijoiden mukaan juuri väitöskirjan produktina näkeville oli ominaista tohtorinarvon kokeminen itseisarvona ja sen pitäminen työmarkkinoilla taloudellista vaihtoarvoa tuottavana hyödykkeenä. Tutkijat ovat huomauttaneet, että vaikka tuote-prosessi - näkökulmalla voidaan kuvata väitöskirjan tekemistä, niin siihen ”liittyy oma uniikki luonteensa, joka ei ole etukäteen ennustettavissa”. (Nummenmaa & Soini 2008, 51.)

Tutkimuksessa on tuotu esiin, että väitöskirjatyöhön kytkeytyy yleisiä työprosesseja, kuten suunnittelua, aikataulutusta ja reflektointia, jotka eivät aina johda suoraan väitöskirjan etenemiseen. Vaikka asiat olisivat enemmän kuin puoliksi suunniteltuja, niin kaikki ei vain aina mene piirustusten mukaan. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 24–25.)

Oman kokemukseni mukaan väitöskirjan teko ja ennen kaikkea sen kirjoittaminen on kuin tuulisella säällä liikkumista. Välillä etenee nopeammin, kun tuuli puhaltaa sopivasti takaa. Toisinaan vastatuulella ei etene lainkaan, vaan on odotettava kaikessa rauhassa tuulen tyyntymistä. Siksi väitöskirjan tekemiseen kytkeytyy sekä produkti- että prosessinäkökulma. Vertaisin väitöskirjan tekemistä maratonjuoksuun. Olin aikamani selvittänyt neljäsosan maratonista tekemällä kaksi gradua ja puolimaratonin työstämällä lisenssia tutkimuksen. Väitöskirjan tekemisen rinnastaisin täysmaratonin juoksemiseen. Se edellyttää monipuolista tankkausta ennen suoritusta, vauhdin säätelyä matkan aikana ja oikeaa omien voimien mitoittamista, koska muutoin voi olla vaarassa, että väsy kesken matkan ja maali jää saavuttamatta.

Yhtäältä pidän väitöskirjan tekemistä eräänlaisena henkilökohtaisena näyttönä, produktina. Toisaalta prosessinäkökulmaa ajattelussani edustaa kehitymis- ja kehittämisenäkökulma: väitöskirjan näkeminen omien rajojeni koetteluksi ja pyrkimyksenä laajentaa omaa tieteellistä ajattelua. Molempia näkökulmia yhdistää väitöskirjatyön näkeminen ennen kaikkea oppimisprosessina. Minusta Saurén (2009, 102–103) on kiteyttänyt väitöskirjatyön osuvasti prosessiksi, jossa henkilö pyrkii refleктоimalla ja oppimalla ylittämään vallitsevan osaamistasonsa. Ominaisuutta sille on ”asiantuntijuuteen kasvu, tahto ja työ – yksilön rajoja haastava kehitys”.

Tässä yhteydessä on hyvä muistaa akateeminen konteksti, jossa väitöskirjoja tehdään. Nykyinen tohtorituotanto tapahtuu uusliberalistisen yliopistopolitiikan eetoksessa, jossa yliopistojen on muututtava yritysten kaltaisiksi tuotantolaitoksiksi. Yliopistojen tulokuntoa ylimmän tutkimuksen ja opetuksen antajana mitataan edelleen ”pääsääntöisesti tutkintojen tuotantoluuvuilla ja opiskelijamassojen virtaamisnopeudella” (Jauhiainen & Tähtinen 2014, 110).

Yliopistojen on tuotettava väitöskirjoja yhä enemmän henkisenä ”kappaletavarana”, samalla kun niitä vaaditaan uuden yliopistokapitalismin nimissä yhä enemmän erikoistumaan ja saamaan aikaan nopeasti luovaa, innovatiivista ja laadukasta tutkimusta. Kaikki tämä tapahtuu samanaikaisesti, kun taloudellisia resursseja leikataan. Yliopistolaisten suhtautuminen uuteen ”makkaratehdasmaiseen” tulostehtailuun onkin ollut nihkeän ristiriistaista, jossa edellä kuvatun, uuden yliopistopolitiikan

kannattajat ovat jääneet selkeään vähemmistöön. (Rinne, Jauhiainen, Simola, Lehto, Jauhiainen & Laiho 2012, 113–132.) Yliopistot ovat muuttumassa Niiniluodon yliopistojakoa mukailleen ”basaarivetoiseksi tehdasyliopistoksi”, jossa tulostavasti managerien johdolla tuotetaan tietoa ja taitoa, josta saatu korvaus määräytyy yhä enemmän markkinavetoisesti (vrt. Laiho 1987, 13–14).

Akateemisen ohjauksen kehittämisen perspektiivistä nykyinen yliopistopolitiikka ei lupaa hyvää, etenkin kun myös ohjauksen taloudellisia reunaehtoja tullaan kiristämään. Erityisesti tutkijakoulujen ulkopuolella väitöskirjaa tekevien ohjaukseen tulee kiinnittää huomiota, kun taas tutkijakoulujen ohjaus on Aittolan ja Määtän (1996) tutkimuksen mukaan järjestynyt kohtuullisesti (Laiho 1997, 196–197).

Kuitenkin kasvaneet jatko-opiskelijamäärät ovat merkinneet, että väitöskirjojen ohjaajilla on suuret määrät ohjattavia, samalla kun suorituspainet yliopistoissa ovat lisääntyneet. Laadukkaan väitöskirjaohjauksen näkökulmasta ei ole hyvä, jos yliopistojen tulospainet ja yhteiskunnassa korostuneet liike-elämävetoiset kehittämistarpeet johtavat tutkintojen kapeutumiseen ja tieteellisen yleissivistyksen heikkenemiseen. Samalla ne voivat heikentää väitöstutkimusten tieteellistä laatua ja johtaa nopeiden tulosten saamiseksi ”rimanalitukseen”. Myöskään ideologinen diskurssi sellaisenaan akateemisen tohtoriohjauksen laadun vaalimiseksi ei ole riittävää, jos päättäjien talouspuheet ja kehittämisteot eivät tue toisiaan.

Käsitykseni mukaan kaikki nämä vaikuttavat myös jatko-opintojen ja väitöskirjojen ohjaukseen, kun kilpailu kiristyy, voimavaroja supistetaan, ajasta on pulaa ja yliopistojen tulospaineita tuottavuuden kasvattamiseksi lisätään. Uusia oivalluksia sisältävä, omaperäinen ja divergenttinen ajattelu ei ole koskaan vain perustunut markkinoiden ”näkyttömän käden voimaan”, vaan ennen kaikkea tiedeyhteisön luovuutta ruokkivaan yhteistyön ilmapiiriin ja sitä tukevaan verkostoitumiseen. Myöskään tieteellisiä innovaatioita tai hengen tulostehtaita ei voi synnyttää käskemällä tai komentamalla eikä yliopistojen autonomiaa kaventamalla rakentamalla uusia manageriaalisia hallintohimmeleitä. Tieteelliset innovaatiot vaativat aina oman luovan, sisäisen ja rauhallisen tilansa ja tieteen edistymistä tapahtuu, kun olosuhteet ovat sitä tukemassa.

1.3 Tutkimuksen tavoitteet, kysymyksenasettelu ja metodologia

Akateemista ohjaussuhdetta on tarkasteltu tutkimuskirjallisuudessa eri näkökulmista. Sitä on analysoitu niin roolisuhteena, valtasuhteena, luokkasuhteena, sukupuolisesti värittyneenä suhteena kuin ohjauksessa ilmenevien ongelmien tai ohjauksen ideaalien näkökulmista. (Nummenmaa & Soini 2008, 53; Vuorikoski 2012, 115–146.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen ohjaussuhdetta ”olemisen” avautumisena ja kokemusten fuusioitumisena, väitöskirjan tekijän ja ohjaajan näkökulmasta (Huttunen 1999, 60–64). Ihmiskäsitykseni perustuu tässä tutkimuksessa ”pehmeään determinismiin”, jonka mukaan ihmisen toiminta tulee nähdä ulkoisten tekijöiden (determinismi) yksilöllisten päämäärien ja tilanteiden tulkintojen (voluntarismi) tuloksena (vrt. Haapaniemi 2013, 16). Ohjauksen ymmärrän Kukkosta mukailleen akateemisen auttamisen metodologiaksi, jossa korostuu väitöskirjan tekijän kokemuksen ja toimijuuden vahvistaminen eli hänen valtauttamisensa ja voimaantumisen (vrt. Kukkonen 2007, 33). Tarkemmin määriteltynä akateeminen ohjaus tarkoittaa tiedekorkeakoulussa annettavaa

ohjausta, joka tähtää ohjattavan tieteellisen sivistyksen ja ajattelun kehittämiseen. Sen tavoitteena ei ole vain tuottaa väitöskirjaa produktina, vaan mahdollistaa Tschamleriin (1978) viitaten hänen laaja-alainen emansipaationsa, sivistymisensä (Siljander 1988, 141).

Holma ja Hyttinen (2015, 220–224) ovat tuoneet esille, että kasvatustutkimuksessa [myös ohjaustutkimuksessa, lisäys JK] ovat samanaikaisesti usein läsnä sekä deskriptiivinen että normatiivinen ulottuvuus. Tällä he tarkoittavat, että empiirinen tutkimus tarjoaa deskriptiivistä tietoa, kun taas filosofia antaa välineitä normatiivisen ulottuvuuden ymmärtämiseen. Sovellettaessa heidän ajatuksiaan ohjauksen tutkimukseen, niin empiirisessä tutkimuksessa kysytään, miten tutkittavat ymmärtävät ja näkevät ohjauksen, kun taas filosofisessa tutkimuksessa voidaan taas kysyä normatiivisesti, millainen ohjaus on hyvää, tavoittelemisen arvoista. Holma ja Hyttinen osuvat oikeaan siinä, että erityisesti hermeneuttisessa tutkimuksessa, jota tämä tutkimus edustaa, on läsnä myös normatiivinen ulottuvuus silloinkin, kun tutkimustehtävä on luonteeltaan deskriptiivinen. Tämä merkitsee, että ohjaus on myös luonteeltaan niin tiedostettua kuin tiedostamatontakin normatiivista toimintaa, koska arvot, ihmiskäsitykset, päämäärät ja tavoitteet ovat sen taustalla. (Holma & Hyttinen 2015, 220–224.) Seuraavaksi tarkastelen ohjauksen teorian suhdetta ihmistieteisiin ja luonnontieteisiin.

Diltheyn mukaan positivismi ja sen metodologinen monismi tieteen ontologisena ja epistemologisina lähtökohtina eivät yllä tutkimuskohteen moninaisuuden ymmärtämiseen, koska ne mekaanisina ja ”puolitettuna rationaalisuutena” katsovat tarkastelukohdettaan ulkopuolelta. Objektiivisuuden ihannetta tavoitellessaan ne eivät kykene ottamaan huomioon yksilön subjektiivista arvoavaruutta eikä pääse ilmiöiden taakse, joka korostuu tässä tutkimuksessa. (vrt. Siljander 1988, 139; Tähtinen & Isoaho 2001, 9.) Toisaalta Sivenius ja Saari (2015, 217) ovat pitäneet dikotomista jaottelua kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen liian yksinkertaistavina. Ehkä ihmisten käyttäytymisen ja kokemusten syvempi ymmärtäminen edellyttääkin sekä tulkinnallisista (laadullista) että positivistista (määrällistä) lähestymistapaa, kuten Cohen ja Manion (1981, 22–25) ovat esittäneet. Voikin sanoa, että tutkimusasetelmasta riippuu olennaisesti, kumpaan menetelmään ja/tai niiden yhdistelmään tutkija päätyy.

Tämän tutkimuksen metodologinen ajattelu pohjautuu ontologian osalta nominalismiin ja realismiin, jossa korostuu niin yksilön tajunnasta riippuvainen havainnointi kuin havainnoijasta riippumaton maailmankatsomus. Tutkimukseni epistemologiassa korostuu ihmistieteisiin liittyvä, antipositivistinen näkökulma, jossa on keskeistä tiedon ymmärtäminen sen subjektiivisesta lähtökohdasta ja kokemusperäisyydestä käsin. (Uusi-Uitto 2013, 43; Eskola & Suoranta 2000, 17.) Tämä tarkoittaa, että oleellista tutkimuksessani on pyrkiä ymmärtämään, miten ihminen tulkitsee subjektiivisia kokemuksiaan ja rakentaa niiden perusteella merkityshorisonttiaan. Kuitenkin ontologisesti olemisen sinällään on paljon enemmän kuin ihmisen havaitsema käsitys asioista. Minusta Gadamer (2004, 10) on onnistuneesti ilmaissut metodologisen ajatteluni ytimen: ”tutkija, joka ei myönnä omaa riippuvaisuuttaan, vahvistaa omia kahleitaan”. Myös ohjauksessa tämä riippuvaisuus on aina läsnä.

Ohjaus niin teoriana kuin käytäntönä voidaan nähdä ihmistieteisiin kuuluvana. Tällä viitataan Diltheyn luomaan henkítieteiden käsitteeseen ja hänen tekemäänsä erotteluun henkítieteiden (Geisteswissenschaften) ja luonnontieteiden (Naturwissenschaften) välillä (Siljander 1988, 19).

Diltheylle luonnontieteiden metodi henkisten tosiasioita mekaanisena ja kausaalisen selittäjänä oli riittämätöntä. Hän korosti hermeneutiikkaa henkitieteiden tutkimuksen metodisena välineenä, jonka tarkoituksena oli pyrkiä ymmärtämään (verstehen) ihmisen toimintaa, kun taas luonnontieteiden pyrkimys oli selittää (erklären) ilmiöitä kausaalisesti. Hänestä henkitieteiden perusta oli ihmisen ”elämän käytännöissä” ja niiden ymmärtämisessä, kun taas luonnontieteiden tutkimuskohde oli näkyvässä fysikaalisessa maailmassa, luonnossa. (Dilthey 1923, 242; 1926, 224–226; 1959, 4–14, 21, 379.)

Siljanderin mukaan juuri ihmistieteiden lähestymistapa on korostanut tutkimuskohteen ymmärtämistä ja tulkintaa kun taas luonnontieteelle on ollut ominaista positivistinen, matemaattis-luonnontieteelliseen malliin tukeutuva tutkimusote. Siljanderin mukaan Dilthey johti ihmistieteiden ja luonnontieteiden väliset erot tutkimuskohteen lähestymistapojen eroista, jotka liittyvät subjekti-objekti -suhteeseen, tiedonmuodostuksen intentioihin, hengen objektivaatioihin, subjektin historiallisuuteen, henkitieteiden kategorioihin ja yksityisen ja yleisen väliseen suhteeseen. Ymmärtämisellä Dilthey Siljanderin mukaan tarkoitti historiallis-yhteiskunnallisen todellisuuden merkitysyhteyksien hermeneuttista tulkintaa. Tieteen metodina tämä merkisi, että Diltheystä ymmärtäminen voi suuntautua vain siihen, mitä on, mutta ei siihen, miten pitäisi olla. (Siljander 19–26, 107–111.) Tarkastelen ohjausta Diltheyn ja ennen kaikkea Gadamerin ajattelua mukailien hengen dialogina, jossa on kysymys horisonttien sulautumisesta, joka edellyttää gadamerilaisittain kokemusten avautumista, niiden intersubjektiivisten tasojen merkitysyhteyksien löytämistä. (vrt. emt., 108–109; Huttunen 1999, 60–64).

Tämä tutkimus on ihmistieteisiin perustuvaa kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, jonka tutkimusparadigmana on laadullinen tutkimusote (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 164). Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus kertoa itse aineistosta, vaan pyrkiä rakentamaan siitä teoreettisesti kestäviä näkökulmia. Tutkimuksessa on keskeistä tutkijan osallistuvuus, jossa objektiivisuutta tavoitellaan tunnustamalla tutkijan oman subjektiviteetin vaikutus. Myöskään aineiston koolla, kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa, ei nähdä olevan välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen. Tutkijaa ei nähdä ulkopuolisena tarkkailijana, joka pysyy kaukana tutkittavista, vaan hän osallistuu tutkimusprosessiin. (Eskola & Suoranta 2000, 17–18, 61–62, 180.) Lisäksi oma osallisuuteni väitöskirjaprosessiin antaa minulle mahdollisuuden reflektoida omia ohjauskokemuksiani (vrt. emt., 82, 240–241).

Yhteenvetona totean, että tutkimukseni suurena kuviona ja kokoava ajatukseni on pyrkiä kehittämään akateemisen jatko-opintojen ja ennen kaikkea tohtorihjauksen metateoriaa, teoriaa teoriasta. Sillä tarkoitan ohjauksen ymmärtämistä sitä koskevan teorian edelleen kehittämisenä. Tutkimukseni fenomenologinen ydinkysymys on, millaisia kokemuksia tohtorikoulutettavilla on väitöskirjaprosessista, väitöskirjan ohjauksesta ja ohjauksen kehittämisestä (vrt. Stake 2000, 440–441; Kananen 2014, 16–20).

Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on havaita ja ymmärtää väitöskirjaprosessia sellaisena kuin se on (vrt. Solasaari 2011, 76–77). Keskeistä tässä tutkimuksessa ei ole kuvata väitöskirjaprosessia sellaisenaan eli miten haastateltavat ovat sen käsitteellistäneet (vrt. fenomenografinen tutkimus), vaan pyrkiä löytämään uusia lähestymistapoja konkreettisesti koettuun väitöskirjaprosessiin ja sen ohjaukseen. Tämä tapahtuu Husserlin termein menemällä

”asioihin itseensä”, *zu den Sachen selbst*. Juuri fenomenologisessa tutkimuksessa ymmärryksen ja tulkinnan nähdään edellyttävän toinen toistaan. Gadamerilaisittain väitöskirjaohjausta voi pitää aristoteelisena dialektiikkana, jossa siihen osallistuvien ”väitteiden koettelut” luovat yhteisiä merkitysyhteyksiä. (vrt. Huttunen 1999, 61, 63; Kakkori & Huttunen 2014, 370.)

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tutkia, Kakkorin ja Huttusen ”heideggeriläis-gadamerilaisen hermeneuttisen totuuden tavoitteluun” viitaten, väitöskirjan tekijöiden kokemuksia väitöskirjaprosessista, sen ohjauksesta ja sen kehittämistä. (vrt. Kakkori & Huttunen 2014, 367–397.)

Pääkysymykseen vastaaminen edellyttää seuraaviin alakysymyksiin vastaamista:

- miten väitöskirjan tekijät ovat kokeneet väitöskirjaprosessin?
- millaisena väitöskirjan tekijät ovat kokeneet akateemisen ohjauksen?
- miten väitöskirjaohjausta on mahdollista kehittää?

Tutkimukseni tavoitteena ei ole pyrkiä tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan teoreettiseen tai olemukselliseen yleistettävyyteen. Tällöin keskeiseksi osaksi tutkimusta muodostuu tutkimuskysymykseeni vastaamiseen liittyvät tulkinnat, joita aineistostani on mahdollista tehdä. (Eskola & Suoranta 2000, 67; Anttila 2015, 53.) Seuraavaksi käsitelen tohtoriohjausta käsittelevää aikaisempaa suomalaista tutkimusta, joka on ollut oman tutkimukseni kannalta tärkeää.

1.4 Aikaisempi tutkimus Suomessa

On sanottu, että yhtäältä tohtorikoulutusta koskevaa pedagogista tutkimustietoa on ollut maassamme vähän, koska tohtorikoulutus on perinteisesti koskettanut kustakin ikäluokasta vain harvoja. Toisaalta on tuotu esille, että tohtorikoulutukseen liittyvä tutkimus on myös lisääntynyt. (Soini, Pyhäntö & Nummenmaa 2008, 17–18.)

Suomalaista, ohjausta käsittelevää tutkimuskirjallisuutta on ilmestynyt runsaasti viimeisen 20 vuoden aikana. Niissä on tarkasteltu opinto-ohjausta tutkijakouluissa, opinto-ohjauksen käsitettä, sen filosofista ja teoreettista olemusta, opinto-ohjaajan asemaa, tehtäviä ja työnkuva suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. (Mäkinen 2012, 8.) Niiden kohdealueina ovat olleet niin peruskouluissa, lukioissa, ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakouluissa tapahtuva ohjaus kuin tiedekorkeakouluissa tapahtuva akateeminen ohjaus. Kaiken kaikkiaan ohjausta koskevan tutkimuskirjallisuuden voi sanoa olevan monipuolista.

Myös Kupiainen (2009, 16) on korostanut, että kiinnostus ohjaukseen monitieteisenä tutkimusalueena on ollut maassamme yleisesti sekä laadullisesti että määrällisesti kasvussa. Sinisalo (2000), arvioidessaan ohjausta koskevia väitöskirjoja, on katsonut, että niissä ohjausta on tutkittu urien, uranvalinnan, ohjauskeskustelun ja ohjausammattien sekä ohjausinstituutioiden näkökulmista (Kupiainen 2009, 16).

Oman tutkimusteemani näkökulmasta ja yliopistossa annettavan akateemisen ohjaus kontekstin taustoittamiseksi ja nykyhetken yliopistopolitiikan ymmärtämiseksi tärkeää tutkimuskirjallisuutta on ollut Jauhiaisen toimittama tutkimus ”...Sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta.

Näkemyksiä ja kokemuksia korkeakoulupedagogiikan tavoitteista ja todellisuudesta” (1997) sekä Rinteen, Jauhaisen, Simolan, Lehdon, Jauhaisen ja Laihon tutkimus ”Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana” (2012).

Edellisessä teoksessa on tarkasteltu nykyisen korkeakoulupedagogiikan kehittämisen kenttää, kun taas jälkimmäisessä tutkimuksessa arvioidaan vallitsevaa yliopistopolitiikkaa sen työntekijöiden kokemana. Vanttajan ja Järvisen mukaan suurin osa yliopistojen henkilökunnasta on huolissaan yliopistojen autonomian kaventumisesta, sen managerialistisen eliitin aseman korostumisesta, yliopistoväen keskinäisestä polarisoitumisesta, resurssien epätasaisesta jakautumisesta ja sen keskinäistä yhteistyötä ehkäisevän kilpailun voimistumisesta (Vanttaja & Järvinen 2012, 458). Vaikka Rinteen ym. (2012, 245) mukaan yliopistopedagogiikan kehittäminen on saanut yliopistoväessä hyväksyntää osakseen, niin perinteisesti ”osa yliopisto-opettajista pitää edelleen tutkimusta opetusta (ohjausta, lisäys JK) arvokkaampana”.

Myös Värri (2014a, 390–393; 2014b, 90–93) on tässä yhteydessä nostanut esille huolensa yliopistolaitoksen muuttumisesta osaksi ”globaalia innovaatiokapitalistista rakennetta”, jossa akateemisen ”tiedon eetos redusoituu ja pelkistyy teknologiseksi ajatteluksi: rahan ja menetyksen hankkimiseksi”. Tuschlingiin ja Engemaniin (2006) viitaten pitää kysyä, tullaanko jatko-opinnoissa vastaisuudessa entistä enemmän korostamaan yksilön reflektiokykyä, jossa painotetaan jatko-opiskelijoiden kykyä objektivoida itsensä kyvykkääksi tuotantovälineeksi (Jokisaari 2014, 35). Yliopistojen ”basaarivetonin tehdas-ideologia”, joka korostaa opintojen tehostamista ja tuottavuuden jatkuvaa kasvua, näyttää ohjaavan yliopistojen tutkijakoulujen ja post doctoral-koulutuksen käytäntöjä. Usko markkinamekanismin innovaatioita luovaan voimaan näyttää hallitsevan yliopistopäättäjien nykyistä mielenmaisemaa. (vrt. Laiho 1997, 212, 27.)

Siitä, kun Lairio ja Puukari (1999, 64) 16 vuotta sitten, nostivat esille haasteen korkeakoulujen jatko-opiskelijoiden ohjaustarpeiden tutkimisesta, merkittävää ohjaustutkimusta on ilmestynyt. Hyviä tutkimuksia oman työni kannalta ovat olleet Nummenmaan ja Lautamatin tutkimus ”Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa” (2004), Nummenmaan, Lairion, Korhosen ja Eerolan toimittama ”Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä” (2005). Niissä on korostettu ohjauksen yleistä merkitystä jatko-opintojen ja väitöskirjan loppuun saattamisessa. Kuitenkaan niissä ei ole pohdittu laajemmin ohjauksen tarpeita niiden jatko-opiskelijoiden kohdalla, jotka tulevat tekemään väitöskirjaa yliopistoyhteisön ulkopuolelta.

Myös tutkimusta yliopistojen jatko-opintojen ja väitöskirjojen ohjauksesta, tohtoreiden työllistymisestä ja urakehitysmahdollisuuksista on tehty etenkin 2000-luvun alkupuolelta lähtien suhteellisen runsaasti ja ne ovat auttaneet hahmottamaan kenttää, jossa jatko-opiskelijat toimivat. (Peura 2008, 12.) Kokonaisuutena voi sanoa, että organisoidulla jatko-opintojen ohjauksella, ”tietämisenä, olemisena ja tekemisenä” (Amundson 2005), on yliopistolaitoksessa takanaan melko lyhyt historia (Nummenmaa 2005b, 228; Lairio & Puukari 1999, 64).

Tämän tutkimuksen näkökulmasta hyvää ohjausta tarkastelevaa teoreettista tutkimuskirjallisuutta ovat erityisesti Aittolan ja Määtän (1996) tekemä tutkimus tohtorikoulujen opiskelijoiden käsityksistä ja Laihon väitöstutkimus Mestareiden opissa. Tutkijakoulutus Suomessa sotien jälkeen (1997). Laiho (1997, 242) tarkastelee tutkimuksessaan sotien jälkeisen tutkijakoulutuksen keskeisiä

historiallisia murroskohtia, joista merkittävimmäksi on muodostunut tutkijakoulujärjestelmän luominen 1990-luvun puolivälissä.

Tutkimustaan varten Laiho keräsi vuonna 1994 koko maasta pääosin aakkosellisista opiskelijaluetteloista tasavälein poimimalla tutkimukseen osallistuvat jatko-opiskelijat (1290). Professorit (421) Laiho valitsi tutkimukseensa otokseen osuneiden opiskelijoiden pääaineiden perusteella. Hän lähetti postitse valitsemilleen tutkimushenkilöille strukturoidut ja osin avoimet kyselylomakkeet, joiden teemoja olivat opintoihin hakeutuminen, ohjaus, ulkomaiset opinnot, tutkijakoulutusohjelmat ja tutkijakoulutuksen ongelmia koskeneet näkemykset. Tutkimus koski 19 koulutusala, josta hän muodosti viisi koulutuslohkoa. Siinä olivat edustettuina kaikki tieteenalat, ns. kovista pehmeisiin tieteisiin. (Laiho 1997, Jatko-opiskelijakysely.)

Opiskelijakyselyyn vastasi 54 % (691) kyselylomakkeen saaneista, joista miehiä oli 57 % (393) ja naisia 43 % (298). Professorikyselyyn taas vastasi 60 % (253) kysymyslomakkeen saaneista, joista miehiä oli 87 % (219) ja naisia 13 % (34) Vastausprosentteja hän on pitänyt melko hyvinä. (emt.)

Kyselyn vastanneista jatko-opiskelijoista noin puolet (345) sekä miehistä että naisista oli tyytyväisiä jatko-opintojen ohjaukseen, kun tyytymättömiä ohjaukseen oli noin 20 % vastanneista. Kuitenkin kyselylomakkeen palauttaneista neljä viidesosa piti ohjaajakoulutuksen kehittämistä tarpeellisena, kun taas kielteisesti sen kehittämistarpeeseen suhtautui vajaa viidesosa kyselyyn vastanneista. (emt.) Laihon tutkimuksesta voi päätellä, että opiskelijat haluavat, että jatko-opintojen pedagogista ohjausta tulee kehittää huolimatta siitä, että kyselyn perusteella saatuun ohjaukseen oltiin melko tyytyväisiä ja ohjaukseen tyytymättömiä oli sinänsä vähän.

Perspektiiviä avaava tutkimus oman tutkimukseni näkökulmasta on Ritvasen vuonna 2012 tekemä kvantitatiivinen tutkimus, joka koski Turun yliopistosta 2006–2009 valmistuneiden tohtoreiden työllistymistä ja heidän arvioitaan tohtorikoulutuksesta. Ritvanen lähetti tutkimustaan varten 579 valmistuneelle tohtorille kyselyn, johon vastasi 268 tohtoria eli 46 % vastaajista. (Ritvanen 2012, 9.)

Hänen tutkimuksensa mukaan vastaajista vain vajaa kolmannes piti jatko-opiskeluun liittyvää ohjausta saatavuudeltaan, määrältään ja laadultaan hyvänä tai erinomaisena. Sen sijaan vajaa 20 % piti jatko-opintoihin liittyvää ohjausta huonona tai heikkona. Tiedekunnittain ohjauksen suhteen tyytyväisimmät tohtorit tulivat lääketieteellisestä ja matemaattis-luonnontieteellisestä tiedekunnasta, kun tyytymättömiä jatko-opintojen ohjaukseen olivat kauppatieteiden tohtorit ja erityisesti väitöskirjatyön ohjaukseen kasvatustieteiden tohtorit. Lisäksi yliopiston ulkopuolella tohtoritutkintonsa rahoittaneet olivat jonkin verran ohjaukseen tyytymättömämpiä kuin yliopiston tutkijakoululaiset tai apurahatutkijat. (emt., 44–46.)

Tarkasteltaessa tyytyväisyyttä omaan ohjaajaan, tyytyväisimmät tohtorit olivat lääketieteellisestä tiedekunnasta, kun taas tyytymättömiä olivat kauppar korkeakoulun ja yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan tohtorit. Sen sijaan ohjaajan pedagogista osaamista arvostivat eniten kasvatustieteiden ja matemaattis-luonnontieteiden tohtorit, kun siihen tyytymättömimmät tohtorit löytyivät kauppar korkeakoulusta ja yhteiskuntatieteellisestä tiedekunnasta. (emt., 47.)

Arvioitaessa väitöskirjatyöhön liittyneen ohjauksen saatavuutta ja määrää, noin 40 % vastaajista piti sitä hyvänä tai erinomaisena, kun taas 20 % piti ohjauksen määrää huonona tai heikkona. Kuitenkin merkillepantavaa on, että lähes puolet tohtoreista piti ohjauksen laatua hyvänä tai erinomaisena. (emt., 2012, 45.) Yhteenvedona voi todeta, että hänen tutkimustuloksistaan käy ilmi, että tohtoriopintojen ohjausta tulee kehittää, vaikka hänen tuloksiaan voi pitää jossain määrin ambivalenttisinä. Kuitenkin tutkimuskirjallisuudessa on korostettu, että ohjaustyytyväisyyteen vaikuttaa keskeisesti se, kokeeko ohjattava olevansa väitöskirjaa tehdessään tiedeyhteisön jäsen (sisäkehällä toimija) vai kokeeko hän olevansa enemmän sen ulkopuolella (ulkokehällä toimija). Oma merkityksensä on ehkä myös sillä, että luonnontieteellisillä aloilla opitaan tekemään väitöskirjaa useammin osana yhteistä tutkimusprojektia kun taas ihmistieteissä (esimerkiksi humanistinen, oikeustieteellinen, kauppatieteellinen ja yhteiskuntatieteellinen koulutusala) väitöskirjaa työstetään monesti yksin. (Nummenmaa & Pyhältö 2008, 32–34.) Oman näkemykseni mukaan juuri yhdessä tekeminen luo yhteisöllisyyttä ja vahvistaa tiedeidentiteettiä, kun taas yksin tekeminen saattaa heikentää yhteisöllisyyttä ja voi vahvistaa yksin olemisen ja vieraantumisen tunteita. Myös ohjauksessa on hyvä muistaa, että väitöskirjan tekeminen ei ole vain kognitiivinen prosessi, vaan siinä ovat mukana mitä suurimmassa määrin tunteisiin ja omien kokemusten tulkintaan liittyvät asiat.

Yhtäältä Ritvasen tutkimustulokset näyttävät mukailevan Aittolan ja Määtän vuonna 1998 julkaistun valtakunnallisen kyselytutkimuksen tuloksia (Ritvanen 2012, 53; Aittola & Määttä 1998, 5, 156–160). Myös Peuran (2008, 13) mukaan Helsingin yliopistosta valmistuneet tohtorit ovat olleet hänen tutkimuksensa mukaan tyytyväisiä omaan osaamiseensa.

Toisaalta on merkillepantavaa, että Ritvasen mukaan merkittävä osa Turun yliopiston tohtoreista oli tyytymätön jatko-opintojen ohjaukseen. Myös väitöskirjan ohjauksessa nähtiin parannettavaa. Lisäksi tohtorit suhtautuvat huomattavasti kriittisemmin ohjaajan pedagogiseen kuin tieteelliseen pätevyyteen. Vaikuttaa siltä, että suomalaisessa yliopistolaitoksessa näyttää elävän perinne, että mitä pidemmälle ihminen on edistynyt opinnoissaan, sitä itseohjautuvammaksi hän opiskelijana on kehittynyt ja sitä vähemmän hän tarvitsee pedagogista ohjausta (Lairio & Puukari 1999, 64).

Vaikka Ritvasen raportti ei anna mahdollisuuksia luotettavaan valtakunnalliseen vertailuun, niin sen tuloksia voi pitää joka tapauksessa suuntaa-antavina. Hänen tutkimustulostensa valossa voi sanoa, että myös yliopistolaitoksen eräs tulevaisuuden haasteista on kehittää niin jatko-opintojen kuin väitöskirjankin pedagogista ohjausta yhä toimivammaksi. (Ritvanen 2012, 8, 53.) Erityisesti tämä koskee niitä jatko-opiskelijoita, jotka eivät ole tutkijakoulutettavia ja tulevat yliopistoyhteisön ulkopuolelta (Nummenmaa & Pyhältö 2008, 33). Lairio ja Rekola (2007, 124) ovat ehdottaneet akateemisen ohjauksen parantamiseksi, että ”pedagogisten kompetenssien kehittämisen ohella yliopistossa tulisi tarkastella myös ohjauksellisia kompetensseja osana laadukasta yliopisto-opetusta”.

Tärkeitä teoksia oman tutkimukseni kannalta ovat olleet Nummenmaan, Pyhältön ja Soinin toimittama ”Hyvä tohtori” Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja” (2008) ja Peuran Helsingin yliopistosta tohtoreiksi valmistuneita koskenut väitösbiografia ”Tohtoriksi tulemisen tarina” (2008). Tohtoroitumisen prosessia on tarkasteltu myös Määtän toimittamassa, eri henkilöiden

väitöskirjakokemuksia avaavassa teoksessa ”Väitöskirjan lumo, Tohtoriksi valmistumisen vaiheet sekä sen ohjaus ja tuki” (2009).

Tuoreinta väitöskirjaohjausta tarkastelevaa tutkimuskirjallisuutta edustaa Soinin ja Pyhältön toimittama ”Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa” (2012). Siinä kirjoittajat tarkastelevat tutkimusartikkelien valossa väitöskirjaohjausta sen kehittämisen useista eri näkökulmista. Kirjoittajien näkemyksiä yhdistävä ”punainen lanka” on, että akateeminen tohtorikoulutus tulisi nähdä ohjaajan, ohjattavan, tiedeympäristön, glokaalin ja globaalien maailman moniäänisenä, avoimena, rikkaana ja kehittyvänä prosessina.

