

111

Helena Aittola

Tutkimustyön ohjaus ja
ohjaussuhteet tieteellisessä
jatkokoulutuksessa

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1995

Helena Aittola

Tutkimustyön ohjaus ja
ohjaussuhteet tieteellisessä
jatkokoulutuksessa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Musica-salissa (M103)
maaliskuun 11. päivänä 1995 kello 12.



JYVÄSKYLÄN | YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1995

Tutkimustyön ohjaus ja
ohjaussuhteet tieteellisessä
jatkokoulutuksessa

Helena Aittola

Tutkimustyön ohjaus ja
ohjaussuhteet tieteellisessä
jatkokoulutuksessa



JYVÄSKYLÄN | YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1995

URN:ISBN:978-951-39-7944-7
ISBN 978-951-39-7944-7 (PDF)
ISSN 0075-4625

ISBN 951-34-0407-2
ISSN 0075-4625

Copyright © 1995, by Helena Aittola
and University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House
and Sisäsuomi Oy, Jyväskylä 1995

ABSTRACT

Aittola, Helena

Mentoring in postgraduate education.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1995, 285 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 111)

ISSN 951-34-0407-2

ISBN 0075-4625

Summary

Diss.

The aim of this study was to analyse the study processes, supervision and mentoring relationships in postgraduate education from the point of view of students. The study comprised three research tasks. The first was to describe the nature of postgraduate studies in different disciplines and to map the situation of postgraduate students at their departments. The second task was to investigate the processes of supervision in different phases of postgraduate research. The third task was to analyse the functions of mentoring and the relationships between mentors and their students.

The data of the study were collected in 1988 by a comprehensive questionnaire posted to 700 postgraduate students representing a variety of disciplines (education, social policy, history, economics, medicine, physics and engineering) at different universities in Finland. The questionnaire was returned by 326 students.

The results show that different disciplinary norms and organizational structures influence research processes in postgraduate education. The nature of postgraduate studies varied greatly between the social and the natural sciences. However, the way in which research projects were supervised varied not only across disciplines but also according to the degree (licentiate/PhD) and the stage of research. The main problems the students faced in their research were connected with research methods. The process of writing up the thesis was assessed as highly demanding. Furthermore, in some cases supervision failed to support students' research projects.

Analyses of mentoring relationships need to be based on a developmental perspective. The main functions of mentoring were academic, psychosocial and career-related functions. Ideally, mentor-student relationships developed from professor-student relationships into colleague-colleague relationships or even into friendships.

The results imply the need for a more clearly defined conception of the postgraduate programme as research training. This would require a deeper understanding of the nature of research in different disciplines, a clarification of supervisory responsibilities, and a redefinition of the intellectual and developmental tasks of mentoring in postgraduate education.

Keywords: postgraduate education, supervision, mentor, mentoring relationships

ALKUSANAT

Kun aloittelin jatko-opintojani, löysin "sattumalta" tieteellistä jatkokoulutusta ja ohjausta käsitteleviä tutkimuksia. Näissä tutkimuksissa jatko-opiskelua kuvattiin matkana, jonka kulkua ei voida täysin ennustaa. Lisäksi väitettiin, että opiskelu ei edellytä vain älyllistä ponnistelua vaan myös yksilön minän muuttumista. Tutkimuskirjallisuus ja oma tutkimustyö ovatkin johdatelleet "kartoittamaan" niitä reittejä, joita opiskelijat kulkevat jatko-opintojen ja tutkimustyön aikana.

Tutkimuksen tekeminen jatko-opiskelusta ja jatko-opintojen ohjauksesta on ollut kiehtovaa ja haasteellista. Muutokset jatkokoulutusjärjestelmässä, julkinen keskustelu tieteellisen jatkokoulutuksen merkityksestä ja tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden arvioinnit jatkokoulutuksesta ovat jatkuvasti asettaneet uusia kysymyksiä mietittäväksi. Viime vuosina koulutusnäkemysten voidaan havaita vahvistuneen tieteellisen jatkokoulutuksen perusideana. Valmiita vastauksia siihen, millaista jatkokoulutusta, tutkimusta ja tutkimustyön ohjausta eri tieteenaloilla ja tutkimusalueilla tällä hetkellä tarvitaan, ei ole tarjolla, vaan on etsittävä uudenlaisia ratkaisuja ja reittejä.

Opintojeni ja tutkimustyöni pitkäaikaisesta tukemisesta kiitän professori Tapio Vahervaa. Arvostan hänen vaativalaa ja kriittistä tutkimustyön ohjaustapaansa. Erityismaininnan ansaitsee hänen ystävällinen ja reilu suhtautumistapansa perus- ja jatko-opiskelijoita kohtaan. Korkeakoulupedagoginen yhteistyö hänen kanssaan on ollut hyvin opettavaista.

Tutkimustyöni rahoituksesta kiitän Suomen Akatemian yhteiskuntatieteellistä toimikuntaa, jonka tuella olen voinut toteuttaa laajan tutkimushankkeen. Kiitän myös kasvatustieteen laitoksen johtajia, professori Sirkka Hirsjärveä ja professori Jorma Kuusista hyvien tutkimusedellytysten luomisesta toimiessani Akatemian tutkimusassistenttina ja laitoksen assistenttina.

Väitöskirjatyöni esitarkastajia, professori Kari Niinistöä ja apulaisprofessori Hannu Perhoa kiitän työni käsikirjoituksen kommentoinnista. Hannu Perhon huolellinen perehtyminen tutkimukseeni ja hänen kanssaan käymäni keskustelut auttoivat tekemään työhöni tarpeellisia selvennyksiä ja täsmennyksiä.

Tutkimusprojektini eri vaiheissa olen voinut jakaa työtaakkaani useille tutkimusapulaisille. Erityisesti haluan kiittää kahta tutkijakollegaa-ni ja ystävääni, jotka ovat auttaneet minua omien opiskelu- ja työkiireidensä keskellä. Tutkija, PsL Eeva Kalliota kiitän hänen avustaan tutkimusaineiston analysoinnin alkuvaiheissa. Henkilöstön kehityspäällikön, KK Sakari Nikkilän taitava apu eri osien yhteen nivomisessa

mahdollisti "loppurutistuksen" käsikirjoituksen viimeistelyvaiheessa. Olen kiitollinen myös tutkimuksen eri vaiheissa apunani toimineille kasvatustieteen opiskelijoille, jotka ovat tehneet opintoihinsa kuuluvaa tutkimusharjoittelua projektissani.

Suunnittelija Ari Mäkiäho on auttanut monissa aineiston tilastolliseen käsittelyyn liittyvissä tehtävissä. Osastosihteeri Sari Virtasen apuun olen voinut turvautua tekstinkäsittelyyn liittyvissä ongelmissa. FK Vesa Raiskila auttoi englanninkielisen yhteenvedon kirjoittamisessa ja lehtori Michael Freeman on tarkistanut tekstin oikeakielisyyden. Sarjan toimittajaa, apulaisprofessori Leena Laurista kiitän kielen tarkistuksesta ja ohjeista työn viimeistelyvaiheessa.

Tutkimustyöhön, opiskeluun ja opettamiseen liittyvien kokemusten jakaminen laitokseni työtoverien kanssa on ollut hyvin antoisaa. KT Tapio Aittolaa kiitän monipuolisesta avusta, tuesta ja huolenpidosta tutkimustyöni aikana. Kahden yliopisto-opiskelua käsittelevän "tarinan" kirjoittaminen on edellyttänyt meiltä molemmilta sekä yhteistyötä että mahdollisuutta "omissa maailmoissa" elämiseen.

Tietysti suurimmat kiitokset kuuluvat tutkimukseeni osallistuneille jatko-opiskelijoille. Monet heistä ovat saaneet tutkimustyönsä valmiiksi. Onnittelten heitä lisensiaatintutkimusten ja väitöskirjojen valmistumisesta.

Jyväskylässä tammikuussa 1995

Helena Aittola

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	9
2	OHJAUSILMIÖN MÄÄRITTELYN LÄHTÖKOHTIA	13
	2.1 Ohjaus -käsitteen merkityksiä	13
	2.2 Ohjaus (mentor) -käsitteen historiaa	17
	2.3 Luova tutkimustyö ja ohjaus	20
3	OHJAUKSEN MERKITYS AIKUISEN KEHITYKSESSÄ	26
	3.1 Aikuisuuden kehitystehtävät ohjaamisen lähtökohtana	26
	3.2 Ohjaajan tehtävät, ohjaussuhteen ongelmat ja suhteen muuttuminen	31
	3.3 Ohjaussuhteet työelämässä	38
4	TIETEELLINEN JATKOKOULUTUS JA JATKO-OPINTOJEN OHJAAMINEN.....	47
	4.1 Tieteellisen jatkokoulutuksen ja jatko-opintojen ohjaamisen ongelmia	47
	4.2 Opiskelu- , tutkimus- ja ohjausympäristöt	52
	4.3 Tieteellisen opinnäytetutkimuksen ohjaaminen	58
	4.4 Ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa	64
	4.4.1 Ohjaajien roolit ja tehtävät.....	64
	4.4.2 Ohjaussuhdeongelmat	71
	4.4.3 Ohjaustavat	77
5	TUTKIMUSONGELMAT JA -MENETELMÄT	80
	5.1 Tutkimusongelmat	82
	5.2 Tutkimuksen kohdejoukko, aineistonkeruu ja aineiston analysointi.....	83
	5.3 Jatko-opiskelijoiden elämäntilanne ja jatko-opintojen merkitys heidän elämässään	89