Ohjauskeskustelun merkityksestä väitöskirjaprosessissa nostan esille kolme tutkimusta. Niistä ensimmäisessä Kukkonen on tarkastellut väitöskirjassaan ”Ohjauskeskustelu pelitilana” (2007) ammatillisen opettajaopiskelijan ohjausta mielenkiintoisesti gadamerilaisittain pelinä (*Spiel*). Hänen mukaansa ohjauskeskustelussa pelataan peliä, joka tapahtuu omalla liikevoimallaan. Ohjauskeskustelu on joka kerta ainutlaatuinen, jossa hermeneuttinen tai aristoteelinen dialektinen kokemus (keskustelu) voi laajentaa ohjattavan käsityksiä maailmasta. Ohjauskeskustelujen hedelmällisyys ilmenee Kukkonen mukaan gadamerilaisittain hermeneuttisesti kokemusten negatioiden kautta. Ne murtavat tyypillisiä tapoja nähdä asioita ja luovat mahdollisuuksia hahmottaa asioita uudella luovalla tavalla. Ne johtavat ohjauksessa merkityshorisonttien laajenemiseen sekä vertikaalisesti että horisontaalisesti, joka näkyy banduralaisittain ohjattavien ”minäpystyvyyden” lisääntymisenä, siirtymisenä vygotskylaisittain lähikehityksen vyöhykkeeltä toiselle. (Kukkonen 2007, 341–343; ks. myös Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 193, 209–210; Sokka, Luotoniemi, Numminen & Vedenkangas 2010, 46.)

Kukkonen ohella myös Pekkari on tutkimuksessaan ”Tavoitteellinen ohjauskeskustelu” (2008) tarkastellut ohjauskeskustelua ohjattavan, subjektin näkökulmasta. Hän on analysoinut tutkimusteemaansa erityisesti vuorovaikutustaitojen merkityksen näkökulmasta. Pekkariin mukaan ohjauskeskustelu on tavoitteellista toimintaa, jossa korostuvat ajattelu-, empatia-, viestintä- ja keskustelutaidot. Ohjauskeskustelun tulisi johtaa subjektin itsetutkiskeluun, jonka sisällöstä ohjaaja ja ohjattava neuvottelevat yhdessä luottamuksellisesti. (Pekkari 2008, 5–6, 48–55.)

Ohjaustutkimuksessa on esitetty näkemys, jonka mukaan väitöskirjan ohjaus merkitsee usein ohjattavien henkilökohtaista ohjausta, jossa väitöskirjan syntyyn vaikuttaa ohjattavan ja ohjaajan onnistunut kahdenvälinen ohjaussuhde (vrt. Korhonen & Nummenmaa 2012, 184, 186.) Erityisesti opiskelijat liittyvät ohjauksen usein juuri henkilökohtaiseen ohjaukseen (Nummenmaa & Soini 2008, 50). Myös Ritvasen mukaan 77 % (207) tohtoroituneista piti henkilökohtaista ohjausta ja ohjauskeskustelua erityisen tärkeänä, koska niiden kautta sai kannustusta, palautetta ja käytännön neuvoja tutkimuksen tekoon. (Ritvanen 2012, 9, 48.) Sen sijaan vertaistukea ja yhteisöllisyyttä ohjauksen keinona piti vain viidesosa opiskelijoista hyvänä tai erinomaisena. Tyytymättömiä vertaisohjauksen muotoihin olivat kasvatus- ja kauppatieteilijät ja tyytyväisempiä taas humanistisesta, lääketieteellisestä ja matemaattis-luonnontieteellisestä valmistuneet tohtorit. (emt., 47–48.)

Tarkasteltaessa 2000-luvulla ilmestynyttä tohtoriopintojen ohjausta ja arviointia koskevaa tutkimusta, niin Peuran mukaan siinä on ollut nähtävissä kaksi peruslinjaa, joiden joukossa on ollut niin määrällisiä kuin laadullisia tutkimuksia. Peuran mukaan yhteistä niille on ollut, että

työelämäkelpoisuus, ohjaus ja rahoitus ovat olleet tutkimusten keskeisiä kohteita. Ensimmäisen peruslinjan tutkimuksissa on tarkasteltu tutkijakoulujen kehittämistä, tutkijoiden työllistymistä ja tehty kansainvälisiä vertailuja Suomen ja eri maiden välillä. Toisen suuntauksen tutkimusintresseissä on korostunut tohtoriopiskelijoiden omat näkemykset, mutta niissäkin on noussut näkyvälle paikalle jatko-opintojen laadunarviointi ja tulevien tohtoreiden hyödyllisyys yhteiskunnalle. (Peura 2008, 12–14.)

Peura onkin todennut, että laadunarviointia koskeneet tutkimukset eivät ole tuottaneet uusia ohjausta koskevia näkökulmia tai oivalluksia. Hänen mukaansa niissä on tyydytty lähinnä toistamaan tutkimustuloksia, joita hänen mukaansa esitettiin jo 10–20 vuotta sitten. Jo tuolloin korostettiin, että yliopistojen tulisi panostaa kansainvälisyyden lisäämiseen, opintojen monipuolistamiseen, taloudellisten resurssien ja ohjauksen tehostamiseen sekä työelämävalmiuksien parantamiseen. (emt.)

Edellä esitetyn valossa on syytä kysyä, mitä tulee tapahtumaan tohtoriohjaukselle, kun taloudellisen niukkuuden olosuhteissa yliopistolaitoksen antamaa ohjausta arvioidaan yhä keskeisemmin liiketaloudesta lainattujen oppien, kuten tuottavuuden, tehokkuuden ja tuloksellisuuden näkökulmasta tai kun tarjolla on enenevässä määrin säästämistä. Onko juuri tutkimuksesta leikkaaminen oikea tapa rakentaa tulevaisuutta? Tai ylipäätään, miten käy tieteen keskeisten sivistysidealien, kun myös ”kasvatustiede näyttää osaltaan hyväksyneen itsestäänselvyytensä, että tuottavuus ja taloudellinen kilpailukyky ovat ihmisen toimien lopullinen ja ainoa päämäärä” (Värri 2014, 391; vrt. Jauhiainen & Tähtinen 2012, 223–225).

2 TOHTORIOHJAUS AKATEEMISESSA MAAILMASSA

2.1 Ohjauksen teoreettista tarkastelua yksilön ja yhteiskunnan kontekstissa

Vuorinen on tuonut esille, että käsitteenä ohjaus on ollut jäsentymätön. Sen määrittelyä on vaikeuttanut ohjaus-käsitteen ”monikerroksisuus”. (Vuorinen 1996, 16.) Tutkimuskirjallisuudessa sitä on luonnehdittu käsitteenä monimerkitykselliseksi eikä yhteistä tulkintaa tai vakiintunutta merkitystä sen ontologiasta ja epistemologiasta näytä olevan olemassa (Lairio & Penttinen 2005, 21; Lerkkanen 2002, 46; Soini & Pyhältö 2012, 11; Nummenmaa & Soini 2009, 433; Kupiainen 2009, 18). Käsitteen ”monikerroksisuutta” ilmentävät myös ohjauksen lukuisat eri ohjausteoriat. (vrt. Helander & Seinä 2005, 13–18).

Nummenmaa ja Lautamatti (2004, 37, 58, 130) ovat kiteyttäneet akateemisen ohjauksen ydinsisällön osuvasti tulevaisuuteen suuntautuvaksi ohjattavan ja ohjaajan ”yhteiseksi matkaksi, oppimiskumppanuudeksi”. He ovat kuvanneet ohjausta metaforana matkan aikana tarvittavaksi ”leiväksi”, siis ravinnon ja voimavarojen jakamiseksi, jonka tulisi auttaa ja tukea ohjattavaa väitöskirjaprosessin eri vaiheissa. Freireläisittäin ohjausprosessissa on kysymys ohjaajan ja ohjattavan yhteisestä vastuun tilasta, ”jossa auktoriteetit eivät päde” (Saurén 2009, 101).

Akateemisessa ohjauksessa tulisikin tulevaisuudessa yhä keskeisemmin ”johdattaa tiedeyhteisössä toimivia opiskelijoita erilaisilla tieteellisen toiminnan työtavoilla ja verkostoilla tieteelliseen

sivistykseen, tieteellisten tutkimustapojen hallitsemiseen sekä sitoutumaan tieteellistä toimintaa ohjaaviin eettisiin periaatteisiin”. Yhteistyön ja ennen kaikkea hyvän vuorovaikutuksen lisääminen tohtorikoulutettavien ja muiden väitöskirjaa tekevien välillä tulisi vahvistaa yhteistyön ja vuorovaikutuksen lisäämiseksi, joka saattaisi kantaa hedelmää parempina oppimistuloksina. (vrt. Nummenmaa & Soini 2009, 433; Helander & Seinä 2004, 13–18.)

Soinin ja Pyhättön (2012, 11, 17) mukaan ohjaus tulisi nähdä yliopistossa kokonaisvaltaisemmin. Sen keskiössä tulisi olla niin väitöskirjan tuottamis- ja opiskeluprosessit kuin opiskelija ihmisenä, ”koko elämää elävänä, kokevana ja toimivana subjektina”. Nummenmaa ja Lautamatti ovat pitäneet yliopisto-ohjausta tavoitteellisena kognitiivis-affektiivisena prosessina, jossa ohjaaja ja tiedeyhteisö erilaisilla interventioillaan aktivoivat väitöskirjantekijää niin pohtimaan omaa ajatteluaan kuin omia käsityksiään jatko-opiskeluprosessien ja väitöskirjatyon etenemisen kannalta olennaisista asioista. He ovat painottaneet, että myös väitöskirjan ohjausprosessi on aina luonteeltaan vuorovaikutustapahtuma, tulevaisuuteen suuntautuvaa akateemista ja tavoitesuuntautunutta luovuudella latautunutta keskustelua, jonka perusta on hyvässä ohjaus- ja yhteistyösuhteessa ohjaajan ja ohjattavan välillä. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 36–37, 105, 126, 129–130; ks. myös Helander & Seinä 2005, 13–18.)

Peuran mukaan väitöskirjaohjausta ei tulisi nähdä vain tieteellisestä näkökulmasta, vaan myös henkisenä ohjauksena, mentaalivalmennuksena, jossa ohjaajan ja ohjattavan keskinäisellä vuorovaikutuksella on keskeinen rooli. Hyvä ohjaus on empaattista kannustamista, kannattelua, palautteen antamista, kuuntelutaitoa ja ohjattavan työn sujumiseen uskomista. (Peura 2008, 98–99, 105; Helander 2015.) Peura on painottanut, että väitöskirjaohjaus on käsitteenä niin laaja, ettei sen hyviä ja huonoja puolia voi vain listata hyvän väitöskirjaohjauksen säännöiksi, joita noudattamalla kaikki toimisi hyvin. Hänestä hyvin toimivan ohjaussuhteen luomiseksi ohjaajan ja ohjattavan yhteistyön edellytykset on arvioitava heti jatko-opiskeluprosessin alussa. Tällöin olisi kiinnitettävä huomiota ennen kaikkea ”henkilöiden, ohjaustyylien, elämäntilanteiden ja uravaiheiden monimutkaiseen yhteensovittamiseen”. (Peura 2008, 107.)

Myös Kupiainen ja Onnismaan mukaan ohjaus on ulottuvuuksiltaan hyvin monimuotoinen. Siitä on olemassa lukuisia eri määritelmiä ja yli sata erilaista ohjauksen teoriaa (Kupiainen 2009, 19; Onnismaa 2003, 196–197). Myös Mäkinen (2012, 9–13) on pro gradu -tutkielmassaan tuonut esille ohjauskäsitteen moninaisuutta kuvaavat hyvin kirjavat nimikkeet. Kuitenkin Kupiainen on pitänyt lukuisia ohjauksen määrittelyjä enemmän ohjauksellisina resursseina kuin niiden toimintakoodeina. (Kupiainen 2009, 23.) Helanderin ja Seinän (2005, 17) mukaan kaikkia ohjausteorioita yhdistää ohjaajan ja ohjattavan välisen vuorovaikutussuhteiden laadun merkityksellisyyden korostaminen.

Erilaiset ohjauksen määritelmät eivät mielestäni kuitenkaan tarkoita sitä, että ohjaus käsitteenä olisi jotenkin sumea tai epäselvä. Soini ja Pyhättö (2012, 18–19) ovat korostaneet, että akateeminen ohjaus ei eroa käsitteenään sinällään muusta ohjauksesta, sillä kaikessa ohjaustoiminnassa on kysymys ajasta, kiinnostuksesta, kunnioituksesta ja sopimuksista.

Latoma on oikeassa siinä, että ohjattavan ja ohjaajan ohjaussuhteelle on aluksi ominaista suhteen asymmetrisyys, jota ohjaus pyrkii kumoamaan. Myös akateemisessa maailmassa ohjaaja on ekspertti, kokenut tutkija ja ohjattava noviisi, aloitteleva tutkija. Heidän välinen kompetenssiero on selkeä. Kuitenkin Latomaan mukaan peruslähtökohdiltaan kaikki ohjaus liittyy pyrkimykseen

tulkita ja jäsentää ohjattavan maailmansuhteita ja elämäntilannetta ja löytää yhdessä niihin rakentavia ratkaisuja. (Latomaa 2011 48–55; ks. myös Moitus 2002, 148.) Kaiken ohjaustoiminnan lähtökohdana voikin katsoa olevan ohjaajan ja ohjattavan molemminpuolinen kunnioitus ja heidän toimivan vuorovaikutuksensa lisääminen (Lairio & Rekola 2007, 125).

Ohjausta voi hahmottaa myös eri ohjaustasojen holistisena ja konstruktivistisena oppimis- ja merkityksenantoprosessina, jossa konstruktivismi tiedon olemusta käsittelevänä dynaamisena paradigmatena ymmärtää tiedon konstruoinen yhteyden tiedollisiin prosesseihin, motivaatioon, emootioihin ja arvoihin (Lemmetyinen 2004, 27; Lairio & Puukari 2000, 170–171). Konstruktivismi teoriana lähtee siitä, että kukin ihminen rakentaa oman maailmansa ja tulkitsee sitä olemassa olevien sisäisten mallien, skeemojensa mukaisesti. Vaikka maailma olisi fyysisesti sama, niin kaikkea ei nähdä tai nähdään tai tulkitaan eri tavoin (Hatakka 1996, 11).

Gadamerilaisittain tämä tarkoittaa, että me havaitsemme maailmasta vain sen olemisen, minkä me kykenemme ymmärtämään ja tulkitsemaan. ”Oleminen, jota voidaan ymmärtää, on kieltä”. (Kakkori & Huttunen 2014, 379–380.) Ohjauksessa on tällöin kysymys pyrkimyksestä keskusteluun, dialogiin, joka ei ole ”minun tai sinun, vaan se on yhteistä” (Huttunen 1999, 63).

Peavy (1999, 156) on kuvannut ohjausta laaja-alaiseksi elämän rakentamisen ja kulttuuristen polkujen työstämisen menetelmäksi ja prosessiksi, jossa ihminen oppii tietojen ja taitojen lisäksi muuttamaan oletuksiaan ja toimintatapojaan sekä ylittämään aikaisempia rajoitteitaan. Myös Kupiaisesta (2009, 16) ohjaus on peruslähtökohdiltaan ohjaajan ja ohjattavan tasa-arvoista kumppanuutta, jossa keskeistä on vastavuoroisuus ja vuorovaikutus.

Olemukseltaan väitöskirjan ohjausta voi pitää sekä institutionaalisenä toimintana että tieteellisen keskustelun (*counselling*) muotona (vrt. Kukkonen 2007, 33). Se on toiminnan muoto ja prosessi, joka tähtää ohjattavan tieteellisen sivistyksen ja ajattelun kehittämiseen (Nummenmaa & Soini 2008, 49; vrt. Soini & Pyhältö 2012, 11). Myös väitöskirjaohjauksen perusta on holistisessa ihmiskäsityksessä, jonka mukaan ihminen rakentaa ja määrittelee itseään, ympäröivää maailmaa ja suhdettaan tuohon maailmaan” (Kukkonen 2007, 375; Lairio & Penttinen 2005, 49; vrt. Leiviskä 2011, 158).

Juuri konstruktivismi teoriana korostaa opiskelijan omaa roolia aktiivisena tiedon hankkijana ja sen rakentajana ja jossa ohjaaja on enemmän konsulttoija kuin opettaja (Vuorinen & Välijärvi 1994, 63; Määttä 2009, 263). Sosiaalinen konstruktivismi liittyy oppimisen merkitysten rakentamiseen, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ja yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön. Johansson on mielestäni osuvasti nimittänyt konstruktivistista ohjausta olemukseltaan mestari ja oppipoika -suhteeksi sen ideaalissa ja positiivisessa merkityksessä (Lemmetyinen 2004, 27).

Juuri konstruktivistisen ohjausajattelun keskiössä on näkemys ihmisestä, aktiivisena tiedonrakentajana, joka vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa konstruoi omaa nykyisyyttään tulevaisuuteen suuntautuen. Siihen liittyy nykyhetkestä tulevaisuuteen suuntautuva voimavara- ja ratkaisukeskeinen lähestymistapa, jossa väitöskirjatyön tavoitteiden ohella kiinnitetään huomiota siinä tehtyihin onnistuneisiin ja luoviin ratkaisuihin vain virheiden ja ongelmien etsimisen sijasta (vrt. Helander & Seinä 2005, 13–18).

Ohjaus voi pitää peavyläisittäin sosiodynaamisena käsitteenä, jossa on kysymys ohjaajan ja ohjattavan yhteisestä matkasta. Se perustuu molemman osapuolen keskinäiseen ja rakentavaan sekä toisiaan kunnioittavaan vuorovaikutukseen. (Poutanen 2014, 55.) Väitöskirjaohjausta voi luonnehtia aidoksi tieteellisenä dialogiksi, jossa siihen ”osallistujat kokevat olemassa olevan tietonsa puutteelliseksi ja yhteistyössä yrittävät löytää tai luoda parempaa tietoa” (vrt. Pikkarainen 2011, 33–34; Huttunen 1999, 63).

Tieteenteoreettisesti hyvässä ohjauksessa on kysymys myös sokraattisesta ajattelutavasta (dialogista), jossa ohjaaja ikään kuin ”paarmana” johdattelee ohjattavaa refleктоimaan omaa osaamista. Ohjauksen tehtävä ei ole antaa valmiita tietoja tai vastauksia, vaan herätellä ohjattavaa ajattelemaan itse. Se tapahtuu nostamalla esille kysymyksiä, joiden tarkoituksena on saada ohjattavan henkiset voimavarat hänen täyteen käyttöönsä. Tämä tapahtuu sekä rohkaisemalla ohjattavaa tieteelliseen luovuuteen että koettelemalla esimerkiksi kysymyksiä hänen näkemyksiään. (vrt. Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 314–316; Huttunen 1999, 63; Thessleff 2011, 65, 69, 72–73.)

Ohjausta voi luonnehtia lisäksi elämän suunnittelun yleiseksi menetelmäksi, jossa korostuu ohjaajan ja ohjattavan vastavuoroinen elämän hahmottaminen tarinoiden, kysymysten ja keskustelun jäsentämisen avulla. Siinä ohjauksen ydinidea on ohjattavan halu selvittää ja suunnitella omaa toimintaa yhdessä ohjaajan kanssa. (Mäkinen 2012, 13; Lerkkanen 2002, 48–49; Nummenmaa & Lautamatti 2004, 61–62.) Ohjaussuhde voidaan edellä esitetyn mukaisesti ymmärtää auttamis- tai liittolaissuhteena, joka perustuu ohjaajan ja ohjattavan yhteistyöhön (Peavy 1999, 24–25). Seuraavaksi tarkastelen ohjausvuorovaikutuksen luonnetta ja sen suhdetta ympäristöön.

Yhtäältä Helander on muistuttanut, että ohjaajan neutraali asennoituminen ohjaussuhteessa ei tarkoita sen perinteistä muotoa, vaan kyse on enemmän liittoutumattomuudesta. Hän korostaa, että neutraali suhtautumistapa (miten on?) voi auttaa strategista ajattelua (miten tulisi olla?) selkeämmin ohjaajaa näkemään asioiden tai ns. ”kolikon” toisen puolen. Neutraali ajattelutapa tarkoittaa hänen mukaansa sitä, että ohjaaja perustaa näkemyksensä situationalisuuteen, kun taas strateginen ohjausajattelu viittaa enemmän ohjaajan henkilökohtaisen vastuun ottamiseen ja oman ohjaustoiminnan reflektioon. Helander korostaa, että toimivassa ohjauksessa olisi hyvä välttää näiden kahden ajattelutavan ääripäitä. (Helander 2002, 55–58.)

Toisaalta ohjauksessa on vahvan yksilöllisen ohjausulottuvuuden ohella aina läsnä myös yhteiskunnallinen orientaatio (Mollenhauer 1972, 67). Vaikka ohjauksen lähtökohtana on humanistinen ihmiskäsitys, niin kriittisen teorian mukaan ohjausprosessissa tulisi myös tiedostaa sen poliittinen luonne ja ohjauksen kytkeytyminen valtaan. Neutraali ohjaus perinteisessä mielessä on kriittisen teorian mukaan illuusio siinä kuin neutraali kasvatustiete. Kriittinen teoria korostaa, että kaikkeen kasvatustoimintaan, kuten myös ohjaukseen sisältyy aina ideologisia ja yhteiskunnallisia elementtejä, jotka vaativat kannanottoa suhteessa omaan aikaansa. (vrt. Jokisaari 2014, 24.) Kriittinen teoria tuo esille, että kasvatuksella (ohjauksella) ”on syntynsä ja vaikutustensa vuoksi kauttaaltaan poliittinen luonne”, vaikka siihen liittyvä tieto näyttäytyisi koulutuksen käytännöissä puolueettomina ja neutraaleina sääntöinä (vrt. Tomperi, Vuorikoski ja Kiilakoski 2005, 15).

Erityisesti Foucault on korostanut, että ei ole olemassa tietoa, jolle ei muodostuisi sitä vastaavaa valtasuhdetta, koska ne molemmat edellyttävät toinen toistaan. Tämä tarkoittaa, että jokaisella

yhteiskunnalla on oma diskurssinsa, jonka se haluaa saattaa toimiman totuutena. (Foucault 1980, 131; 2005, 42.) Myös Bordieun mielestä kulttuurisesti vapaata, valtasuhteiden yläpuolella olevaa koulutusinstituutiota ei ole olemassa. Hänestä koulutusinstituutiot eri järjestelmiseen ja käytäntöineen ovat hallitsevien yhteiskunnallisten valtahierarkioiden reproduktiomekanismeja. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000, 162, 171.)

Habermas onkin esittänyt, että ”kasvattaja” (ohjaaja, lisäys JK) ”on tunnustettu tiedollinen auktoriteetti, joka käyttää valtaa” (Huttunen 2007, 40). Myös Tomperi, Vuorikoski ja Kiilakoski (2005, 16) ovat korostaneet, että ”tietoa [ja myös ohjaustietoa, lisäys JK] tuotetaan aina jostakin näkökulmasta, eikä myöskään tieteellisiä kuvauksia voi pitää lopullisina totuuksina”. Jos tätä ei nähdä, niin heistä voi olla vaarana, että ”usko tieteen objektivisuuteen ehkäisee tiedon kritiikkiä” (emt.). Lisäksi kasvatuksessa (ohjauksessa) on syytä tiedostaa, että siinä saatetaan tuomita, sopeuttaa, tukahduttaa, alistaa, synnyttää kilpailuasetelmia, sulkea ovia ja tuottaa epätoivoa ja pettymyksiä. (vrt. emt., 15–16; Pasanen 2000, 125; Vuorikoski 2012, 115.)

Myös oman tutkimukseni tulokset tuovat esille erään ääriesimerkin siitä, miten totalitäärisessä, kansallissosialistisessa kasvatusjärjestelmässä, pedagogiikkaa (ohjausta) käytettiin kansallissosialistisen ideologian ja sen valtapolitiikan legitimaation, reifikaation ja dissimulaation välineenä. Siinä monet kasvatettavat eivät edes huomanneet, mitä heille tapahtui. Kansallissosialismissa kasvatuksen ensisijainen tehtävä oli muokata yksilön identiteettiä kansallissosialistisen tyyppin luomiseksi ja samalla pakkososiaalistaa hänet yhteiskunnan ja poliittiseen järjestelmän palvelijaksi. Kansallissosialisteista puolueetonta ja neutraalia kasvatusta (ohjausta) ei voinut ollut olemassa, vaan se oli aina luonteeltaan poliittista. (Kaartinen 2015, 57.)

Kriittisen näkemyksen mukaisesti ohjaus tulisi nähdä dialektisena ja dialogisena prosessina, jossa käydään yhteistä keskustelua tohtoriopintoihin liittyvien asioiden merkityksistä. Aittolaa ja Suorantaa lainaten siinä on kyse ohjaajan ja ohjattavan vastavuoroisesta ajatustenvaihdosta, jossa ”muotoillaan, määritellään ja kysytään uudelleen kysymys tiedosta ja ymmärtämisestä itsestään tuomalla tiedon ja vallan strukturaaliset ja relationaaliset ulottuvuudet yhteyteen toistensa kanssa”. (Aittola & Suoranta 2001, 20.) Ohjausta voikin pitää toimintana, jossa ohjattava haluaa vapaaehtoiselta pohjalta ottaa vastuuta omasta elämästään. Se näkyy ohjattavan henkilökohtaisena kasvuna, ajattelun ja toiminnan muutoksina. (Lairio & Puukari 2001, 9–12.) Se tähtää väitöskirjan valmistumiseen ja suoritettuun tohtorin tutkintoon sekä integroitumiseen tiedeyhteisön jäseneksi (Vuorikoski 2012, 115).

Yhteenvedona voi todeta, että ohjauksessa on kysymys molempia osapuolia valtauttavasta ja voimaannuttavasta intersubjektiivisuudesta, jonka ykseydestä nousee myös akateemisen tohtoriohjauksen ideaali. Ohjausta voi pitää laaja-alaisena akateemisessa maailmassa tapahtuvana ajattelutapana, prosessina ja toimintana, joka prosessina luo edellytyksiä hyveellisten ihmisten kasvamiselle. Hyveet ovat ihmisen toimintakykyjä ja inhimillisiä ominaisuuksia, joiden avulla kutakin ohjattavaa autetaan ja rohkaistaan tavoittelemaan aristoteelisessä mielessä hyvän elämän telosta. (Kosonen 2000, 315; Niinivirta 2014, 293–294; Knuutila 2001, 30–34.)

Lopuksi voi todeta, että tohtoriohjauksessa ei ole viime kädessä kysymys vain tietoteoreettisesta oppimisesta, vaan siihen liittyy myös ontologinen näkökulma: miten ylipäätään sietää ja hallitsee epävarmuutta ja epätietoisuutta kaottisessa ja epäohdonmukaisessa maailmassa (Lairio &

Penttinen 2005, 23). Siten ohjauksessa on aina läsnä ihmisenä olemisen paradoksi, sillä kukaan ei voi varmasti ohjata maailmaan tai ylipäätään tietää sitä maailmaa, mihin olemme menossa (Ojansuu 2014, 125–151; Poutanen 2014, 55).

2.3 Yliopiston tiedekulttuurit ja ohjausnäkemykset

Tutkimuksessa tiedekulttuurin ei ole katsottu muodostavan monoliittista linnaketta, vaan sen on nähty jakaantuvan erilaisiin tiede-, ohjaus-, ja opiskelukulttuureihin. Perinteinen ero on tehty kovien ja puhtaiden luonnontieteiden ja pehmeiden ihmistieteiden välillä. Vaikka erojen tekeminen eri tieteenalojen välillä ei ole välttämättä perusteltua, niin erilaisilla heimokulttuureilla on oma vaikutuksensa myös ohjausnäkemyksiin. (Sivenius & Saari 2015, 217–219; Nummenmaa & Lautamatti 2004, 103–104; Nummenmaa & Pyhältö 2008, 30–31.)

Yhtäältä Nummenmaa ja Lautamatti (2004, 103) ovat esittäneet, että akateemiset heimot eivät vain tee tutkimusta eri lähtökohdista, vaan niiden vaikutukset heijastuvat myös laajemmin akateemisen kulttuurin kautta väitöskirjan ohjaajaan ja tekijään erilaisina oppimis- ja tiedonkäsitteinä. Toisaalta on esitetty, että erilaiset ohjausnäkemykset eivät seuraa yksioikoisesti tieteenalan jaottelua koviin ja pehmeisiin tieteisiin, vaan niiden taustalla voi olla usein erilainen tiedeyhteisön ja sen subjektien erilainen kulttuurinen perintö (Nummenmaa & Pyhältö 2008, 28–31).

Tällä on katsottu olevan oma vaikutuksensa väitöskirjaprosessin ohjauksen luonteeseen, koska luonnontieteissä väitöskirjan tekeminen nähdään ihmistieteitä enemmän yhteisöllisenä tiedon luomisena, joka syntyy osallistumalla tutkimusryhmien toimintaan (Vekkaila 2012, 152–154, 163). Sen sijaan ihmistieteiden tohtoriopiskelijat on mielletty usein enemmän yksinpuurtajiksi verrattuna luonnontieteellisiin kollegoihin (Peura 2008, 101; Nummenmaa & Pyhältö 2012, 32–33).

Kuitenkin tiededikotomiaa merkittävämpi ohjauksen liittyvä asia on, miten väitöskirjan tekijä kokee jaettua osallisuutta oman tiedeyhteisönsä jäsenenä. Tällä on merkitystä jatko-opintojen sujumiseen, koska opiskelijat, jotka ovat integroituneet heikommin tiedeyhteisöön, keskeyttävät opinnot helpommin kuin tiedeyhteisöön vahvemmin kiinnittyneet. Samalla on hyvä myös muistaa, että lähes vajaa puolet tekee väitöskirjaa sivutoimisesti ja heidän mahdollisuutensa saada tutkimustyön edellyttämää infrastruktuuria on ollut päätoimisia tohtoriopiskelijoita heikompi (Nummenmaa & Pyhältö 2008, 32–33; 2012, 63.)

Keskisen (2012, 26) mukaan sivutoimisesti väitöstyötään tekevien kohdalla korostuu erityisesti henkilökohtaisen ohjauksen merkitys, koska heidän kontaktipintansa tiedeyhteisöön ei ole päivittäistä tai systemaattista. (vrt. Nummenmaa & Pyhältö 2008, 32–33). Tällöin väitöskirjan ohjaajalla tulisikin olla taitoa ja pedagogisia keinoja auttaa juuri näitä ohjattavia (Toom & Pyhältö 2012, 49). Seuraavaksi tarkastelen jatko-opintojen ohjaukseen liittyviä ohjausnäkemyksiä ja ohjausmalleja.

Tutkimuksessa puhutaan kahdesta ohjausmallista, joita ovat teknis-rationaalinen ja reflektiivinen ohjausnäkemys (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 105; Kukkonen 2007, 89–90). Teknis-rationaalisen ohjausnäkemyksen perusta on positivistisessa ja empiiris-analyttisessä perinteessä ja

sen painopistealueena ovat ohjauksen ulkoiset seikat. Teknis-rationaalille ohjausparadigmalle on ominaista ohjaajan aktiivisen roolin korostuminen. Ohjattava on nähty siinä pikemminkin passiivisena, oikean tiedon vastaanottajana (objektina), jonka tehtävänä on lähinnä toteuttaa ohjaajan hänelle antamia neuvoja. Ohjaustapahtuman voi katsoa olevan ennen kaikkea neuvontaa ja ohjattavan näkökulmasta ohjeiden vastaanottamista ja niiden taltioimista ohjattavan oman toiminnan suuntaamiseksi. (Kukkonen 2007, 89.) Nummenmaa ja Lautamatti ovat korostaneet, että teknis-rationaalille ohjausnäkemykselle on ominaista ulkoa ohjautuvuus ja väitöskirjan valmistumisen korostaminen. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 105.)

Teknis-rationaalissa mallissa voi nähdä heijastuksia yliopisto-oppimisen vanhasta behavioristisesta teoriasta, jossa opettajan (ohjaajan) tehtävänä oli siirtää oikeaa tietoa opiskelijaan ja varmistaa, että hän oli ymmärtänyt tiedon oikein. Opiskelijan tehtävänä oli taas taltioida saatu tieto sellaisenaan tarkasti muistiinsa. Oppiminen oli enemmän opiskelijan ulkopuolelta annetun tiedon passiivista vastaanottamista kuin opiskelijan aktiivista tiedon rakentamista ja sen kiinnittämisen tukemisesta opiskelijan omiin skeemoihin. (Lemmetyinen 2004, 26–27.)

Omiin yliopistokokemuksiini viitaten teknis-rationaalista ohjausajattelua voi verrata 1980-luvulla vallinneeseen oppimisasiologiaan, jossa oppija nähtiin tiedon objektina. Hyvän esimerkin tästä tarjoavat opettajavetoiset luennot ja tentteihin valmistuminen. Tenteissä opittiin lähinnä toistamaan vaadittua kirjallisuutta ja siirtämään niiden tieto lähes sellaisenaan paperille. Ajan oppimisasiologian mukaisesti oppimisprosessit käsitettiin tuolloin skolastiseen tapaan mekaanisesti oikean tiedon vahvistamisena ja väärän tiedon sammuttamisena. Kiteytetysti pääpaino oli suorituksissa, joita mitattiin. Kriittinen ajattelu ei ollut tuolloin suosiossa.

Samalta ajalta muistuu mieleeni eräs yksittäinen ohjauskokemus, kun menin kysymään neuvoa oppiaineen neuvonta-assistentilta. Ongelmani koski konkreettisesti kirjan lainausta tiedekuntakirjastosta. Hän vastasi, että lainauksessa noudatetaan Turun yliopiston kirjastosääntöjä. Sen koommin en enää kääntynyt neuvonta-assistentin puoleen. Sain kuitenkin vastauksen kysymykseeni opiskelijakavereilta ja myös kirjan lainattua.

Sen sijaan reflektiivinen ohjausmalli nojautuu hermeneuttis-fenomenologiseen ja kriittis-dialektiseen tieteenperinteeseen (Kukkonen 2007, 89). Siinä ohjauksen kohteena ovat jatko-opinnot oppimis- ja ajatteluprosessina (Nummenmaa & Lautamatti 2004 105; Kukkonen 2007, 90). Näkemyksessä korostuu konstruktivistinen ohjausideologia, joka painottaa aktiivista tiedon rakentamisen tärkeyttä ja metakognitioita, joiden kehittymistä ohjaaja toiminnallaan tukee. Konstruktivismiin voi sanoa muuttaneen teknis-rationaalisen opiskelijaobjektin reflektiivisen ohjausajattelun subjektiksi. Tällöin ohjauksessa korostetaan holistista oppimista, syväsuuntautunutta tiedon prosessointia, jatko-opiskelijan autonomian ja itseohjautuvuuden kehittymisen tärkeyttä. Lisäksi mallissa katsotaan ohjauksen toimivan parhaiten silloin, kun ohjaajat auttavat jatko-opiskelijoita auttamaan itseään ja tekemään ohjauksen ikään kuin tarpeettomaksi. (Kukkonen 2007, 90; Vuorinen & Välijärvi 1994, 63.)

Peavyläisittäin reflektiivisessä ohjausmallissa on kysymys opiskelijan tavoitteiden selkiennyttämisestä ja voimavarojen realistisesta vahvistamisesta (Peavy 1999, 19). Ohjaaja on enemmän kanssakulkija ja kumppani, joka auttaa väitöskirjan tekijää kiinteyttämään ja ennen kaikkea kirkastamaan omia ajatuksiaan (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 105). Ohjausta voi

verrata majakkaan, jonka valo auttaa veneilijää, tilanteissa, jos tämä ei ole varma turvallisesta reitistä.

Uusikylä on mielestäni kiteyttänyt yliopistokasvatuksen perusidean oivallisesti. Hänen mukaansa, ”jos yliopistokasvatuksessa jonkun asian pitäisi olla tärkeä niin luovuuden, sellaisen uuden etsimisen, joka näkyy uusina ongelmina, luovina ratkaisuina ja omaperäisinä ideoina”. (Uusikylä 2011, 363.) Luovuutta korostaessaan Uusikylä näyttää eksplikoivan selvästi Habermasin teoriassaan korostaman itserefleksion ja emansipaation puolesta (Habermas 1976, 119, 133; Siljander 1988, 140–141).

3 TEORIASTA KÄYTÄNTÖÖN – OHJAUksen TOIMINTATAPOJA

3.1 Henkilökohtainen ohjaus

Akateemisen tohtoriohjauksen keskeinen pyrkimys on aukaista portteja, jotka johdattelevat tohtorikoulutettavan kehittymistä kohti itsenäistä tieteellistä asiantuntijaa osaksi kansallista ja kansainvälistä tiedeyhteisöä. Ominaista tälle prosessille on jatkuva jännite autonomian ja yhteistoiminnan välillä, joka edellyttää oppimista. Tämä tarkoittaa, että väitöskirjatekijän on kyettävä tuottamaan itsenäinen, väitöskirjatason tieteellinen tuotos, mutta samalla hänen on kyettävä sietämään riippuvuutta ja oltava valmis ottamaan vastaan neuvoja ja ohjeita. (Nummenmaa & Soini 2011, 433–435; Soini & Pyhältö 2012, 14; Soini 2008, 129.) Ohjattavan perspektiivistä ”ohjauksessa korostuu jatko-opiskelijan omien suunnitelmien ja valintojen sekä vastuullisuuden ja itsenäisyyden kehittyminen päätöksentekoprosessin avulla” (Lerkanen 2014, 67).

Muodollisesti ohjaajan ja ohjattavan välinen ohjaussuhde voi katsoa saavan alkunsa siitä, kun jatko-tutkintoa suorittamaan pyrkivä opiskelija hyväksytään tiedekunnan käytäntöjen mukaisesti jatko-opiskelijaksi ja hänelle nimetään ohjaajat (t). Sen ilmauksena yliopistoissa voidaan käyttää nykyisin, luonteeltaan ”juridista ja psykologista ohjaussopimusta, jossa väitöskirjaa tekeväälle osoitetaan pääohjaaja ja/tai toinen ohjaaja (Nummenmaa & Soini 2008, 54–55). Ohjaussopimuksessa, jonka sekä ohjaaja(t) ja ohjattava allekirjoittavat, on kuvattu sekä ohjaajan että ohjattavan velvollisuudet ja vastuut väitöskirjaprosessin aikana (ks. liite 1).

Tutkimuksessa on katsottu, että ohjaajan tulee kyetä rakentamaan psykologisesti avointa ja rentoa ilmapiiriä, joka auttaa merkittävästi väitöskirjantekijää aktivoimaan, jalostamaan ja kirkastamaan omia ajatuksiaan. Ohjaajan tulee myös auttaa ohjattavaa vahvistamaan usein vielä tämän hapanoivaa tutkijaidentiteettiä. Hyvä ohjaaja lujittaa ohjattavansa oman autonomian kehittymistä ja tukee hänen osallisuuttaan tiedeyhteisön jäsenenä. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 129–130; Nummenmaa & Soini 2009, 436–437; Pyhältö & Keskinen 201, 68–69.)

Kyvykkäälle ohjaajalle on ominaista, että hän on tavoitettavissa, kun taas huono ohjaaja on kiireinen, paljon poissa ja tavoittamattomissa (Peura 2008, 103). Epäonnistuneen ohjauksen on todettu alentavan ohjattavan itsetuntoa ja uraodotuksia. Se voi myös antaa ohjattavalle tunteen, että tiedeyhteisö kerää vaan ”tulospisteet”, mutta ”jättää ohjattavan akateemisuuden ulkokehälle”. (Vuorikoski 2012, 139.)

Tutkimustulosten mukaan jatko-opiskelijat edellyttävät hyvältä ohjaajalta, että hän on akateeminen substanssiosaaja niin tutkimusta koskevien sisältöjen kuin sitä koskevien metodien osalta. Lisäksi opiskelijat arvostavat helposti lähestyttävää, joustavaa ja innostavaa persoonaa, joka kannustaa, tukee ja motivoi heitä tutkimusmatkan aikana. Väitöskirjojen ohjaajat taas ovat pitäneet hyvänä ohjaajana ennen kaikkea akateemisesti meritoitunutta henkilöä, jolla on ohjaukokemusta ja joka omaa kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja (Laiho 1997, liitekuvio 4; Nummenmaa & Lautamatti 2004, 129–131; Nummenmaa & Soini 2008, 68–72; Määttä 2009, 273.)

Pyhältö ja Keskinen (2012, 59) ovat painottaneet, että toimivalla ohjaussuhteella ja tiedeyhteisön toiminnalla on keskeinen merkitys mielekkään jatko-opintopolun mahdollistajana. Heistä hyvä ohjaus tukee niin tohtoritutkimuksen suorittamista kuin vahvistaa ohjattavan oman elämän omistajuutta (Pyhältö & Keskinen 2012, 59).

Ohjauksen näkökulmasta on usein kysymys siitä, kuinka paljon ohjaajan tulee antaa ohjattavalleen ohjausta, kun taas ohjattavan perspektiivistä kysymys koskee sitä, minkälaista ohjausta hänen on mahdollista saada ohjaajaltaan. (Nummenmaa & Soini 2011, 433–435; Soini & Pyhältö 2012, 14; Soini 2008, 129.) Kyse on vapauden ja vastuun dilemmasta, joka on väitöskirjaprosessissa aina läsnä.

Väitöskirjaohjaus on toisinaan nähty konsultointina, jossa ohjaajan roolit vaihtelevat tutkimusprosessin mukana (Määttä 2008, 263–264). Kuitenkin toimiva ohjaussuhde on ensiarvoisen tärkeää, koska tutkimusten mukaan ohjauksen riittämättömyyden on katsottu olevan yhteydessä väitöskirjan tekijöiden kokemaan uupumuksen, ahdistuksen tunteisiin ja jatko-opiskelun keskeyttämisaikomuksiin (Nummenmaa & Pyhältö 2012, 76).

Oman tutkimukseni edistymisessä minua on auttanut paljon ohjaussuhteen jatkuminen entiseen kasvatustieteen pro gradu -ohjaajaani ja senioritutkijaan, jonka olen kokenut hyvänä esimerkkinä hyvästä ohjauksesta. Hän on merkinnyt minulle voimaannuttavaa motivaation lähdeä, jonka seurauksena aloitin perustutkimuksen jälkeen työstämään lisensiaatintutkimusta ja sitten väitöskirjaa. Ilman hänen apuaan tai tukeaan, olisin tuskin koskaan ryhtynyt kirjoittamaan tieteellisiä artikkeleja. Lisäksi häneltä on riittänyt aikaa kommentoida rakentavasti ja eteenpäin vievällä tavalla kirjoituksiani. Ne auttoivat joskus minua jopa ”ylittämään itseni” (Vrt. Nummenmaa & Pyhältö 2012, 90).

Tutkimusten mukaan väitöskirjaohjaus eri muotoineen on kietoutunut yliopiston ja sen eri oppiaineiden erilaisiin tiedekulttuureihin ja niitä seuraaviin käytäntöihin. Kuitenkin ohjauksen peruslähtökohdat ovat samantyyllisiä, koska henkilökohtainen ohjaus ja ohjauskeskustelu ovat useimmilla tieteenaloilla niiden ytimessä. (Nummenmaa & Soini 2011, 433–434.) On myös katsottu, että näiden lisäksi tohtoriopiskelijan tieteellinen asiantuntijaidentiteetti muokkautuu aina jatko-opiskelijan ja tiedeyhteisön välisessä dynaamisessa vuorovaikutuksessa (Toom & Pyhältö 2012, 44).

Erityisesti henkilökohtainen ohjauskeskustelu on akateemisen ohjauksen ydinsisältöä. (Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008, 50, 53–55; Moitus 2002, 151.) Samalla sitä tulee pitää väitöskirjaohjauksen keskeisimpänä menetelmänä (Korhonen & Nummenmaa 2012, 184, 186; ks. Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008, 50). Laihon (1997, liitekuvio 6) tutkimuksen mukaan jatko-

opiskelijoista n. 95 % koki juuri henkilökohtaisen ohjauksen hyödyllisimmäksi ohjausmuodoksi. Tutkimusta koskevien, usein metodologisten neuvojen ohella ohjattavat ovat kokeneet tärkeäksi heidän tekstiensä kommentoinnin.

Olen tutkijoiden kanssa yhtä mieltä, että onnistuneen ohjauksen keskeisin elementti on toimiva ja mutkaton vuorovaikutus ohjaajan kanssa, koska ohjaus on ennen kaikkea ”yhteisöllistä kumppanuutta” ja ”opiskelijalähtöistä dialogia” (Nummenmaa 2008, 73–85; Nummenmaa & Soini 2009, 437; Korhonen & Nummenmaa 2012, 185). Dialogilla tarkoitetaan aitoa yhteistoimintaa, joka ”sitoo ihmiset yhteen ja luo väliaikaisesti heidän kokemansa maailmaan”. Se merkitsee, että ”osapuolet ovat jatkuvasti avoimia toistensa vuorovaikutukselle, ja sen ansiosta syntyy asioille uusia merkityksiä luova kommunikaatio”. (Onnismaa 2003, 112–113.)

Ohjattavat korostavat, että ohjaajan tulee olla helposti lähestyttävä. Hänen pitää olla myös aidosti kiinnostunut jatko-opiskelijasta. Hänen pitää kuunnella ja olla avoin ohjattavan ajatuksille. Hänen tulisi esittää eteenpäin vieviä kysymyksiä, kommentoida ja antaa rakentavaa, mutta tarvittaessa tiukan kriittistäkin palautetta. Tutkimuksessa on jopa todettu, että ohjaajan vaikeneminen ja hänen kannustuksensa ja tukensa puute on syrjintää. (Nummenmaa & Soini 2009, 437; Korhonen & Nummenmaa 2012, 185.)

Ohjaajan asemoitumista ohjattavaan voi lähestyä myös teknis-rationaalisen ja reflektiivisen ohjausorientaation näkökulmista. Ohjaaja, joka korostaa teknis-rationaalista näkökulmaa saattaa nähdä ohjauksen enemmän neuvojen antamisena ja kunkin tieteenalan teknisten ongelmien tai yksityiskohtien ratkaisuna. Ohjausta pidetään tuolloin enemmän tehtävään suuntautuneena ja lineaarisesti etenevänä prosessina, jonka produktina on hyväksytyt väitöskirjat. Tehtävä-orientoituneelle ohjaajalle on keskeisintä väitöskirjan valmistuminen. (Keskinen 2012, 32–33.)

Sen sijaan reflektiivisesti suuntautunut ohjaaja on usein enemmän henkilöorientoitunut. Hän kohdistaa huomionsa ohjattavan tieteellisen asiantuntijuuden ja tiedeyhteisön jäseneksi kasvamiseen. Henkilöorientoitunut ohjaaja kokee ohjauksen yleensä enemmän ohjauksen yhteisenä matkana, oppimisprosessina, jossa niin ohjaaja kuin ohjattava voivat kasvaa yhdessä ja oppia toisiltaan.(emt.)

Oman tulkintani mukaan hyvässä ohjaussuhteessa on kysymys molempien perspektiivien synteisistä. Yhtäältä väitöskirjatyössä tarvitaan teknis-rationaalista jämäkkyyttä, neuvojen, ohjeiden ja kriittisen palautteen antamista, mutta toisaalta samanaikaisesti tarvitaan myös empatiaa ja kykyä vahvistaa ohjattavan omia ajattelu- ja oppimisprosesseja (Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008, 64–65).

Mielestäni keskeistä hyvän ohjaussuhteen muodostumiselle on, että ohjaaja kannattelee silloin, kun ohjattavan työssä tulee vastaan vaikeuksia, mutta jarruttelee silloin, jos ohjattavan sokeus estää häntä näkemästä todellisuutta. Toimivalle ohjaussuhteelle on myös tärkeää yhteinen ja molempien yhteisesti jakama kognitiivinen, affektiivinen ja sosiaalinen ymmärrys väitöskirjatyöstä opiskelijalähtöisenä dialogina (Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008, 70–72). Ne kaikki tukevat ohjattavan opiskeluorientaatioiden kehittymistä ja samalla hänen itseohjautuvuutensa kasvua.

Nummenmaa, Pyhältö ja Soini (2008, 57) ovat korostaneet, että onnistuneen ohjauksen edellytys on, että ohjaaja on oman alansa ekspertti ja erityisosaja. Sen lisäksi he ovat korostaneet myös

ohjaajan emotionaalisen tuen merkitystä, koska ilman sitä ohjaus muuttuu ulkoa ohjatuksi, tekniseksi ja mekaaniseksi toiminnaksi. Tutkimustulokset ovat vahvistaneet näkemyksen, että väitöstutkimukseen tekemiseen liittyvät positiiviset tunnekokemukset ovat kognitiivisten tekijöiden ohella todella tärkeitä väitöskirjamotivaation ja sen tekemiseen sitoutumisen näkökulmasta. Erityisesti Nummenmaa ja Pyhältö ovat korostaneet, että juuri myönteiset kokemukset väitöskirjaprosessin aikana saattavat voivat muodostaa ongelmien tai haasteiden uhatessa niiden ylittämiseen tarvittavan voimavaran. (Nummenmaa & Pyhältö 2012, 89.) Tässä mielessä onnistunutta akateemista ohjausta voi pitää platonilaisessa mielessä ”maieutiikkana”, eli ”kätilön taitona” (Salmela 2014, 199; Thesleff 2011, 76–77).

Myös Määttä (2009, 264) on korostanut, että ohjaajalta vaaditaan tietoa, taitoa, tahtoa ja tekoja. Hyvällä väitöskirjanohjaajalla on monenlaisia rooleja, joiden merkitys vaihtelee väitöskirjaprosessin aikana. Ohjaaja voi tutkimusten mukaan olla opastaja, neuvoja, tiedottaja, fasilitaattori, tuutori, tukija, suojelija, johtaja, tarkkailija, palautteenantaja, kriitikko, motivoija, tentaattori. (Määttä 2009, 264; Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008, 56.)

Määttä mukaan ”ohjaajan ammatillisuus ilmenee siinä, ettei hän jätä hevin ohjattavaansa heitteille tai laiminlyö ohjausta – ei edes silloin, kun kokee ohjauksensa arvon tulevan mitätöidyksi”. Vaikka väitöskirjan tekijällä on viimekätinen vastuu työnsä valmistumisesta, niin väitöskirjan ohjaaja ”ei voi pestä käsiään ohjauksesta vetoamalla ohjattavan vastuuseen väitöskirjatutkimuksesta itsenäisenä opinnäytetyönä”. Määttä 2009, 270, 272.) Seuraavaksi tarkastelen henkilökohtaista ohjauskeskustelua ammatillisen ohjauksen muotona.

3.2 Ohjauskeskustelu

Ammatilliselle ohjauskeskustelulle on erotuksena arkielämän keskustelusta ominaista sen tavoitteellisuus ja päämäärähakuisuus. Väitöskirjanohjauksessa henkilökohtainen ohjauskeskustelu lähtee yleensä liikkeelle ohjattavan aloitteesta, kun omassa työprosessissa ilmenee jokin ongelma tai kun hän haluaa neuvoja oman tutkimuksensa eteenpäin viemiseksi. (Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008, 73–74.) Käytännössä henkilökohtainen ohjauskeskustelu lähti liikkeelle siitä, kun professori ohjaa alkukeskustelujen jälkeen tutkimussuunnitelman laadintaan. Intensiivisemmät keskustelut ohjaajan kanssa alkavat sen jälkeen, kun tutkimussuunnitelma professorin johdolla hyväksytään ja opiskelija aloittaa jatko-opinnot joko tohtorikoulutettavana, apurahaopiskelijana tai sivutoimisena opiskelijana.

Henkilökohtaisen ohjauskeskustelun tärkeyteen on vaikuttanut omalla kohdallani väitöskirjan tekeminen sivutyönä, yliopistoyhteisön ulkopuolella. Ohjauskeskustelun ymmärrän Kukkosta mukailleen tavoitteellisena pelinä, jossa luovasti uusinnetaan institutionaalisia käytänteitä ja konstruoidaan jotakin uutta juuri käsillä olevaan tilanteeseen. Ohjauskeskustelu ei ole luonteeltaan niinkään tekniikkaa tai käytäntöä, vaan sen pyrkimyksenä on ensisijaisesti tukea tohtoriopiskelijan tieteellistä kasvua ja hänen osaamisensa kehittymistä. (Kukkonen 2007, 292.) Ohjauskeskustelun ytimessä ei ole Herakleitoksen (500 eKr.) sanoin ”astian täyttäminen, vaan tulen sytyttäminen” (Skinnari 1997, 78).

Myös Pekkari on korostanut, että ohjauskeskustelujen tarkoituksena on ”edistää ihmisen henkistä kasvua” ja ”rikastaa ohjattavan ajatuksia tulevaisuuteensa liittyen”. Pekkariin mukaan ohjattavat arvostavat ohjaajan kykyä tasavertaiseen luontevaan vuorovaikutukseen perustuvaa rentoa ja leppoisaa ilmapiiriä, jossa ohjaaja opiskelijan suunnitelmista kiinnostuneena johdattelee ja auttaa prosessia eteenpäin. Hyvän ohjaustavan katsotaan olevan luonteeltaan kokonaisuutta jäsentävää eli strukturoitua, kommentoivaa, arvioivaa, keskustelua johdattelevaa, kyselevää, kartoittavaa, tarkentavaa ja aiempiin keskusteluihin viittaavaa. (Pekkari 2008, 48–54, 56; Peura 2008, 98.)

Nummenmaa on tuonut esille, että hyvän ohjauskeskustelun tulee olla luonteeltaan kuuntelevaa, peilaavaa, yhteenvetoja tekevää, tietoa jakavaa, kysyvää, haastavaa ja ohjattavan vahvuuksiin perustuvaa (Nummenmaa 2005, 94). Hän on viitannut Meziroviin, jota mukailien ohjauskeskustelun tulisi herättää ohjattavassa kriittinen reflektio. Sen lähtökohtana on auttaa ohjattavaa luomaan käsitystä omasta potentiaalistaan ja sen kehittämisen mahdollisuuksista. (Skinnari 1997, 62–63.) Longan mukaan reflektiossa on kysymys itsearviointistrategioiden eli metakognition kehittamisestä jossa on kysymys oppimisen päämäärien arvioinnista ja oman pystyvyyden pohtimisesta sekä strategioiden luomisesta omien opiskelutavoitteiden saavuttamiseksi (Lonka 1997, 28).

Myös Kupiainen on pitänyt ohjauskeskustelun haasteena saada ohjattavassa aikaan kriittistä reflektiota, joka on luonteeltaan ohjattavan omaan tulevaisuuteen orientoitunutta analyttistä toimintaa. Yhtäältä ohjauskeskustelu auttaa ohjaajaa tarkastelemaan omia ohjauskäytäntöjään, mutta toisaalta hän aukaisee ohjattavalle uusia merkitysperspektiivejä. Ohjausprosessi johtaa transformatiiviseen oppimiseen, jossa kriittinen reflektio ja dialogi mahdollistavat ”horisonttien sulautumisen” ja ohjaajan ja ohjattavan tietorakenteiden, uskomusten, arvojen, olettamusten ja niihin perustuneen toiminnan fuusioitumisen yhteiseksi merkitysperspektiiveiksi. (Kupiainen 2009, 54–57; Huttunen 1999, 63.)

Tutkimuksessa on tuotu esille, että ohjauskeskustelu voi myös rakentua erilaisia ongelmia käsittelevälle ohjausmallille, jonka proseduureja voivat olla ongelman selvittäminen, näkökulman laajentaminen, tavoitteiden tai osatavoitteiden määrittäminen, toimintasuunnitelman laatiminen, arviointi ja seuranta (Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008, 75). Oman kokemukseni valossa ohjauskeskustelun vaiheet eivät etene lineaarisesti tai mekaanisesti peräkkäin, koska ohjauskeskustelu on olemukseltaan luovaa ja usein yhtäältä varsin polveilevaa ja limittyvää, mutta joka toisaalta saattaa kiinnittyä johonkin tiettyyn osaongelman ratkaisemiseen pidemmäksikin aikaa (vrt. Nummenmaa 2005, 94).

Henkilökohtainen ohjauksen olen kokenut väitöskirjatyön tärkeimmäksi keinoksi saada tuntumaa siitä, olenko suunnistanut tutkimukseni kentällä oikeansuuntaisesti (vrt. Moitus, Huttu, Isohanni, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva & Vuorinen 2001, 35). Olen tutkijoiden kanssa yhtä mieltä siitä, että sähköposti tai siihen verrattava uusi moderni teknologia ei voi koskaan korvata kahdenvälistä vuorovaikutusta ja sen kautta saatua ohjausta ja ohjeistusta (emt., 48).

Omaan kokemukseni mukaan väitöskirjaa kirjoittaessa usein niin sanotusti myös ”sokeutuu”. Tällöin ohjaajan näkemykset, kannustus tai huomautukset ovat kullannarvoista, jotta pääsee omassa työssään eteenpäin. Ohjaajan neuvot ja opastukset voivat koskea yksittäistä asiaa tai yleisesti tutkimuksen metodologiaa, rakennetta ja aineistoa.

Olen kokenut tärkeäksi, että ohjaaja toisinaan herättelee ja avittaa ohjattavaa laajentamaan omia näkökulmiaan, mutta myös rohkaisee häntä toisinajatteluun (vrt. Nummenmaa, Pyhälto ja Soini 2008, 79). Ohjaajan tulisi olla väitöskirjaprosessissa katalysaattori, joka tieteellisenä asiantuntijana on mukana prosessissa ja auttaa sekä ennen kaikkea tukee ohjattavaa hänen työnsä eteenpäinviemisessä. Olen tutkijoiden kanssa yhtä mieltä siitä, että viimekätinen vastuu väitöskirjatyön ratkaisusta on aina sen tekijällä eikä ohjaajan pidä tai kuulu tehdä päätöksiä väitöskirjan tekijän puolesta. (Mikkola 2003, 32; Määttä 2009, 268, 272).

3.3 Arviointi ja palaute

Vaikka ohjaajan näkemyksiä ei voi pitää ehdottomina, niin joka tapauksessa oleellinen osa väitöskirjaprosessia on sen jatkuva arviointi ja ohjattavan siitä saama palaute. Sitä on luonnehdittu keskeiseksi oppimiseen vaikuttavaksi taitolajiksi, jolla on keskeinen vaikutus väitöskirjaprosessiin (Määttä 2009, 272; Pyhälto & Nummenmaa 2012, 83).

Nummenmaan ja Lautamatin (2004, 87–90) mukaan arvioinnilla ja palautteella tarkoitetaan väitöskirjaprosessia ohjaavaa yhteistä vuorovaikutuksellista yritystä, jossa sekä ohjaaja että jatko-opiskelijat edistävät oppimisprosessia. Väitöskirjantekijän oppiminen nojautuu hänen tietoihinsa, taitoihinsa, kokemuksiinsa ja tunteisiinsa, jotka rakentuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Laihon (1997, liitekuvio 4 ja 5) tutkimuksen mukaan n. 80 % kysytutkimukseen vastanneista jatko-opiskelijoista toivoi saavansa ohjaajaltaan nopeaa palautetta opinnoissa edistymisestään. Olen samaa mieltä.

Arvioinnin merkitys väitöskirjaprosessissa nousee esille yhteisissä tapaamisissa, joita ovat erilaiset seminaarit, symposiumit, konferenssit, tiedepäivät ja jatko-opiskelijoille tarkoitetut luennot. Itse asiassa koko tieteellinen toiminta perustuu vertaisarvioinnille, jossa tiedeyhteisön jäsenet arvioivat toinen toistensa julkaisuja. Vertaisarviointiin kätkeytyy sosiaalisen konstruktionismin ajatus oppimisesta sosiaalisena vuorovaikutuksena. Sen mukaan tiedeyhteisön jäsenet voivat oppia toisiltaan antamalla palautetta ja saamalla sitä toinen toisiltaan. Mertonilaisen paradigman mukaisesti tapahtuva organisoitu epäily (kaksoissokkoarviointi) edistää samalla tieteen kehitystä (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000, 38).

Nummenmaa ja Lautamatti (2007, 88) ovat tuoneet esille arvioinnin eri dimensioita jatkumolla objektiivinen arviointi (arvioinnin suorittaa ohjaaja), kollaboratiivinen arviointi (arvioinnin suorittavat ohjaaja ja jatko-opiskelija tai jatko-opiskelijaryhmä) ja itsearviointi (arvioinnin suorittaa väitöskirjan tekijä). Oman käsitykseni mukaan keskeisin merkitys on erityisesti omaa tutkimusta koskevan reflektiokyvyn kehittymisellä. Se tarkoittaa henkilökohtaisen asiantuntijuuden kehittämisen metodia, joka perustuu tieteellisten perusteiden koetteluun ja oman toiminnan jatkuvaan kysymiseen, kyseenalaistamiseen ja arviointiin.

Asiantuntijaksi kehittymistä voi pitää moniulotteisena prosessina ja vaiherikkaana matkana, joka vaatii oman tutkimuskentän hyvää hallintaa. Tuota matkaa ohjattava voi jäsentää yhdessä ohjaajan tai vertaisryhmän kanssa. Asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää väitöskirjan tekijältä laajaa ja

syvällistä lukemista, usein samanaikaista prosessoivaa kirjoittamista ja oman ajattelun jatkuvaa kirkastamista sekä sen näkyväksi tekemistä niin itselle kuin ohjaajalle tai vertaisryhmille. Hoskinsiin ja Strypkaan (1995) viitaten konstrukttiivisen ja reflektiivisen palautteen merkitys on siinä, että se valtauttaa ja voimaannuttaa väitöskirjan tekijää, joka edesauttaa hänen autonomiansa ja tieteellisen ajattelunsa kehittymistä (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 88; vrt. Skinnari 1997, 61).

Oma ohjaajani käytti työtäni ohjatessaan peilaavaa, ohjaavaa ja arvioivaa palautetta (vrt. Nummenmaa & Lautamatti 2004, 92–95; Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008, 77–78). Tutkimusten mukaan voimaannuttavalle ohjaukselle onkin ominaista jatko-opiskelijan omien oivallusten ja kysymysten, siis hänen aktiivisen henkilökohtaisen toimijuuden tukeminen (Nummenmaa & Pyhältö 2012, 88). Kuitenkin väitöskirjan tekemisessä korostuu sen tekijän oma aktiivisuus neuvojen ja opastuksen saamiseksi. Ohjattava ei voi vaatia ohjaajaa sitoutumaan oman tutkimuksensa edistämiseen, jos oma työasenne ei ole kohdallaan. Vastuuta väitöskirjatyön edistymisestä ei voi koskaan ulkoistaa ohjaajalle, vaan se on aina työn tekijällä. (Määttä 2009, 268, 272.) Ihmisen omaa henkilökohtaista vastuuta niin elämästä kuin itsensä kehittämisestä korostivat aikoinaan jo antiikin suuret ajattelijat, kuten Platon (Thesleff 2011, 35).

Yhtäältä on väitetty, että akateeminen ohjaus on ymmärretty usein vain neuvojen antamisena. Väitöskirjatyötä on perusteltu tieteellisen tiedon tuottamiseen liittyvällä vaatimalla itsenäisyydellä, jolloin sen tekemiseen liittyvät kysymykset olisi kyettävä ratkaisemaan itse. Tällöin auttaminen ja neuvominen saatetaan kokea jatko-opiskelijan autonomiaa ja itsenäistä päätöksentekoa heikentävänä asiana. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 61–62.)

Toisaalta on sanottu, että ohjaussuhde on aina persoonallinen ihmissuhde, jossa myös heijastuu tiedeyhteisön, heimon ja oppiaineen perinteiden vaikutus. Väitöskirjan ohjausta ei tule pitää vain tieteellisenä asiana, koska siihen saattaa liittyä myös jatko-opiskelijan henkilökohtaiseen elämään liittyviä asioita, jotka tukevat hänen elämänsä omistajuutta. (emt.) Väitöskirjaohjaus on käsitykseni mukaan onnistunutta silloin, kun se mahdollistaa opiskelijalle turvallisen reitin kehittyä noviisista kohti asiantuntijuutta. Väitöskirjaprosessin keskiöön kohoa myös tiedeyhteisö, jonka oppipoikamestari -suhteessa jatko-opiskelija harjaantuu tutkimuksen tekemiseen.

Olen Wibergin kanssa eri linjoilla ”ohjauksen ylikorostumisesta” tiedekorkeakoulujen väitöskirjatyössä (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 61–64). Hänen näkemyksensä ”mukavuudenhaluisista ja passiivisista” väitöskirjantekijöistä on liioittelua ja ei yleistykseenä osu ainakaan omalla kohdallani. Sen sijaan olen itse vienyt työtäni sitkeästi ja aktiivisesti eteenpäin ja olen henkilökohtaisesti vastannut tutkimustani koskevasta fokuksesta ja sitä koskevista metodivalinnoista. Ohjaaja on ollut niistä tietoinen, mutta päätökset ovat olleet yksin minun tekemiäni. Lopuksi pohdin lyhyesti omaa ohjaussuhdettani väitöskirjani ohjaajaan.

Tarkasteltaessa ohjauskeskustelujani oman ohjaajani kanssa, niin hän sovelsi ns. ”viinisuklaamenetelmää”, jonka tarkoituksena oli kartoittaa työprosessini etenemistä ja mahdollisia ”pullonkauloja”. Hän myös keskittyi tarkoin ajatusteni kuuntelemiseen ja esitti työhön liittyviä tarkkoja kysymyksiä, jotka loivat otollista maaperää intuitiivisille oivalluksille (vrt. Nummenmaa & Lautamatti 2004, 169–174.) Samalla hän antoi peilaavaa, ohjaavaa ja arvioivaa palautetta työni tilanteesta sen eri vaiheissa. Yhdessä me myös sovimme suullisesti työtavoitteista ja tapaamisista, joihin minun tuli työni seuraavissa vaiheissa keskittyä. Jokaisen ohjauskeskustelun päätteeksi

saatoin vielä varmistaa, että olin ymmärtänyt oikein asiat, joista olimme keskustelleet. Toisinaan ohjaajani esitti keskustelun kokoavan ja tavoitesuuntautuneen yhteenvedon, josta tein itselleni vielä varmuudeksi muistion. Jossain määrin koin ongelmaksi sen, että tein väitöskirjaa yliopistoyhteisön ulkopuolella, koska ohjauskeskustelujen jälkeen tuli aika useasti mieleen työhön liittyviä kysymyksiä, joita ei ohjauskeskustelussa ollut huomannut esittää. Oman tutkimuksenteon infrastruktuurin puutteen tohtorikoulutettaviin nähden, koin suurimmaksi ongelmaksi, johon myös tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota (Nummenmaa & Pyhältö 2008, 33–34).

Vaikka tutkimuksessa on pidetty onnistuneen ohjauskeskustelun lähtökohtana strukturoitua ohjauskeskustelua (Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008, 76; Määttä 2009, 273), niin minulle ”elämäntapaopiskelijana” sopi huomattavasti paremmin taiteellisempi ja intuitiivisempi ohjauskeskustelu. Inventaaria työni etenemisestä en ole ohjaajalle koskaan tehnyt, koska pidin hänet ajan tasalla väitöstutkimukseni etenemisestä. Minusta tärkeintä ohjauksessa ei ole sen formaali foorumi tai muoto, vaan ohjauksen sisältö, joka vie omaa tutkimusta eteenpäin.

4 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tieteenfilosofisesti liitän oman tutkimukseni Buberin (1993) ja Gadamerin filosofiaan, jonka perusta on Minä ja Sinä -suhteessa ja yhteisesti koetussa dialogissa. Tämä tarkoittaa, että niin buberilaisessa kuin gadamerilaisessa ajattelussa Minä saa yhden maailman eikä se ei konstituoidu Minälle objektina, vaan subjektina. Ohjauksessa Minä ja Sinä -suhde näyttäytyy tai kohtaa toisensa todellisessa dialogissa, joka ei ole sinällään Minässä tai Sinässä, vaan niiden välisessä sfäärissä, ohjaajan, ohjattavan ja tiedeyhteisön yhteisesti reflektoidussa kokonaisuudessa. (Huttunen 1999, 49–50, 63.)

Ohjausta voi luonnehtia myös gadamerilaisittain ”peliksi” (Spiel), jossa pelaajat (ohjaaja, ohjattava ja tiedeyhteisö) eivät ole pelin subjekteja, vaan ohjausprosessia ohjaa itse peli (vrt. jalkapallo). Myös väitöskirjan tekemistä voi pitää pelinä, jossa dialogi peliin osallistujien kesken voi saada aikaan jotakin uutta ajattelua ja ymmärtämistä. (Huttunen & Kakkori 2014, 392–395; Kukkonen 2009, 413.) Sen perustana on kielen mahdollistama keskustelu, joka rakentaa yhteistä ymmärtämystämme maailmasta. Siinä tapahtuu näkemysten ja merkityshorisonttien fuusioitumista, joka on seurausta ohjaussuhteesta konstituoituneesta ”kiteytyneestä dialogista”, joka on mahdollistanut uusien merkityshorisonttien, gadamerilaisittain hermeneuttisen kokemuksen syntymisen. (Gadamer 1975, 97–98,102; 2004, 95; Huttunen 1999, 61; Keskinen 2012, 25, 29–31.)

Oravakangasta (2011,194) mukaillen ohjauksessa ei ole kyse vain kokemusten sulautumisesta, vaan niiden erilaisesta, uudeltaisesta avautumisesta. Niiden perusta on ohjaajan ja ohjattavan yhteisesti hyväksymissä ja jaetuissa merkitysyhteyksissä. Ohjauksessa ohjaaja auttaa ohjattavaa laajentamaan omaa merkityshorisonttiaan ja voimaantumaa. Horisonttien sulautuminen ja ohjauksen ymmärtäminen Habermasiin (1981) viitaten kommunikatiivisena toimintana, diskurssina, sulkee ohjauksesta ulos ulkoapäin tuotetun strategisen toiminnan (indoktrinaation). Se mahdollistaa Biestan (1994) termin ”praktisen intersubjektivisuuden idean” kehittymisen, jossa ohjaus rakentuu ohjaajan, ohjattavan ja tiedeyhteisön monisuuntaisen merkityksensiirtoprosessin ja merkityksenantoprosessin tuloksena. Huttusta mukaillen tuolloin ohjaus epistemologisena ja

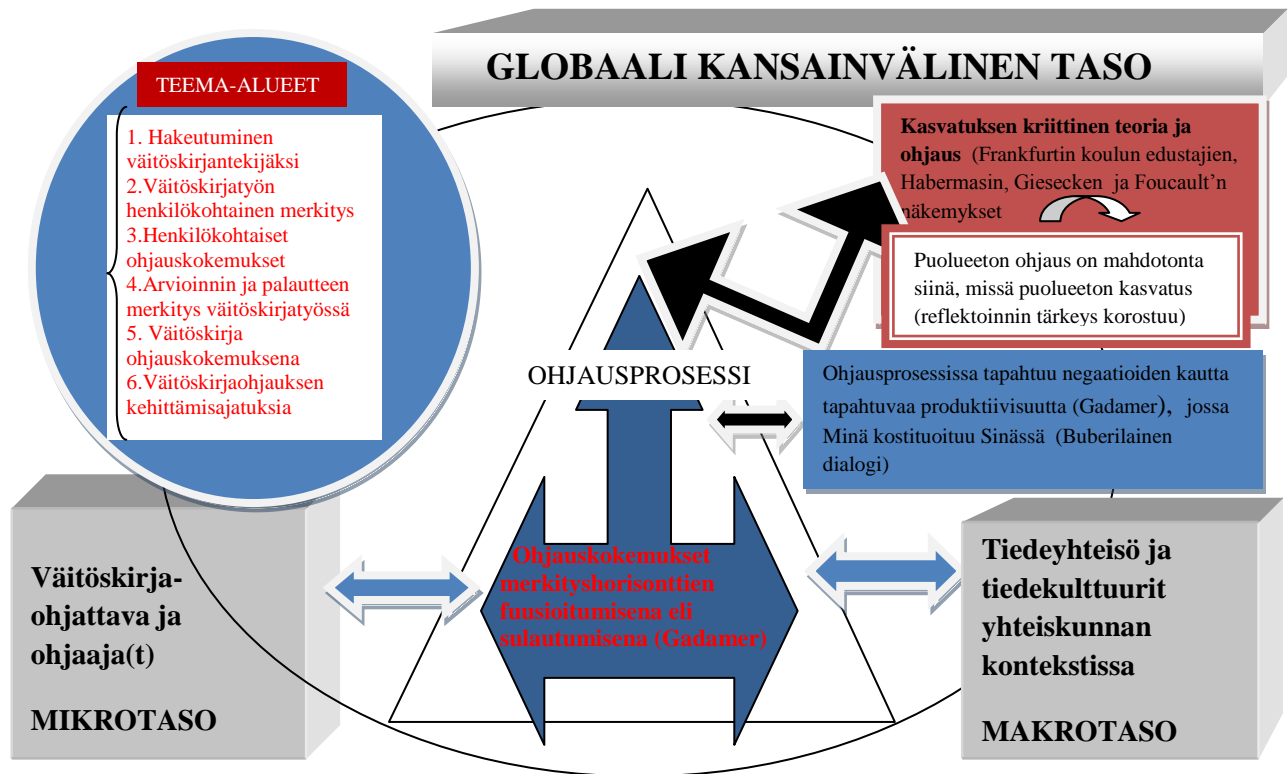
ontologisena käsitteenä ei sulkeista maailmaa, vaan päinvastaisesti avaa sitä uusille kokemuksille. (vrt. Huttunen 1999, 36–37, 63–64, 102; vrt. Saurén 2008, 104.)