6	TULOKSET	98
6.1	Tieteellinen jatkokoulutus ja tutkimustyö eri tieteenaloilla	98
6.1.1	Jatko-opiskelu eri tieteenaloilla	98
6.1.2	Jatko-opiskelijoiden käsitykset tutkimustyöstä	104
6.1.3	Tieteenalalaitokset opiskelu-, tutkimus- ja ohjausympäristöinä	108
6.2	Tutkimustyön ja opinnäytetyön ohjaus	113
6.2.1	Ohjauksen käytännöt ja opinnäytetyön ohjaajan valinta	113
6.2.2	Opinnäytetutkimuksen ohjaustavat ja ohjaussisällöt	120
6.2.3	Ohjauksen päätavoitteet ja ohjaustilanteet	129
6.3	Ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa	133
6.3.1	Ohjaussuhde ja ohjaajan roolit	133
6.3.2	Ohjaussuhteen muuttuminen ja ohjaussuhdeongelmat	137
6.3.3	Ohjauksen ja ohjaussuhteen merkitys jatko- opiskelijalle ja ohjaajalle	144
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	154
7.1	Yhteenvedo tuloksista	154
7.2	Mentoring -lähestymistavan teoreettista ja metodologista arviointia	167
7.3	Jatkotutkimushaasteita	173
	SUMMARY	177
	LÄHTEET	182
	LIITTEET	197

1 JOHDANTO

Tieteellinen jatkokoulutus on ollut 1990-luvulla yksi tärkeimmistä korkeakoulupoliittisen keskustelun teemoista. Tällä vuosikymmenellä korkeatasoisen tieteellisen tutkimuksen merkitystä ei arvoteta niinkään kansallisen sivistyksen vaalimisen ja kehittämisen perustalta kuin taloudellisen kasvun ja vaurauden lisäämisen takia. Oletetaan, että tieteen ja tutkimuksen kansainvälistyminen takaa myös kansakunnan hyvinvoinnin kasvun. (Lehtisalo 1994; Niiniluoto & Löppönen 1994.)

Keskusteluissa tieteellisestä jatkokoulutuksesta on korostetusti pohdittu taloudellisia kysymyksiä; kansainvälisissä vertailuissa tutkimusrahoituksen osuutta bruttokansantuotteesta pidetään yhtenä kansakunnan sivistystason mittana. Taloudellisen kasvun vuosina tutkimukseen oltiin valmiita sijoittamaan runsaasti aineellisia ja henkisiä voimavaroja, mutta valtion talouden käännyttyä laskusuuntaan, julkisen sektorin tutkimus- ja kehittämistyön rahoituksen kasvu on tyrehtynyt. Korkeakoulujen ja tieteellisen tutkimuksen rahoitusjärjestelmissä on tapahtumassa muutoksia, kun julkisen rahoituksen supistuessa yksityisen sektorin odotetaan paikkaavan syntyneet aukot. Kiristynyt taloudellinen tilanne ja kansainvälinen kilpailu pakottavat koko suomalaisen korkeakoululaitoksen osoittamaan tehokkuutta ja tuloksellisuutta.

Korkeakoulujen toiminnan tuloksellisuuden keskeiseksi kriteeriksi on valittu suoritettujen perus- ja jatkotutkintojen määrät. Tutkintojen määrän lisääminen ei pelkästään riitä, vaan samalla edellytetään yhä pitemmälle menevää erikoistumista, profiloitumista. Tavoitteena on nostaa Suomen korkeakoululaitoksessa tehtävä tutkimus kansainväliselle tasolle. Tämä hetken iskusana on tutkimuksen huippuyksiköiden kehittäminen. Mutta millä tavoilla ja millä ehdoilla tutkintoja ja tutkimusta 'tuotetaan'?

Käsitykset tutkijankoulutuksesta ovat Suomessa heijastelleet kunkin ajankohdan yleistä yhteiskuntapoliittista tilannetta, kuten eri vuosikymmenten tutkijankoulutusdoktriinien historiallisessa tarkastelussa on osoitettu (Laiho 1993a). Kuitenkin vasta 1980-luvun loppua ja 1990-luvun alkua voidaan pitää ajanjaksona, jolloin tieteellistä jatkokoulutusta ruvettiin kehittämään systemaattisesti ja laaja-alaisesti. Perusratkaisuksi valittiin eri yksiköiden yhteisten tutkijankoulutusohjelmien muodostaminen, joiden käynnistäjänä vuoden 1989 Tutkijankoulutustoimikunnalla on ollut suuri merkitys. Utta näissä muutoksissa oli pyrkimys sitoa tieteellinen jatkokoulutus kiinteämmin koko suomalaiseen koulutusjärjestelmään, sen viimeiseksi tai korkeimmaksi osaksi. Tieteellinen jatkokoulutus ei kuitenkaan fokusoidu pelkästään tutkintojen tuottamiseen, mitä osoittaa se, että kaikesta tutkimuksesta ja tuotekehittelytyöstä suuri osa tehdään opinnäytetutkimuksina, jotka eivät millään tavalla poikkea muusta tieteellisestä tutkimuksesta (Raiski 1993).

Tieteellinen jatkokoulutus tutkimuskohteena ei kiinnostanut juuri lainkaan eurooppalaisia tutkijoita ennen 1980-luvun puoliväliä eikä tälle tutkimusalueelle ollut siihen mennessä kehittynyt toisistaan erottuvia tutkimussuuntauksia. Vasta tuloksellisuus- ja tehokkuusvaatimukset nostivat tieteellisen jatkokoulutuksen *korkeakoulututkimuksen* keskiöön. Tehokkuusvaatimusten mukaisesti yksilön tavoitteet ja koulutusjärjestelmän tavoitteet haluttaisiin tieteellisessä jatkokoulutuksessa nähdä yhden-suuntaisina. Tämä on tullut esiin niissä jatkotutkintotilastojen pohjalta käydyissä keskusteluissa, joissa nuorena väittelemistä on päädytty pitämään sekä tutkijan itsensä että järjestelmän kannalta taloudellisena, hyödyllisenä ja järkevänä. Pyrkimyksenä on muovata tutkijankoulutuksesta koulutusta, joka tuottaa tietystä ajassa tietyn määrän jatkotutkintoja. Tutkijankoulutusjärjestelmä ei näin ollen voisi olla niin avoin yksilöiden valinnoille ja toiveille kuin aiempi lähes yksinomaan opiskelijan itsenäiseen tutkimustyöhön perustuva jatkotutkintojen "vapaa" suorittamisjärjestelmä. Tämä nostaa *jatko-opiskelijat* uudella tavalla tutkimuskiinnostuksen kohteiksi.

Tieteellisessä jatkokoulutuksessa katse fokusoituu myös toiseen suuntaan: mikä merkitys on niillä ympäristöillä ja vuorovaikutussuhteilla, joita jatko-opiskelijat kohtaavat opiskelu- ja tutkimusprosessinsa aikana? On tärkeä selvittää sitä, miten ne voivat edistää tai ehkäistä jatko-opiskelijan *sitoutumista* omaan opiskeluunsa ja tutkimustyöhönsä (Astin 1984).

Yhdysvalloissa opiskeluympäristöt ja tieteellinen jatkokoulutus tematisoituivat tutkimuskohteeksi jo 1970-luvulla. Yllättävää on havaita, että Katzin ja Hartnettin vuonna 1976 toimittamassa teoksessa "Making a scholarship" ja Vartulin vuonna 1982 toimittamassa teoksessa "PhD experience. A woman's point of view" ovat itse asiassa esillä jo kaikki oleelliset tematisoinnit ja ongelmat tieteellisestä jatkokoulutuksesta, joihin

viime vuosina on alettu ikään kuin uusina asioina ja ongelmina kiinnittää huomiota. Tästä on hyvä esimerkki Becherin (1989) "Academic tribes and territories" -teos, jossa heijastuu aikaisempi traditio, mutta joka on selvästi ajanmukainen, tämän ajan tutkimus. Suomalainen korkeakoulututkimus on perinteisesti keskittynyt lähes kokonaan perusopintovaiheen opiskelijoiden ja opiskeluongelmien tutkimiseen. Häyrysen (1970) ja Marinin (1970) tutkimukset olivat ensimmäisiä akateemisiin opiskeluympäristöihin kohdistuneita tutkimuksia. Vasta 1980-luvun lopulla on Suomessa alkanut kansainvälisten vaikutteiden myötä viritä monipuolisempaa kiinnostusta sekä perus- että jatko-opintovaiheen tutkimusta kohtaan. (Häyrynen & Häyrynen 1994.)

Eurooppalaiset tieteelliset jatkokoulutusjärjestelmät eivät ole tälläkään hetkellä niin vakiintuneita, että niiden toimivuudesta voitaisiin tehdä yksiselitteisiä päätelmiä. Tieteellisen jatkokoulutuksen rahoitusta, päämääriä, rakennetta ja organisointitapoja koskeviin kysymyksiin ja ongelmiin etsitään yhä ratkaisuja. Becher, Henkel ja Kogan (1994) ovat brittiläisen graduate -koulutuksen arvioinneissaan joutuneet toteamaan, että tieteellinen jatkokoulutus on jätetty ilman vakavaa huomiota yliopistoissa, tiedekunnissa ja henkilökunnan keskuudessa. Ei ole selvitelty, miten tiedeyhteisöt ovat erilaistuneet ja miten uudet tutkijankoulutuksen organisointitavat ovat vaikuttaneet eri tieteenaloilla. Ilmeistä on, että uusi tutkijankoulutusjärjestelmä suosii luonnontieteitä ja tekniikkaa humanististen ja yhteiskuntatieteiden kustannuksella. Muodollinen tieteellinen jatkokoulutus asettaa erilaisia haasteita eri yksilöille, sillä jo edellä mainittujen tieteenalojen ja tiedekulttuurien erojen ohella koulutus valikoi yksilöitä myös sukupuolen, iän ja rodun perusteella. Tutkijat hämmästelevätkin sitä, miten vähän jatko-opiskelijoiden ja heidän ohjaajiensa kokemuksia ja näkemyksiä tutkijankoulutuksesta on selvitetty. Tutkimustyön ohjausta ei ole tutkittu systemaattisesti brittiläisessäkin järjestelmässä.