Toisaalta täysin tasapuoliseen suhteeseen (dialogiin) ohjauksessa ei päästä, koska käytännössä ohjaustoimintaan vaikuttavat monet yhteiskunnan institutionaaliset ehdot ja erilaiset rooliodotukset. Tästä huolimatta niin buberilaisessa kuin gadamerilaisessa filosofiassa kuin siihen nojaavassa ohjauksikäsitteessä on keskeistä ohjattavan arvostaminen ainutlaatuisena subjektina, jota voi pitää kaikkea ohjaustoimintaa läpäisevänä perustuslakina. Vastaavanlaiseen ajatteluun on viitannut Freinet (1987), jonka mukaan hyvä ohjaus perustuu kunnioittamisen ja keskinäisen luottamuksen ilmapiiriin, jossa kantilaisittain ketään ei kohdella kohteena tai välineenä. Juuri myönteinen ja kannustava ilmapiiri on yhteisen ymmärryksen ja jaettujen merkityksien avain, joita yhdessä tulkitsemalla sekä ohjaaja että ohjattava voivat kasvaa yhdessä ohjausprosessin aikana. (vrt. Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 317; Kant 1966, 237, 245, 321.)

Kuviossa 1 olen kuvannut tutkimukseni ohjausta koskevan teoreettisen viitekehyksen. Sen muotoutumiseen on vaikuttanut gadamerilainen näkemys pelistä, sen subjektina (Kakkori & Huttunen 2011, 15). Ohjaus voidaan käsittää pelitilana, ohjaajan, ohjattavan ja tiedeyhteisön ”yhteisenä tutkijuutena”, jossa pelitilassa koettujen ohjaukokemusten negatiot mahdollistavat aidon produktiivisen ohjaustuloksen syntymisen. Gadamer viittaa vuorovaikutuksessa tapahtuvaan hermeneuttiseen kokemukseen ja merkityshorisonttien sulautumiseen, joka Buberin tavoin ”ei ole vain minun tai sinun, vaan se on yhteistä”. (Huttunen 1999, 60–65; Silvonen 2015, 12.) Kakkori ja Huttunen ovat nimittäneet syntynyttä kokemusperspektiiviä ”kohtaamisen uudeksi näkökulmaksi, heideggeriläis-gadamerilaiseksi totuudeksi” (Kakkori & Huttunen 2011, 15).

Wittgensteinilaisittain ohjauksen tulkita myös ratkaisukeskeiseksi toiminnan suunnitteluksi, ”kielipeliksi”, jonka tavoitteena on avata ajatuksissamme ja kielessämme olevia erilaisia epäselvyyksiä, ”ajattelun solmuja” ohjaajan, ohjattavan ja tiedeyhteisön yhteisten käsitteiden ja jaettujen merkitysten löytämiseksi (Oravakangas 2011, 185–188).

Kuvioni sisälle muodostettu kolmen nuolen viittaama kokonaisuus tuo esille, että ymmärrän ohjauksen holistisella tavalla, jossa tapahtuu merkityshorisonttien fuusioitumista (vrt. Huttunen 1999, 63–64). Kuvioista ilmenee ohjauksen näkeminen moniulotteisena eri tasojen vuoropuheluna, jossa vaikuttavat mikrotasolla ohjaaja, ohjattava ja tiedeyhteisö. Siinä on kysymys ohjattavan, ohjaajan ja tiedeyhteisön yhteisesti jaetusta kollektiivisesta matkasta huolimatta siitä, että väitöskirjan suoritustapa on yksilöllinen. Kuvioista käy selville, että ohjaus on strategisena keinona vuorovaikutusta ja vuoropuhelua jonka avulla etsitään yhteistä ja uutta luovaa ymmärrystä tulevaisuuden vision, tohtorin tutkinnon saavuttamiseksi. (vrt. Nummenmaa & Lautamatti 2004, 61–62.)



Kuvio 1. Ohjauksen teoreettinen tulkintakehikko

Kuviostani käy myös ilmi tohtoroitumisen käsitteellistäminen ohjattavan, ohjaajan ja tiedeyhteisön välisenä yhteisenä, tasa-arvoisuuteen perustuvana kumppanuutena, joka tapahtuu ympäröivän mikrotason, makrotason yhteiskunnan ja globaalimailman vuorovaikutuksena (vrt. Peavy 1999, 156; Kupiainen 2009, 16). Valkoinen väri ympyrän sisällä viittaa siihen, ettei väitöskirjaprosessissa sulkeisteta mitään, vaan prosessi on avoin ja dynaaminen. Ominaista tälle intersubjektiiviselle suhteelle on akateemisen vapauden, sen arvoavaruuden ja vastuun keskinäinen jännite. Ohjausta niin suhteena kuin siihen perustavana praktisena toimintana leimaa tavoitteellisuus, jossa ohjattava kasvaa mikrotasolla tiedeyhteisön osaksi, makrotasolla yhteiskunnan jäseneksi ja globaalilla tasolla maailmankansalaiseksi. Kaikki tasot ohjaukokonaisuuden osat ovat yhteydessä toisiinsa, mutta myös vaikuttavat toisiinsa. Kehikossa ohjaus nähdään joka suuntaan interaktiivisena, avoimena ja dynaamisena käsitteenä, mikä mahdollistaa sen proaktiivisen kyvyn reagoida sen toimintaympäristössä tapahtuviin kehittämis- tai muutoshasteisiin.

Ohjaukskehikossani korostuu saksalaisen kriittisen teorian vahva vaikutus omaan ohjausajatteluuni, jonka mukaan ohjaus on aina sidoksissa yhteiskunnan ilmiöihin, kuten yhteisesti ymmärrettyyn historiakuvaan, vallitsevaan politiikkaan, talouteen, kulttuuriin ja moraalisiin (vrt. Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 7–18). Käsitykseni mukaan yhteiskunnan ulkopuolella olevaa neutraalia ja puolueetonta ohjausta ei ole olemassa, vaan ohjaus on niin teoriana kuin käytäntönä aina sidoksissa valtaan ja yhteiskunnassa vallitseviin suhteisiin, jotka ovat rakentuneet

koulutusinstituutioiden ohjauskäytäntöjen sisälle (Foucault 1980, 133; 2005, 42; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000, 162, 171; Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 328).

Myös ohjauksen tietokäsitys edellyttää sitä kyseenlaistavaa reflektiota, sillä vain kriittinen asennoituminen tietoon luo mahdollisuuksia kehittää sen tietoperustaa ja siihen tukeutuvia käytäntöjä. Kootusti: kriittisen äänen esilletulo merkitsee ohjausta koskevien kokemusten näkyväksi ja tietoiseksi tekemistä, jotta niitä voi tarkastella ja kehittää.

Kuvion vasemmalla puolella on kuvattu kuusi teema-aluetta, joiden valossa tarkastelen tutkimukseni empiriaa. Teema-alueet on muodostettu esiyymmärryksen perusteella, jonka muodostamista on ohjannut dialogi tutkimuskirjallisuuden ja omien ohjauskokemusteni välillä (vrt. Siljander 1988, 115–116, 120).

5 EMPIIRINEN TUTKIMUS

5.1 Tutkimusmenetelmä

5.1.1 Teemahaastattelu

Tutkimusmenetelmäni tieteenteoreettisena taustana on Husserlin filosofiseen fenomenologiaan perustuva näkemys, että ihmishavainto ja sen kohde eivät ole luonteeltaan passiivisia, vaan ”ihmisen tietoisuus rakentaa jatkuvasti tietoisuutta jostakin”. (Gubrium & Holstein 2000, 488–490; Anttila 2015, 13; Lehtovaara 1995, 79). Jotta maailmaa koskevista ennakoasenteista voi vapautua on mentävä ”asioihin itseensä”, jossa kuvaillaan tietoisesta elämästä ja sen vastinparina olevan todellisuuden ennakkoluuloja vailla olevaa reflektiota (Kakkori & Huttunen 2011, 2–3; Pulkkinen 2010, 36). Perttulan (2000, 430–431) lainaten keskeistä on tutkia ”elinpiirissään todellistuneita ihmisiä, erityisesti heidän koettuja maailmojaan”, heidän elämismaailmaansa ja kokemuksia.

Niin Husserlin kuin hänen oppilaansa Heideggerin mukaan pelkkää positivismiin perustavaa aistihavaintoa ei voi pitää objektiivisena tietona, vaan tutkijan tulee mennä itse ilmiöiden luokse niiden ymmärtämiseksi. Oleminen on olemassa heistä jo ennen niiden tulkintaa. Objektiivisuutta tavoitellakseen tutkijan on tarkasteltava jokaisen ilmiöiden ainutkertaisuutta ja riippumattomuutta kaikista ennakkoluuloista ja tieteellisistä teorioista. (Kunnas 2013, 171–172.)

Erityisesti ”olemisen ajattelun” mestari Heidegger piti ymmärtämistä ja tulkintaa ihmisen olemassaolon (Dasein) perusliikkeenä, jossa tulkinnan tehtävänä on koetella ja ravistella ymmärtämisen kohteena olevaa totuutta. (emt., 268; Gadamer 2004, 48, 64, 56, 74; Kakkori & Huttunen 2011, 4, 6.) Heidegger kritisoi erityisesti positivistista tieteenteoriaa siitä, että se ei ollut kiinnostunut siitä, mikä on olemassa ”objektiivisesti” havaitun lisäksi”. Hänestä ”objektiivinen” tieto ei synny koskaan koeputkessa mittaamalla. (Kunnas 2013, 158–159, 171.)

Menetelmällisesti tämä tutkimus perustuu fenomenologiaan ja on luonteeltaan abduktiivinen, teoriaa ohjaava, jonka tarkoituksena on, kuten aikaisemmin olen todennut, kehittää ohjauksen metateoriaa. Fenomenologiaa voi pitää Peavyyn (1999, 69) viitaten tutkimuksen traditiona, joka mahdollistaa elettyjen ja reflektoitujen kokemusten tutkimisen.

Tutkimukseni tarkoitus on tulkita hermeneuttisesti väitöskirjaohjausta kokemuksina, joina ne ilmenivät sitä tehneillä (Kiviranta 1995, 92). Tämä tarkoittaa sitä, että en tarkastele väitöskirja-avaruutta, niinkään sen kautta, mitä informantit sanovat, ajattelevat väitöskirjaprosessista sinällään tai kuvaavat sitä ilmönä (martonilainen toisen asteen näkökulma), vaan minun tavoitteena on analysoida, tulkita väitöskirjantekijöiden kokemuksia väitöskirjaprosessista. (vrt. Kakkori & Huttunen 2014, 367–397; Haapaniemi 2013, 23.) Tieteenfilosofisesti tutkimukseni liittyy fenomenologiaan, koska tutkimus on ennen kaikkea hermeneuttista, kielellistä tulkintaa väitöskirjaprosessista ja sen ohjauksen kehittämistä (Huttunen & Kakkori 2014, 380; Backman 2012, 71). Juuri fenomenologisen tutkimuksen keskeinen filosofinen lähtökohta on nähdä ihminen maailmassa olevana, itse itseään rakentavana ja konstituivana sekä suhteessa maailmaan olevana, jossa ulkoinen maailma välittyy hänelle kokemuksen kautta, joka on kieltä (Haapaniemi 2013, 21–23; Huttunen & Kakkori 2014, 380). Metodologisesti fenomenologinen tutkimusote ei sulje pois sisällönanalyysiä, jossa eritellään ja kootaan haastateltavien vastauksista tiivistettyjä kuvauksia, yhtäläisyyksiä ja eroja väitöskirjaprosessista ja sen ohjauksen kehittämistä. Tällöin siitä ”voidaan muodostaa tiivistetty kuvaus, joka liittyy sen tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin” (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105).

Tutkimukseni tavoitteena ei ole tehdä nomoteettisia, luonnontieteen kaltaisia tilastollisia ja kausaalisia yleistyksiä, vaan pyrkiä luomaan teoreettisesti mielekkäitä tulkintoja tulkittavien subjektiivisista kokemuksista. (Haapaniemi 2013, 25; Tähtinen 1993, 12; Eskola & Suoranta 2000, 61.) Tutkimuksen lähtökohta on sen fenomenologis-hermeneuttisessa ja tulkinnallisessa ajattelutavassa, jossa keskeistä on ilmiöiden ymmärtäminen, niiden tarkastelu ja ohjauksen kehittämismahdollisuuksien tulkitseminen (vrt. Dilthey 1923, 242; 1926, 224–226; 1959, 4–14, 21, 379; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35; Kananen 2014, 16–20, 29).

Kiteytetysti todeta, että tämän tutkimuksen fenomenologinen metodin voi nähdä ”olemisen taitona”, jossa tutkija luo empiirisen tulosten ja olemassa olevan tiedon välille dialogia, joka auttaa ymmärtämään tässä tutkimuksessa tohtoroitumiseen liittyneitä ilmiöitä laajemmin. Metodina se on ”kuuntelemisen, läsnäolon ja vaikutetuksi tulemisen ankaraa toteuttamista.” (vrt. Perttula 2000, 440–441.)

Tutkimukseni pyrkimyksenä on ”havaita ilmiö sellaisena kuin se on” (Solasaari 2011, 76–77), jolloin keskeistä on tutkia, miten väitöskirjan tekijät tulkitsevat ja kuvaavat omien kokemustensa perusteella väitöskirjaprosessiaan ja siinä saatua ohjausta (vrt. Anttila 2015, 12–13). Haastattelu toimii tutkimuksessani verkkona, jonka avulla yritän kalastaa väitöskirjan tekijöiden kokemuksia, sellaisina kuin he ovat mieltäneet ne koetuiksi. Juuri fenomenologisessa tutkimusotteessa korostuu väitöskirjan tekijöiden oma elämämaailma, oleminen ja heidän siitä tekemänsä tulkinnat. (vrt. Patton 2002, 106.)

Fenomenologiseen lähestymistapaan liittyy myös hermeneutiikka. Sillä Schleiermacher tarkoitti yleistä inhimilliseen ymmärtämiseen ja tulkintaan liittyvää oppia (Gadamer 2004, 48; Kakkori & Huttunen 2011, 5). Heideggerin mukaan inhimillinen ajattelu ei perustu pelkkään positivismiin, cartesiolaiseen logiikkaan tai järkeen, vaan juuri olemisen tulkintaan, hermeneutiikkaan, jonka avulla oleminen avautuu ja paljastaa jotakin objektiiviseksi luultua ”todellisuutta” paljon syvemältä (Kunnas 2013, 158).

Tässä tutkimuksessa tarkoitan hermeneutiikalla ymmärtämiseen ja tulkintaan liittyvien sääntöjen ja menetelmien keksimistä (Siljander 1988,1–2; Huttunen & Kakkori 2014, 367–368, 375–380). Sitä voi pitää haastateltavien ajattelun ymmärtämisen välineenä jäsenettäessä haastateltavien kokemuksia ja niiden merkitysten tulkintoja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35). Gadameriin (2004, 53) mukaan Hermeneutiikan tehtävänä on todellisen kokemuksen teoriana seuloa esille oikeat asianmukaiset luonnokset eli ennako-otaksumat, jotka voidaan vahvistaa vasta asioiden valossa, kun ilmiöiden merkitykset oivalletaan ja tullaan tietoisiksi kokemuksista. Siinä voi olla kysymys merkityshorisonttien laajenemisesta, samanlaisena pysymisestä tai kapenemisesta. (Gadamer 2004, 53; Huttunen 1999, 62; Kakkori & Huttunen 2014, 379, 392 393).

Hermeneutiikan avulla lähestytään ihmisen kokemaa maailmansuhdetta, jonka kautta hänen kohtaamansa sosiaalinen todellisuus jäsentyy erilaisten merkitysyhteyksien, opittujen skeemojen kautta. (Anttila 2015, 13; Gubrium & Holstein 2000, 448; Eskola & Suoranta 2000, 45.) Hermeneuttisen metodin oleellinen käsite on kokonaisuuden ja sen osien muodostama hermeneuttinen kehä, joka on sulkeutumaton ja päättymätön. Siihen liittyy tiedonmuodostusta koskeva esiymmärrys, joka dynaamisesti vaikuttaa tutkijan tekemään tekstin tulkintaan. Tulkintaprosessissa on keskeistä sen osien ja kokonaisuuden jatkuva vuoropuhelu, jossa kokonaisuutta tulkitaan yksittäisten osien kautta, mutta jossa kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa. Tulkinta perustuu siten subjektiivisten ja objektiivisten horisonttien kohtaamiseen, niiden dialektiseen ymmärtämiseen ja ”minän tunnistamiseen sinässä”. (Siljander 1988, 115–122.)

Fenomenologisen tutkimukseni tarkoitus on pyrkiä ymmärtämään väitöskirjaa tekevien kokemis- ja elämämaailmaa (vrt. Patton 2002, 106; Anttila 2015, 13; Kukkonen 2007, 377). Keskeistä on tulkita heidän subjektiivisia kokemuksiaan, jotka ovat liittyneet väitöskirjaprosessiin ja sen ohjaukseen. Teemahaastattelu tarjoaa hyvän menetelmän saada syvällistä ja laaja-alaista tietoa tutkittavien väitöskirja- ja ohjauskokemuksista.

Tutkimukseni aineisto perustuu teemahaastatteluun. Teemahaastattelun avulla on mahdollista nostaa esille haastateltavien näkemyksiä väitöskirjaprosessista ja sen ohjauksesta ja arvioida heidän niille antamiaan merkityksiä. Juuri Alasuutarin (1994, 75) mielestä haastatteluaineistolle ”on ominaista sen ilmaisullinen rikkaus, monitahoisuus ja kompleksisuus”. Hänestä laadullinen aineisto on moniulotteista, niin kuin on elämä itsessään. Haastatteluaineiston avulla on tarkoitus tutkia ohjausta ilmiönä eikä niinkään tapauksia sinällään. Haastattelujen kautta ja linkittämällä ne teoriaan on mahdollista luoda kuvaa ja käsitystä tutkittavista ilmiöistä. Haastattelun tavoite on selvittää, mitä haastateltavilla on mielessään. Sitä voi pitää eräänlaisena keskusteluna, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja hänen johdattalemana. Siten haastattelu on tutkijan ja tutkittavien sosiaalista vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. (Eskola & Suoranta 2000, 85; Kananen 2014, 76; Koskinen, Alasuutari & Peltonen 2005, 108–112.) Juuri teemahaastattelun käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä sallii autenttisemmin ja rikkaammin haastateltavien ”oman äänen” esille pääsyn kuin kvantitatiivisessa survey-tutkimuksessa (Anttila 2015, 53).

Sen sijaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen lähtökohtana on määrällisestä tutkimuksesta poiketen tutkijan osallistuvuus. Se tarkoittaa, että tutkimuskohdetta ei katsota positivistisen ideaalin mukaisesti ulkoapäin, vaan osallistutaan ja sekaannutaan tutkittavien elämään. (Eskola & Suoranta 2000, 16–17.) Tutkimuskohteena on usein pieni tapausten joukko (harkinnanvarainen otanta), joka

arvioidaan tarkasti. Tutkimuksen lähtökohtana on idea, että laatu korvaa määrän, jolloin tässä tutkimuksessa neljä tutkimustapausta riittää tuomaan esille tutkimuksen teoreettisen perustan. (emt., 18, 62–63; Kananen 2014, 16–20.)

Haastatteluteemojen laadinnassa teoriaan perustunut esiymmärrykseni ohjasi haastattelurungon tekemistä. Sen teemat määrittelin etukäteen tutkimukseni teoreettisesta viitekehystä. (Kananen 2014, 77; Leiviskä 2011, 174; Eskola & Suoranta 2000, 79). Käytännössä tämä tarkoitti, että teemat kysymyksineen nousivat esille teorian ja omien kokemusteni välisen dialogin perusteella, jota olen kuvannut tutkimukseni teoreettisessa viitekehikossa. Teemoilla tarkoitan haastattelurunkoa, haastattelujen keskeisiä ja kaikille haastateltaville samoja osa-alueita haastattelukysymyksineen, joiden kautta haastattelu kaikkien kohdalla on tapahtunut.

Saatekirjelmän ja haastattelurungon lähetin haastateltaville etukäteen samana päivänä etukäteen, jotta heillä tulisi olemaan riittävästi aikaa perehtyä kysymyksiini. Lisäksi niiden tarkoituksena oli vakuuttaa haastateltavat tutkimukseni eettisesti kestävästä toimintatavasta, mutta samalla myös varmistaa, että teemat kysymyksineen avautuisivat ja fokusoituisivat haastateltaville mahdollisimman samansuuntaisella tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47–48, 103; Eskola & Suoranta 2000, 86; Fontana & Frey 2000, 649–650.) Haastattelututkimuksessa on myös tärkeää, että se tapahtuu informanttien ehdoilla. Käytännössä jokaiselta haastateltavalta kysyttiin samat kysymykset, mutta he saivat vastata niihin omin sanoin.

Vaikka haastattelutilanteessa tutkijaa on pidetty hienovaraisena keskustelun kulkua ohjaavana kuuntelijana (Kananen 2014, 76, 85; Eskola & Suoranta 2000, 85–86.), niin Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 102) mukaan tutkimusenteolle on eduksi, jos haastateltavat voivat vaikuttaa keskustelujen suuntaan. Näin myös tapahtui. Tällöin tutkijan käsitysten vaikutus haastateltaviin jää pienemmäksi ja haastateltavien kokemukset voivat tulla esille paremmin. Toisaalta teemahaastattelu tiedonhankintamenetelmänä kuitenkin korostaa haastattelijan roolia ja hänen joustavaa tilannetajuaan ja ”pelinlukuaan”.

Kuitenkin juuri laadullinen menetelmä, jossa tutkimusongelma ja menetelmä ovat yhteydessä toisiinsa, antaa tutkijalle mahdollisuuden saada esille jatko-opiskelijoiden kokemuksia väitöskirjaohjauksesta (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2010, 28, 171). Siinä haastateltavat voivat suorassa vuorovaikutustilanteessa tuoda vapaasti esille kokemuksiaan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Hirsjärvi, Hurme & Sajavaara 2001 191).

5.1.2 Haastateltavien valinta

Tapaustutkimus on tutkimuskirjallisuudessa määritelty ”empiiriseksi tutkimukseksi, jossa tutkitaan nykyhetkessä tapahtuvaa ilmiötä todellisessa elämäntilanteessa, sen omassa ympäristössä” (Eskola & Suoranta 2000, 65). Tapaustutkimus tutkimusmetodina perustuu tarpeeseen ymmärtää monimutkaisia yhteiskunnallisia ilmiöitä ja tarjoaa mahdollisuuden tarkastella ilmiöitä niiden aidossa muodossa (Yin 2003, 1–2). Tämä tutkimus on luonteeltaan monitapaustutkimus.

Monitapaustutkimusta on pidetty vertailevana tutkimuksena, jolloin on mahdollista saada tarkempi ja monipuolisempi kuva väitöskirjaohjauksesta, kun aineistoa kerätään useista lähteistä (vrt. Yin 2003, 14; Eriksson & Kovalainen 2008, 126–127). Fontanan ja Freyn mukaan (2000, 649–651) haastattelu on hyvä informaation keräämistapa, joka ei ole suinkaan luonteeltaan neutraalia. He korostavat haastattelijan kuuntelemisen taidon, puolueettomuuden ja hänen sensitiivisyytensä tärkeyttä, jotta haastattelu onnistuu.

Monitapaustutkimuksen tai holistisen case-tutkimuksen valinnan kriteerinä on ollut tietyn aineiston kiinnostavuus, joka tässä tapauksessa on koskenut neljän, eri tiedekunnista ja oppiaineista tulevan ja ihmistieteitä edustaneen tohtoriopiskelijan näkemyksiä ja kokemuksia väitöskirjaprosessista, ohjauksesta ja ohjauksen kehittamisestä (vrt. Stake 2000, 437). Tutkimuksen teoreettisen edustavuuden perusideana on pitää tutkittavaa neljää tapausta esimerkkeinä yleisestä. Mielestäni neljä tapausta riittää tuottamaan teoreettisen näkemyksen, joka tutkimusaiheesta on saatavissa. Tällöin kysymyksessä on ns. saturaatio eli aineiston kylläntyminen, jossa uudet tapaukset eivät tule enää tuomaan tutkimuksen kannalta uutta oleellista tietoa. (vrt. Eskola & Suoranta 2000, 62–65.)

Haastateltaviksi aikomani henkilöt ovat antaneet suostumuksensa haastatteluihin. Avoimuus ja rehellisyys ja läpinäkyvyys haastateltavia kohtaan, luottamuksellisuuden säilyttäminen, haastateltavien ja heidän ohjaajiensa anonymiteetin turvaaminen ovat työni tutkimuseettisiä periaatteita, jotka koskevat tätä tutkimusta ja jotka olen saatekirjelmässä saattanut myös haastateltaville tiedoksi (vrt. Eskola & Suoranta 2000, 56–57).

Haastateltavista sekä miehiä että naisia on kaksi. Luonnontieteilijöitä ei ole haastateltavien joukossa. Kolmella haastateltavista on väitöskirjan tekohetkellä ollut tutkijasuhde yliopistoon. Heistä kaksi naista ja yksi mies on tehnyt väitöskirjaansa päätoimisina tohtorikoulutettavina, joista kuitenkin naisen B ja miehen D työhön on väitöskirjaprosessin aikana liittynyt myös muita yliopiston työtehtäviä. Sen sijaan haastateltavista vain yksi mieshenkilö on kouluttautunut tohtoriksi väitöskirjaa sivutyönään päätyönsä ohella tehden sitä yliopiston ulkopuolella. Haastateltavista kaksi miestä ja yksi nainen ovat väitelleet viimeisen 10 vuoden aikana ja yhden naisen väitöskirjaprosessi on loppusuoralla. Iältään kaikki haastateltavat ovat noin 30–60 -vuotiaita ja heillä kaikilla on laaja kokemus tutkimustyöstä. Haastateltavien jatko-opintostatus, tohtoritutkinnon suoritusilanne ja haastattelujen yksityiskohdat on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1: Teemahaastattelujen yksityiskohtia

| Haastateltava | Lisensiaatin tutkinto suoritettu ennen tohtorin tutkintoa | Jatko-opiskelijastatus väitöskirjaa tehdessä | Tohtori- tutkinnon suoritustilanne | Nykyinen tehtävä | Haastattelun ajankohta ja kesto |
|---------------|--|--|---|------------------------------------|---------------------------------------|
| Nainen A | Ei | Tohtorikoulutettavana tohtoriohjelmassa (Väitöskirja päätyönä) | Tohtorin tutkinto suoritettu | Opettajana amk:ssa | 20.8.2015 n. 1 tunti |
| Nainen B | Kyllä | Tohtorikoulutettavana tohtoriohjelmassa (Väitöskirja oppiaineen muiden työtehtävien ohessa, sitten päätyönä) | Tohtorin tutkinto melkein valmis (Väitöskirja painossa) | Tutkijana yliopistossa | 14.9.2015 n. 1 tunti |
| Mies C | Kyllä | Tohtoroituminen tohtoriohjelman mukaan yliopiston ulkopuolella (Väitöskirja sivutyönä) | Tohtorin tutkinto suoritettu | Opettajana toisella asteella | 6.8.2015 n. 1 tunti |
| Mies D | Ei | Tohtorikoulutettavana tohtoriohjelmassa (Väitöskirja aluksi muiden tehtävien ohessa, sitten päätyönä) | Tohtorin tutkinto suoritettu | Tutkijana yliopistossa | 20.8.2015 n. 1 tunti |

Kuten taulukosta 1 ilmenee, niin haastateltavista yksi mies (mies C) on osallistunut tohtoriohjelmaan, mutta tehnyt väitöskirjaansa oman päätyönsä ohessa sivutyönään yliopistoyhteisön ulkopuolella. Sen sijaan kolme muuta haastateltavaa (nainen A ja nainen B sekä mies D) ovat olleet väitöskirjaa tehdessään työsuhteessa yliopistoon. He ovat olleet tohtorikoulutettavan statuksella ja heille on maksettu palkkaa tohtorikoulutuksen aikana. Nainen A on tehnyt väitöskirjaa päätyönään, kun taas sekä naisella B että miehellä D on ollut väitöskirjaprosessin aloitettaessa myös oppiaineidensa joitakin muita tehtäviä hoidettavanaan ainakin väitöskirjatyön alussa. Haastatteluhetkellä kolmella haastateltavista tohtorintutkinto on valmis, kun naisella B väitöskirja on menossa painoon.

5.2 Tutkimuksen toteuttaminen

Haastateltaviin otin yhteyttä ensimmäisen kerran kesäkuussa 2015, jolloin tiedustelin heidän halukkuuttaan osallistua haastateltavaksi teemoista, jotka liittyvät väitöskirjan tekemiseen. Lähetin heille tuolloin alustavan tutkimussuunnitelmani, jotta he saisivat tietää tarkemmin tutkimukseni luonteesta ja sen liittymisestä ammatillisen opinto-ohjaajan kehittämistyöhön Hämeen ammattikorkeakoulussa.

Elokuussa 2015 lähetin jokaiselle haastateltavalle vielä saatekirjelmän ja tutkimukseni haastattelurungon, jotta heidän on mahdollista tutustua etukäteen haastatteluteemoihin. Saatekirjelmän ja teemarungon tarkoitus oli antaa tietoa tutkimuksen luonteesta ja pyrkiä varmistamaan annettujen tietojen yhdenmukainen ymmärtäminen. Saatekirjelmässä korostin sekä haastateltavien että heidän väitöskirjansa ohjaajien ja tiedekunnan anonymiteetin, tunnistamattomuuden turvaamista. Haastateltaville olen ilmoittanut, että käytän tässä tutkimuksessa heistä nimityksiä nainen A, nainen B, mies C ja mies D. Saatekirjelmässä esitin myös haastateltaville toiveen saada käyttää nauhuria haastatteluaineiston analysoimiseksi, johon kaikki suostuivat. Korostin siinä yhteydessä vielä tutkimuseettisesti kestäväää arvoperustaa tutkimukseni lähtökohtana.

Haastatteluteemojen lähettäminen etukäteen haastateltaville ohjasi haastatteluja oikean suuntaan. Haastatteluteemoja on kuusi, joiden teema-alueita ovat: hakeutuminen tohtorikoulutukseen (TEEMA 1), väitöskirjan henkilökohtainen merkitys (TEEMA 2), henkilökohtaiset ohjauskokemukset väitöskirjatyön aikana (TEEMA 3), arvioinnin ja palautteen saamisen merkitys väitöskirjatyössä (TEEMA 4), väitöskirja ohjauskokemuksena (TEEMA 5) ja väitöskirjaohjauksen kehittämisajatuksia (TEEMA 6). Teema-alueet laadin väljiksi, mutta haastattelutilanteessa saatoinkin fokusoida eri teema-alueiden kysymykset tarkemmin haastattelujen kuluessa tarkentavin lisäkysymyksin.

Haastattelut suoritin Turussa elokuun ja syyskuun 2015 molemmin puolin haastateltavien haluamassa paikassa. Minulla oli haastattelutilanteessa mukana nauhuri ja muistiinpanovälineet muistioiden tekemiseksi. Haastattelut kestivät noin tunnin. Haastattelujen päätteeksi haastateltavia kiitettiin haastattelusta.

5.3 Aineiston analysointi

Laadullisen tutkimuksen olennainen piirre on, että tutkijan on tyydyttävä hyväksymään todellisuus sellaisena, kuin se hänelle tulkitsemisen ja ymmärtämisen kautta avautuu. Siinä analyysillä tarkoitan aineiston selkeyden luomista ja uuden tiedon tuottamista tutkittavasta asiasta. Itse asiassa laadullisessa tutkimuksessa analyysi ja tulkintaa vuorottelevat eivätkä ne ole selkeästi erotettavissa eri vaiheikseen, kuten määrällisessä tutkimuksessa.

Eskolan ja Suorannan mukaan analyysin tarkoituksena on kasvattaa informaatiota ja luoda relevanttia tietoa hajanaisesta aineistosta. (Eskola & Suoranta 2000, 137–138.) Haastattelujen jälkeen litteroin aineistoni sanatarkasti. Aineistoni koodauksessa hyödynsin haastattelurunkoa (emt., 152). Keskeistä laadullisessa analyysissä on, että tutkittavasta asiasta pyritään luomaan tiivistetty kuvaus, joka sitoo teoriani ilmiötä koskeviin tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105). Tärkeää laadullisessa tutkimuksessa on kyetä erottamaan raakamateriaalista sanatarkan litteroinnin jälkeen olennainen aines.

Haastattelurungon teemat toimivat aineistoni koodaamisen ja jäsentämisen apuvälineenä. Tematisoinnin avulla oli mahdollista nostaa esille keskeisiä väitöskirjan tekemiseen, sen ohjaukseen ja sen kehittämiseen liittyviä asioita, joita haastatteluissa nousi esille. Näin oli mahdollista verrata tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. (Eskola & Suoranta 2000, 150, 152, 174.) Haastattelurungon teemat antoivat perustan, jonka jälkeen saattoi syventyä niiden yksityiskohtiin. Aineiston analysointi edellytti aineiston toistuvaa lukemista. Lukeminen nosti esille uusia asioita, jotka edellyttivät uutta teemoittelua. Laadullisessa tutkimuksessa keskeisintä ei ole aineiston koko, vaan siitä tehtyjen tulkintojen syvyys ja kestävyys, joihin tutkijan on kiinnitettävä huomiota (emt., 67).

Haastattelujen jälkeen litteroin vastaukset sanatarkasti. Litteroituja haastatteluvastauksia tuli yhteensä 57 sivua. Lähetin vielä kullekin haastateltavalle hänen litteroidun haastattelunsa mahdollisia täydennyksiä, kommentteja tai lisäyksiä varten. Lisäksi halusin varmistaa, että olin litteroinut heidän vastauksensa oikein eikä heillä sen suhteen ollut huomauttamista. Miehet C ja D kommentoivat joitakin kohtia, jotka muutin heidän ajatustensa mukaisiksi. Sen sijaan naisilta en saanut muutos- tai tarkennusesityksiä.

Haastatteluvastauksia analysoitaessa tutkijan on tärkeä muistaa, että haastatteluvastaukset saattavat tuntua samankaltaisilta, koska ne ovat haastatteluvastauksia. Se ei välttämättä tarkoita, että haastateltavat ajattelisivat tutkittavista asioista samalla tavalla. Eskola ja Suoranta korostavatkin, että ”kieli on sosiaalisen todellisuuden tuote, samalla kun se itse tuottaa todellisuutta”. (Eskola & Suoranta 2000, 138–140.)