Tässä tutkimuksessa tehdään kaksi rajausta. Ensiksi, vaikka taloudelliset ratkaisut säätelevät tieteellistä jatkokoulutusta ja tutkimustyötä, rajaan taloudelliset, samoin kuin työvoimapoliittiset kysymykset tutkimukseni ulkopuolelle. Kohdistan katseeni tieteeseen, tutkimuksen tekemiseen ja niihin henkilöihin, joita tieteellinen jatkokoulutus ensisijaisesti koskee eli jatko-opiskelijoihin ja heidän ohjaajiinsa. Tällöin sivutaan tieteentutkimuksen kenttää, ja sen myötä joudun tekemään toisen rajauksen: suljen tieteen ja tiedon luonnetta käsittelevät kysymykset ja tutkimusparadigmojen kehittymiseen liittyvät pohdinnat tutkimustehtäväni ulkopuolelle. En pyri etsimään vastausta kysymykseen, millaista on korkeatasoinen tieteellinen tutkimus tai miten sitä tehdään.

Painotan omassa tutkimuksessani yksilön, jatko-opiskelijan näkökulmaa; hänen käsityksiään ja kokemuksiaan tieteellisestä jatkokoulutuksesta, tutkijaksi kouluttautumisesta, itsensä kehittämisestä ja sivistämi-

sestä. Näistä kysymyksistä pitäisi myös Suomessa olla kiinnostuneita yhtä paljon silloin, kun tehdään koko tutkijankoulutusjärjestelmää koskevia ratkaisuja kuin silloinkin kun ne koskettavat yksittäisten jatko-opiskelijoiden opiskelu-, tutkimus- ja työmahdollisuuksia.

Suomalaiselle tieteelliselle jatkokoulutukselle on viime vuosiin saakka ollut tyypillistä hajanaisuus ja strukturoitumattomuus, mikä heijastelee koulutuksen suunnittelemattomuutta ja ehkä myös tavoitteettomuutta. Ensimmäinen tutkimustehtäväni liittyy tieteellisen jatkokoulutuksen käytännön toteutukseen. Pyrin ensin selvittämään tieteellisen jatkokoulutuksen luonnetta ja toteutustapoja: millaista jatkokoulutus on ja mikä siinä on ongelmallista eri tieteenalojen jatko-opiskelijoiden mielestä. Vastaukset näihin kysymyksiin helpottavat toiseen, teoreettisemmin tematisoituun tutkimustehtävään vastaamista, joka käsittelee *ohjausta tieteellisessä jatkokoulutuksessa*. Olen valinnut tieteellisestä jatkokoulutuksesta erityistarkastelun kohteeksi jatko-opintojen ohjauksen siksi, että jos taloudelliset kysymykset sulkeistetaan, jää ohjaus jatkokoulutuksen ydinongelmaksi. Ohjaus liittyy kiinteästi jatko-opiskeluun ja tutkimustyön tekemiseen.

Ohjauksesta tieteellisessä jatkokoulutuksessa keskustellaan ikään kuin kaikki tietäisivät, mitä sillä tarkoitetaan ja ymmärtäisivät asian samalla tavoin. Väitän, että tuskin missään muussa asiassa tieteellisissä jatkokoulutuskäytänteissä painavat sukupolvelta toiselle siirtyvät traditiot yhtä paljon kuin ohjauksessa. Tiedeyhteisössä jokaisen omat ohjaukskokemukset ovat usein ainoa perusta, miltä ohjauksesta keskustellaan. Tieteellisessä jatkokoulutuksessa tapahtuvan ohjauksen tarkasteluja ei Suomessa ole eksplisiittisesti yhdistetty mihinkään teoreettiseen viitekehykseen tai lähestymistapaan eikä empiiristen selvitysten ja kartoitusten lähtökohtana ole käytetty teoreettisia oletuksia ilmiöstä. Tämän vuoksi ohjausilmion teoreettisessa ja käsitteellisessä analysoinnissa tukeudutaan kansainväliseen ohjaustutkimuksen traditioon. Tavoitteena on tarkentaa ohjausta koskevia teoreettisia jäsennyksiä ja verrata eri tieteenalojen lisensiaatin- ja tohtorintutkintoon suorittaville kohdistetun laajan kyselyn tuloksia kansainvälisten tutkimusten tuloksiin.

2 OHJAUSILMIÖN MÄÄRITTELYN LÄHTÖKOHTIA

2.1 Ohjaus -käsitteen merkityksiä

Tieteellisessä jatkokoulutuksessa tapahtuvasta ohjaamisesta puhutaan usein jäsentymättömästi. Ohjaamisen käsite onkin laaja ja monitulkintainen. Suomen kielessä 'ohjata' merkitsee seuraavanlaisia asioita Nykysuomen sanakirjan (1978, IV, 12-13) mukaan:

1. saattaa joku kulkemaan haluttuun suuntaan, haluttua tietä, haluttuun paikkaan, halutulla tavalla, pitää halutussa tai oikeassa suunnassa, hallita jonkin kulkusuuntaa
2. tietä tai kulkusuuntaa näyttäen tai neuvoen johtaa, johdattaa, opastaa, saattaa joku tai jokin johonkin
3. vaikuttaa määrävällä tavalla, suuntaa antavasti jonkun tekoihin tai toimintaan, johonkin kehitykseen tms.; johtaa, saattaa tekemään jotakin
4. saattaa jokin toiminta merkkejä, neuvoja, ohjeita tms. antamalla sujumaan halutulla tai oikealla tavalla; antaa (käytännöllistä) opastusta, opastaa, neuvoa.

Näistä sanakirjamerkityksistä on vaikea päätellä sitä, mitä ohjauksella tieteellisessä jatkokoulutuksessa tarkoitetaan tai mitä se voisi tarkoittaa. Vastauksia näihin kysymyksiin voidaan etsiä analysoimalla yksityiskohtaisesti eri maissa käytettyjä ohjaamisen käsitteitä. Heti aluksi on todettava, että eri maissa tieteellisessä jatkokoulutuksessa tapahtuvasta ohjaamisesta käytetyt termit eivät ole yleisesti vakiintuneet. Ruotsin kielessä '*handleda*' tarkoittaa sananmukaisesti kädestä kiinni pitäen ohjaa-

mista, kun taas *'övervaka'* viittaa enemmän valvontaan ja kontrollointiin. Erasmien (1983, 41-42) mielestä jatko-opiskelua ja sen ohjaamista kuvaavaan prosessiin, jossa toisella osapuolella on enemmän kokemusta, soveltuu hyvin kuvaamaan *'handleda'* sana. Myös jatko-opiskelijoille suunnatussa oppaassa *'Doktorand 89-90'* käytetään ohjaajasta *handledare* -nimitystä.

Englannin kielisessä aikuisten opettamista tai ohjaamista käsittelevässä kirjallisuudessa käytetään lukuisia eri termejä (mm. *advising*, *mentoring*, *tutoring*, *supervising*), jotka kaikki voidaan kääntää ohjaamiseksi. Joskus tietyn termin käytöllä halutaan viitata suoraan sen taustalla olevaan teoreettiseen lähtökohtaan, mutta useimmiten eri termien käyttöön kytkeytyy asiayhteydestä riippuen sellaisia vivahde- ja painotuseroja, joille on vaikea löytää täsmällisiä suomenkielisiä ilmaisuja. Yleisimmin tunnetaan englanninkielinen ohjaustermi *'tutor, tutoring'*, jonka käyttö brittiläisessä traditiossa on vakiintunut perusopintovaiheen opiskelijoiden ohjaamiseen. Mutta *tutor* -termin käyttö tai *tutorin* tehtävät eivät ole brittiläisessäkään traditiossa yksiselitteisiä. Earwaker (1992, 101-123) on osoittanut *tutoroinnin* taustalla olevan *'pastoraalisen huolenpito'* -ideologian ongelmallisuuden ja epäajanmukaisuuden, sillä yliopisto ei enää toimi opettajien ja opiskelijoiden henkilökohtaisten suhteiden pohjalta rakentuvana tieteenharjoituksen ja vapaa-ajan yhteisönä. Myöskään psykologinen neuvonta -malli ei sovellu hänen mukaansa ohjauksen perustaksi, koska opetushenkilökunnan antama neuvonta jää amatöörimäiseksi näennäisneuvonnaksi ilman asianmukaista koulutusta neuvonta-tehtäviin. Tällöin on vaarana korostaa opiskelijoiden ongelmien henkilökohtaisuutta ja yksityisyyttä ja sivuuttaa ongelmien sosiaaliset kytkennät. Earwaker katsoo opiskelijan tukemisen olevan olennainen osa koulutusta eikä sitä täydentävää *'ekstraa'*, minkä vuoksi *tutorointi* tulisi sisällyttää opinto-ohjelmaan ja varsinaisiin opiskelutilanteisiin eikä erottaa sitä niiden ulkopuoliseksi toiminnaksi.

Tutorointi suomalaisessa yliopistoympäristössä on perinteisesti tarkoittanut vanhempien opiskelijoiden antamaa opastusta opintojaan aloittaville opiskelijoille niin yliopistoympäristöä kuin opintosisältöjä koskeissa asioissa. Viime vuosina on brittiläistä traditiota mukailen myös Suomessa kokeiltu opiskelijoiden ohjaajina opettajatutoreita eli ns. omaopettajia, jotka ohjaisivat opiskelijoita koko heidän opiskeluprosessinsa ajan (Pihlman 1994). *Tutorointi* -termistä on tullut erityisen suosittu aikuiskoulutuksen alueella, sillä muun muassa avoimen korkeakoulun etäohjaajista on alettu käyttää *tutor* -nimitystä (Koro 1993; Lehtinen 1990, 74-96). Lehtinen (1992, 172-173) pitää *tutorointia* erilaisten ohjausprosessitoimintojen yläkäsitteenä, joka voi vaihdella "akateeminen"-henkilökohtaisen-sosiaalinen -jatkumolla. Koulutusorganisaation opetus- ja oppimistoinnin mukaisesti hän jakaa *tutoroinnin* oppisisällölliseen ohjaukseen,

opiskelutekniseen ohjaukseen, suoraan neuvontaan ja informointiin ja ymmärtävään auttamiseen. Mutta sitä, millä perustein tätä termiä käytetään tai mistä teoreettisista lähtökohdista nämä jaottelut juontuvat, ei tutkija sen sijaan erittele. Kaiken kaikkiaan Lehtisen (1992, 167) määritelmä tutorista opintoluotsina, joka käyttää ammattitaitonsa opiskelijan oppimisen ohjaukseen, oppijan tukemiseen, oppimisen solmukohtien avaamiseen ja oppimisprosessien käynnistämiseen, on hyvin didaktisesti painottunut.

Yhdysvaltalaisessa opiskelijoiden ohjaamista käsittelevässä kirjallisuudessa (mm. Friedman 1987; Johnson 1989; Schlossberg, Lynch & Chickering 1989) käytetään yleisemmin *'mentor'*- kuin tutor -termiä. Mauch ja Birsch (1983, 25-26) katsovat molempien termien soveltuvan opinnäytetutkimuksen ohjaamiseen ja ohjaajien ja opiskelijoiden vuorovaikutuksen kuvaamiseen. He rajaavat tutoroinnin kuitenkin ensisijaisesti *oppiaineen opettamista* koskevaksi ja mentor -termin laajemmin *ohjaussuhteita* käsitteleväksi termiksi. Tämä on keskeisin näiden kahden termin välinen merkitysero, mikä myös viittaa ohjauksen sisällöllisiin määrittely- ja painotuseroihin. Vaikka ohjaajasta käytetään vaihtelevasti *'rolemodel'*, *'teacher'*, *'tutor'*, *'sponsor'* tai *'coach'* termejä, eivät ne Lyonsin, Scrogginin ja Bonham-Rulen (1990) mukaan vastaa mentor -termin sisältöä. Heidän mielestään ei myöskään mentor- ja *'supervisor'* -termejä pidä sekoittaa keskenään, koska valvoja yhdysvaltalaisessa yliopistossa toimii ensisijaisesti vain virallisena yhteyshenkilönä opiskelijan ja yliopiston välillä. Nämä roolit tosin sekoitetaan helposti keskenään sen vuoksi, että sama henkilö voi toimia molemmissa rooleissa. Eurooppalaisissa yliopistoissa sen sijaan jatko-opintojen ohjaajista käytetään mieluummin *supervisor* kuin mentor -termiä (mm. Phillips & Pugh 1987; Salmon 1992). Suomessakin puhuttiin aiemmin, ainakin hallinnollisissa teksteissä, jatko-opintojen valvojista; sana ilmeisesti käännettiin ja lainattiin suoraan englannin kielestä, vaikka sen merkitys kielessämme ei ollut sama kuin lähtökielessä. Valvoja -nimitys onkin sittemmin korvattu ohjaajalla. Parsloe (1992, 72-73) puolestaan katsoo *'coach'* ja mentor -termien välillä olevan selvän merkityseron. Valmentaminen liittyy suorituksen välittömään parantamiseen tutoroinnin tai opettamisen avulla, sen sijaan ohjaaminen on pitempiaikaista ohjattavan neuvontaa, jolla pyritään tukemaan ohjattavaa taitojen hankinnassa ja soveltamisessa.

Ohjaamisen määritelmät ja ohjaajasta käytettyjen termien kirjavuus kirjallisuudessa johtuvat Lyonsin ym. (1990) mukaan siitä, että ohjaajista käytetyt käsitteet vaihtelevat, ei vain eri maiden vaan myös tieteenalojen ja jopa yliopistojen välillä. Earwaker (1992, 110-111) kehottaakin arvioimaan opiskelijoiden tukimuotoja suhteessa erilaisiin auttamisen traditioihin ja vallitsevaan kulttuuriseen ja historialliseen tilanteeseen. Hän luonnehtii yhdysvaltalaista opiskelijakulttuuria terapeuttisesti orientoit-

tuneeksi ja opiskelijoita myös avoimemmiksi keskustelemaan ongelmistaan vieraiden kanssa kuin mihin brittiläisessä opiskelutraditiossa on totuttu. Myös eri termien käyttö perustuu kulttuurisiin tekijöihin. Parsloe (1992, 83) on havainnut brittien välttelevän mentor -termin käyttöä viimeiseen saakka, vaikka se soveltuisikin kuvaamaan tietyn tyyppisiä ohjaustoimintoja. Mutta, ensisijaista ei ole se, millä nimellä ohjaajaa kutsutaan, vaan mistä teoreettisista lähtökohdista nimitys on johdettu.

Tutkimustietoa perusopintovaiheen opiskelijoiden ohjauksesta ei voida soveltaa suoraan jatko-opiskelijoiden ohjauksen tutkimiseen. Perusopintovaiheen opiskelijoiden ohjauksen ja neuvonnan lähtökohdaksi asetetaan usein ihmiskuva, joka rakentuu oletuksille ihmisen kokonaisuudesta älyllisenä, sosiaalisena ja emotionaalisena olentona. Tavoitteet opiskelijan älyllisen ja henkilökohtaisen kehityksen tukemiseksi johdetaan milloin tiukemmin, milloin löyhemmin tästä peruslähtökohdasta (mm. Upcraft, Gardner ym. 1989; Winston, Miller, Ender & Grites 1984). Vaikka tutkijat käyttävät perusopintovaiheen ohjauksesta eri käsitteitä, ohjauksen perusideana on opiskelijan kehitykseen vaikuttaminen.

Kehityksen määrittely ei kuitenkaan ole ongelmatonta. Hurst ja Pratt (1984) ovat jaotelleet opiskelijan kehitystä tarkastelevat teoriat seuraaviin viiteen pääryhmään: "Psykososiaaliset teoriat" korostavat kehityksen etenevän elämänkulkua määrittelevinä elämänvaiheiden sarjana. "Kognitiiviset kehitysteoriat" kuvaavat kehitystä palautumattomina vaiheina ja prosesseina, jotka koskevat yksilön kykyä ymmärtää ja jäsentää maailmaa. "Kypsyysmallit" määrittelevät yksilön kokonaisuuden muodostuvan älyn, arvojen, minäkäsityksen ja interpersoonallisten suhteiden järjestelmistä, ja liittävät nämä järjestelmät kasvun dimensioihin. "Typologiamallit" käsittelevät yksilön pysyviä tapoja ymmärtää ja reagoida tilanteisiin kehityksen eri vaiheissa. "Yksilö-ympäristö vuorovaikutusmallit" korostavat yksilön ja ympäristön välisten suhteiden riippuvuutta toisistaan ja vaikutusta toisiinsa. Ohjaus liitetään kehityksen tarkasteluihin, kun pyritään selittämään, milloin, kuinka ja miksi yksilön on siirryttävä jostain alemmasta johonkin ylempään kehitysvaiheeseen. Tutkijat joutuvat toteamaan, että opiskelijan kehitys jää useimmiten arvoitukseksi, mikä asettaa opiskelijan älyn, tunteiden ja käyttäytymisen muutoksen tutkimiselle ja ymmärtämiselle suuren haasteen. (Hurst & Pratt 1984, 173-196.)

Jacobi (1991) puolestaan jaottelee perusopintovaiheen ohjausta käsittelevät teoreettiset lähestymistavat opiskeluun sitoutumista, akateemista integraatiota, sosiaalista tukea ja kehityksellistä tukea käsitteleviin teorioihin. Kehitysteorioiden kuvaamat ohjaajan tehtävät eivät Jacobin mielestä sovellu hyvin perusopintovaiheeseen, sillä vaikka empiirinen tutkimus onkin osoittanut ohjauksella olevan vaikutuksia opiskelijoiden henkilökohtaiseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen, opiskelijoijoi-

den kehitystason tutkiminen edellyttäisi standardoitujen mittareiden käyttöä.