Yin on puhunut kolmesta analyttisestä analyysitavasta. Hänen mukaansa laadullinen analyysi voi pohjautua joko aiempaan teoriaan, kilpailevien selitysten määrittämiseen tai se voi pyrkiä rakentamaan tapausta kuvailevan viitekehyksen. Hän pitää teoriaan perustuvaa tarkastelutapaa parhaimpana tapaustutkimuksen analyysikeinona. (Yin 2003, 110–115.) Eriksson ja Kovalainen (2008, 129) esittävät, että juuri teoriaa rakentava strategia on saanut tutkijoiden keskuudessa runsaasti suosiota induktiivisuutensa vuoksi. He korostavat, että teoriaa rakentava strategia antaa tutkijalle mahdollisuuden verrata aineistoa teoriassa esille tulleisiin käsitteisiin. Eskolan ja Suorannan (2000, 81) mukaan juuri teorian käyttäminen erottaa tutkimuksen selvityksestä ja raportista. Tässä tutkimuksessa käyn teorian valossa keskustelua tutkimusteemojeni ja haastatteluaineistoni kanssa.

5.4 Tutkimuksen luotettavuuden pohdinta

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2001, 221) muistuttavat, että haastatteluaineiston tulkinnessa tutkijan on oltava tarkka, koska siihen voi kätkeytyä mahdollisuuksia virheisiin. Ne voivat johtua niin haastattelijasta, haastateltavasta tai kuin haastattelutilanteesta. Tutkijan on oltava tietoinen, että haastateltavat voivat muistaa asioita väärin. He saattavat antaa sosiaalisesti haastattelijalle suotuisia vastauksia. Tutkijan on tulkitessaan vastauksia myös muistettava ottaa huomioon vastausten kulttuuriset merkitykset ja niiden situationaalis-sosiaalinen luonne. Ei ole myöskään mahdotonta, että haastattelukysymykset ymmärretään toisin kuin tutkija on tarkoittanut. Lisäksi tutkija saattaa tehdä virheitä litteroidessaan tai tallettaessaan ja tulkitessaan vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 48; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 193–194; Uusitalo 2001, 84–85.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi perustuu tutkimukseni validiteetin ja sen reliabiliteetin arviointiin, vaikka käsitteinä ne ovat kiistanalaisia (Eskola & Suoranta 2000, 211; Erikson & Kovalainen 2008, 292). Koskisen, Alasuutarin ja Peltonen (2005, 255) mukaan laadulliseen tutkimukseen validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet sopivat osin huonosti. Kun kvantitatiivisessa tutkimuksessa validiteetilla arvioidaan mittauksen ja mittarin luotettavuutta (mittausvirheettömyyttä) sekä reliabiliteetilla mittarin ja sen osioiden sisäistä homogeenisuutta, niin laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan käytettyjen menetelmien ja siitä tehtyjen päättelyiden johdonmukaisuuden perusteella. (Eskola & Suoranta 2000, 211; Tähtinen & Isoaho 2001, 137–138; Silverman 2005, 209.) Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä tuoda selkeästi esille kaikki asiat, joihin tulkinta perustuu. Tämä tarkoittaa, että tulkintojen perustana olevan analyysin tulee olla kattava (Eskola & Suoranta 2000, 215–216).

Tutkimuksen reliabiliteetilla ymmärrän tutkimusta, joka ei sisällä ristiriitaisuuksia. Reliabiliteetti viittaa tulosten toistettavuuteen, joka sulkee pois sattumanvaraiset tulokset (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 231–232; Eskola & Suoranta 2000, 215–216).

Tutkimuksen validiteetilla ymmärrän, missä määrin tutkimuksen tulokset ilmaisevat kohdetta, joihin niiden oli tarkoitus viitata (Koskinen, Alasuutari & Peltonen 2005, 254). Tutkimus on validi, jos tutkija on johdonmukainen ja tarkka tutkimustulostensa raportoinnissa ja analysoinnissa (Eskola & Suoranta 213; Gibbs 2007, 97). Tutkimuksen sisäisen validiteetin edellytyksenä on, että teoreettiset ja käsitteelliset määrittelyt ovat sopusuunnassa keskenään ja ne ovat loogisia ja ristiriidattomia keskenään. (Eskola & Suoranta 2000, 213; Koskinen, Alasuutari & peltonen 2005, 254). Tutkimusta voi pitää ulkoisesti validina, kun siinä kuvataan tutkimuskohde täsmälleen sellaisena kuin se on. Myös Uusitalo (1991, 86) on korostanut, että tutkimusta voi pitää validina, kun tutkimuksen teoria ja sen empiria on sidoksissa toisiinsa (vrt. Eskola & Suoranta 2000, 213). Tämä tutkimus on validi, koska teoria ja empiria ovat vuoropuhelussa keskenään ja ne tukevat toinen toistaan. Tämä tarkoittaa, että vastausta tutkimuskysymyksiin on etsitty teoreettisesta osiosta nousseiden haastatteluteemojen avulla, joihin vastataan teemahaastatteluaineistoon tukeutuen.

Haastattelin kahta naista ja kahta miestä, joista kolme oli väitöskirjaa tehdessään työsuhteessa yliopistoon ja yksi teki väitöskirjansa sivutoimisesti. Haastateltavista kaikki olivat tehneet väitöskirjaa ihmistieteistä eikä tutkimuksessa ollut mukana luonnontieteiden edustajia. Tämä on hyvä muistaa johtopäätöksiä tehtäessä.

Kuitenkin tutkimusaineistoni luotettavuutta vahvistaa tutkimukseni läpinäkyväksi tekeminen. Lisäksi aineiston luotettavuutta lisää se, että tutkimusaiheeni näkökulmasta samoja asioita kysyttiin

tai ikään kuin kerrattiin eri teemojen näkökulmista, jolloin saatoin seurata vastausten johdonmukaisuutta ja tehdä tarvittaessa niitä tarkentavia kysymyksiä.

Valitsin haastateltavat systemaattisesti. Heistä osa on tehnyt väitöskirjaa työsuhteessa yliopistoon ja yksi sen ulkopuolelle. Lisäksi molemmat sukupuolet ovat tutkimuksessa tasapuolisesti edustettuina. Lisäksi tutkimusaineistoni luotettavuutta lisää litteroitujen haastatteluvastausten tarkistuttaminen haastateltavilla. Koska lähetin kullekin haastateltavalle hänen sanatarkan haastatteluvastauksensa, hänellä on ollut mahdollisuus oikaista, lisätä tai täsmentää omia näkemyksiään väitöskirjaprosessista ja sen kehittämistä. Lisäksi tutkimukseni autenttisuutta vahvistaa haastateltavien suorien lainausten käyttäminen tutkimustekstissä.

Myös haastattelujen sisällön ja sen toteuttamisen tarkka raportointi, jota ulkopuolisen on helppo seurata, vahvistaa tutkimukseni luotettavuutta. Lisäksi tutkimukseni teoreettista yleistettävyyttä on lisännyt tutkimukseni replikaatio. Sillä tarkoitan Yiniin (2003) viitaten pyrkimystä toteuttaa ja toistaa haastattelut ja niiden analysoinnin jokaisen tapauksen kohdalla mahdollisimman yhdenmukaisesti. (Uusi-Uitto 2013, 49.) Myös valmiin tutkimuksen antaminen kommentoitavaksi haastatelluille ennen sen julkaisemista tulee lujittamaan tutkimukseni luotettavuutta, koska haastateltavat voivat arvioida tulkintojeni kestävyttä. Olen antanut tutkimukseni informanteille luettavaksi ja siitä saamani palaute on ollut hyvää.

Suoranta ja Eskola ovat osuvasti korostaneet, että ihmistieteellisessä aineistossa on aina kysymys tulkintojen ja näkemysten ristiriitaisuuksista ja moninaisuudesta. Heidän mukaansa viime kädessä luotettavuuden paras kriteeri on tutkija itse ja hänen tutkimusprosessinsa. Olen Luostarisen ja Väliverroksen (1991) kanssa yhtä mieltä siitä, että laadullista tutkimusta arvioitaessa ”tavoitteena ei olisikaan tuottaa totuutta tutkimuskohteesta, vaan pitää ihmistä, kasvatusta (ohjausta) ja yhteiskuntaa koskeva ajattelu jatkuvassa liikkeessä. Laadullisissa tutkimustuloksissa on usein kysymys enemmän tai vähemmän perustelluista tulkinnoista kuin absoluuttisen totuuden tavoittelusta. (Eskola & Suoranta 2000, 210, 217, 233.) Sen tarkoituksena ei ole pyrkiä yleistettävyyteen klassisen tilastotieteen näkökulmasta. Yhtäältä ehkä jo havaintojen pelkistäminen voi olla eräänlaista yleistämistä, vaikka toisaalta kysymys yleistettävyydestä ole aina tärkeä, kuten Alasuutari on muistuttanut. (Koskinen, Alasuutari & Peltonen 2005, 265, 267.)

Totuuden löytäminen on aina kiehtonut ihmistä, mutta lopullista totuutta ei ole löytänyt kukaan. Sen sijaan uudet tutkimustulokset nostavat esille uusia kysymyksiä ja niistä johtuvia haasteita, joihin kaivataan vastauksia. Ihmisen pyrkimykselle ymmärtää, tulkita ja selittää ympäristöään ja sen ilmiöitä ei ole näköpiirissä loppua.

6 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Hakeutuminen väitöskirjantekijäksi

Tutkimusten mukaan väitöskirjaprosessin käynnistäminen on yksi merkittävimmistä jatko-opiskelun virstanpylväistä. Yhteistä haastateltavien vastauksille on, että he kaikki olivat menestyneet perustutkinto-opiskelijoina hyvin. Tämä käy hyvin ilmi seuraavasta.

Et kyl mä sain mielestäni erinomaisen hyvät paperit ja graduarvosana oli myös hyvä, niin tota kyl ne on ne. Parhaiten olen menestyny perustutkinto-opiskelijana. (nainen A)

Ihan hyvin. Mä olin ihan hyvä opiskelija. (nainen B)

Hyvin mä menestyin. Toisist sai hyviä, toisist kiitettäviä arvosanoja. (mies C)

Arvosanat nyt oli ainakin siitä paremmasta päästä. Eli hyvin kaiketi. (mies D)

Sen sijaan Keskinen mukaan väitöstutkimuksen aloittamiselle annetut merkitykset näyttävät värittyvän opiskelijoiden aiempien tutkimusten, kokemusten ja käsitysten ja tulevaisuuteen liittyvien tavoitteiden ja suunnitelmien kautta. Myös sattumalla on ollut merkitystä (vrt. Keskinen 2012, 25–28). Tämä käy ilmi myös haastatteluvastauksista.

Useampi syy. Ilman muuta into tehdä tutkimusta ja ylipäätänsä tutustua syvällisesti asioihin oli yks tärkeä seikka väikkäriin ryhtymisessä. Sattuma on yks syistä. Mut sitten yks oli mahdollinen, niinku akateeminen ura, mut ei ollu kuitenkaan täysin selvää. Ja tota, niin kyllähän se tuommainen jonkinnäköinen kunnianhimo siinä myöskin yks juttu ja tuleva urakehitys ylipäätänsä. Myös jonkinnäköinen signaaliarvo sillä on tietysti. Useampi tekijä ja aina se sattumakin on siinä mun kohalla pelannu. (mies D)

Ylipäätään tämän tyyppinen aihe, mistä mä tein, kiinnosti... (mies C)

Itse asiassa oli niin, että mä olin valmistumisen jälkeen, mut palkattiin tekemään tämmönen paikallishistoria. Mä olin töissä siinä muutaman vuoden, pari vuotta ja sit mä aattelin, et täs olis hyvä pätevyitä. Mä totesin, et se oli todella mielenkiintoista ja kiinnosti mua. ... Ja sit mä totesin, et historia vei mennessään. (nainen B)

No se kipinä varmaan tuli siit sillo gradun myötä. (nainen A)

Lisäksi haastateltavien vastauksia näyttää yhdistävän voimakas kiinnostus omaan tutkimusalaansa tai aiheeseensa sekä halu kvalifioitua oman tieteenalansa osaajaksi.

Kysyttäessä haastateltavien näkemyksiä, että vastasiko tohtorikoulutuksen sisältö heidän odotuksiaan, vastaukset vaihtelivat.

Mä en oikeestaan, ku mä en ajatellu tavallaan sitä koulutusta. Mä ajattelin koko ajan, et se on sitä väitöskirjan tekemistä... Mitäs mä ny vastaisin tohon? Mul ei ollu varmaan, niinku mitään odotuksii sinänsä siltä koulutukselta. (nainen A)

No toisaalta kyllä ja toisaalta ei. Se oli mulle sellasta vähän perustutkintokamaa...Joitakin kursseja oli, missä oli vähän enemmän, sitte niinku mahdollisuutta pohtia, kuten esimerkiksi tämä kurssi, mis me olitiin niinku yhes mukana ja tehtiin se esityskin...Vähemmän oli, mut yleensä ne oli semmosta simppeliä ja vaati enemmän semmosta toistoa, ku vaati ymmärtämistä. (mies C)

Mä en oikeen tiedä, miten mulla niit odotuksia oikein oli. En oo ehkä hirveesti ehkä etukäteen asettanu ja mittään odotuksia, siis sillä tavalla, että vois niin hirveesti oikeen siihen. (mies D)

Sekä nainen A että mies D eivät katsoneet omanneensa tuolloin sen suurempia odotuksia tohtorikoulutuksen suhteen. Muista haastateltavista poiketen mies C piti koulutuksen sisältöä vaatimattomana. Tätä kuvastaa seuraava kokemus.

...Hyvin vähän oli sellaisia kursseja, missä joutu enemmän perehtymää itse substanssiin. (mies C)

Muista poiketen vain nainen B katsoo olleensa täysin selvillä tohtorikoulutuksen sisällöstä.

Kyl ne oli. Mä olin ihan selvillä siitä, mitä se pitää sisällään. (nainen B)

Kysyttäessä haastateltavilta, että saivatko he apua (ohjausta) tutkimussuunnitelman ja apurahahakemusten laadinnassa, niin mies C ja D, eivät katsoneet saaneensa lainkaan.

En saanu, sen paremmin enkä saanu myöskään, ku mä hain apurahaa... (mies C)

Empä juuri (mies D)

Sen sijaan yksi haastateltava kertoi saaneensa ehkä jossain määrin ohjausta niiden laadinnassa

Empä juuri...Tota joo, en saanut. Älä laita sinne ainakaan tota joota. Tota kyl mä sen tein aika itsenäisesti, tein sen mun tutkimussuunnitelman....Joo en mä kyllä saanu myöskään tohon apurahahakemuksen laadinnassa. Kyllä mä olen ne itsenäisesti tehny. Et kyllä ohjaaja on ehkä lukassu tai jotakin kommentteja antanu. (nainen A)

Haastateltavista vain nainen B katsoi, että hän oli saanut apua ja tukea tuli niiden laadinnassa.

Kyllä, kyllä, kyllä. Niistä keskusteltiin sillon aluks paljon, et mihin suuntaan lähtee viemään ja totta kai se on sitten, niinku muokkautunu siinä vuosien varrella, tutkimuskysymykset ja muut.(nainen B)

Väitöskirjaprosessin onnistuneen etenemisen kannalta hyvän ohjaajan saaminen on tärkeää. Tiedusteltaessa haastateltavilta heidän mahdollisuuttaan saada henkilökohtaisesti vaikuttaa ohjaajan tai ohjaajien valintaan, niin vain nainen B katsoi yksiselitteisesti saaneensa vaikuttaa ohjaajan valintaan. Tämä tapahtui yksinkertaisesti menemällä sen ohjaajan luo, jonka hän halusi ohjaajakseen.

Kyllä, Menin sen luokse, kenet halusin ja hän suostui ryhtymään ohjaajaksi.(nainen B)

Sen sijaan muut tulkitsivat omat kokemuksensa eri tavalla.

...silloine professori, joka oli gradun ohjaajani, hänestä olis tullut tai tulikin sitte mun väitöskirjaohjaajani. Mut sitte tämä professori jäi eläkkeelle tai tää ohjaajani kysyi tai laitto sähköpostia itse asiassa ja sano, että nyt olis aika miettiä ohjaajan vaihtoa. Et meillä on menny hommat hyvin yhteen, että hän vois tulla mulle ohjaajaks ja mulle se

oli ihan ok....No en mä saanu siihen sinänsä vaikuttaa, mut empä mä valita. (nainen A)

No se on vähän vaikea sanoa, ku mä menin sen erään ohjaajan ryhmään, niin ku tiek sää, niin siin tapaukses mä pääsin hiukan siinä vaiheessa vaikuttamaan, mut että sitten muuten en päässy kyl vaikuttamaan. Kysyttiin kyllä, mut että kyl ne päätettiin siellä virallisesti sitten. Et kyl mult kysyttiin, mitä mielt mä olen, mut mä olisin halunnu yhden toisen ohjaajan, mut sit sanottiin, et ehkä tää toinen on parempi. (mies C)

Ei kai juuri. Se oli automaatio, että professori. Siinä oli. (mies D)

6.2 Väitöskirjatyon henkilökohtainen merkitys

Tutkimuskirjallisuudessa väitöskirjan ja tohtoroitumisen merkitystä on luonnehdittu ”akateemiseen maailmaan sosiaalistumisen avainvaiheeksi”, kynnyksen ylittämiseksi ja siirtymäriitiksi ”matkalla kohti akateemista täysi-ikäisyyttä” (Peura 2008, 5). Tämän lisäksi väitöskirjan merkitystä on tarkasteltu niin produkti- kuin prosessinäkökuilmista, joiden keskeisiä yhteisiä ulottuvuuksia ovat oppiminen, tiedeyhteisö ja pätevytyminen. Keskisen mukaan erityisesti ohjauksen näkökuilmasta on tärkeää, että niin väitöskirjantekijä kuin sen ohjaaja tunnistavat erilaisia tapoja nähdä väitöskirjatutkimus. (Keskinen 2012, 30–31.)

Tarkasteltaessa haastateltujen subjektiivisia kokemuksia väitöskirjan merkityksestä, niin vastauksissa korostui sekä produktinäkökuilma että väitöskirjan kokeminen prosessina.

Produktikokemuksen toi selkeästi esille nainen A.

Kyl se varmaan toi se koko prosessi lähti siitä, et mä henkilökohtaisesti halusin tehdä sen väitöskirjan. Et se oli semmonen henkilökohtainen näyttö, et mä pystyn siihen. Kyl se varmaan enssijaisesti oli se. Ei mul ollu välttämättä se semmone osallisuus, koska mä en kokenu kauhean voimakkaasti kuuluvani tiedeyhteisöön Eli se oli osoitus itselleni siit omast osaamisest. (nainen A)

Muiden vastauksissa nousivat enemmän esille sekä produkti- että prosessikokemukset. (nainen B; mies C; mies D)

...Ne on molemmat ihan. Molemmat on tärkeitä. Ehkä pikkasen se pätevyys, koska se on sit niinku jatkoelämän kannalta, ku haluaa kuitenkin jatkaa tässä yhteisössä, niin se on tietysti välttämätön edellytys. (nainen B)

Se on vähän niinku molempia (mies C)

Molempia (mies D)

Sen sijaan tiedusteltaessa väitöskirjantekijöiltä heidän kokemaansa asemaa tiedeyhteisössä vastaukset näyttäisivät vaihtelevan sen mukaan, miten he ovat kokeneet oman tiedeidentiteettinsä tai oman asemansa tiedeyhteisössä väitöskirjaa tehdessään. Teema on väitöskirjaprosessin onnistumisen kannalta tärkeä kahdestakin syystä. Yhtäältä tiedeyhteisön sisäkehälle kuulumisen on katsottu olevan yhteydessä niin väitöskirjantekijän oman henkilökohtaisen hyvinvoinnin kuin akateemisen identiteetin kehittymisen kanssa. Toisaalta niiden on katsottu vahvistavat toinen toisiaan ja olevan yhteydessä tiedeyhteisöön integroitumiseen (Toom & Pyhältö 2012, 45; Vuorikoski 2012, 144).

Ulkokehällä oleminen voi merkitä, että väitöskirjantekijä saattaa kokea, että tiedeyhteisö kerää vain tulospisteet heidän tutkinnoistaan, mutta jättää heidät ilman tukea akateemisuuden ulkokehälle (Vuorikoski 2012, 139). Pyhältön ja Keskinen (2012, 68) mukaan väitöskirjaohjauksen eräitä suurimpia pedagogisia ja ohjauksellisia haasteita onkin, miten tiedeyhteisössä ulkopuolisiksi itsensä kokevien jatko-opiskelijoiden kasvua tiedeyhteisön täysivaltaiseen jäsenyyteen kyetään ohjauksen keinoin tukemaan.

Tarkasteltaessa haastateltujen kokemuksia, miten he ovat asemoineet paikkansa tiedeyhteisössä, niin miehen C mukaan hän koki olleensa väitöskirjaprosessin aikana

...ulkokehällä ihan selkeästi. (mies C)

Toisaalta siellä ulkokehällä oleminen saatettiin kokea jopa myönteisenä asiana. Tämä käy hyvin ilmi seuraavasta naisen A kokemuksesta.

Niin vaikka mä tein sitä yliopistossa ja tein sitä niinku hankkeessa. Ja mul oli niinku kaikki periaatteessa, kaikki se tuki ja turva, niin kyl mä silti koin tekeväni enempi sitä tuol ulkokehällä...Ja sit itte ei halunnu ehkä lähteä siihen mukaankaan ja siellä ulkokehällä oli ihan ok olla. (nainen A)

Sen sijaan työsuhde yliopistoon, oma työhuone, opetukseen ja suunnitteluun osallistuminen väitöskirjaprosessin aikana vaikuttaa vahvistaneen yhteyden tunnetta tiedeyhteisöön

Sisäkehällä. Mä sanon, et tää liittyy ehdottomasti siihen, et mä oon yks opetushenkilökunnan jäsen. Et, jos mä olisinkin. Mä muistan, et siinä vaiheessa, ku mä tein lisurii, niin mä olin ulkokehällä. Mul ei ollu edes työhuonetta täällä. Mä tein apurahalla sitä, enkä ollu mitenkään elimellinen osa tätä yhteisöä. Sen jälkeen, kun mä oon ollu palkallinen täällä, niin sit on ehdottomasti ollu. Se työhuone on mun mielest se ratkaiseva asia. Tietysti on monta muutaki. Oon tosiaan opetuksessa mukana. Sitä on kaikessa suunnittelussa ja kaikessa, mitä tässä talossa tapahtuu. On integroitunu ihan niinku kaikkeen mukaan. (nainen B)

Samaa näkemystä lähelle tulee miehen D kokemus jonka mukaan yhtäältä

Meillä on niin pieni laitos, että varmaan laitoksen sisällä kaikki me oltiin varmaan sisäkehällä.

Toisaalta mies D liittää sisäkehällä ja ulkokehällä olemisen tiedeyhteisön laajempiin konteksteihin. Hän näkee sisä- ja ulkokehän käsitteet globaalissa yhteydessä. Hänen mukaansa väitöskirjan tekijä voi omassa oppiaineessaan kokea olevansa sisäkehällä, mutta on kansainvälisissä ympyröissä ulkokehällä. Syynä ulkokehällä olemiseen on tutkijaverkoston puuttuminen, jonka mies D kokee ongelmalliseksi. (mies D.)

Sit laitoksen ulkopuolella, ku laajemmin ympyröis, niin kyllähän sitä ulkokehällä siinä vaihees vielä on.. No siinä lähinnä sitä, et jos on jossakin konferensseissa, nii siihen tyyliin, ni ei tunne vielä ihmisiä ja ei oo nimeä ja ei oo verkostoja ja sillä tavalla sitä on vähän ulkopuolinen siellä. Erityisesti, kun ei ole ketään ohjaajaa, professoria, joka ois ollu mukana siellä ja esitelly itteään muille ihmisille.(mies D)

Mies D kokee tietynlaiseksi ohjausongelmaksi sen, että akateemisessa maailmassa ns. meriitit pitää luoda liian paljon yksin. (mies D)

Nii, ja ite pitää luoda kaikki verkostot, ku ei oo semmosta, niinku nimenomaan ohjaajaa, joka, toisin kuin valtavalla määrällä niitä ulkomaalaisia. Niin niillä on ne omat ohjaajat, jotka tuntee kaikki porukan siellä ja sitä kautta ne oppii tunteen ja pääsemään enemmän sisälle siellä. (mies D)

Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että opiskelijan sitoutumista väitöskirjaprosessiin säätelee oleellisesti oma motivaatio ja sen kautta sille annettu henkilökohtainen merkitys (Keskinen 2012, 35–36). Esitinkin haastateltaville kysymyksen, olivatko he koskaan vakavasti harkinneet väitöskirjaprosessin keskeyttämistä.

Kaikki myönsivät, että sen käyneen ohimenevästi, mutta lyhytaikaisesti mielessä.

En mä varmaan oikeen aidosti ja todella harkinnu sen keskeyttämistä... (nainen A)

En oikeastaan vakavissani, mut kyl se mieleen tuli jonkun kerran, kun oli tosiaankin näitten muutamien artikkelien kanssa voi sanoa niin mielettömästi semmosta, sanoikos turhaa vääntöä muutamista pilkuista, niin silloin se vähän otti niinku pattiin. (mies C)

Kyllä, monta kertaa (naurua, lisäys JK). Siin oli semmosia aika lyhytaikaisia. Mutta tota ei ollu semmosia pitkiä aikoja, et olis viikkokausia semmosta pohtinu, vaan ne oli vähän semmosia väliaikaisia. (mies D)

Vakavassa mielessä väitöskirjaprosessin keskeyttämistä harkittiin silloin, kun tutkimuksen rahoitus ei ollut selvää.

No siinä vaiheessa, ennen kuin mä pääsin töihin tänne ja toi rahoitus oli katkolla. Silloin ku ei ollu rahaa, niin siinä kohtaa mielti, et pitääkö luopua tästä ja lähteä tekemään jotain ihan muuta.(nainen B)

Sen sijaan tiedustellessani haastateltavien henkilökohtaisia motiiveja väitöskirjan tekemiseen, niin kaikkien näkemysten suurin yhteinen nimittäjä oli innostus ja kiinnostus tutkimuksen tekemiseen ja pätevytyminen tohtoriksi. (nainen a; nainen B, mies C; mies D)

...Kyl se varmaan eniten motivoi se ja sit tavallaan kun on tykänny kirjoittaa, niin kyllä siinä oli välillä flowssa kirjoitti ja välillä todella kiinnostunu, että tää on kyllä hieno juttu (nainen A)

...Se tutkimuksen tekeminen on vaan niin kivaa. Tekee jonkin löydön ja oivalluksen. Siitä saa vaan niin paljon. (nainen B)

Se on minusta tämä tutkimuksen tekeminen...(mies C)

No siis tutkimuksen tekeminen itessään on hienoa ja motivoivaa, mutta kun puhutaan, että tehdään nimenomaan väitöskirjaa, niin kyllähän se motivointi on sitten se, että tulee tohtoriksi. Sillä on oma arvonsa, että on tohtori. Pätevöityminen sillä tavalla. Sinällään tutkimus itsessään on tietenkin motivoivaa...(mies D)

6.3 Henkilökohtaiset ohjauskokemukset väitöskirjatyön aikana

On sanottu, että väitöskirjaohjaus on ohjattavan ja ohjaajan välistä vuorovaikutusta, siinä mielessä ikään kuin ”kahden kauppa”, jossa ohjaussuhteen laatu ei aina välttämättä näyttäydy ulkopuolisille edes akateemisessa kulttuurissa. Kuitenkin jokainen väitöskirjaprosessi on luonteeltaan uniikkia ja ainutkertaista ja kahta täysin samanlaista prosessia ei ole. Vaikka samaa ja valmista ohjauksen kaavaa ole olemassa, niin tutkimusten mukaan tohtoriopiskelijat arvostavat asiantuntevaa, asioita strukturoidusti eteenpäin vievää ja vuorovaikutustaidoiltaan lämmintä ja empaattista ohjaajaa ja ohjausta. (Määttä 2009, 267, 283.)

Tohtoriopiskelijat liittävät väitöskirjaohjauksen useimmiten henkilökohtaiseen ohjaukseen ja ohjauskeskusteluun ohjaajan kanssa (Lautamatti, Pyhältä & Soini 2008, 50). Kaikkien haastateltavien kokemuksista käy ilmi väitöskirjan tekemisen hahmottaminen prosessina, jolloin sen eri työvaiheissa ohjauksessa korostuvat eri asiat. (nainen A; nainen B; mies C; mies D)

Kysyttäessä haasteltavilta, minkä he olivat kokeneet väitöskirjaohjauksen tärkeimmäksi asiaksi, niin kokemukset olivat erilaisia. Toiset nostivat esille tekstin kommentoinnin ja kannustamisen. (nainen A; mies C)

Mun ohjaaja ei oikeastaan. Mistäs päästä mä tota rupeen aukasemaan. Mä tein laadullisen tutkimuksen, haastattelututkimuksen, niin ohjaajal ei sinänsä ollu itsellään, ku hän on tällänen kvanti-ihminen. Niin sil ei ollu oikeastaan antaa hirveesti palautetta....(nainen A)

Loppuvaiheessa sit tietenki enempi tähän tekstiin ja rakenteeseen. Mitä ois lisää tai mitä vähemmän ja tän tyyppisii asioi.. Et suurin kiitos mun mieles hänel, niin ohjaajal oli varmaan se, et hänel oli hirveen positiivinen asenne minuun ja hän tota kannusti mua... (nainen A)

Jos mä ajattelen niinku omalta kannaltani tekstin kommentointi. Viel mä haluaisin sanoa, et se oli toi d-kohta, et todella erittäin tärkeä antaa rehellistä palautetta, mut

kuitenki sellasessa kannustavassa myönteisessä hengessä ja se, et tää ohjaaja olis kiinnostunut siitä asiasta, ettei se olis vaa tutkinto tutkintojen joukossa...(mies C)

Toisissa vastauksissa painotettiin ennen kaikkea tutkimuksen rahoitukseen liittyneitä asioita (mies D; nainen B).

Mielenkiintoinen kysymys! Tota mitään ei voi tehdä, jos ei oo rahoitus kunnossa eli kai ensimmäinen on se, jos ei oo rahoitusta eikä pysty keskittymään, niin ei oo enää mitään hyötyä kommentoinnista, ku ei tekstiä eikä menetelmistä eikä muista... Ensin rahoitus ja työpaikka, sitten voi tehdä jotakin. (mies D)

Sillon ihan aluks totta kai silloin niinku keskusteltiin, piti saada apua siihen apurahanomukseen ja rahan saamiseen, mut sitte se kuitenkin se menetelmälliset ja metodologiset keskustelut oli totta kai erinomaisen tärkeitä siinä alus, et sai ne asiat selväks. (nainen B)

Mutta sitte taas loppuvaihees on korostunu ihan eri lailla totta kai niinku sen palautteen saaminen siitä omasta tekstistä, et mitä on tehny. Totta kai se menee sen prosessin mukana, et se on vaihdellu, mikä missäkin vaiheessa on ollu tärkeitä. (nainen B)

Tiedusteltaessa haastateltavien kokemuksia henkilökohtaisen ohjauksen ja muiden ohjausmuotojen suhteesta, niin kokemukset olivat erilaisia. Tällöin myös voimakasta kritiikkiä koettua ohjausta kohtaan nousi esille (nainen A; mies D)

Varmasti se ois tärkeitä, mutta mulla ei semmosta oikein ollu. Siis tuki oli. Kyllähän mä sain niinku sillä tavalla tukea ja rahoitus kunnossa ja henkistä tukea, mutta ei semmosta varsinaista ohjausta ollukkaan, et mä en oikein pysty vastaamaan....Kysymykseen, kuinka monta ohjaajaa, niin tekis mieli sanoa, että nolla toisaalta. Eli itse itseäni ohjaten, mutta kyllä siinä hallinnollinen ohjaaja oli ja toisen professorin kanssa joku sana vaihdettiin, mut kyl se oli ennen kaikkea itse itseäni ohjaten. (mies D)

Kun meidän laitoksella ohjauskäytännöt on jossain määrin pyllystä (naurua, lisäys JK). Siellä kyllä saa henkilökohtaista ohjausta, jos sitä hakee ja pyytää, mut meil ei oo mitään semmosta, et jatko-opiskelijat tapaisivat vaikka kerran kuukaudessa ohjaajan, et olis joku pienryhmä....Jokaisella proffalla olis se oma pienryhmänsä ja siinä. Se olis vähän intiimimpää ja sä niinku uskaltaisit kysyä niiltä mielestäsi hulluja kysymyksiä tai. (nainen A)

Kuitenkin henkilökohtaisen ohjauksen tärkeys on korostunut haastatteluvastauksissa. (nainen B; mies C)

Mä sanoisin, että se ohjaaja on kaikista niinku painottunu, kaikista tärkein, koska se ohjaaja kuitenkin tietää sen sun tutkimukses...Et kyllä mun mielestä sen ohjaajan kanssa käydyt keskustelut on kaikista arvokkaimmat. (nainen B)

...No se on todella tärkeää. Se on todella tärkeää, että on nimenomaa henkilökohtaisessa suhteessa ohjaajien kanssa tai ainakin jonkun ohjaajan kanssa ja säännöllisesti (mies C)

Ohjaustutkimuksen mukaan hyvällä ohjauksella on keskeinen merkitys väitöskirjatyössä, sillä hänen tehtävänä on saada väitöskirjan tekijä ”rohkaistumaan ja venymään huippusaavutukseen”. Määttän mukaan väitöskirjaprosessin onnistunut loppuunsaattaminen edellyttää, että ohjaajalla on aikaa ohjattavalleen ja että tämä kokee oman työnsä tärkeäksi ja merkitykselliseksi. (Määttä 2009, 267, 278.)

Haastateltavista molemmat naiset ovat kokeneet, että ohjaajalla oli ollut aidosti kiinnostunut heidän työstään. He olivat myös kokeneet, että ohjaaja oli ollut läsnä oleva ja hänellä oli riittänyt aikaa ohjaukselle. (nainen A; nainen B)

Kyllä mun ohjaaja oli kiinnostunu mun väitöskirjan aiheesta. (nainen A)

Ohjaaja oli aina kiireinen, mut kyllä hän siinä tilanteessa, missä istuin hänen kanssaan, jos vaik toinen ohjaaja tai joskus sit hankkees joku ihminen, nii ei hän siinä kohtaa niinku vaikuttanu kiireiseltä. Kyl hän oli siinä läsnä. Näin mä sen koin. (nainen A)

Oli ja on edelleen. Se on ollu hieno havaita. Hän on kovin innostunu aina, kun on kuullut, mitä uutta olen löytäny. (nainen B)

Läsnä. Aina sanoi, että istu alas, niinku juteltiin näistä, että kyllä hänellä oli antaa aikaa. (nainen B)

Kun naisten kokemusten yhteinen nimittäjä oli ohjaajan kiinnostus aiheeseen ja läsnäolo ohjaustilanteissa, niin miesten kokemukset poikkesivat näistä. Miehen D mukaan ohjaaja oli kyllä kiinnostunut hänen väitöskirjansa aiheesta, mutta kysymykseen, oliko ohjaaja läsnä oleva vai kiireinen, hän ei voinut vastata, koska ohjaustilanteita ei ollut. (mies D)

Niin nimenomaan, kun niitä ohjaustilanteita ei oikein ollut. Varsinaisia ohjaustilanteita, että siihen ei voi vastata. Itse itseäni ohjaten. (mies D)

Kuitenkin mies D aprikoi ohjauksen ja väitöskirjan teon yhteenkuuluvuutta, mutta päätyi kuitenkin korostamaan ohjauksen tärkeyttä.