Perusopintovaiheen opiskelijoiden ohjauksen katsotaan kuuluvan itsestäänselvyytenä korkeakouluopetukseen ja opiskeluun. Raymanin ja Garisin (1989, 129-141) mukaan jokaisella opiskelijalla on oikeus ja usein mahdollisuuskin saada ohjausta omien tarpeidensa mukaisesti, koska perusopintovaiheen opiskelijoiden ohjaukseen ei sisäänrakennu opiskelijoiden selektointipyrkimystä eikä tavoitteena ole kasvattaa eliittiä. Jacobi (1991) väittää lähes päinvastaista. Hänen mukaansa ohjaus on suhteellisen harvinaista myös perusopintovaiheessa, eikä tutkimusten perusteella tiedetä, missä määrin ohjaus olisi siellä yhteydessä akateemiseen menestymiseen. Tämä erimielisyys johtuu ilmeisimmin tutkimuksissa sovellettujen teoreettisten lähestymistapojen, käsitteiden ja määritelmien eroista. Lisäksi tutkimukset ovat rajoittuneet yhteen ajankohtaan, instituutioon tai tieteenalaan. Näin ollen havaittu ohjauksen määrä vaihtelee tutkimusten teoreettisten lähtökohtien, käsitteiden operationalisointien ja erilaisten kohdejoukkojen mukaan. Jacob väittääkin, että ohjauksen todellisesta määrästä, ohjaussuhteiden luonteesta, ohjausohjelmien tehokkuudesta ja ohjauksen ja menestyksen yhteyksistä perusopintovaiheessa puuttuu edelleenkin tietoa. Perusopintovaiheen opiskelijoiden ohjaustutkimukset eivät siten tarjoa ratkaisuja jatko-opintovaiheen ohjaustutkimusten suunnaiselle.

2.2 Ohjaus (mentor) -käsitteen historiaa

Ohjauksen -käsitteen määrittelyn yleiseksi lähtökohdaksi tässä tutkimuksessa rajataan se, että käsitteen avulla on mahdollista tarkastella aikuisiin ihmisiin kohdistuvaa ohjaamista. Tutkimuskirjallisuudessa esiintyvä laaja, aikuisen kasvun ja kehityksen ohjaamista kuvaava, jo edellä esiin tuotu englannin kielinen '*mentor*' käsite, ei kuitenkaan avaudu yksiselitteisesti ja suoraan sovellettavaksi, sillä siitä ei Jacobin (1991) mukaan ole olemassa yleisesti hyväksyttyä perusmääritelmää. Määrittelyn ongelmallisuutta kuvaa se, että Stein (1981) on ohjauskirjallisuudesta löytänyt noin 30 erilaista tämän termin määrittelytapaa. Tutkijat määrittelevätkin sen usein oman tutkimusalueensa tai tilanteen mukaan. Reohr (1981, 1) viittaa tutkimuksissaan Websterin sanakirjaan, jossa mentor määritellään 'viisaaksi uskolliseksi neuvojaksi'. Hän joutuu kuitenkin toteamaan, että määritelmästä esiintyy lukuisia variaatioita, joissa korostetaan enemmänkin sitä, mitä ohjauksen kirjoittajan mielestä tulisi merkitä tai millaista sen tulisi

olla. Hän myös huomauttaa, että niiden, joilla ei ole omia kokemuksia ohjaamisesta, on ollut vaikea määritellä ja ymmärtää tätä termiä.

Ohjaajasta käytettyjen termien on havaittu vaihtelevan tutkimuksissa (Noller 1982), mutta ohjattavasta tai suojaatista käytetään usein 'protégé' sanaa, joka perustuu latinan kielen 'protegere' verbiin, mikä tarkoittaa suojaamista, suojelemista, varjelemista. Nykyisin näkee käytettävän (mm. Putman, Bradford & Cleminson 1993) yhä useammin ohjattavasta myös 'mentee' sanaa.

Ohjaamisen käsitteen jäsentymättömyys on johtanut siihen, että eri yhteyksissä käsitettä tulkitaan lähinnä oman kokemuksen tai käsitteellisen viitekehäyksen pohjalta. Wrightsman (1981, 1-4) pitää tätä tieteellisen käsitteen eriytymisen ongelmana. Tutkijat ovat tukeutuneet joko 'rajoittuneeseen operationaalistamiseen' eli oletaneet jonkin operationaalisen mittarin suoraan indikoivan teoreettista mentor -käsitettä; tai he ovat 'populaarin yksimielisyyden' vallassa päätelleet yhtäkkisen kiinnostuksen ilmiötä kohtaan osoittavan, että jokainen "tietää" mitä tämän tyyppinen ohjaaminen tarkoittaa. Tällöin on unohdettu perustavat käsitteelliset rajaukset ja operationaalisten määritelmien suuri vaihtelu.

Mentoring - ilmiö nousi suuren kiinnostuksen kohteeksi Yhdysvalloissa 1970-luvun puolivälissä niin tutkimuskirjallisuudessa kuin populaarikirjallisuudessa. Itse asiassa 1970-luvun loppua ja koko 1980-lukua voidaan luonnehtia ohjausilmiön ja -käsitteen legitimoinnin ajaksi. Freyn ja Nollerin vuonna 1983 kokoama ohjauskirjallisuutta käsittelevä bibliografia osoitti liike-elämän sekä ammatillista ja urakehitystä käsittelevien tutkimusten dominoivan tällä alueella. Tosin liike-elämässä oli Bormanin ja Colsonin (1984, 193) mukaan aluksi muodissa sponsor -termi, mutta myöhemmin sielläkin on alettu suosia mentor -termiä. Wrightsman epäili vielä vuonna 1981, että kyseessä olisi lyhyen ajan muoti-ilmiö, mutta nyt vuosikymmen myöhemmin voidaan havaita ohjaustutkimuksen laajentuneen uusille tutkimusalueille ja sen kysymyksenasettelujen huomattavasti täsmentyneen (Olian, Carrol, Giannantonio & Feren 1988; Lyons ym. 1990). Tällä hetkellä ohjaustutkimus on Merriamin, Thomasin ja Zephin (1987) ja Jacobin (1991) mukaan keskittynyt kolmelle alueelle: *kehityspsykologiseen, kasvatusta ja koulutusta koskevaan ja työelämää* käsitteleviin ohjaustutkimuksiin. Näistä lähtökohdista etsitään perusteita myös tieteellisessä jatkokoulutuksessa tapahtuvalle ohjaamiselle. - On yllättävää, että suomalaisesta tutkimuskirjallisuudesta löytyy vain vähän mentor -käsitteeseen ja -tutkimustraditioon kiinnittyvää tutkimusta (Ojanen 1990), vaikka kansainvälisiä julkaisuja ja yhteenvetoja tästä tematiikasta on ilmestynyt jo lähes parin vuosikymmenen ajan.

Noller (1982) on pitänyt ohjauksen kehittämisen ja elävöittämisen perusedellytyksenä sitä, että tunnetaan sen käsitehistorialliset lähtökohdat. Ohjaamisen käsitteen alkuperää on etsittävä klassisesta kreikkalaisesta

mytologiasta. Mentor -nimi esiintyy Homeroksen kirjoittamassa Odysseuksen tarinassa, jossa Odysseuksen kerrotaan jättäneen poikansa Telemakhoksen Mentor -nimisen palvelijansa kasvatettavaksi, kun hän itse lähti valloitusretkilleen. Palvelija toimi vuosien ajan pojan isähahmona, suojelijana ja opettajana. Hän opasti, auttoi välttämään vaaroja ja antoi neuvoja ongelmatilanteissa. Tutkijoiden (Aguilar-Gaxiola 1984; Dodgson 1986; Merriam 1983) mukaan tällainen klassisessa kirjallisuudessa esitetty kuvaus ohjaussuhteesta, jossa vanhemman ja viisaamman henkilön kerrotaan vastaavan nuoremman suojattinsa fyysisestä, älyllisestä, henkisestä ja sosiaalisesta kasvatuksesta, on vakiintunut ohjausmääritelmien perustaksi. Klassisen tarinan merkitystä ja osuvuutta todistaa se, että niin tutkimuksissa (Kanter 1977; Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKee 1978; Phillips-Jones 1982; Vaillant 1977a) kuin kaunokirjallisuudessa ja elokuvissa (mm. Lodge 1984; Tartt 1993) kuvattu ohjaamisen tematiikka on jäljitettävissä klassisista ohjaussuhdekuvauksista.

Daloz (1986) kuvaa aikuisten opettamista, ohjaamista ja oppimista käsittelevässä teoksessaan mentor-hahmon klassisena siirtymähenkilönä, joka ohjaa nuorta matkalla aikuisten maailmaan ja tukee hänen identiteettinsä kehittymistä. Ohjaaja toimii matkaoppaana, joka suuntaa valoa, tulkitsee merkkejä, varoittaa vaaroista, avaa uusia näköaloja matkalla sinne, missä hän itse on käynyt jo aiemmin. Matka-metafora on hyvin suosittu kaunokirjallisuudessa. Danten *Jumalainen näytelmä* on Dalozin mukaan toinen kaunokirjallisuuden perusteos, jossa on oivallisesti kuvattu ohjaamista. Hän pitääkin teoksen kehityksellistä matkakertomuskuvausta hienoimpana ja rikkaimpana kuvauksena ohjaamisesta. Teoksessa Vergilius esiintyy klassisena ohjaajahahmona, jonka suhdetta suojattiinsa matkalla helvetistä taivaaseen voidaan pitää kaikkien ohjaaja-suojattisuhteiden prototyypinä. Tällaisten kertomusten merkitys aikuisten elämässä on Dalozin mukaan tärkeä, sillä ne eivät kuvaa satunnaisia tapahtumia vaan niillä, kuten ihmisen kehitykselläkin on tietty aikajärjestys ja suunta. Hyvä kertomus laajentaa käsitystä mahdollisesta ja toimii eräänlaisena karttana. Daloz pitää välttämättömänä kehityksellisyyden yhdistämistä ohjauksen ideaan, minkä vuoksi niin kehitysteoriat kuin matka-metaforat tarjoavat käyttökelpoisen näkökulman tarkastella ilmiötä. (Daloz 1986, 17-33.) Arkisempia metaforia käyttänyt Collins (1983, 24-25) korostaa sitä, miten ohjaaja "luo visioita"; hän auttaa ohjattavaansa laajentamaan näköaloja, asettamaan korkeita tavoitteita ja päämääriä, jotka johtavat menestymiseen elämässä.

Pelkästään kaunokirjallisuudesta ja kuvailevista tutkimuksista laadittujen määritelmien pohjalta ei tutkijoiden (mm. Jacobi 1991; Lyons ym. 1990; Merriam 1983) mukaan kuitenkaan voida ratkaista ohjauksen käsitteellisiä eikä yleistettävyyteen liittyviä ongelmia. Koska ohjausilmiötä ei ole kyetty selkeästi käsitteellistämään eikä ole yksimielisyyttä kattavasta

ohjaajan määritelmästä eri tutkimusalueilla, tarvitaan lisää sekä ohjausilmion teoreettista jäsentelyä että empiiristä ohjaustutkimusta. Merriam (1983) on vaatinut ohjausilmion lisäselvennyksen ohella sitä, että ohjaus tulisi suhteuttaa ihmisen koko elämään. Keskeinen kysymys ei hänen mukaansa ole se, kuinka ohjaus johtaa menestymiseen, vaan kuinka se liittyy kasvuun ja kehitykseen. Kehitysteoreetikoista mm. Erik H. Erikson (1980) on minän kehitysvaiheita käsittelevässä teoriassaan painottanut ohjaamisen merkitystä eri-ikäisten kehityksen kannalta, mutta erityisesti Daniel Levinson (Levinson ym. 1978) on popularisoinut ja tehnyt mentor-käsitettä laajemmin tunnetuksi.

2.3 Luova tutkimustyö ja ohjaus

Korkeimpien tieteellisten opinnäytetöiden on perinteisesti odotettu olevan tutkijan itsenäisesti toteuttamia tutkimushankkeita. Tästä näkökulmasta tutkimustyön ohjaaminen ja tutkijan itsenäisyyden ja luovuuden kehittyminen helposti näyttäytyvät toisilleen vastakkaisina. Useissa suomalaisissa puheenvuoroissa ja tutkimuksissa onkin käyty poleemista keskustelua erityisesti *ohjauksen oikeutustu* koskevista kysymyksistä (Airaksinen 1987; Ketonen 1990). Nämä puheenvuorot kietoutuvat sekä itsenäistä tutkimustyötä korostavaan jatkokoulutusperinteeseen että tutkimusten teoreettisiin lähtökohtiin ja pääkäsitteiden määrittelyyn. Ohjausta ei tutkimuksissa yleensä määritellä, vaan oletetaan, että jokainen tietää, mitä ohjauksella tarkoitetaan. Tämä johtunee siitä, ettei jatko-opintojen ohjauksen erilaisia tutkimustraditioita, teoreettisia lähtökohtia ja käsitteitä juuri tunneta.

Opiskelijoiden ohjausta ei suomalaisessa yliopistossa ole perinteisesti pidetty itsestäänselvänä eikä kovin tärkeänäkään yliopisto-opettajan perustehtävänä. Tämä suhtautumistapa näkyy perusopintovaiheen opiskelijoiden ohjauuskäytännöissä. Venkula (1985 ja 1988) korostaa pro gradu- ja lopputöiden ohjausta käsittelevissä kirjoituksissaan kahta seikkaa: toiminnan prosessuaalisuutta ja itsenäistä tutkimuksen tekemisen tapaa. Tältä pohjalta hän määrittelee ohjaajan ensisijaisesti prosessiasiantuntijaksi eli ohjaajan toiminta rajoittuu opiskelijan tutkimusprosessin ohjaamiseen. Ohjaajan ei Venkulan mielestä tule olla "tuki", "sopeuttaja" tai "neuvoja" eikä ohjaaja pyri "auttamaan" tai "ymmärtämään" ohjattavaa. Ongelmakeskeiseksi määrittelemänsä ohjauksen ensisijaiseksi tavoitteeksi hän asettaa itsenäisen ongelmanratkaisun ja päätöksenteon. (Venkula 1985, 28-31.) Venkula toki myöntää yliopisto-opettajan ja opiskelijan välisen yhteistoininnan tarpeen erityisesti tutkijankoulutuksessa. Mutta hänen väitteensä, että tutkimuksen ohjausta ei ole juurikaan analysoitu tieteellisesti ja että

ohjaussuhdetta koskeva tieto on vähäistä ja peräisin psykologisista terapeuteorioista, ja että sen käyttökelpoisuutta "terveen ihmisen asiallisen toiminnan ohjaamisessa" ei voida pitää itsestään selvänä (Venkula 1987, 95-96), perustunevat puutteelliseen kansainvälisen ohjauskirjallisuuden tuntemiseen ja rajoittuneisiin tulkintoihin ohjaustoiminnan luonteesta.

Opiskelijoiden ohjauksen tarve tunnustetaan yleisesti suomalaisesakin yliopistolaitoksessa, mutta sen toteuttaminen kangertelee. Ketosen (1990) käsitykset opiskelijoiden ohjauksen järjestämisestä ovat monella tavalla ristiriitaisia: toisaalta hän kaipaa virallisia päätöksiä, joilla voitaisiin muuttaa opiskelijoiden ja ohjaajien asennoitumista ja käsityksiä ohjauksen tarkoituksesta, toisaalta ohjausta ei hänen mukaansa tulisi säätää virkavelvollisuudeksi, koska tällöin asia teknistetään ja "tieteellistetään". Ketosen oletuksissa heijastuu hoitotyön työohjauksesta sovellettu ohjausanalogia:

"Korkeakouluihin perustetaan henkilökohtaisen opetuksen ja ohjauksen professorin ja lehtorin virkoja, kirjoitetaan asiasta tutkielmia, joiden ohjeet auttavat ohjaustyöhön haluttoman ja soveltumattomankin selviytymään ohjauksen pakollisista kuvioista, samalla kun opiskelijan ja opettajan välinen etäisyys jää opiskelun käytännössä silleen. Rakkautta ei voi tieteellistää tekemättä siitä prostituutiota." (Ketonen 1990, 175-176.)

Gothoni (1991) ei ole viitannut opinnäytetyön tekijöille suuntaamassaan oppaassa eksplisiittisesti yhteenkään tämän alueen tutkimukseen. Hän luonnehtii opastaan lohduttavaksi satiiriksi nuorille väittelijöille, jossa hän oman kokemuksensa perusteella luonnehtii niin tutkija- ja ohjaajatyyppejä kuin "paljastaa" tutkimustyön todellista luonnetta ja akateemisen maailman juonitteluja. Oppaan ansiot lienevät sen pyrkimyksissä tuoda esiin väittelemiseen liittyviä harhaluuloja. Valitettavasti, lukijan ehkä ylimitoitettuihin odotuksiin nähden, oppaan tiedollinen anti jää vähäiseksi; kirjoittajan alentuva suhtautumistapa jatko-opiskelijoihin ja ohjaajiin lisäksi vesittää hyvin osuviakin havaintoja tutkimustyön tekemisestä ja sen ohjaamisesta.

Suomalaisissa puheenvuoroissa ohjaus nähdään kenties liian herkästi pelkästään jatko-opiskelijoiden ongelmana. Heinosen ja Karin (1989, 154-156) ohjausnäkemysten mukaan usein ohjaajilta apua hakeva tutkija osoittaa riippuvuutta, auktoriteettiuskoa ja heikkoa vastuunsietokykyä. Ohjauksen tieteellisessä jatkokoulutuksessa ei kuitenkaan tarvitse olla "sanelua" tai terapiaa eikä luovuuden ja itsenäisyyden tarvitse olla ristiriidassa ohjauksen kanssa, kuten seuraavat ulkomaiset tutkimukset ovat osoittaneet.

Bargar, Duncan ja Mayo-Chamberlain (Bargar & Duncan 1982; Bargar & Mayo-Chamberlain 1983) ovat tarkastelleet väitöskirjatutkimuksen tekemistä spesifisti luovana prosessina, johon he yhdistävät dyadisen ohjaaja-ohjattavasuhteen tarkastelun. Tutkijat määrittelevät ohjauksen

(mentoring, advising) kehityksellisesti, opiskelijan unelman, tieteelliselle tutkimustyölle omistautumisen, tukemisena. Ohjaaja on "merkittävä toinen" opiskelijan matkalla; hän on jo läpikäynyt tietyt henkilökohtaisen ja ammatillisen kehityksen vaiheet, kulkenut aiemmin samanlaisen reitin. Kehityksellisesti määritelty ohjaussuhde tarjoaa tutkijoiden mielestä laajan näkökulman niin luovuuden kehittymisen tutkimiselle kuin opiskelijoiden luovan tutkimusprosessin ohjaamiselle. (Bargar & Duncan 1982, 1-2, 29-30.)