Varmasti se ois tärkeätä, mutta mulla ei semmosta oikein ollu. Siis tuki oli. Kyllähän mä sain niinku sillä tavalla tukea ja rahoitus oli kunnossa ja henkistä tukea, mutta ei semmosta varsinaista ohjausta ollukkaan...(mies D)

Edelleen hän tarkensi vastaustaan ohjauksen merkityksestä.

Niinku puitteisiin sillä tavalla, mut ite siihen väitöskirjaan, voiko sitä ohjeistaa mitenkään? Mut olettais ja näkisin siihen tilanteeseen, että kyllä se ohjaus olis tärkeätä ilman muuta tota niin. Se helpottais kovasti. (mies D)

Mies C taas katsoi, että ohjaaja oli tai ei ollut kiinnostunut hänen väitöskirjansa aiheesta.

No oli ja ei. Eli tietyllä tavalla haluttiin niinku saada tämän tyyppinen väitöskirja, mutta ei mitään sillai kovin kannustavaa sit kuitenkaan ollu. (mies C)

Kokemuksiaan ohjaajan suhtautumistavasta ja hänen läsnäolostaan ohjaustilanteissa mies C totesi.

Sillo, kun mä kävin ne tosi harvat kerrat, ...joo mä voin sanoa, et mä kävin kaks kertaa siellä ohjauksessa. Muistaakseni tunti, puolitoista eli yhteensä väitöskirjaohjausta kolme tuntia. Alkaa tässä vähän itseäänkin hymyilyttämään. Paljon oli sitä ohjausta tosiaan. Mut silloin olitiin kyllä läsnä ja paikalla. (mies C)

Tarkasteltaessa haastateltavien kokema ohjaussuhdetta ohjaajaan, niin sekä naiset A ja B kokivat tullessa kohdelluksi tasa-arvoisesti, kun taas mies C koki ohjaussuhteen enemmän normaalina. (nainen A; nainen B; mies C) Sen sijaan naiset käyttivät enemmän adjektiiveja kuvatessaan henkilökohtaisia ohjauskokemuksiaan. Nainen A kuvaili sitä ”läheiseksi, normaaliksi yhteistyösuhteeksi” ja nainen B lämpimäksi, kun taas miehen C mukaan ohjaussuhde oli ”normaali” ja ”asiallinen, ei lämmin eikä viileä”. (nainen A; nainen B; mies C) Kuitenkin miehen D kokemukset menivät lähelle naisten tuntemuksia, koska hänestä ohjaussuhde ohjaajaan oli ollut ”peruslämmän varmaan verrattuna keskivertoona silloin” ja ”läheinen”. (mies D)

Kysyttäessä, oliko ohjaaja ollut heille tieteellinen auktoriteetti ja johtaja, mentori vai auttaja ja tukija, niin vastaukset erosivat toisistaan. Lähinnä toisiaan olivat naiset A ja B sekä mies D. He pitivät ohjaajaa väitöskirjatyön tukijana, mutta nainen A ja mies D myös niin ”isähahmona”, kuin auktoriteettina tai johtajana.

Naisen A mukaan

Hän oli varmaan sekä tieteellinen auktoriteetti, mut sit tommonen tukija... Niin henkinen tukija. Isähahmo siinä kohtaa, mutta kun hän on ...yks guruista, niin kyllähän hän oli tämääntyyppinen tieteellinen auktoriteetti myös. Mut mä en kokenu sitä ollenkaan pahaks, must se oli ihana. (nainen A)

Nainen B näki ohjaajan mentoriksi

Mun mielestä toi mentori sopii hyvin kuvaamaan.

Miehen D mielestä ohjaaja oli

Auttaja ja tukija. Joo, vaikka toki hän on myöskin vankka johtaja. Mut jos aatellaan ennen kaikkea puitteiden luoja eli auttaja ja tukija sillä tavalla. (mies D)

Sen sijaan miehen C ohjauskokemukset poikkesivat muiden väitöskirjantekijöiden tulkinnoista.

Se ei oikein ollut mikään näistä. Toisaalta tämmönen auktoriteetti, toisaalta kyllä tuki asioita, mutta se on aika voimakkaasti sanottu auttaja ja tukija. Sanoiskos näin, että mä sain rauhassa tehdä tätä prosessia ja kyl siel annettiin se tietty ohjaus. Se mitä annettiin oli ihan relevanttia, mut sitä olis tietenkin kaivannu paljon, paljon enemmän. (mies C)

Kysyttäessä haastateltavilta, olivatko he kokeneet koskaan yksinäisyyden tunnetta väitöskirjaa tehdessään, niin nainen A ja mies D katsoivat sitä jossain määrin kokeneensa ja mies C jopa paljonkin. Poikkeuksen muista haastateltavista teki nainen B, jonka mukaan väitöskirjaprosessin aikana ja tuolloin silloin tiede- ja työyhteisöön kuuluneena sekä ns. sisäkehälle integroituneena, hän ei ollut kokenut yksinäisyyttä. (nainen A; nainen B; mies C; mies D)

Silloin lisurin aikana, ku oli siellä ulkokehällä, niin sillon ehkä, mutta sitten ku on ollu tässä yhteisössä mukana, niin ei sen jälkeen. (Nainen B)

6.4 Arvioinnin ja palautteen merkitys väitöskirjatyössä

Väitöskirjatyössä onnistuneen arvioinnin ja palautteen saaminen on keskeinen työtä eteenpäin vievä asia. On sanottu, että positiivinen palaute voimaannuttaa, mutta vääränlainen negatiivinen palaute nostattaa häpeän ja ärtymyksen tunteita ja saa aikaan turhautumista ja masennusta (Pyhältö & Nummenmaa 2012, 83). Nummenmaa ja Lautamatti ovat pitäneet tärkeänä palautteen dialoginomaisuutta. He näkevät sen yhteisenä yrityksenä viedä väitösprosessi ”maaliin”, jolloin sekä ohjaaja että ohjattava ovat mukana oppimisprosessissa. Rakentava, kannustava ja oikein annettu kriittinen palaute on merkittävä oppimista, väitöstutkimusta eteenpäin vievä asia. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 71, 90.) Oman gadamerilaisen teoreettisen viitekehykseni mukaan onnistunut ohjaus perustuu ohjaussuhteen kaikkien osapuolien yhteiseksi koettuun aitoon keskusteluun, jossa tapahtuu merkityshorisonttien sulautumista ja fuusioitumista (vrt. Huttunen 1999, 63).

Luonteeltaan arvioinnin ja palautteen on katsottu olevan enemmän kuin neuvoja, koska ne yleensä sisältävät arvioita asioista tai ongelmista, jotka niiden avulla pyritään ratkaisemaan (Vehviläinen 2008, 90–91). Arviointia ja palautetta annetaan ja saadaan niin tieteellisissä konferensseissa, jatkotutkimusseminaareissa kuin vertaispalautteena tutkijakollegoilta ja omalta ohjaajalta. Arviointi ja palaute ovat väitöskirjatyössä läsnä kaiken aikaa. Niiden saamisen merkitys väitöskirjatyössä korostuu kaikkien haastateltavien (nainen A; nainen B; mies C; mies D) kokemuksissa. Lisäksi nainen A ja mies C korostivat myös vertaisarvioinnin ja siitä saadun palautteen merkitystä.

No kyl se oli mun mielest aikalailta kaiken a ja o sitten loppu viimeks. ja tota mä en tarkoita pelkästään ohjaajien palautetta, vaan kans kollegaa täällä Turussa ja toinen Helsingissä. Kyllähän mä heiltä sain hyvin paljon palautetta, joka vei sitä työtä eteenpäin. (nainen A)

Tosi tärkeä. Korostuu loppua kohden. (nainen B)

No se on aivan keskeistä. Ilman sitä on todella vaikea tehdä kenenkään väitöskirjaa. Se on ihan mä kerroin jo teknisesti lähes mahdotonta, jos ei tiedä, miten se pitää ylipäätänsä tehdä, siis teksti ja ihan tämmöset perustavaa laatua olevat kysymykset, jos ei ole selvillä. (mies C)

Erittäin tärkeä...Kyl sit vertaisohjaus, koska henkilökohtaista ohjausta oli niin vähän. (mies D)

Haastateltavilla näyttää olleen kaikilla selkeä käsitys siitä, minkälainen arviointi ja palaute ovat hyvää. Sille on ominaista haastateltavien mielestä kriittisyys, rakentavuus, konkreettisuus ja keskittyminen olennaisiin asioihin. Haastateltavien kokemusten yhteinen nimittäjä on ennen kaikkea, että arvioinnin ja palautteen tulisi olla luonteeltaan kriittistä, mutta samalla rakentavaa. (nainen A; nainen B; mies C; mies D)

Kai se jonkinlaista rakentavaa palautetta sitten on...Mut minkälainen? Rakentava, työtä eteenpäin vievä. Joku tämmönen...En mä pidä kriittistä palautetta millään tavalla huonona. Kyl se on musta niinku ihan hyvä ravistella vähän. (nainen A)

Mun mielestä se on kriittistä, mutta rakentavaa, koska eihän siitä oo mitään hyötyä, jos vaan sanotaan, että ihan hyvä näin. Vaan se, että on kriittistä, mutta ehdottomasti tosiaan rakentavaa ja sitte mä tykkään, että konkreettista. (nainen B)

No hyvä arviointi ja palaute on sellasta, että kerrotaan hyvät ja huonot asiat...Kyllä siinä pitäis niin keskittyä myöskin oleellisiin kysymyksiin eikä lillukanvarsiin...(mies C)

Rakentavaa, rehellistä ja rakentavaa...positiivista, ei pelkästään negatiivista. (mies D)

Haastateltavilla tuntui olleen selkeä käsitys huonosta palautteesta. Huonoa palautetta on, kun ei sanota väitöskirjatyöstä mitään rakentavan kriittistä ja positiivista, vaan siinä tuodaan esille vain työn huonot puolet esittämättä parannusehdotuksia (nainen A; nainen B; mies C; mies D)

...Jos joku nyt, että tästä vaan, hyvältä näyttää, anna mennä vaan. Ehkä tää tämmöne. Et sit ei oo mitään kriittistä sanottavaa tai mikä laittais itteensä pohtimaa työtä. (nainen A)

Se on just tän äskeisen käänteispuoli, et sanotaan, jos et tee tälle jotakin. ...Et sanotaan, et tälle pitäis tehdä jotain, mut sit ei kerro yhtään, mikä siinä on vialla...(nainen B)

Sellanen palaute on huonoa, kun löydetään vaan vikoja, ei yhtään mitään anneta edes vaihtoehtoja, mitä vois niille huonoille kohdille tehdä. Ja myöskin sellainen palaute on huonoa, mis ei niinku anneta oikeastaan mitään palautetta... Tätä myöskin esiintyy aika paljon, ei niinku oikein saa mitään palautetta... (mies C)

...Se, että pelkästään nostetaan huonoa esiin eikä kerrota yhtään, mikä on hyvää. Sillohan ei opi yhtään siitä, mikä on hyvää ja siinä kun sanotaan, mikä on huonoa Ei kuitenkaan tarjota mitään ratkaisuvaihtoehtoja, mitään rakentavaa. Sanotaan vaan, että tämä ja tämä on tota huonoa...Se on varmasti kaikista huonoin. Vielä huonompi, ku ollaan hiljaa. (mies D)

Tiedusteltaessa haastateltavilta, miten kriittinen ja rakentava palaute tulisi antaa väitöskirjantekijälle, niin haastateltavien enemmistö oli hampurilaismallin kannalla, jonka mukaan ensin pitäisi antaa myönteinen palaute (ruusut) ja sen jälkeen työn parannusehdotukset (risut). Sekä

nainen A että B olivat sen kannalla ja mies D:kin suhtautui siihen myönteisen kriittisesti, koska ihmiset ovat niin erilaisia.(nainen A; nainen B; mies D)

Varmaan se on hyvä tämä hampurilaismalli. Itekkin, kun arvioi muita, niin ensin laittaa positiiviset hyvät puolet ja sitte enempi sen palautteen. (nainen A)

Se on ehdottomasti se (hampurilaismalli, lisäys JK). Sitä mä käsken mun opiskelijoittenkin, kun mä opetan niitä, ku ne on opponenttina. (nainen B)

No se, niin mä ite ruukaan antaa. Kyl tää hampurilaismalli. Kyl mä uskon, et suurimmalle osalle se sopii. Mut kyllähän tää on hankala sikäli, ku ihmiset on niin erilaisia. Kyl tää on aika turvallinen malli, että tota sitä ja sikäli just hyvä, et siin on sekä positiiviset et negatiiviset. (mies D)

Sen sijaan miehen C mielestä ensin tulisi nostaa esille työn parannusehdotukset (kielteiset puolet) ja sen jälkeen työn hyvät puolet, jotka ohjaajan tulisi ehdottomasti perustella ohjattavalle. (mies C)

Ehkä mielummin toisinpäin. Ensin ne kriittiset puolet ja sit hyvät puolet, et jäis hyvä mieli sitten. Ja sitte niinku perustella myöskin ne. Ei vaan sanoa, et minkä takia nää on huonoja tai huompia tai minkä takia nää on hyviä. Ne pitäis myöskin perustella eikä vaan niinku sanoa...(mies C)

Kun kysyin haastateltavilta, että kokivatko he saaneensa ohjaajalta riittävästi palautetta ja etenkin kannustavaa palautetta väitöskirjatyön aikana, niin selkeimmin sitä tunsivat saaneensa nainen A ja B, joskin kriittisiä ääniä kuului. (nainen A; nainen B)

Kyl mä sain ihan riittävästi palautetta. Tietysti ehkä alkuun olis voinu olla sillä tavalla, että olis kunnolla keskusteltu, että mitä mä tutkin...Jämäkämpää semmosta alotusta, niin olis sit voinu johtaa jämäkämpään lopputuloksenki. (nainen A)

Kyllä. No täytyy sanoa, et se oli mun omasta, niinku oma syy, et sitä ei ollu riittävästi...Se ei johtunu hänestä (ohjaajasta, lisäys JK), vaan siitä, et tällöinen perfektionisti halus hinkata ja hioo niitä lukuja, ennen ku antaa.(nainen B)

Selkeästi kriittisin saamaansa palautetta kohtaan oli Mies C, kun kysyin oliko hän saanut riittävästi palautetta

En, en todellakaan. (mies C)

Yleensä miesten C ja D palautekokemukset vaikuttavat olleen enemmän tulkinnallisia, kriittisempiä saatua palautetta kohtaan ja eivätkä niin varmoja kuin naisten. Mies D toi esille, ettei hän ollut saanut ohjausta lainkaan tieteellisiin asioihin, vaan vain väitöskirjatyön tekemisen puitteisiin. Vaikka hän piti ohjausta tärkeänä asiana, niin väitöskirjan hän katsoi tehneensä ”itse itseäni ohjaten”. Kuitenkin molemmat miehet näyttävät jääneen kaipaamaan monipuolisempaa ja rakentavampaa palautetta. (mies C; mies D)

Kyl mä sain jotenkin tai mä tulkitsin sen niin. Ehkä mä tulkitsin sen enemmän. Mä en tiedä, kuinka paljon mä sain. Mä koin sen kannustavana palautteena, ku sanottiin, et kyl täst väitöskirja tulee...Mut se ei riitä tietenkään palautteeks... (mies C)

No en ehkä ihan mitenkään rakentavasti. Kyllähän sen nykyään kokeneempana näkee asioita, jotka vois tehdä paljon paremmin siihen tyyliin ja siinä sit kokeneempi tutkija olis voinu niinku antaa vähän vinkkiä rakentavasti, vaikka niinhän se aina menee, kun tulee kokemusta, niin näkee. (mies D)

Kysyttäessä väitöskirjapalautteen merkityksestä osallisuuden kokemuksiin ja tiedeyhteisön jäseneksi kasvamiseen, niin selkeästi oman asemansa tiedeyhteisön ulkokehällä olonsa ongelmallisuuden toi esille mies C.

Ei, vaan se piti tavallaan itte mennä seminaareihin mukaan...Nää on erittäin tärkeitä myöskin niille, jotka tulee tekemään väitöskirjoja tai muuta tutkimusta niinku sen kehän ulkopuolelta. Otettais siinä nyt mukaan, et meil on tämmönen ja tämmönen täällä ja tämmönen ja tämmönen täällä. Päästäis niinku yhteyteen niitten tieteentekijöiden kanssa enemmän.(mies C)

Sen sijaan Nainen A ei kokenut henkilökohtaisista syistä tarpeelliseksi, että palautteen olisi pitänyt rakentaa sen enempää osallisuuden kokemuksia tiedeyhteisöön.

No ei, ei mun mielest. Ehkä se on just oma suuntautuminen. Oli jotenkin jo ehkä selkeesti pois päin sieltä. (Nainen A)

Muista haastateltavista poiketen sekä Nainen B että mies D ovat kokeneet, että väitöskirjasta saatu palaute oli rakentanut omaa tiedeidentiteettiä ja osallisuutta tiedeyhteisöön. Tähän on saattanut vaikuttaa oma urasuuntautuneisuus tiedeyhteisössä, koska molemmat haastateltavat toimivat tutkijoina yliopistossa. Saadun väitöskirjapalautteen ja tiedeyhteisöön kuulumisen yhteinen kosketuspinta on havaittavissa naisen B ja miehen D kokemuksista.

Joo ilman muuta se (ohjaajan palaute, lisäys JK). Mut ku mä ajattelin, et se oli niinku osallisuus tiedeyhteisöön. Joo, mut ilman muuta sieltä sai aina energiaa, toi ehdottomasti. Semmonen usko itseensä palautu aina, ku oli käyny näitä keskusteluja. Hei, että tää on ihan hyvä juttu. (nainen B)

Kyllä se (ohjaajan palaute, lisäys JK) varmaan joo, oli keskusteluja. (mies D)

6.5 Väitöskirja ohjauskokemuksena

Ohjaustutkimuksessa on korostettu, että onnistuneet ohjauskokemukset liittyvät usein aikaan, agendoihin ja huomioivaan ja kunnioittavaan dialogiseen vuorovaikutukseen, jotka luovat ohjattavalle tilaa kirkastaa omia ajatuksia ja hänen oman tutkimuksensa tilannetta (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 72; Määttä 2009, 272). Sen seurauksena tapahtuu merkityshorisonttien fuusioitumista (vrt.Huttunen 1999, 63).

Oman kokemukseni mukaan väitöskirja prosessina on ainutlaatuinen prosessi, joka myös koetaan hyvin yksilöllisesti. Tämä koskee myös väitöskirjaa ohjauskokemuksena, joka on usein tunteiden värittäjä ja subjektiivisesti koettu asia. Nämä käyvät ilmi haastatteluvastauksista.

Ei liene väärin sanoa, että kahta täysin samanlaista ohjauskokemusta tuskin on, koska me ihmiset olemme erilaisia ja koemme samatkin asiat eri tavoin. Kognitiivisen psykologian perusnäkömyksen mukaan ”mikään asia ei merkitse eri ihmisille täysin samaa” (Hatakka 1996, 11). Heideggeriläis-gadamerilaisittain asian voi ilmaista niin, että ”ymmärrys ja tulkinta edellyttävät toinen toistaan”. Ihmisillä on olemisesta omat kokemuksensa tai tulkintansa, mutta oleminen on sinällään olemassa, ennen kuin ihmiset sitä tulkitsevat. (Kakkori & Huttunen 2014, 378.) Tämä pätee myös väitösprosessiin ohjauskokemuksena.

Eräät haastateltavista, kuten nainen A suhtautui oman laitoksensa väitöskirjaohjaukseen melko kriittisesti. (nainen A)

...siinä tarvittais kunnan rakenne, jotenkin jonkinlaista uudistamista siihen. Ainakin tässä meidän leitoksella ja näitten proffien kesken, niin tota siellä mennään sillä vanhalla, mikä on joskus aloitettu varmaan 90-luvulla tai milloin lie. Mennään sillä samalla kaavalla ylipäätään kaikkien tohtorikoulutettavien ohjauksessa. (nainen A)

Toisaalta ”ohjaustunnelin” sisältä vaikutti kajastuvan valoa, koska väitöskirjaohjaus oli hänestä menossa parempaan suuntaan. (nainen A)

Ilmeisesti sielläkin on ny enemmän sellaisia omia kuppikuntia, et opiskelijat, tää nuorempi polvi on itte ruvennu rakentamaan kaikenlaisia ohjausryhmiä tai saavat vertaisohjausta. (nainen A)

Myös miehet C ja D suhtautuivat ylipäätään kriittisesti saamaansa ohjaukseen. Miehen C mukaan väitöskirjaohjaus oli ollut keinoa ja ohjaustapaamisia oli harvoin (mies C).

No kyl se niinku aika keinoa on. Se pitäis olla systemaattista ja varmaan onkin niinku siellä laitoksilla. ketkä on siel tutkijoina. Varmaan onkin koko ajan jotakin, mutta kun tulee ulkopuolelta, niin muutaman kerran nähdään, siin se sitten. (mies C)

Mies D piti väitöskirjan substanssiohjausta olemattomana, mutta hän arvosti kuitenkin oman ohjaajansa panostuksia väitöskirjansa ulkoisten puitteiden luomisessa, joita ilman väitöskirja ei olisi koskaan syntynyt. (mies D)

...siis mun kohdalla se on ollu lähinnä puitteiden luomista ja asiaohjaus on ollu lähes nolla. Mut se on ollu tärkeätä kuitenkin, että ne puitteet ja rahoitukset. Siellä on saanu apua paljon, et muutenhan siitä ei olis ikinä väikkäriä tullu... (mies D)

Tyytyväisin omaan ohjauskokemukseensa oli nainen B. Hänestä se johtui paljon ohjaajan persoonasta. Lisäksi hän korosti, että ohjaus Turun yliopiston heterogeenista. (nainen B)

Et ei täällä oo mitenkään niin, et Turun yliopistossakaan kaikki sais jotain tietynlaista ohjausta. Se riippuu ihan hirveästi siitä ohjaajasta....Joissakin oppiaineissa on semmonen tapa, et ne heittää sen opiskelijan sinne veteen ja kattoo, uiko se...Meillä

on taas mun mielestä ollu semmonen, hyvin niinku ohjaajilla tämmönen, et ne on ohjannu sitä hyvin paljon ja antanu sitä tukee. (nainen B)

Tiedusteltaessa haastateltavilta heidän kokemuksiaan henkilökohtaisen ohjauksen ja vertaisohjauksen suhteesta, niin naiset A ja B ja mies C korostivat henkilökohtaisen ohjauksen ensisijaisuutta.

Se muitten tohtorikoululaisten antama palaute. En mä oikeastaan tullu siitä hullua hurskaammaks... Niin en mä hirveesti ole oikeastaan sitä vertaisohjausta saanu enkä hakenukkaan enkä kysyny... Et kyl se henkilökohtainen ohjaus ohjaajien, ohjaajan kanssa ensisijaisesti... (nainen A)

Kyl se henkilökohtainen oli se...Totta kai noitten muittenkin kanssa on ihan hyviä keskusteluja jostakin osa-alueesta voi olla, mut tietysti niillä ei oo sitten niin hallussa sitten taas. (nainen B)

No kyl niinku tää henkilökohtainen ohjaus on varmasti tärkein. (mies C)

Sen sijaan mies D koki vertaisohjauksen, erilaisten seminaarien ja konferenssien merkitystä. Hänen mukaansa niissä ”sai palautetta, kommentteja sellasilta, jolla on jotain näkemystä aiheesta tutkimuksen näkökulmasta”. (mies D)

Lisäksi vertaisohjauksen näki tärkeänä ohjauksen muotona myös mies C.

...mut sit on myöskin tää vertaisohjaus ja mä laskisin siihen mukaan myöskin nää muut jatko-opiskelijat, kenen kanssa vois keskustella tai muut tutkijat kenen kanssa vois keskustella, nii kyl se on myös tosi tärkeä se. (mies C).

Kysyttäessä haastateltavilta, millä keinoin ohjaajat olivat heitä ohjanneet väitöskirjaprosessin aikana, niin kriittisempiä tieteelliseen ohjauksen onnistumiseen olivat miehet D ja C. Kummankin väitöskirjan tekijän ohjauskeskustelu oli ollut luonteeltaan strukturoituroimaton eivätkä he olleet tyytyväisiä tieteellisen ohjauksen tasoon. (mies C; mies D)

Jotenkin olin, jotenkin en eli siin mieles olin, et mä sain vapaat kädet, mut siin mieles, jos ajatellaan niinku tieteellisesti, niin en tietenkään ollu, kun mä joutusin tarpomaan siellä tiettömillä teillä ja joutuisin itse katkomaan niitä esteitä... (mies C)

Tästä huolimatta mies C kuitenkin näki saamansa ohjauksen hyvät puolet. (mies C)

Ilman sitä, mä en olis pystyny tekemään ollenkaan sitä väitöskirjaa. Sen verran siitä oli apua. Se olis ollu täysin mahdotonta. (mies C)

Miehen D:n mukaan ohjaus oli ollut lähinnä henkistä tukea ja väitöskirjan taloudellisten reunaehtojen luontia, johon hän oli tyytyväinen. (mies D.)

No kyl se varmaan suunnitelman luki ja sitte lähinnä niinku, kyllä tosta voi paperi tulla. Ja tietysti siinä mielessä kannustavaa. Mut en mä ohjaukseen voi kuitenkaan olla tyytyväinen...Kyllä, kyllähän ohjaaja aina läsnä sillä tavalla oli eikä unohtanu tai

jättäny heitteille. Se on ain tota tämä tieteellinen puoli, mikä siinä niinku, mutta muuten tavalla. (mies D)

Sen sijaan naisten ohjauskokemukset olivat myönteisiä. Vaikka ohjauskeskustelut olivat olleet jossain määrin strukturoituja ja niistä oli ollut ”tosi paljon apua”. (nainen A)

...Mä sain palautteen aina myös sit kirjallisena tai kyllähän hän oli, kun mä paperin tai jonkun osan vieny, niin hänhän aina luki ne, niinku ja oli merkkailu niinku kommentteja siihen sivuun. Tota. Juu kyl hän niin teki. Just. (nainen A)

Kokonaisuudessaan olin erittäin tyytyväinen ohjaukseen... Ohjaajaa (lisäys JK) kokonaisuudessaan oli helppo lähestyä (nainen A)

Sen sijaan naisen B ohjauskeskustelut olivat olleet strukturoimattomia, jossa jonka aikana hän oli kirkastanut ajatuksia ja asioita itselleen. Ohjauskeskustelujen strukturoimattomuuden hän oli kokenut hyvänä asiana (nainen B.)

Mä mietin just, mitä toi. Siis lähinnä me käytiin just keskusteluja, et mihin suuntaan sitä kannattaa viedä ja, et mä sain omille ideoilleni sieltä tukea, et tää vaikuttaa järkevältä ja tee näin...Lopputuloks oli kuitenkin sama, et siihen sai sen varmistuksen. Toisaalta se oli hyvä, et se kävi meidän omien aivojen kautta, et me prosessoitiin se kysymys, et olemmeko me ymmärtäneet oikein.

En mä oikein keksi, mitä hän (ohjaaja, lisäys JK) olis voinut tehdä. Ei mulla ole oikeastaan mitään pahaa sanottavana, ku mä oikein mietin tuota. (nainen B)

Molempien naisten ohjauskokemukset näyttäytyvät gadamerilaisittain merkityshorisonttien laajenemisena, syvenemisena ja fuusioitumisena, jossa ohjaaja ja ohjattava yhdessä näyttävät tulkinneen väitöskirjaprosessia työtä eteenpäin vievällä tavalla. Naisten kokemusten mukaan ohjaaja ei vain kuullut, vaan myös kuunteli. Hänen voi tulkita avanneen ohjattavien ajattelua ja aukaisseen asioita sekä auttaneen ohjattavia ajattelemaan ja tekemään uusia löydöksiä tutkimuskohteestaan. (nainen A; nainen B).

6.6 Väitöskirjaohjauksen kehittämisajatuksia

Väitöskirjaa korkeimpana akateemisena opinnäytteenä pidetään ennen kaikkea sen tekijän henkilökohtaisena suorituksena, jossa korostuu työntekijän henkilökohtainen vastuu väitöskirjan valmistumisesta, mutta myös ohjaajan vastuu sen ohjauksesta. Oman henkilökohtaisen vastuun merkityksen korostuminen ja korostaminen tulee esille kaikkien haastateltavien vastauksissa. Tämä tarkoittaa, että väitöskirjantekijällä on ensisijainen vastuu oman kirjansa valmistumisesta, vaikka ohjausta siihen tarvitaan. (nainen A; nainen B; mies C; mies D)

No kyl mä nyt ainaki, että kyl mä olin siit henkilökohtaisesti vastuussa...Et kyl se mun mielestä on sit vaan aika henkilökohtainen prosessi, mut et kyl siihen tarvitaan tietenkin ohjausta... (Nainen A)

...mut mun mielstä se vastuu pitääkin olla sillä tekijällä, mut sitte ku on joku semmonen kohta, et pyytää sitä eksperttiä, et hei on tämmöne., et teenkö näin. Mut kyl se vastuu täytyy olla sillä työntekijällä ehdottomasti. (Nainen B)

Ilman ohjaajaa ei pysty oikein tekemään väitöskirjaa, mut jokaisen pitää se kuitenkin se väitöskirja itse tehdä. Sitä ohjaaja ei voi tehdä. (Mies C)

Kyllähän se edelleenkin on pääasiassa sen tekijän täytyy vastata tekemisistään ja olla motivoitunu ja tehdä tota hommia. Mut että, se niinku semmosena oikeaan suuntaan näyttävänä tekijänä, niin ohjaaja...(Mies D)

Tiedusteltaessa hyvän ohjaajan tai ohjauksen tunnusmerkkejä, niin haastateltavat korostivat substanssiosaamisen ohella ennen kaikkea ohjaajaan tunne- ja sosiaalista osaamista, kuten empatiaa, kykyä, kuuntelutaitoa, kannustamista ja tukemista yleensä (nainen A; nainen B; mies C, mies D)

...ohjaajan tulee olla välittävä ja sen pitää tukea ja kannustaa ja jaksaa kuunnella myös muuta, kun siihen väitöskirjaan liittyviä asioita.(nainen A)

Ja innostava, molempia, niin. Mut tietysti vielä sekin on hienoa, jos se on innostunu siitä aiheesta, mut se innostava ja sit se seuraa työn etenemistä...Niinku mä sanon, et kyl se jotain semmosta psykologista silmää olis hyvä olla kans, et se tietää miten erilaisia ihmisiä pitää, mikä on se juttu, millä saadaan paras irti. (nainen B)

...että annetaan ihan konkreettisia ohjeita ja vastataan väitöskirjantekijäin kaikkiin sellaisiin kysymyksiin, mitkä liittyvät nyt siihen väitöskirjan tekemisen prosessiin. Ei pelkästään siihen substanssiosuuteen, vaan ihan kaikkiin niihin...Kyl se on tämmönen kokonaisvaltainen prosessi ja väitöskirjaajan ohjaajan, niinku on tärkeä ja hänen pitää sitoutua siihen... (mies C)

Toisaalta mies C korosti erityisesti ohjaajan tieteellisen substanssiosaamisen tärkeyttä, joka on väitöskirjaohjauksen keskeisin edellytys (mies C).

...Ilman tätä tieteellistä osaamista ei noist muist ole mitään hyötyä sitten. Kyl se tieteellinen osaaminen on kaikkein tärkeintä. Sit tulee tasavertaisena pedagogiset ja sosiaaliset taidot. (mies C)

Myös miehen D mukaan juuri tieteellisen osaaminen on perustana kaikelle ohjaukselle. Jos tieteellistä substanssia ei ollut, niin muillakaan ohjauksen osatekijöillä ei ollut tosiasiallista merkitystä. (mies D)

Asiantunteva eli pätevä tieteellinen osaaminen. Mut kyllä siinä sitten, niinku luonteenpiirteenä tommosta, vähän psykologista pelisilmää, siitä empaattisuudesta on hyötyä...Mutta loppujen lopuks, vaikka ois kaikkea tota muuta, mutta ei oo minkään näköistä tieteellistä kykyä sillä tavalla, niin vaikea se sitten on sitä väitöskirjaa ohjata. (mies D)

Tiedusteltaessa haastateltavilta, millä alueilla he kehittäisivät väitöskirjan ohjausta, niin sekä nainen A ja B että mies D toivat esille, että ohjauksessa tulisi panostaa ennen kaikkea väitöskirjatyön alkuun. (nainen A; nainen B; mies D)

...ehkä siihen näin jälkikäteen ajateltuna siihen alkuun pitäis sit satsata varmaan ja laittaa enempi paukkuja siihen väitöskirjaohjaajaan. Et tavallaan käydä sit niit keskusteluja vähän silleen enemmän ja tiheemmin tai vähän enempi ehkä haastaa sitä ohjattavaa pohtimaan sitä, et mikä se on nyt. (nainen A)

Mä vähän, niinku alus, ku puhuttiin siit prosessist. Siinä alus tarvii just siinä metodologiassa. Alussa on se metodologia, mut kai sitte myöhäisemmässä vaiheessa tulee just tekstikommentointia. (nainen B)

Prosessista tulee mieleen se, että ilman muuta siis alkuun tarvii ohjausta siinä, että saa hoidettua rahoitusta ja tutkimussuunnitelmaa. ...Et suunnitelma ja rahoituksen haku...Ja haku, kyllähän se alku on aina hankalaa, niin silloin kait sitä varmaan eniten. (mies D)

Kysyttäessä tohtoriohjauksen kehittämistä tarkemmin, niin naisen A mukaan sen tulisi olla paljon strukturoidumpaa ja siinä tulisi hyödyntää pienempiä ohjausryhmiä, vertaisryhmiä, joita ohjaajat vetäisivät. (nainen A)

No mä kyl kehittäisin sen koko systeemin uudestaan siellä meidän laitoksella. Sinne vois varmaan hakea malleja vähän muilta laitoksilta ja muilta tota ohjaajilta. Mut todennäköisesti ne menee sen muutaman vuoden, ku nää vanhat jermut on siinä viel paikan päällä, niin menevät varmaan samalla kaavalla. (nainen A)

Mut ehkä vois olla ne ohjausryhmät. Olis jonkinlaisia ohjausryhmiä sitte, vähän aihealuettain tai miten ikinä. On siihen mahdollisuuksia sun mitä. Mut ainakin meidän laitoksella pitäis kehittää sit sitä semmosta. Et sais enemmän vertaistukea sille kirjalle...Et siel olis kuitenkin se ohjaaja ja hänellä olis niit pienryhmiä, jois olis viidest kuuteen. (nainen A)

Kysyessäni naiselta A, olivatko yhteiskunnan panostukset väitöskirjojen ohjauksen kehittämiseen riittäviä, niin hän oli skeptinen resurssien kasvattamiseen nähden. (nainen A)

Hmm, vaikea kysymys. Ehkä pitäis yhteiskunan laittaa jollain tavalla, mä en tiedä, tarvitaanko väitöskirjojen tekijöitä niin paljon...Sen että, onks siinä oikeesti mitään mieltä, ku me ei työllistytä kaikki sit kuitenkaan oikeesti ja aidosti...Kyllä se nyt varmaan riittää. Joo. (nainen A)

Myös nainen B katsoi, että nykyresurssit riittävät, kunhan professorien ohjausvastuuta kevennetään ja sitä jaetaan enemmän päteville dosenteille. (nainen B)

Joo mun mielestä se on, että nykykäytäntö piisaa, mutta tota ohjausvastuuta pitää jakaa (nainen B)

No mä mietin, et professoreilla on niin paljon sitä työtä ja ohjattavia on nykyisin yhä enemmän...niin mä mietin, pystyykö sitä jakamaan ohjausvastuuta...Että sitä työtaakkaa vois jakaa.....Meillä on dosenttitasoisia lehtoreita yliopistossa, vaikka kuinka paljon, et ohjausvastuuta olis järkevää jakaa. (nainen B)

Naisen A tavoin myös nainen B panostaisi väitöskirjaohjauksessa enemmän tiedeyhteisön yhteisöllisyyden lisäämiseen ottamalla paremmin huomioon yliopistoyhteisön ulkopuolelta tulevat väitöskirjan tekijät. Lisäksi hän panostaisi naisen A tavoin enemmän jo olemassa olevan vertaistuen hyödyntämiseen. (nainen B)

Sitä mä ajattelin, et se vois olla semmosta yhteisöllisyyden luomista ja tämmöstä verkostoitumista. Et pitäis varmaan luoda enemmän, et sais vertaistukea ja vois keskustella ja käydä syömässä ja tavata, et tulis tätä, mikä jää sit näille, jotka ei ole täällä töissä ja puuttumaan näiltä. (nainen B)

Lisäksi muista haastateltavista poiketen, nainen B uudistaisi väitöskirjaohjausta tuomalla myös tohtoriopiskelijoille henkilökohtaiset opetussuunnitelmat, jotka tällä hetkellä tehdään vain perustutkintoa suorittaville. (nainen B)

Ja mitä voi tehdä ihan joku aikataulutusta sen ohjattavan kanssa ja mä mietin, että mä teen perustutkinto-opiskelijoiden kanssa niille semmosen Hopsin eli semmosen henkilökohtaisen opintosuunnitelman, missä se aikataulutetaan. Ehkä vois korostaa sitä, et se on hyvä tos väitöskirjassakin...Jos tekis semmosta aikataulutusta selkeemmin siinä alussa. Totta kai sitä päivitetään ja se muuttuu elämäntilanteiden mukana. (nainen B)

Samoilla linjoilla ohjausvastuun keventämisestä naisten kanssa oli mies D, jonka professorien ohjausvastuuta tulisi keventää. Se tapahtuisi antamalla enemmän taloudellisia henkilöresursseja väitöskirjojen ohjaukseen. Samalla hän näki opetusministeriön tulostavoitteissa ja sen antamissa resursseissa ristiriidan. Hänestä odotuksien ja resurssien tuli vastata toisiaan. (mies D).

Et täällä niinku opetusministeriön antamat resurssit ja sitte mitä odotetaan, niin ne ei kyllä kohtaa millään tavalla. vaan tota, jos odotukset on niin kovat, niin sitte pitää antaa enemmän resurssejakin. Voidaan antaa enemmän ohjausaikaa per ohjattava. Nykyään proffat on niin kiireisiä, niinku keskimäärin, et sitte, jos pitää olla hirveesti ohjattavia, niin siinä ei ehdi ketään kunnolla ohjaamaan. Monilla on varmasti niin. (mies D)

Sen sijaan mies C näki jatko-opintojen erääksi ongelmaksi erilaisten peruskurssien toistuvan suorittamisen. Hän piti sitä ”yhteiskunnan varojen haaskauksena” ja suoranaisena opiskelijoiden ”kiusaamisena”. Hän myös nosti erityisesti esille strukturoidun ja säännöllisen ohjauksen tarpeen ja vaati ulkokehältä tulevien, siis väitöskirjaa sivutyönään tekevien aseman tuntuvaa parantamista. (mies C)

Sit on tämä päällekkäisyys, että ihminen on suorittanu tutkintoja, niin kyl se vois niinku, jollei muuta, niin honorus causa hyväksyä hyvä ihminen suoritetuiksi jutuiksi, ettei joudu niin monia kertoja suorittamaan peruskursseja, kolmea neljää kertaa

jotakin peruskursseja maisteritason tai lisensiaattitason opiskelija. Sehän on valtavaa, yhteiskunnan varojen valtavaa kuluttamista ja puhumattakaan siitä. Tietenkin se on..., miten mä sanoisin ihan kiusantekoa suoraan sanottuna kyllä. (mies C)

Se on juur tämä, kun on ollu siel yliopiston ulkopuolella. Niin sillo mä kehittäisin, et siin oli tämmönen, mitä mä sanoin edellä, et siin olis tämmöne suunnitelmallisuus mukana ja et se ohjaus olis niinku jatkuvaa ja säännöllistä...Se vaatii sellaselta, joka yliopiston ulkopuolella tekee väitöskirjaa, se vaatii poikkeuksellista sinnikkyyttä ja varmaan myös tietoa ja taitoa, mut että kaikkia näitä juttuja. (mies C)

Hän vaati uudistuksia tutkijakoulutuksen rahoitusrakenteisiin, jotta ne mahdollistaisivat myös yliopiston ulkopuolelta tulevien samanarvoiset mahdollisuudet tehdä väitöskirjatutkimusta kuin tohtorikoulujen tutkijakoululaisilla nyt on. (mies C).

...Mä en tiedä, kuinka paljon niihin tutkijakoululaisiin laitetaan resursseja. Voi olla, että aika hyvinkin. Mut, että muuten, niinku kyl pitäisi ainakin mahdollistaa niil, jotka sielt yliopiston ulkopuolelt, et siel sais jonkinlaista rahoitusta yliopistolt, ettei joutuis niihin apurahajuttuihin, mist ei yleensä sellaine ihmine saa kovin helpost apurahaa, joka on jossain työssä yliopiston ulkopuolella. (mies C)

Tässä yhteydessä hän edelleen korosti valtavaa työmäärää, kun väitöskirjaa tekee sivutyönään yliopistoyhteisön ulkokehällä. (mies C)

Se on kyllä hatunnoston arvoinen juttu, ku olla saattaa, kuka sen niinku tekee. Se ei onnistu ilman aikamoisia, voi sanoa uhrauksia, aika voimakas sana, erittäin merkittävää, erittäin merkittävää panostusta tähän työhön. Siihen ei helposti ryhdy, koska se, ohjaus on vähäistä... (Mies C)

Mies D näki väitöskirjan tekemisessä tärkeäksi, että ohjauksessa korostuisi väitöskirjan ohjaajan tutkimusalueen tai tutkimusaiheen tietämys ja tuntemus, mutta hän näki ongelmaksi oman oppiaineensa pienuuden, tohtoritutkintojen tulostavoitteet ja nykyisten taloudellisten resurssien niukkuudesta johtuvan henkilöresurssien riittämättömyyden. Ohjauksen parannuslääkkeeksi hän ehdotti, että yhteiskunnan pitäisi laittaa ehdottomasti lisää resursseja väitöskirjojen ohjaukseen, jotta potentiaalisia väitöskirjoja ylipäätään syntyisi, samalla kun niiden valmistumisaika lisäksi lyhenisi. (mies D)

...No kyllähän se tietysti oli tärkeätä, et olis nimenomaan sen erikoistumisalueen asiantuntija ohjaajana, ku väitöskirjaa tehdään. Et kulleki löytyisi riittävän kova juuri sen aihealueen asiantuntija. Näin mä, se olis tärkein mun näkökulmasta ja ylipäätänsä se, et pitäisi olla sitte henkilöresursseja enemmän per jatko-opiskelija. (mies D)

No kun resurssit ei riitä kunnolliseen ohjaukseen ja sen takia moni potentiaalinen väitöskirja jää syntymättä ja moni väitösprosessi venyy paljon, vaikka samalla niinku vaaditaan sitä, että väitöskirjojen valmistumisaika lyhennetty hirveesti, mutta kuitenkaan ei oo ohjausta. Kyllähän se ohjaus oli yks keskeisistä keinoista, millä voitaisiin sitä aikaa jonkun verran lyhennettyä. (mies D)

7 LOPUKSI

7.1 Yhteenveto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, minkälaisia kokemuksia väitöskirjan tekijöillä on ollut väitöskirjaprosessista, sen ohjauksesta ja sen kehittämistä. Tutkimus on luonteeltaan fenomenologinen ja sen avulla on pyritty ymmärtämään väitöskirjan tekijöiden kokemuksia ja elämyksiä väitöskirjaprosessin aikana. Keskeistä tutkimuksessani on ollut ymmärtää ja tulkita väitöskirjaprosessia ja sen ohjauksen kehittämismahdollisuuksia, kuten sen tekijät omien kokemustensa perusteella ovat kuvanneet. Käsitykseni ihmisen olemuksesta perustuu heideggeriläis-gadamerilaiseen ontologiaan, että oleminen on latautunut aiemmillä kokemuksilla eikä todellisuus merkitse kaikille samaa. Pääkysymykseen vastaaminen edellytti seuraaviin tutkimuskysymyksien tarkastelemista:

- miten väitöskirjan tekijät ovat kokeneet väitöskirjaprosessin?
- millaisena sen tekijät ovat kokeneet väitöskirjaohjauksen?
- miten väitöskirjaohjausta voi kehittää?

Tutkimuskysymykseen vastaamiseksi perehdyin akateemista ohjausta tarkastelemaan tutkimuskirjallisuuteen, jonka perusteella rakensin tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehyksen. Se perustuu gadamerilaiseen näkemykseen ohjauksesta ”pelitilana”, avoimena suhteena, jonka avulla on mahdollista muodostaa yhteinen ymmärrys kokemuksista väitöskirjaprosessin aikana. Keskeistä on pyrkiä ymmärtämään, minkälaiset henkilökohtaiset ohjauskokemukset ovat vaikuttaneet väitöskirjantekijöiden merkityshorisontteihin ja miten niitä voi ymmärtää. Kokemusten ymmärtämisen avulla on mahdollista luoda aitoja horisontteja väitöskirjaohjauksen kehittämiseksi

Teoreettisessa viitekehysessä ohjaus ymmärretään ohjaajan, ohjattavan ja tiedeyhteisön yhteisenä intersubjektiivisena matkana, ”pelinä”, kaikkien prosessiin osallistuvien yhteisenä oppimisena. Siinä kokonaisuus ymmärretään enemmän kuin osiensa summana. Gadamerilaiselle ohjausnäkemykselle on ominaista kriittinen reflektio maailmaan, jonka tarkoituksena on yhteisesti koetun näkyväksi tuleminen. Kun ohjaus ymmärretään yhteisenä dialogina, tapahtuu merkityshorisonttien sulautumista, jossa yhteinen ohjausavaruus tukee väitöskirjaprosessin etenemistä.

Tutkimusongelman ja teoreettiseen viitekehyksen perusteella muodostin kuusi teema-aluetta, joiden lähtökohtana oli väitöskirjaohjauksen ja sille annettujen merkitysten ymmärtäminen ja tulkinta. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jonka tutkimusote perustuu fenomenologiaan. Sillä tarkoitan tutkimusta, jossa pyritään tohtoriopiskelijoiden kokemusten kuvaamiseen väitöskirjaprosessista ja tuodaan esille heidän antamiaan merkityksiä ohjauksen kehittämiseksi. Tutkimalla väitöskirjan tekijöiden yksilöllisiä kokemuksia laadullisin menetelmin on mahdollista ymmärtää väitöskirjaprosessia, jonka ohjattavat tulkitsevat omasta henkilökohtaisesta maailmastaan käsin. Fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana on, että oleminen (todellisuus) muodostuu useista väitöskirjaa tehneiden henkilökohtaisista kokemuksista ja näkökulmista eikä ohjausavaruus

näyttäytyä kaikille samanlaisena. Fenomenologinen tutkimus on ikään kuin verkko, jonka avulla yritän kalastaa väitöskirjantekijöiden kokemuksia ja ymmärtää niitä.

Tutkimus muodostuu seitsemästä pääluvusta. Ensimmäinen luku johdattelee lukijan aiheeseen. Luvussa tarkastelen väitöskirjaa niin jatko-opiskelijan näkökulmasta kuin merkityksen luojana nykyhetken yliopistopolitiikan kontekstissa. Sen lisäksi esittelen tutkimuksen tavoitteet, sen metodologiset valinnat, perustelen tutkimusteemaani koskevat rajaukset ja analysoin sitä käsittelevää aikaisempaa tutkimusta.

Toisessa luvussa käsittelen tohtoriohjauksen teoriaa tutkimuskirjallisuuden ja omien kokemusteni vuoropuheluna. Luvussa tarkastelen myös väitöskirjaohjausta niin yksilön kuin yhteiskunnan näkökulmista ja aukaisen ohjausnäkemystä eri tiedekulttuureissa. Kolmannessa luvussa tarkastelen väitöskirjaohjauksen toimintatapoja, joita tutkimuksessani ovat henkilökohtainen ohjaus, ohjauskeskustelu ja arviointi ja palaute. Neljännessä luvussa tarkastelen tutkimukseni teoreettista viitekehystä ja sen muodostamista. Viidennessä luvussa esittelen tutkimukseni empirian, jossa kuvaan empiirisen osuuden, joka koostuu tutkimusmenetelmän kuvauksesta, aineiston hankinnasta, tutkimuksen toteuttamisesta ja aineiston analysoinnista ja sen luotettavuuden arvioinnista. Kuudennessa luvussa tarkastelen empiirisen tutkimuksen tuloksia teema-alueittain. Seitsemäs luku sisältää tutkimukseni yhteenvedon ja sen johtopäätökset.

Toteutin tutkimukseni monitapaustutkimuksena, jonka aineiston hankin teemahaastatteluilla. Monitapaustutkimuksen tarkoituksena on tutkia kokemuksia väitöskirjaohjauksesta, mutta ei tapauksia sinällään. Teemahaastattelu sopii hyvin laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, kun tarkoituksena on ollut saada syvällistä ja perusteellista tietoa väitöskirjantekijöiden subjektiivisista ohjauskokemuksista väitöskirjaprosessin aikana. Keskeistä siinä on ollut saada tietää, mitä väitöskirjan tekijät ajattelevat ohjauksesta ja miten sitä voisi kehittää.

Toteutin teemahaastattelun valitsemalla neljä väitöskirjantekijää, jotka kaikki edustivat ns. ihmistieteitä eikä tutkimukseen osallistunut yhtään luonnontieteilijää. Haastattelin kahta naista ja kahta miestä, joista kolme oli jo väitellyt ja yhden naisen väitöskirja oli menossa painoon. Lähetin kaikille haastateltaville etukäteen hyvissä ajoin haastattelurungon ja siihen liittyvät kysymykset, jotta heillä olisi riittävästi aikaa tutustua kysymyksiini. Haastattelin jokaista kullekin sopivassa paikassa. Haastattelu kesti jokaisen kohdalla noin tunnin. Nauhoitin haastattelut haastateltavien luvalla. Haastattelujen jälkeen litteroin ne sanatarkasti ja lähetin ne vielä haastateltaville tarkistusta varten.

Seuraavaksi esitän tutkimukseni johtopäätökset.

7.2 Johtopäätökset

Väitöskirjan valmistumista ja tohtorintutkinnon suorittamista voi pitää niin henkilökohtaisena tieteellisenä näyttönä kuin akateemiseen maailmaan astumisen avaintekijänä, ”akateemisen täysi-ikäisyyden saavuttamisena” (Peura 2005). Tohtoroituminen on prosessina vaativa voimainponnistus, joka ei onnistu ilman sitä tukevaa ohjausta.

Ohjauksen näkökulmasta akateemisen yhteisön yksi merkittävimmistä kysymyksistä on, miten sovittaa yhteen yhtäältä tutkimuksen vapauden ja henkilökohtaisen luovuuden ja ohjauksen välinen suhde. Kysymys on kantilaisittain vapauden ja ohjauksen välisestä paradoksista, koska ohjaus merkitsee aina jonkinlaista sekaantumista tai puuttumista prosessiin, joka toisaalta edellyttää vapautta. Myös ohjauksessa voi kysyä, ”miten kultivoida vapautta pakolla”? (vrt. Kant 1923, 453; Taneli 2012, 39).

Tämä filosofinen kysymys on nostettu esille myös aikaisemmassa ohjaustutkimuksessa, jossa on viitattu olemassa olevaan jännitteeseen yhtäältä tieteen autonomian ja siihen liittyvän ohjattavan riippuvuuden ja tiedeyhteisön yhteistoiminnan välillä (Nummenmaa & Soini 2011; Soini & Pyhältö 2012; Soini 2008.) Johtopäätöksenäni on, että tämä jännite on kaikessa ohjaustoiminnassa aina läsnä. Hyvä ohjaus on hyvää teoriaa, kun samalla hyvä käytäntö on hyvää teoriaa. Tästä seuraa, että kasvatustieteellisesti hyvään ohjaukseen liittyy teorian ja käytännön vuoropuhelua, jotka tukevat toisiaan. Käytännössä pidän hyvänä väitöskirjaohjauksena toimintaa, joka pyrkii häivyttämään itsensä, samalla kun se osin katalysaattorin tavoin toimien saa aikaan väitöskirjantekijöissä onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä.

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella tohtoriopiskelijoiden kokemuksia väitöskirjaprosessista ja sen ohjauksen kehittämisestä. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen fenomenologinen monitapaustutkimus. Sen tarkoituksena oli hermeneuttisesti ymmärtää väitöskirjan tekijöiden kokemus- ja elämismaailmaa väitöskirjaprosessista ja sen ohjauksen kehittämisestä.

Tulkintakehikkoni perustui fenomenologiseen gadamerilaiseen ajatteluun ohjauksesta ”pelinä”, jossa itse ”peli” on vienyt väitöskirjaprosessia eteenpäin. Kuitenkaan väitöskirjaohjaus heideggeriläis-gadamerilaisena olemisena ja kokemuksena eivät ole sama ilmiö, vaan aina niiden välissä on hermeneutiikka, jonka kautta ”peli avautuu” pelaajille. Se on erilaisten näkökulmien, ”hermeneuttisen totuuden” etsintää, jossa yhteiset ja yhteiseksi koetut horisontit paljastuvat ja saavat uusia muotoja ohjaajan ja ohjattavan dialogissa (vrt. Kakkori & Huttunen 2014). Fenomenologiaan perustuvassa tutkimuksessani kuitenkin ratkaisevia ovat väitöskirjan tekijöiden kokemukset, joita teemahaastattelun avulla hankitulla aineistolla olen pyrkinyt kuvaamaan. Siinä keskeiseksi nousevat väitöskirjatekijöiden kokemukset ja niille annetut merkitykset, mutta eivät tapaukset sellaisenaan. Kuitenkin ohjausajatteluni ontologiaan sisältyy heideggeriläis-gadamerilainen perusajatusajatus, että samanlainenkaan ohjaus ei ole kaikille sama, koska ihmiset kokevat ja tulkitsevat sitä eri tavoin.

Väitöskirjaohjausta pidän yhteisenä kokemusten dialogina, jossa yhteinen tarkoittaa kokemusten merkityshorisonttien sulautumista ja uusia näkemysten avautumista, jotka voimaannuttavat. Yhteinen ja yhteiseksi koettu on väitöskirjaohjauksessa selkeä voimavara, jonka merkitys on ohjauksessa keskeinen. Ohjauksessa tämä tarkoittaa, että siinä pitää tukea ohjattavan omia aitoja kokemuksia ja voimavaroja (vrt. Määttä 2009, 267). Gadamerilaisittain väitöskirjaohjaus on aitoa yhteistä keskustelua ja siinä jaettua ymmärrystä. Se ei ole minun tai sinun (ohjaajan tai ohjattavan), vaan aidosti yhteistä. Tätä olen kuvannut teoreettisessa viitekehityksessäni, jossa ohjaus käsitteellisesti nousee uudelle tasolle merkityshorisonttien sulautumisena.

Teema-alueittain tarkasteltuna tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat aikaisemmassa ohjaustutkimuksessa esille tulleita näkemyksiä (Stubb, Pyhältö, Lonka 2011; Nummenmaa & Soini

2004; Keskinen 2012). Kaikkien haastateltavien väitöskirjaprosessiin hakeutumista näyttää yhdistävän ensisijaisesti kiinnostus tutkimuksen tekemiseen ja halu pätevoityä oman tutkimusalan osaajaksi. Väitöskirjan merkitystä arvioidessaan kaikki haastateltavat painottivat niin produkti- kuin prosessinäkökulmaa. Niissä korostui väitöskirjan näkeminen henkilökohtaisena näyttönä omasta ”minäpystyvyydestään” kuin myös halu kvalifikoitua tieteelliseksi osaajaksi, tutkijaksi. Kaikkien vastauksissa korostui myös ohjauksen tärkeys tai välttämättömyys, koska ilman sitä väitöskirjan tekeminen koettiin vaikeaksi, jopa mahdottomaksi tehdä.

Haastatteluvastauksista käy ilmi, että hyvänä ohjauksena koettiin tieteellisiä asioita korostava teknis-rationaalista neuvonta ja ohjeiden antaminen, mutta myös reflektiivinen ohjattavan subjektiutta korostanut tieteellisen asiantuntijuuden kasvua tukeva ohjausorientaatio. Haastateltavien ohjauskokemuksissa korostettiin molempien suuntautumistapojen merkitystä väitöskirjan eri vaiheissa. Etenkin väitöskirjaprosessin alussa ja lopussa korostettiin ohjaajan teknis-rationaalinen roolin merkitystä, kun taas keskivaiheilla korostui enemmän ohjaajan reflektiivinen rooli. Käytännössä luokittelut ovat kuitenkin usein kategorisoivia, jolloin voi myös sanoa, että ohjaajan rooli näyttäytyi enemmän limittäisenä kuin lineaarisena. Oman kokemukseni mukaan ohjaajan rooli näyttäytyi eräänlaisena synteessä, joka vaihteli väitöskirjaprosessin mukana.

Haastatteluissa nousi esille erityisesti henkilökohtaisen ohjauksen ja ohjauskeskustelun merkitys väitöstutkimuksen onnistuneen etenemisen keskeisenä areenana. Kuitenkin ohjauskokemuksista nousi esille myös vertaisohjauksen ja pienempien ohjausryhmien merkitys, joita pitäisi ohjausmuotona hyödyntää nykyistä paljon enemmän. Yhteenvedona voi todeta, että haastatteluvastauksissa korostui henkilökohtaisen ohjauksen ja ohjauskeskustelun keskeinen asema, joiden merkitys tulee esille aikaisemmasta ohjaustutkimuksesta (Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008; Moitus 2003).

Myös väitöskirjan ohjaajan persoonallisuuden merkitys korostui ohjauskokemuksissa. Hänen tuli olla henkilökohtailta ominaisuuksiltaan välittävä, kuunteleva, empaattinen ja läsnä oleva, ja hänen tuli olla aidosti kiinnostunut ohjattavasta. Vaikka haastatteluissa nousi esille ohjaajan pedagogisten taitojen, sosiaalisen osaamisen ja tunnetaitojen tärkeys, niin keskeisintä oli kuitenkin ohjaajan tieteellisen substanssiosaamisen korostuminen yli muiden ohjausalueiden. Kiteytetysti voi sanoa, että kokemusten perusteella ilman tieteellistä kompetenssia muulla ohjausosaamisella ei ollut merkitystä väitöskirjatyön kannalta, vaikka ohjaajan panosta opiskelupuiteiden taloudellisten reunaehtojen luomisessa pidettiin tärkeänä. Omat kokemukseni tukevat haastateltavien näkemyksiä.

Kaikki haastateltavat olivat kokeneet, että väitöskirjaohjauksessa ohjaajalta saadulla positiivisella, kannustavalla ja konkreettisella, mutta rakentavan kriittisellä palautteella oli ensisijainen merkitys oman tutkimuksen edistymiselle. Tärkeänä koettiin, että väitöskirjan ohjaaja oli tavoitettavissa. Hän ei jättänyt ohjattavaa yksin ongelmiansa kanssa, tai jättänyt häntä heitteille eikä laiminlyönyt ohjausta kiireisiinsä vedoten (vrt. Määttä 2009, 270).

Palautteen antaminen koettiin hyvin tärkeäksi. Kuitenkin sen suhteen vastaajien näkemykset erosivat hieman. Jotkut suosivat palautteen muotona ns. ”hampurilaismallia”, jonka mukaan ensin tuli antaa myönteinen palaute ja lopuksi ns. kriittinen palaute. Negatiivista ja vain virheitä esille nostavaa palautta pidettiin kaikkien kokemusten mukaan huonona ohjauspalautteen muotona.

Joka tapauksessa empiirisiä tutkimustuloksia arvioitaessa on hyvä muistaa, ettei haastateltavien joukossa ollut yhtään luonnontieteilijää. Haastatteluvastaukset olisivat voineet olla erilaisia, koska luonnontieteiden piirissä väitöskirjoja tehdään enemmän jaetun ymmärryksen kautta yhteisinä projekteina (vrt. Vekkaila 2012; Korhonen & Nummenmaa 2012). Lisäksi haastatteluvastauksia tulkittaessa on hyvä pitää mielessä, että ne ovat nimenomaan haastatteluvastauksia, mutta eivät muuta.

Miten väitöskirjaohjausta voisi sitten kehittää? Haastateltavien kokemuksista välittyy sellainen kuva, että yhtä ainoaa yksittäistä täsmälääkettä ohjauksen kehittämiseksi, siis paremman ohjauksen luomiseksi ei ole, vaan kysymys on monitahoinen ja siinä monta muuttujaa. Yhtäältä jatko-opiskelijamäärät ovat kasvaneet ja puhutaan jopa tohtorituotannosta. Toisaalta suomalainen yhteiskunta painii syvissä taloudellisissa vesissä, jossa myös tieteen resursseja leikataan ja tohtoreita tuotetaan niukkenevilla voimavaroilla, ja vain tutkintojen läpivirtausmääristä maksetaan. Myös ohjauksen on sopeuduttava tähän kontekstiin, jossa yhteiskunnan lisäresursseja ei ole odotettavissa lähitulevaisuudessa (vrt. Ahonen 2015; Jauhiainen & Tähtinen 2014).

Ohjausta tarkasteltaessa saksalaisen kriittisessä teoriassa tuodaan perustellusti esille ohjaukseen vaikuttava yhteiskunnallinen orientaatioperusta. Ohjausta ei voi pitää vain ohjattavan, ohjaajan ja tiedeyhteisön välisenä vuoropuheluna, joka on luonteeltaan puolueetonta tietoa ja neutraalia, vaan se on avoimesti poliittista. Ohjaukseen liittyy aina yhteiskunnallisia elementtejä, kuten valtaa ja vaikuttamista.

Minusta ohjauksen pitäminen sisällöltään neutraalina on illuusio, koska kaikki ohjausinstituutiot ovat yhteiskunnallisten valtahierarkioiden uusintamisenmekanismeja, joissa tuotetaan tietoa totuuden politiikkana. Tieto on valtaa eikä ole tietoa, jolle ei syntyisi vastaavaa valtarakennetta. (vrt. Foucault 1980; 2005; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000).

Ohjauksen peruskysymyksiin liittyy aina, keitä ohjattavista halutaan tehdä. Ohjausta tehdään aina jostakin näkökulmasta. Usein ohjaus on sidoksissa talouteen, politiikkaan ja kulttuuriin, koska ne toimivat ohjauksen määräävinä determinanteina. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ohjausta tehdään aina jostakin näkökulmasta, joka voi sisältää sopeuttamista, synnyttää kilpailuasetelmia ja aikaansaada alistamista, joka tuottaa pettymyksiä ja epätoivoa (vrt. Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, Jokisaari 2014; Foucault 1980; 2005; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000; Vuorikoski 2014). On syytä kysyä, miten ohjausta ylipäätään mahdollista kehittää, jos kriittisen teorian mukaan neutraali ohjaus on mahdoton? Siitä seuraavassa.

Haastatteluvastausten perusteella yksi väitöskirjaohjauksen ongelmakohdista on se, miten ehkäistään väitöskirjantekijöiden polarisoitumista yliopistoyhteisön ulkopuolelta, ulkokehältä tuleviin väitöskirjantekijöihin ja sisäkehällä oleviin tohtorikoulutettaviin. Tämä tulee selkeästi esille haastatteluvastauksista. Tutkimuskirjallisuudessa on korostettu, että vastaisuudessa on yhä määrätietoistemmin löydettävä keinoja, miten integroidaan sivutyönään väitöskirjaa tekevät tiedeyhteisöön. Tulisi huolehtia kaikista väitöskirjaa tekevästä, kun yhteiskunnan yhteisiä resursseja jaetaan väitöskirjaohjaukseen (vrt. Nummenmaa & Pyhäntä 2008).

Tällä hetkellä yliopistoyhteisön ulkokehältä tulevat, usein vanhemmat jatko-opiskelijat, kokevat, että heidän opiskeluinfraktuurinsa verrattuna yliopiston sisällä oleviin nuorempiin

tohtorikoulutettaviin nähden ei ole samanveroisia. Ulkopuolelta tulevat kokevat tekevänsä väitöskirjaa yksin ilman riittävää ohjausta ja tukea ja asemoivat itsensä tiedeyhteisön ulkokehälle (vrt. Nummenmaa & Pyhältö 2012, 32–33). Tutkimukseni empiriaan tukeutuva johtopäätös on, että näillä yliopiston ulkopuolelta tulevien väitöskirjantekijöiden kokemuksilla saattaa olla jonkinlainen yhteys ohjauksessa koettuun laatuun.

Kyllä vähintään ja siinä saattaa olla monia yks kerros välissä. Se vaatii sellaiselta, joka yliopiston ulkopuolelta tekee väitöskirjaa, se vaatii poikkeuksellista sinnikkyyttä ja varmaan myös tietoa ja taitoa, mut että kaikkia näitä juttuja. Se on kyllä niin hatunnoston arvoinen juttu, ku olla ja saattaa, kuka sen niinku tekee. Se ei onnistu ilman aikamoisia, voi sanoa uhrauksia, aika voimakas sana, erittäin merkitsevää, erittäin merkitsevää panostusta tähän työhön. Siihen ei helposti ryhdy, koska se ohjaus on näin vähäistä. (mies C.)

Moni hyvä väitöskirja voi jäädä syntymättä, jos kokee olevansa ns. ulkokehällä ja aivan erilaisessa asemassa kun sisäkehällä olevat tohtorikoulutettavat, joille on taattu resurssit tutkimuksenteolle. Yhtäältä ehkä yliopistoyhteisössä tarvitaan holistisempaa kaikki jatko-opiskelijat paremmin huomioon ottavaa ohjausjärjestelmää, vaikka tutkimukseni empiriasta käy myös ilmi, että ohjauksessa korostuu aina oma henkilökohtainen ohjaukokemus ja sen tulkinta.

Toisaalta tutkimuskirjallisuudessa on viitattu väitöskirjan tekijöiden polarisoitumiseen ja monen kerroksen väen syntymiseen. (vrt. Laiho 1997; Nummenmaa & Pyhältö 2008.) Tällainen jaottelu on elitististä, epäoikeudenmukaista eikä tue oikeudenmukaisesti jatko-opiskelijoiden osaamisen kehittymistä. Myös nämä ohjaukokemukset tulivat esille empiirisessä osassa.

Nykyinen tutkijakoulujärjestelmä on merkinnyt ikään kuin vanhaan rinnakkaiskoulujärjestelmään perustuneen ideologian tuomista takaisin tohtorikoulutukseen ja yliopistojärjestelmän sisälle. Sen taustalla lienee liiketaloudellisten ja manageriaalisten arvojen ylikorostuminen päätettäessä opiskelijoiden valitsemisesta tutkijakouluihin ilman todellisia meriittejä. Ratkaisevaa ei ole enää mahdollisuuksien tasa-arvo, vaan jatko-opiskelijoiden nuorella iällä on keskeinen painoarvo.

Vaikuttaa siltä, että valittu toimintatapa tulee merkitsemään väitöskirjamäärien vähenemistä niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka eivät ole päätoimisia tohtorikoulutettavia. Samalla kysymys on epädemokraattisesta selektiosta, jonka keinoin valitaan, kenelle suodaan oikeus tehdä päätoimisesti väitöskirjaa tutkijakoulutettavana. Nykykäytäntö asettaa väitöskirjantekijät aivan eriarvoiseen asemaan, mikä on ensisijaisesti tasa-arvo- ja oikeudenmukaisuuskysymys. Ohjauksen näkökulmasta se merkitsee toisille hyvää ohjausta, toisille huonompaa ohjausta ja joillekin ei ohjausta juuri lainkaan. Tämä näkemys saa tukea tutkimukseni empiriasta. Ohjauksen näkökulmasta ongelman ratkaisu vaatisi rakenteellisia korjauksia.

Mahdollisuuksien tasa-arvon takaaminen luo perustaa ohjauksen kehittämiseksi, jossa korostuvat ohjaajan, ohjattavan ja tiedeyhteisön molemminpuolinen avoin vuorovaikutus, välittäminen, rakentava ja kriittinen palaute, jotka tukevat koko yhteisön oppimista. Ohjauksen tulee olla määrätietoista, tavoitteisiin suuntautunutta merkityshorisonttien aitoa avautumista, yhteistä dialogia ja väitöskirjan tekijän ja tiedeyhteisön intersubjektiivista prosessia. Onnistuneen ohjauksen riittinä

on tohtoroituminen, joka on merkki akateemisesta täysi-ikäisyydestä ja virallisesta luvasta saada ryhtyä harjoittamaan tutkimustyötä.

Haastatteluvastauksissa väitöskirjaohjauksen kehittämissuhteiksi nousi esille, että professoreiden ohjausvastuuta tulisi keventää tai jakaa yliopistoyhteisön ja tiedekuntien eri oppiaineiden sisällä. Lisäksi minusta on mietittävä konkreettisia toimenpiteitä ja uskallettava muuttaa vanhoja rakenteita, jotta mm. vertaisohjaus saadaan paremmin tukemaan väitöskirjatyötä. Oman kokemukseni mukaan vertaistuki on yhä toissijaista ja pienimuotoista ja sitä hyödynnetään keskimäärin melko vähän. Sen sijaan tutkimuskirjallisuudessa siihen liittyvä ongelma on tiedostettu jo pitkään (Toom & Pyhäntö 2012).

Väitöskirjaohjauksen kehittämiseksi tutkimuskirjallisuudessa (Vrt. Nummenmaa, Pyhäntö & Soini 2008), kuten myös tutkimukseni empiriassa nousi esille ajatus, että myös väitöskirjaohjausta voisi tehdä strukturoidummin. Myös jatko-opiskelijoille tulisi laatia ohjauksen tueksi henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS). Sen tehtävänä olisi toimia ohjauksen työkaluna, joka täsmennettäisiin ja tarkennettaisiin prosessin eri vaiheiden mukana. Oman kokemukseni mukaan tällainen suunnitelma voisi tutkimussuunnitelman ohella jäsentää omaa väitöskirjatyötä, kunhan sitä ei laadita liian ahtaaksi ja strukturoiduksi. Henkilökohtainen opintosuunnitelma aikataulutuksineen voisi olla lisävoimavara, väitöskirjaohjauksen kehittämisen yksi apuväline, joka tukee myös väitöskirjan ohjaajan työtä.

Tutkimuksen johtopäätökset vahvistavat monilta osin ohjaustutkimuksessa esitettyjä näkemyksiä väitöskirjaohjauksesta hyvin uniikkina ja ainutlaatuisena prosessina. Tämä tulee hyvin esille haastateltavien kokemuksista. Voisi sanoa, että gadamerilaisittain oma oleminen avautuu kullekin väitöskirjantekijälle hänen omista kokemuksistaan käsin ja tämä todellisuus on hyvin monikerroksinen. Gadamerilaisen teoreettisen viitekehitykseni nojalla esitänkin, että ohjaus on aina uniikkista koettua. Se ei merkitse kaikille samaa, koska väitöskirjantekijöiden oleminen ei ole kaikille sama, vaan kukin ohjattava värittää sitä omien kokemustensa kautta.

Tutkimukseni täydentää sitä kuvaa, joka aikaisemmassa ohjauskirjallisuudessa on esitetty. Uutena johtopäätöksinä tuon tutkimuksessani esille sen, että väitöskirjaohjauksessa on yhä enemmän pyrittävä kartoittamaan jokaisen väitöskirjantekijän omia henkilökohtaisia kokemuksia ja niiden tulkintoja ja pyrittävä löytämään yhä enemmän yhteistä dialogia yhteisten ja yhteiseksi koettujen keskustelun avulla. Horisonttien laajeneminen mahdollistaa uusien merkitysyhteyksien sulautumisen, joka luo mahdollisuuksia uusien kokemuspotentiaalien syntyiselle. Ne luovat kriittisen reflektion avulla uusien kokemusten avautumista, jotka tehdään näkyviksi väitöskirjaprosessissa. Niiden avulla yhteiset kokemukset eivät sulkeista maailmaa, vaan avaavat väitöskirjaprosessia ohjaajan ja ohjattavan ja tiedeyhteisön näkökulmista, aidolla ja avoimella tavalla. Yhteisyys ja yhteiseksi koettu tulee nähdä henkisenä resurssina, jonka kehittämiseen tulee panostaa, etenkin nyt taloudellisen niukkuuden aikana.