Luovuuden kehittyminen ohjaussuhteessa ei ole itsestäänselvyys. Akateemisilla yhteisöillä on Bargarin ja Duncanin (1982, 15) mukaan taipumus vakiinnuttaa paradigmansa, teoriansa ja käsitteensä palkitsevalle tutkijoita metodologisesta ja käsitteellisestä yhdenmukaisuudesta. Tämän vuoksi opiskelijan on etsittävä ohjaaja, joka rohkaisee opiskelijaa tarttumaan uusiin luoviin ideoihin ja on myös itse valmis puolustamaan niitä. Ohjauksen luonne vaihtelee tutkijoiden mukaan tutkimustyön eri vaiheissa: Tutkimuksen alkuvaiheessa on tärkeää muodostaa empaattinen ohjaussuhde, jolloin ohjaaja pyrkii opiskelijan ja hänen tutkimusongelmansa optimaaliseen ymmärtämiseen. Tutkimuksen eri vaiheissa käytävissä keskusteluissa opiskelijaa rohkaistaan ilmaisemaan, selventämään ja täsmentämään ajatuksiaan. Tällä tavoin ohjaaja voi varmistaa, että tutkimustyö vastaa opiskelijan kehityksellisiä pyrkimyksiä ja luovia kykyjä. Vaikka opiskelijalla on päävastuu tutkimusongelmansa ratkaisemisesta, tutkimustyö on jatkuvaa vuorovaikutusta, jossa ohjaaja on tavallaan ongelman sijaiskokija. (Bargar & Duncan 1982, 17-24.)

Tieteellinen eliitti kasvattaa omat seuraajansa. Zuckermanin (1983) tutkimukset osoittavat, että "oppipoika-järjestelmään" pääsy on ollut tyypillistä Nobel-palkinnon saajien tutkijanuralle. Hän on osoittanut, miten mestarien ja heidän oppilaidensa yhteistyöllä ja vuorovaikutuksella voidaan selittää nuorempien tutkijoiden tutkimuksen laadun kehittymistä ja heidän nousemistaan tieteelliseen eliittiin. Zuckermanin tutkimuksessa oppilaat arvioivat pelkkien tietojen hankkimisen mestarilta vähiten tärkeimmäksi asiaksi. Merkittävimpänä koettiin elävä kontakti eli mahdollisuus nähdä kuinka mestari toimii, ajattelee ja etenee tutkimustyössään. Tämä merkitsi tietynlaisen tieteellisen ajattelutavan tai -tyylin sekä työskentelymetodin oppimista. Suurin hyöty tällaisen opettajan oppilaana olemisesta oli laajemman orientaation omaksuminen, johon sisältyi myös tutkimuksen laadun arviointikyvyn kehittyminen. Vastavuoroisuus tutkimustyössä merkitsi sitä, että oppilaat, mestarin heihin uhraaman ajan ja vaivan palkaksi, pyrkivät ja ylsivätkin erinomaisiin suorituksiin. Korkeatasoisen tutkimuksen syntymistä vahvisti myös mestarin toiminta tieteellisen tutkimustyön vaativana arvioijana. (Zuckerman 1983, 246-248.) Oppilaat omaksuvat mestarin kanssa työskennellessään tieteen eturivin tutkijoiden "tieteellisen maun" (scientific taste), jolla Zuckerman viittaa

tieteen omaan estetiikkaan; kykyyn havaita tärkeitä ongelmia ja löytää niihin elegantteja ratkaisuja. Eliittitutkijat valmistavat oppilaitaan eliittiasemiin vahvistamalla, ei vain näiden tietoja ja taitoja, vaan myös arvoja, normeja ja minäkuvaa. Tieteen aristokratiaan sosiaalistuminen myös tukee oppilaiden itseluottamusta; he voivat verrata itseään "parhaisiin", kokeematta heistä uhkaa itsearvostukselleen. (Zuckerman 1983, 248-251.)

Vaikka tieteellisessä jatkokoulutuksessa ei vielä pyrittäisikään huippututkijoiden kasvattamiseen, ei ole liioiteltua olettaa, että ohjaaja on välttämättömyys tohtoriopinnoissa menestymisen kannalta. Lyons ym. (1990) määrittelevät ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa intensiiviseksi kumppanuussuhteiksi, jotka ylittävät normaalin opettaja-opiskelijasuhteen. Sen ohella, että ohjaus on yksittäisen opiskelijan oppimistarpeisiin vastaamista, ohjaajan tiedot, asiantuntemus ja kokemus ovat arvokkaita ammatin mysteereihin kasvamisessa. Kollegiaalisen suhteen myötä opiskelijat integroituvat paremmin yliopistoon ja tutkimuksen tekemiseen, ja heistä tulee aktiivisia oman alansa kehittäjiä. Tätä oletusta tukevat myös suomalaistutkijoiden havainnot. Heinosen ja Karin (1989) tutkimus osoitti monien kasvatustieteessä väitelleiden sijoittuneen korkeimpiin yliopistollisiin opetus- ja tutkimusvirkoihin, missä asemissa näiden henkilöiden käsitykset ja kokemukset väitösinstituutiosta välittyvät alan tieteellisiin käytänteisiin, tutkimukseen, jatko-opetukseen ja alan korkeimpien virkojen täyttöön. (Heinonen & Kari 1989, 256-257.)

Käsitys hyvästä tutkijasta autonomisena ja muista riippumattomana ei ole enää ajanmukainen, sillä kasvaminen älylliseen itsenäisyyteen edellyttää yhteistyötä ja jatkuvia virikkeitä muilta tutkijoilta. Tutkimustoinnassa tapahtuvalla oppimisella ensimmäisten tutkijanvuosien aikana on Miettisen (1983, 32-35) mukaan ratkaiseva merkitys tutkijaksi kasvamiselle ja tutkijan pätevyyden saavuttamiselle. Mieltinen näkee ohjauksella olevan tiedollisen ja teknisen puolen ohella myös kasvatuksellisen aspektin. Aloitteleva tutkija muodostaa käsityksensä tutkimustyöstä vanhempien tutkijoiden ja esimiesten esikuvan pohjalta. Heidän antamallaan ohjauksella ja palautteella on merkittävä vaikutus nuoremman tutkijan ajattelutavan, työskentelyotteen ja -motivaation muodostumiseen. Tutkijoiden tavoitetaso ja tehtävät tulee Mieltisen mielestä asettaa heidän kykijensä ylärajoille, sillä tieto avun saamisen mahdollisuudesta luo turvallisuutta ja myös uskallusta tarttua vaativiin haasteisiin. Altruismilla tutkimuksen tekemisessä Mieltinen tarkoittaa sitä, että tutkija luo koulukuntaa kasvattamalla hyviä, omaa tutkimusaluettaan kehittäviä tutkijoita. (Mieltinen 1983, 46-48, 76-78.)

Ohjauksen ei tarvitse olla pelkästään altruistista toimintaa. Mutta miten opiskelijat voisivat edistää *ohjaajan kehitystä*? Lupaavan opiskelijan ohjaaminen heijastuu usein suosiollisesti ohjaajan omaankin uraan. Konkreettisesti tämä ilmenee siinä, että ohjaaja voi vapautua rutiinitöistä

ja saada uusia yhteyksiä tutkimusalan kollegoihin ohjattavansa välityksellä (Lyons ym. 1990). Opiskelijat muuttuvat ohjattavista vähitellen tutkija-kollegoiksi. Bargar ja Mayo-Chamberlain (1983) väittävät, että ohjaajan oma kehitys on tiedeyhteisön "tarkimmin varjeltuja salaisuuksia". Yhteistyössä ja keskusteluissa ohjattavien opiskelijoiden kanssa tulee esiin tuoreita ideoita ja näkökulmia, mikä heikentää ohjaajien omien ammatillisten ortodoksioiden ja jäykkien tieteellisten paradigmojen vakiinnuttamispyrkimyksiä. Väitöskirjatutkimuksen ohjaamisessa on kysymys vuorovai-
kutuksesta, joka yhtäältä kietoutuu ohjaajan ja ohjattavan henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kehitykseen, toisaalta luovan tutkimustyön tekemiseen, jossa subjektiivisuudella, ennustamattomalla ja tiedostamattomalla on paikkansa. (Bargar & Mayo-Chamberlain 1983, 417, 423-424.)

Tutkimustyön ennustamattomuutta ovat korostaneet myös Deegan ja Hill (1991), jotka kuvaavat väitöskirjan tekemistä epävarmana matkana, *siirtymäriittinä*, jossa opiskelijan entinen minä väistyy ja uusi ammatillinen minä saavuttaa asiantuntemuksen ja kypsyyden. Opiskelijan ns. 'liminaaliminä' ('liminal self') on siirtymäminä, joka kohtaa haasteita, esteitä ja vaaroja matkallaan. Siirtymävaiheelle ovat tyypillisiä älylliset kriisit, odottamattomat kilpailut, vihollisten kohtaaminen, emotionaaliset ristiriidat, epäonnistuminen ja mahdollisuudet itsensä pettämiseen. Opiskelija on "vaarallisella" matkalla, jolla kohdattavia uhkia eivät voi eliminoida selvät vaatimukset eivätkä edes rituaalista polkua viitoittavat ohjaajatakaan; ei auta vaikka tuntisi kuinka monta esimerkkiä, saisi kuinka paljon ohjausta ja neuvontaa. Pelkän teknisen muodon seuraaminen saattaisi vähentää epävarmuutta, mutta matkasta tulisi samalla ristiriidaton ja opiskelijan minä pysyisi muuttumattomana. (Deegan & Hill 1991, 324-326.)