LÄHTEET

- Ahonen, H. 2015 Yliopistoilla on jo kiire erikoistua. Turun Sanomat 28.7.2015.
- Aittola, H. & Määttä, P. 1996. Tutkijakoulut. Raportti tutkijakoulujen johtajien ja tutkijaopiskelijoiden kokemuksista. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aittola, H. & Määttä, P. 1998. Tohtoriksi tutkijakoulusta. Tutkijakoulut tieteellisten jatko-opintojen uudistajina. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001 (toim.) Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Artikkeliteoksessa H. A. Giroux & P. McLaren Kriittinen pedagogiikka. Suomentanut J. Vainonen. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Amundson, N. E. 2005. Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille (suom. Petri Auvinen). Juva: Psykologien Kustannus Oy.
- Anttila, S. 2015. Kuluttajan kokema arvo mobiilissa asiointiympäristössä. Liiketaloustieteen, markkinoinnin julkaisematon pro gradu -tutkielma. Pori: Turun yliopiston kauppakorkeakoulun Porin yksikkö.
- Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 60–78.
- Biesta, G. J. J. 1994. Education as practical Intersubjectivity: towards a critical-pragmatic Understanding of Education. Educational Theory 44: Summer.
- Buber, M. 1993. Minä ja sinä (Ich und Du 1923.) Suomentanut J. Pietilä. Helsinki: WSOY.
- Cohen, L. & Manion, L. 1981. Research Methods in Education. London: Croom Helm.
- Dilthey W. 1923 Gesammelte Schriften V. Toimittanut G. Misch. Stuttgart/Göttingen: B. G. Teubner/Van den Hoek & Ruprecht.
- Dilthey W. 1926. Gesammelte Schriften XII. Toimittanut B. Groethusen. Stuttgart/Göttingen: B. G. Teubner/Van den Hoek & Ruprecht.
- Dilthey W. 1959. Gesammelte Schriften I. Toimittanut B. Groethusen. Stuttgart/Göttingen: B. G. Teubner/Van den Hoek & Ruprecht.
- Erikson, P. & Kovalainen, T. 2008. Qualitative Methods in Business Research. London: Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Fontana, A. & Frey J. H. 2000. The Interview. The Structured Questions to Negotiated Text. Artikkele teoksessa H. K. Denzin & Y. S. Lincoln (editors) Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 645–672.
- Foucault, M. 1980. Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977. Brighton, Sussex: The Harvester Press Limited.
- Foucault, M. 2005. Tarkaile ja rangaista. Suomentanut Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.
- Freinet, C. 1987. Ihmisten koulu. (Pour l'école du peuple 1969.) Suom. L. Oksanen. Helsinki: Elämäkoulu.
- Gadamer, H.-G. 1975. Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr.
- Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gibbs, G. R. 2007. Analysing qualitative data. London: Sage.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2000. Analyzing Interpretive Practice. Artikkele teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Editors) Handbook of Qualitative Research. California: Sage Publications, Inc., 487–508.
- Haapaniemi, P. 2013. Fenomenografinen analyysi. Fenomenograafisen analyysin lähtökohdat ja esimerkki aineiston analyysistä sosiaalityön tutkimuksessa. Julkaisematon sosiaalityön pro gradu-tutkielma. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.
- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Artikkele teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet I. Helsinki: Gaudeamus, 118–141.
- Habermas, J. 1981. Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1-2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hatakka, M. 1996. ”Jokaisen oma todellisuus”. Artikkele teoksessa Psykologia – johdantokurssi. YLE - opetuspalvelut. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 11–25.
- Helander, J. 2002. Systeemit esiin: opiskelijan pulmien kohtaaminen. Artikkele teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) Citius, Altius, Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 51–72.
- Helander, J. & Seinä, S. 2005. Mielen malleista ohjaustodellisuuteen – ohjausteoriat opinto-ohjaajakoulutuksessa. Artikkele teoksessa J. Lerkkanen (toim.) Opinto-ohjauksen tarkoitus. Opinto-ohjaajakoulutuksen 20-vuotisjuhla-julkaisu. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 51, 13–18.
- Helander, J. 2015. Ohjausteoriat opinto-ohjaajan työn kulmakivenä. Ohjausteorioiden aikataunneli. Luento Hämeen ammattikorkeakoulussa 25.8.2015. Hämeenlinna.
- Hilpelä, J. 2009. Kuka huolehtisi kasvatustieteestä? Kasvatus (40) 4, 291–293.
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Historiatieteiden valtakunnallinen tohtoriohjelma. (luettu 15.5.2015)
<<http://www.uta.fi/yky/tutkimus/historia/tutkijakoulu/tohtoriohjelma.html>>

Holma, K. & Hyytinen, H. 2015. Filosofian ja empirian dialogi: normatiiviset ja deskriptiiviset ulottuvuudet kasvatustutkimuksessa. *Kasvatus* (46)3, 220–232.

Hoskins, M. & Strycka, K. 1995. *Constructive counselling: a facilitator's guidebook*. Canadian Guidance and Counselling Foundation. Unpublished manuscript.

Huttunen, R. 1999. Aito kokeminen on avautumista. Artikkeliteoksessa R. Huttunen *Opettamisen filosofia ja kritiikki*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 60–65.

Huttunen, R. 2007. Gadamerilainen ja habermasilainen asenne kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus & Aika* 1 (1), 35–48.

Huttunen, R. & Kakkori, L. 2014. Fenomenologia, Hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Artikkeliteoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värrin (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatustieteiden aikalaismetodiikka*. Tampere: Tampere University Press, 367–401.

Hyrkkänen, M. 2002. *Aatehistorian mieli*. Tampere: Vastapaino.

Jauhiainen, A. 1997. Korkeakoulupedagogiikka suomalaisen yliopiston historiassa ja rakenteissa. Artikkeliteoksessa A. Jauhiainen (toim.) *...sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Näkemyksiä ja kokemuksia korkeakoulupedagogiikan tavoitteista ja todellisuudesta*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 11–49.

Jauhiainen & Tähtinen 2012. Kysymyksiä rahasta ja kasvatuksesta. *Kasvatus* (43) 3, 223–225.

Jauhiainen, A. & Tähtinen, J. 2013. Tieteemme tila ja tulevaisuus. *Kasvatus* (44) 1, 3–6.

Jauhiainen, A. & Tähtinen, J. 2014. Tieteenaloja eriarvoistava rahoitusmalli. *Kasvatus* (45) 2, 109–112.

Jatkotutkimääräykset (luettu 15.5.2015) <<http://www.utu.fi/fi/yksikot/soc/jatko-opiskelu/maaraykset/Sivut/home.aspx>>

Jokisaari, O.-J. Tapausfilosofia kasvatuksen aikalaismetodiikka: Edistyksen mahdollisuus nykyisyydessä. Artikkeliteoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värrin (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatustieteiden aikalaismetodiikka*. Tampere: Tampere University Press, 23–40.

Jurkka, J. 2015. Stressiprofessori pysähtyi vasta pakon edessä. *Turun Sanomien Extra* 1.8. 2015.

Juutilainen P. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 92.

Jäminki, S. 2008. Ohjaus ”pitojenvetämisenä”. Teoksessa K. Määttä (toim.) *Väitöskirjan lumo. Tohtoriksi valmistumisen vaiheet sekä sen ohjaus ja tuki*. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus, 33–38.

Kaarttinen, J. 2015. Kansallissosialistinen kasvatus – politiikkaa vai pedagogiikkaa? Julkaisematon väitöskirjakäsikirjoitus. Turku: Turun yliopiston politiikan tutkimuksen laitos.

Kakkori, L. Huttunen, R. 2011. Fenomenografia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. (luettu 31.8.2015) < <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>

Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja. Jyväskylä: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Kant, I. 1923. Vorlesungen über Pädagogik. Kants Werke VIII. Herausgegeben von E. Cassirer. Berlin: Bruno Cassirer Verlag.

Kant, I. 1966. Metaphysik der Sitten. Hrg. von K. Vorländer. Hamburg: Verlag von Felix Meiner.

Kasvatustieteiden tiedekunnan jatko-opinto-opas 2006-2008. Turun yliopisto.

Kehittämissuunnitelma 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. (luettu 12.7.2015) <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?la>>

Keskinen, J. 2012. Väitöskirjapolun alkutaipaleella – Mistä väitöskirjan tekemisessä on oikein kyse? Artikkeliteoksessa T. Soini & K. Pyhälto (toim.) Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 25–40.

Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologinen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto, 91–106.

Korhonen, V. & Nummenmaa, A. R. 2012. Ryhmä ohjauksen voimavarana. Artikkeliteoksessa T. Soini & K. Pyhälto (toim.) Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 184–204.

Koskinen, I., Alasuutari, P. & Peltonen, T. 2005. Laadulliset tutkimusmenetelmät kauppatieteissä. Tampere: Vastapaino.

Kosonen, P. A. 2000. Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus – näkökohtia habitaatin muodostumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Artikkeliteoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & Timo Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-Kustannus, 314–359.

Knuutila, S. 2001. Aristotelinen teoria hyvästä elämästä. Artikkeliteoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 29–40.

Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press

Kukkonen, H. 2009. Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Kasvatus (40) 5, 407–416.

Kunnas, T. Fasismien lumous. Eurooppalainen älymystö Mussolinin ja Hitlerin politiikan tukijana. Jyväskylä: Atena.

- Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Acta Universitatis Tamperensis 1483. Tampere: Tampere University Press.
- Laiho, I. 1997. Mestareiden opissa. Tutkijakoulutus Suomessa sotien jälkeen. Akateeminen väitöskirja. Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportti 42. Turku: Turun yliopisto.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalveluiden arviointia. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2000. Ohjaus ja neuvontapalvelut yliopistossa. Artikkeliteoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spranger (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-Kustannus, 160–177.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Artikkeliteoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsinässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–21.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Artikkeliteoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä. Tampere: Tampere University Press, 19–43.
- Lairio, M. & Rekola, H. Opiskelijoiden tarpeet ohjauskulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Artikkeliteoksessa M. Lairio & M. Penttilä Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 107–127.
- Latomaa, T. 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. Kasvatus (42)1, 46–57.
- Lautamatti L & Nummenmaa, A. R. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa: ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa. Tampere: Tampere University Press.
- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto, 71–90.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Leiviskä, A. 2011. Gadamerlainen hermeneutiikka kasvatuksen tutkimuksessa. Artikkeliteoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla. metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 156–176.
- Lemmetyinen, A. 2004. Toimintatutkimus oppimisen strategisesta kehittämisestä Turun kaupparinkeakoulussa. Lisensiaatin tutkimus. Turku: Turun kaupparinkeakoulu.
- Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset ja niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Lerkkanen, J. 2014. Päätöksenteko uravalinnassa ja ohjauksen tarpeiden arviointi. Artikkeliteoksessa S. Haataja, M. Lehti, L. Metsävuori, T. Poutanen, J.-M. Ritvanen & S. Viitaniemi (toim.) Tulevaisuuden urapolut. Korkeakoulutettujen ohjaus muuttuvassa työelämässä. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 88. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 67–73.

- Lonka, K. 1997. Rohkene tuutoroida. Opas oppimisen psykologiaan. Helsingin yliopiston Opintoasianosaston julkaisuja 15.
- Luostarinen, H. & Väliverronen, E. 1991. Tekstinsyöjät. Jyväskylä: Vastapaino.
- Mezirov, J. (toim.) 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja aikuiskoulutuskeskus.
- Mikkola, A. 2003. Ohjausalan koulutushaasteet. Artikkeliteoksessa M. Lairio & S. Puukari (toimittaneet) Ohjauksen uudet organisaatiot. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–40.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, Mielityinen, J., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Helsinki: Edita.
- Moitus, S. 2002. Korkea-asteen ohjauksen arviointi 2000-2001. Artikkeliteoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 143–155.
- Mollenhauer, K. 1972. Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa.
- Mäkinen, S. 2012. Mistä on opo tehty? Opinto-ohjaajan profession suuntausten murroksia Suomessa 1984-2011 Opo-lehden ilmentämänä. Julkaisematon erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Määttä, K. 2008. Väitöskirjaohjauksen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Määttä (toim.) Väitöskirjan lumo. Tohtoriksi valmistumisen vaiheet sekä sen ohjaus ja tuki. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus, 263–288.
- Niiniluoto, I. 1987. Tiede, hyöty ja kilpailu. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka. Helsinki: Tammi.
- Niinivirta, M. 2014. Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa. Kertomus käytännöllisen viisauden hukkaamisesta uudella ajalla ja pyrkimyksestä palauttaa se kasvatustietoa ja - toimintaa kokoavaksi käsitteeksi. Artikkeliteoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) Ajan kasvatustieteet. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus. Tampere: Tampere University Press, 285–321.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. 2005. Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Mitä on ammatillinen keskustelu? Artikkeliteoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toimittaneet) Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä. Tampere: Tampere University Press, 89–101.
- Nummenmaa, A. R. 2005b. Ohjauksen osaaminen ja moniammatillinen osaaminen. Artikkeliteoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toimittaneet) Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä. Tampere: Tampere University Press, 221–229.
- Nummenmaa, A. R., Pyhältö, K. & Soini, T. (toim.) 2008. Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Pyhältö, K. 2008. Tohtorikoulutus systeemisnäkökulmana kokonaisuutena. Artikkeliteoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press, 22–37.

- Nummenmaa, A. R. 2008. Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. . Artikkelele teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press, 73–85.
- Nummenmaa, A. R. & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Artikkelele teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press, 49–72.
- Nummenmaa, A. R. & Soini, H. 2009. Akateeminen ohjaus tiedeyhteisössä. *Kasvatus* (40)5, 432–442. . Artikkelele teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press, 49–72.
- Nummenmaa, A. R. & Pyhältö, K. 2012. Kun on myös tunteet. Artikkelele teoksessa T. Soini & K. Pyhältö (toim.) Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa. Tampere: tampereen Yliopistopaino Oy, 76–93.
- Ohjaussopimus. (luettu 15.5.2015) <<http://www.utu.fi/fi/yksikot/soc/jatko-opiskelu/lomakkeet/Sivut/home.aspx>>
- Ojansuu, J. 2014. Kasvatustehtävän antropologiset ulottuvuudet. Artikkelele teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värrä (toim.) Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press, 125–152.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiatuntijuuden muutos. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.
- Opettaja 2015. Yliopistot haluavat tulevaisuuspaketin. *Opettaja-lehti* 27.
- Oravakangas, A. 2011. Wittgensteinin arkikielen filosofia koulun tuloksellisuuskeskustelun avaajana. Artikkelele teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla. metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 177–196.
- Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Artikkelele teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & Timo Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-Kustannus, 104–130.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. California: Sage.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. *Konstruktivistinen näkökulma* 20. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Pekkari, M. 2008. *Tavoitteellinen ohjauskeskustelu*. Helsinki: Tammi.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* (31) 5, 428–422.
- Peura, A. 2008. Tohtoriksi tulemisen tarina. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 219. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pikkarainen, E. 2011. Teoriat ja kasvatustiede. Artikkelele teoksessa K. Holma & k. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 25–43.

Poliittisen historian jatko-opinto-ohjeet. (luettu 1.6.2015)
<<http://www.utu.fi/fi/yksikot/soc/yksikot/poliittinenhistoria/jatko-opiskelu/Sivut/home.asp>>

Poutanen, T. 2014. Muuttuva ohjauksikäsitelmä ja uraohjaus. Artikkeliteoksessa S. Haataja, M. Lehti, L. Metsävuori, T. Poutanen, J.-M. Ritvanen & S. Viitaniemi (toim.) Tulevaisuuden urapolut. Korkeakoulutettujen ohjaus muuttuvassa työelämässä. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 88. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 52–58.

Pulkinen, S. 2010. Huesserlin fenomenologinen menetelmä. Artikkeliteoksessa T. Miettinen, S. Pulkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkäsitelmiä. Helsinki: Gaudeamus, 25–44.

Pyhältö, K. & Keskinen, J. Mitä väliä jatko-opiskelijan osallisuudella on? Miksi jatko-opiskelijan hyvinvoinnista kannattaa olla kiinnostunut? Artikkeliteoksessa T. Soini & K. Pyhältö (toim.) Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 58–75.

Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2000. Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: WS Bookwell Oy.

Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2012. Valta, uusi yliopistolaitos ja Yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Ritvanen, J.-M. 2012. Tohtorit työelämässä. Turun yliopistosta vuosina 2006–2009 valmistuneiden tohtoreiden työllistyminen ja heidän arvioitaan tohtorikoulutuksesta. Turku: Turun yliopisto.

Salmela, S. 2014. Vapauden metafysiikasta ja varhaisesta suomalaisesta kasvatustieteestä. Artikkeliteoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värry (toim.) Ajan kasvatustiede. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu 188. Tampere: Tampere University Press, 188–216.

Saurén K.-M. 2008. Väitösprosessin fenomenologia. Teoksessa K. Määttä (toim.) Väitöskirjan lomo. Tohtoriksi valmistumisen vaiheet sekä sen ohjaus ja tuki. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus, 99–106.

Silverman, D. 2005. Doing qualitative research: a practical handbook. London: Sage.

Silvonen, J. 2015. Toiminta ja suhteet – neljä fragmenttia toimijuudesta. Artikkeliteoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Joensuu: Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities and Theology 11, 3–15.

Sinisalo, P. 2000. Ohjauksen ja neuvonnan ohjauksesta Suomessa. Artikkeliteoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spranger (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana – ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sipilä, J. 2015. (viitattu 13.6.2015) Juha Sipilän hallituksen strateginen hallitusohjelma. <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1433371/Tiedonanto_Sipil%C3%A4_29052015_final.pdf/6de03651-4770-492a-907f-89452141d0d5>

Sivenius, A. & Saari, A. Kasvatustieteellisen tutkimuksen tienviitat ja totuuden poliittisuus. Kasvatustiede (46) 3, 217–219.

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.

Skinnari, S. Sivistystä etsimässä – tulevaisuuden korkeakouluopetuksen tavoitteet? Artikkeliteoksessa A. Jauhiainen (toim.) ...sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Näkemyksiä ja

kokemuksia korkeakoulupedagogiikan tavoitteista ja todellisuudesta. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 51–85.

Soini, H. 2008. Vertaisohjaus akateemisen ohjauksen työpajana. Artikkeliteoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhälto & T. Soini (toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press, 127–136.

Soini, T. & Pyhälto K. 2012. Johdanto akateemisen ohjauksen kentillä. Artikkeliteoksessa T. Soini & K. Pyhälto (toim.) Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 11–22.

Sokka, L., Luotoniemi, E., Numminen H. & Vedenkangas, U. 2010. Työmuisti oppimisen työkaluna. Teoksessa NMI – Bulletin, Oppimisvaikeuksien erityislehti. Jyväskylä: Niilo Mäki Säätiö, 42–51.

Solasaari, U. 2011. Scheler, tutkijan rakkaus ja kasvatus. Artikkeliteoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 69–84.

Stake, R. E. 2000. Case Studies. Artikkeliteoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Editors) Handbook of Qualitative Research. California: Sage Publications, Inc., 435–454.

Stubb, J., Pyhälto, K. & Lonka, K. 2011. The experienced meaning of working with a PhD thesis. Scandinavian Journal of Educational Research, 1–18, First Article.

Taneli, M. 2012. Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis. Sarja - Ser. C. Osa - Tom. 351. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Thesleff, H. 2011. Platonin arvoitus. Ruotsinkielisestä käsikirjoituksesta yhteistyössä tekijän kanssa suomentanut P. Riikonen. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Tomperi, T., Vuorikoski, M. & T. Kiilakoski 2005. Kenen kasvatus. Artikkeliteoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin ajattelemisen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 7–28.

Toom, A. & Pyhälto, K. Tuleeko minusta tutkija? Tohtoriksi opettajankoulutuksessa. Artikkeliteoksessa T. Soini & K. Pyhälto (toim.) Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 41–57.

Tschamler, H. 1978. Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turun yliopiston tutkijakoulun tohtoriohjelmat. (luettu 1.6.2015)
<<http://www.utu.fi/fi/Tutkimus/tutkijakoulu/tohtoriohjelmat/Sivut/home.aspx>>

Tuschling, A. & Engemann, C. 2006. From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union. Educational Philosophy and Theory, Vol. 38, No. 4.

- Tähtinen, J. 1993. Askel meisyyteen – Näkökulmia kasvatuksen historialliseen tutkimukseen. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 14.
- Tähtinen J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiasteleat kvanttiaineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Julkaisusarja C, oppimateriaalit: 13. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Uusikylä, K. 2011. Voiko tieteellinen luovuus elää akateemisilla markkinoilla? *Kasvatus* (42) 4, 358–363.
- Uusi-Uitto, A. 2013. ”Sisältö edellä”. Pienyritysten brändin rakentaminen sosiaalisessa mediassa. Liiketaloustieteen, markkinoinnin julkaisematon pro gradu -tutkielma. Pori: Turun yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2012. Kilpailun ja vertailun teatteri. *Kasvatus* (43) 5, 457–459.
- Vehviläinen, S. 2008. Akateemisen oppinnäytteen ohjaus vuorovaikutuksena. Artikkeliteoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhälto & T. Soini (toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press, 86–106.
- Vekkaila, J. 2012. 2012. Luonnontieteen tutkijaksi? Artikkeliteoksessa T. Soini & K. Pyhälto (toim.) Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 151–165.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Artikkeliteoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin ajattelemisen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 309–334.
- Vuorikoski, M. 2012. Monen kerroksen tohtoreita – Tuki, esteet ja selviytymisstrategiat kasvatustieteen tohtoreiden elämänkerroissa. Artikkeliteoksessa T. Soini & K. Pyhälto (toim.) Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 114–150.
- Vuorinen, R & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Vuorinen, R. 1996. Ohjaus arvioinnin kohteena ja osana oppilaitoksen itsearviointia. Artikkeliteoksessa E. Merimaa, A. Räisänen & U. Saesmaa (toim.) Opinto-ohjaus – ohjauskäytännöistä arviointeihin. Helsinki: Opetushallitus, 7–64.
- Värrä, V.-M. 2014a. Kapitalisointi kasvatus sopeuttamisen, tuottavuuden ja kilpailukykyyn välineenä. *Kasvatus* (45) 4, 390–394.
- Värrä, V.-M. 2014b. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Artikkeliteoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värrä Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofian aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press, 87–122.
- Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan tohtoriopinnot. (luettu 15.5.2015) <<http://www.utu.fi/fi/yksikot/soc/jatko-opiskelu/tohtoriohjelma/opinnot/Sivut/home.aspx>>
- Yin, R. K. 2003. Case study research. Design and Methods. London: Sage.
- Yliopistolaki 2009/558. (luettu 17.7.2015) <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>>

LIITTEET

Liite 1: Ohjaussopimus

TOHTORIKOULUTUKSEN OHJAUSSOPIMUS TURUN YLIOPISTON YHTEISKUNTATIETEELLISESSÄ TIEDEKUNNASSA

Tarkoitus

Tämän ohjaussopimuksen tarkoituksena on sitouttaa tohtorikoulutettava ja ohjaaja työskentelemään yhteistyössä ja sovitussa aikataulussa tavoitteenaan valmis tohtorintutkinto.

Osapuolet

Tohtorikoulutettava

Nimi, opiskelijanumero ja yhteystiedot:

Ohjaaja

Nimi, asema ja yhteystiedot:

Mahdolliset muut ohjaajat ja ohjaajien välinen työnjako

Ohjaaja 2:

Rooli ja vastualueet ohjaustyössä:

Ohjaaja 3:

Rooli ja vastualueet ohjaustyössä:

Sisältö

Jatkotutkimus

Tutkimuksen aihe:

Aloittamisajankohta (kk/vv):

Tutkimuksen arvioitu valmistuminen esitarkastusvaiheeseen:

Tutkimuksen tekotapa: a) päätoimista, b) sivutoimista

Sovittu tapaamistiheys:

Tapa, jolla tohtorikoulutettava raportoi tutkimustyön edistymisestä:

Tapa, jolla tohtorikoulutettava raportoi tutkimustyön edistymisestä:

Kuukausi ja vuosi, jolloin ohjaaja ja ohjattava tarkastavat tapaamisen yhteydessä suunnitelman ajantasaisuuden:

Ohjattavan vastuu

- valmistautuu tapaamisiin huolellisesti ja noudattaa sovittuja aikatauluja
- tekee jatko-opintonsa ohjaajan tuella, mutta itsenäisesti ja oma-aloitteisesti
- suorittaa vuosittain sovitun määrän jatko-opintokursseja
- vastaa oman tutkimustyönsä etenemisestä ja siitä, että tiedottaa ohjaajalleen tutkimuksen edistymisestä sovitulla tavalla
- alustaa kerran vuodessa (tai muuten sovituin väliajoin) oman oppiaineen tutkimusseminaarissa oman tutkimuksensa edistymisestä
- tiedottaa ohjaajalle kaikista muutoksista, jotka vaikuttavat huomattavasti työskentelyoloihin, työn edistymiseen tai sovitussa aikataulussa pysymiseen

Ohjaajan vastuu

- sitoutuu ohjaamaan tohtorikoulutettavan jatkotutkimusta pitkäjänteisesti sen kaikissa vaiheissa ja noudattamaan sovittuja aikatauluja
- antaa palautetta säännöllisesti ja kohtuullisessa ajassa
- perehdyttää ohjattavan akateemiseen työskentelyyn ja muuhun tieteelliseen pätevytykseen liittyviin käytännön asioihin (esim. julkaisut, konferenssit, tutkijavaihto, eettiset periaatteet) yhteisesti sovitulla tavalla
- avustaa tohtorikoulutettavaa rahoituksen hakemisessa: välittää tietoa rahoitusmahdollisuuksista ja antaa tarvittaessa lausuntoja
- arvioi väitöskirjan käsikirjoituksen esitarkastuskelpoisuuden
- tiedottaa ohjattavalle merkittävistä muutoksista, jotka vaikuttavat ohjaajana toimimisen edellytyksiin

Ohjaaja huolehtii lisäksi siitä, että ohjattava perehtyy Turun yliopistossa noudatettaviin menettelyihin seuraavissa asioissa:

- tutkimusprojektin aineiston ja tulosten oikeudet ja käyttö
- artikkelien julkaisuperiaatteet
- kirjoittajien nimet ja järjestys
- tutkimushankkeissa tuotettujen keksintöjen oikeudet ja patentit

Tämä suunnitelma on voimassa enintään neljä vuotta. Mikäli ohjaussuhde sen jälkeen jatkuu ja väitöskirjatyö on ohjaajan arvion mukaan toteuttamiskelpoinen, suunnitelmaa voidaan jatkaa vuodella.

Suunnitelma voi raueta jo ennen neljän vuoden määräaikaa ohjaajan vaihtumisen tai väitöskirjatyön keskeytymisen vuoksi.

Päiväys

Ohjaaja

Tohtorikoulutettava

Liite 2: Haastattelun saatekirjelmä ja haastattelurunko

Haastattelun saatekirjelmä

Hei,

laitan Sinulle saatekirjelmän ja haastattelurungon etukäteen, jotta voit rauhassa ennen haastattelua tutustua niihin.

Tämä tutkimus on osa Hämeenlinnan ammattikorkeakoulussa suoritettavaa ammatilliseen opinto-ohjaajankoulutukseen liittyvää kehittämistyötä (10/60 op.), jonka ohjaaja on lehtori Vesa Parkkonen (e-mail: vesa.parkkonen@hamk.fi, p.+358408014806)

Kehittämistyössä selvitän väitöskirjan tekijöiden kokemuksia ja ajatuksia väitöskirjaprosessista, sen ohjauksesta ja ohjauksen kehittämisestä.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen monimuototutkimus, jonka tavoitteena on ymmärtää ja tulkita väitöskirjan tekemistä niin ohjausprosessina kuin sen produktina. Haastattelurunko teema-alueineen perustuu tutkimuskirjallisuuden ja omien kokemusteni dialogiin, jossa oma esiymmärrykseni on ohjannut haastattelukysymysten tekemistä.

Haastattelu on tarkoitus toteuttaa puolistrukturoituna ja keskustelunomaisena yksilöhaastatteluna. Sen kestoksi olen arvioinut noin yhden tunnin. Jos Sinulle sopii, niin nauhoitan haastattelun, jotta sen tuloksia on helpompi tarkastella.

Haastatteluajankohdan ja paikan tarkemmaksi sopimiseksi tulen ottamaan Sinuun yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse elokuun aikana. Haastatteluajankohdaksi olen ajatellut elo- ja syyskuuta 2015.

Korostan, että henkilöllisyytesi, tiedekuntasi ja ohjaajien henkilöllisyys eivät ole tunnistettavissa tutkimuksesta millään tavoin. Haastateltavat esiintyvät tutkimuksessa nimillä nainen A, nainen B, mies C ja mies D ja ohjaajat nimillä ohjaaja (t) 1, ohjaaja (t) 2, ohjaaja (t) 3 ja ohjaaja (t) 4.

Ennen tutkielman lähettämistä tarkastajille voin laittaa sen Sinulle kommentoitavaksi.

Etukäteen kiittäen

jyrki

e-mail: jyrki.kaartinen@pp.inet.fi

p: 050- 5283 837

Haastattelurunko

TEEMA 1: Hakeutuminen tohtorikoulutukseen

Miten menestyit mielestäsi perustutkinto-opiskelijana?

Teitkö ennen väitöskirjaa lisensiaatintutkimuksen?

Miksi hakeuduit tohtorikoulutukseen?

vastasiko tohtorikoulutus odotuksiasi (Miten?)

Oletko tehnyt väitöskirjaa päätoimisesti työsuhteessa yliopistoon vai sen ulkopuolella sivutoimisesti?

Saitko ohjausta tutkimussuunnitelman/apurahahakemusten laadinnassa?

Saitko itse vaikuttaa väitöskirjaohjaajan/ohjaajien valintaan?

Kuinka monta ohjaajaa sinulla on?

TEEMA 2: Väitöskirjan henkilökohtainen merkitys

Onko väitöskirja ollut sinulle ensi sijassa produkti (henkilökohtainen näyttö), prosessi (osoitus osaamisesta/kuulumisesta tiedeyhteisöön, vrt. ajokortti) vai molempia?

Miten olet kokenut asemasi tiedeyhteisössä väitöskirjaa tehdessäsi (sisä- vai ulkokehällä)?

Mikä motivoi sinua eniten väitöskirjatyössäsi?

Harkitsitko koskaan väitöskirjaprosessin keskeyttämistä?

TEEMA 3: Henkilökohtaiset ohjauskokemukset väitöskirjatyön aikana

Jos ajattelet henkilökohtaista ohjausta, niin mihin siinä on tärkeintä saada palautetta a) oman tekstin kommentointi b) rahoitusasiat c) menetelmälliset ja metodologiset kysymykset d) jokin muu

Miten luonnehtisit henkilökohtaisen ohjauksen ja ohjauskeskustelun merkitystä suhteessa muihin ohjausmuotoihin?

Mikä on tärkeintä henkilökohtaisessa ohjauksessa? (Mikä on tieteellisen ja pedagogisen osaamisen suhde?)

Oliko ohjaaja kiinnostunut väitöskirjasi aiheesta?

Oliko hän ohjaustilanteissa läsnä oleva vai kiireinen?

Koitko väitöskirjaprosessin aikana koskaan yksinäisyyden tunnetta?

Miten koit tullessi kohdeksi ohjattavana? a) tasa-arvoisesti b) normaalisti c) eriarvoisesti

Miten kuvailisit tapaamisten luonnetta ohjaajaan? a) lämmin b) viileä c) ei kumpaakaan

Olivatko tapaamiset (ohjauskeskustelut) ohjaajan kanssa strukturoituja vai vapaita?

Miten luonnehtisit ohjaussuhdetta ohjaajaan? (Läheinen, normaali yhteistyösuhde, etäinen?)

Oliko ohjaaja sinulle tieteellinen a) autoriteetti/johtaja, b) mentori vai c) auttaja ja tukija? (Miten kuvailisit?)

Miten kuvailisit/luonnehtisit yliopistoa tällä hetkellä tutkimusyhteisönä? a) työyhteisö, siinä kuin muutkin b) mukava ja haasteita antava työyhteisö c) keskinäisen ”kilpailun ja vertailun teatteri”

TEEMA 4: Arvioinnin ja palautteen saamisen merkitys väitöskirjatyössä

Miten luonnehdit arvioinnin ja palautteen merkitystä väitöskirjatyön kannalta?

Millaista on hyvä arviointi ja palaute?

Minkälainen palaute on huonoa?

Miten kriittinen palaute tulisi sinusta antaa ohjattavalle? (hampurilaismalli vai...?)

Koetko saaneesi kannustavaa palautetta väitöskirjaprosessisi aikana?

Koetko saaneesi riittävästi palautetta väitöskirjatyösi aikana?

Rakensiko mielestäsi saamasi palaute osallisuuttasi tiedeyhteisöön?

TEEMA 5: Väitöskirja ohjauskokemuksena

Miten luonnehdit yliopiston väitöskirjaohjausta ylipäätään? (Mitä se sinusta on ollut ja mitä ei?)

Miten luonnehdit henkilökohtaisen ohjauksen ja vertaisohjauksen suhdetta? (Kumpi tärkeämpää?)

Saitko riittävästi ohjausta väitöskirjaohjausta? (Kyllä vai et?)

Millä keinoin ohjaaja ohjasi sinua väitöskirjaprosessin aikana?

Olitko tyytyväinen ohjaukseen? (missä ja missä et?)

Oliko ohjaajaa helppo lähestyä ihmisenä ja ohjaajana? (Toimivatko henkilökemiat?)

Oliko ohjaajalla sinulle aikaa tavatessanne ja kuunteliko hän sinua?

Miten tai missä hän neuvoi sinua?

Oliko ohjauskeskustelusi ohjaajan kanssa strukturoitu vai ei?

Vetikö ohjaaja ohjauskeskustelun palaset lopuksi yhteen?

Oliko ohjauskeskusteluista apua? Millaista?

Miten yhteydenpitorinne sujui? a) hyvin b) tyydyttävästi c) heikosti

Miten piditte yhteyttä eniten väitöskirjaprosessin aikana? a) tapaamalla b) sähköpostilla c) puhelimella

TEEMA 6: Väitöskirjaohjauksen kehittämisajatuksia

Miten näet väitöskirjaohjauksen ja oman henkilökohtaisen vastuun keskinäissuhteen? (Missä kulkee raja?)

Mitä on sinusta hyvä väitöskirjanohjaus? (Hyvän ohjaajan/ohjauksen tuntomerkit)

Kumpaa kehittäisit kokemuksesi mukaan a) ohjaajan tieteellistä osaamista b) ohjaajan pedagogisia taitoja, kuten vuorovaikutustaitoja tai sosiaalista osaamista

Missä asioissa väitöskirjan kohdalla henkilökohtaista ohjausta tarvitsee eniten?

Millä alueella kehittäisit väitöskirjanohjausta?

Jos niin miten sinä kehittäisit väitöskirjaohjausta tai mihin sen kehittämisessä panostaisit?

Tulisiko yksittäisten väitöskirjantekijöiden panostaa entistä voimakkaammin omaan tekemiseen kehittämiseen eikä odottaa ohjaajan tukea tai apua? (Kyllä vai ei?)

Pitäisikö yhteiskunnan laittaa enemmän resursseja väitöskirjojen ohjaukseen vai riittääkö nykykäytäntö? (Kyllä vai ei? Miksi?)