Vaikka Deegan ja Hill myöntävät epistemologisten ja hallinnollisten esteiden asettavan objektiivisia vaikeuksia tutkimustyössä, subjektiiviset esteet ja epävarmuudet ovat kuitenkin ristiriitaisimpia, mystisimpiä ja vaikeimpia. Pelkkien materiaalisten olosuhteiden tarjoaminen ei näin ollen riitä menestymiseen, sillä vain opiskelijan minä voi vastata perustaviin kysymyksiin, ottaa vastuun muuttumisesta ja päättää matkansa. Opiskelijoita olisikin ohjattava eroon rituaalinomaisesta tutkimustyön tekemisestä. (Deegan & Hill 1991, 329-330.)

Tutkimuksen tekeminen ei ole pelkkää rituaalin tai rutiinien hallintaa. Katzin ja Hartnettin mielestä ei ole yhdentekevää kiinnittyäkö tutkijan vietti superegoon vai persoonallisuuden impulsiivisempiin puoliin, sillä tutkimustyössä tarvitaan myös ajattelun mielihyväkomentin kehittämistä: tutkittavien ongelmien pitäisi herättää opiskelijoiden uteliaisuutta, aloitteisuutta ja joustavuutta. Jatko-opiskelijoita kuvaa tyypillisesti vakavuus, jopa synkkyys, vaikka mielen kehitys ja luova tutkimustyö edellyttävät mielikuvitusrikkautta ja leikillisyyttä. (Katz 1976,

122-123; Katz & Hartnett 1976, 280). Robinson-Taylor (1976, 134-135) väittääkin, että emotionaalinen yhteys opiskelijan ja hänen tutkimansa alueen välillä on olennaisen tärkeää: tutkimusprojekti edustaa elämää itseään, tutkittavasta asiasta tulee symboli. Tutkija ja ongelma samastuvat; olet mitä tutkit, se kuinka näet sen ja ajattelet siitä, tulee osaksi itseä. Omaan tutkimukseen samastuminen, jossa yhdistyvät äly ja intohimo, on hänen mielestään tutkijan ammattiin kehittymisen perusta. Aisenberg ja Harrington (1988) kuitenkin varoittavat erityisesti "omaan tutkimusalaan rakastumiseen" liittyvistä sisäisistä ristiriidoista ja tutkimustyön muuttumisesta ensisijaisesti persoonallisen kasvun välineeksi. Uuden identiteetin luominen tältä pohjalta ja ulkoisten vaatimusten (arvosanat, opinnäytteet, julkaisut) väheksyminen saattavat merkittävästi vaikeuttaa ammatillista kehitystä ja etenemistä.

Seuraavissa luvuissa ohjausta tarkastellaan yksityiskohtaisemmin toisaalta kehityksellisenä prosessina ja toisaalta työelämän ohjaustutkimusten näkökulmasta, koska ne muodostavat perustan ohjaamisen ja ohjaussuhteiden tarkastelulle tieteellisessä jatkokoulutuksessa.

3 OHJAUKSEN MERKITYS AIKUISEN KEHITYKSESSÄ

3.1 Aikuisuuden kehitystehtävät ohjaamisen lähtökohtana

Tässä luvussa tarkastellaan ohjaussuhdetta kehityksellisestä näkökulmasta. Näkökulman valinnan perustelu on johdettavissa ohjaajan perusmääritelmästä: tutkimuksissa, joissa on käytetty mentor -termiä, ohjaussuhde kuvataan tyypillisesti aikuisten välisenä dynaamisena ja molempia osapuolia hyödyttävänä suhteena. Ohjaamisen sitominen yksilön elämänkulun tai elämänvaiheiden yhteyteen tarjoaa laajan tulkintakehikon ohjaussuhteiden ymmärtämiseksi.

Arkihavainnoissa ja tutkimuksissa ohjauksen merkitystä on korostettu ensisijaisesti ohjattavan näkökulmasta, mikä johtuu siitä, että oppipojan ja mestarin välistä suhdetta on perinteisesti kuvattu noviisin kehitystarinana (Alleman, Cochran, Doverspike & Newman 1984). Kiinnostus on kohdistunut siihen, miten mestari vaikuttaa oppilaansa elämään, ei niinkään itse suhteeseen tai siihen, mitä merkitystä ohjauksella voisi olla mestarille. Eriksonin (1980) minän kehitystä käsittelevä teoria kiinnittää ohjauksen kehitykselliseen perspektiiviin. Ohjaussuhde on kuvattavissa eri sukupolvia edustavien yksilöiden välisenä suhteena, joiden riippuvuus toisistaan perustuu heidän vastavuoroisiin kehityksellisiin tarpeisiinsa.

Nuoren aikuisen keskeisenä kehitystehtävänä Erikson (1980) pitää läheisyyden kykyä, mikä merkitsee liittymistä toisiin, kykyä muodostaa läheisiä ja kestäviä ihmissuhteita. Tämä heikentää irrallisuuden ja eris-

tyneisyyden tunteita. Koska sosiaaliset vaatimukset niin ihmissuhteissa kuin ammatti- ja työtehtävissä ovat tuolloin voimakkaimmillaan, yksi keino saada niihin helpotusta ovat ohjaussuhteet (Hägglund 1985, 14-16). Ohjaaminen puolestaan on yksi tapa toteuttaa *generatiivisuutta*, mikä merkitsee seuraavan sukupolven kasvattamista, siitä huolehtimista ja sen elämään vaikuttamista. Epäonnistuminen generatiivisuuden osoittamisessa johtaa pysähtyneisyyteen, jolloin vanhempi yksilö kohdistaa huolenpitoinsa vain omaan itseensä eikä toisiin, seuraavan sukupolven yksilöihin. (Erikson 1968, 258; Sugarman 1986, 91.)

Yksilön kehityksen jokaisen vaiheen psykososiaalisilla tehtävillä on myös instituoituneet kulttuuriset ilmentymänsä, jotka vaikuttavat sekä tehtävien ja kriisien syntymiseen että niiden muotoon. Generatiivisuus ilmenee Eriksonin mukaan ensisijaisesti kasvatuksessa, taiteessa ja tietees- sä. Yksilön toiminnassa se puolestaan voi näkyä minä tahansa sukupolvel- ta toiselle siirtyvänä ideana tai tuotteena: maailmankatsomuksena, teoria- na, taideteoksena, kirjana. Tämän vuoksi kehityksellinen näkökulma soveltuu hyvin tieteellisessä jatkokoulutuksessa ilmenevien ohjaussuhteiden perusteiden etsintään. Ohjaaminen ja ohjaussuhteet ovat yksi keino, jolla yksilöt vanhetessaan voivat sekä osoittaa tuottavuuttaan ja luovuut- taan henkilökohtaisessa elämässään että antaa oman panoksensa yhteis- kunnalle jättämällä oman tietonsa, taitonsa ja kokemuksensa perinnöksi tuleville sukupolville. Huolehtiminen ja viisauden jakaminen mahdollista- vat myös oman energian uudelleen suuntaamisen ja menneisyyden uudelleen työstämisen. (Bateson 1989; Erikson 1980; Hardin 1986; Olian ym. 1988.)

Ikäsidonnaisten kehitystehtäväkuvausten heikkoutena on pidetty sitä, että ne soveltuvat vain amerikkalaisiin, valkoisiin keskiluokan miehiin (mm. Gilligan 1982; Tennant 1990). Generatiivisuuden ilmenemi- nen vaihtelee tutkijoiden (mm. Neugarten 1979; Sheehy 1976) mukaan naisilla ja miehillä. Hoivaaminen, opettaminen ja muiden palveleminen eivät Sheehyn mukaan naisilla ilmennä yhtäkkistä generatiivisuuden esiin nousemista, koska naisten työ liittyy usein hoivaamiseen tai opettamiseen. Kun miehet voivat generatiivisuuden avulla taistella pysähtymistä vas- taan, naisten vastaava tehtävä on pyrkiä itsenäistymään, kehittämään kykyjään ja toteuttamaan tavoitteensa myös huolehtimiseen liittyvissä tehtävissä. (Sheehy 1976, 425-426.) Ryff ja Migdal (1984) torjuvat kuitenkin väitteet Eriksonin teorian soveltuvuudesta kuvaamaan vain miesten kokemuksia, heidän tutkimuksessaan myös nuoret naiset kokivat lähei- syyden ja keski-ikäiset naiset generatiivisuuden merkittäviksi kehitystehtä- vikseen.

Bova ja Phillips (1981) ovat eri teoreetikkojen ohjauskäsitysten vertailuissa havainneet Eriksonin aikuisen elämän kehitysvaihetarkastelu- tavan soveltuvan hyvin ohjausilmion kuvailuun ja selittämiseen, vaikka-

kin sen sovellusalue rajautuu selvimmin *ohjaajan kehityksen* ja toiminnan tarkasteluun. Tässä teoriassa elämäkulun jäsenyyksen ikärajojen epäselvyys kääntyy voitoksi, koska ohjaajia ei voida yksioikoisesti määritellä iän perusteella; ohjaajina kun voivat toimia eri-ikäiset generatiivisuuttaan seuraavan sukupolven ohjaamisessa toteuttavat aikuiset.

Lähtökohdat *ohjaussuhteen* synnyn perusteemoihin ja jäsenyyksiin löytyvät Daniel Levinsonin "*The seasons of a man's life*" teoksesta (Levinson ym. 1978). Levinson kiinnittää ohjaussuhteen synnyn elämänvaihekuvaussissaan *noviisivaiheeseen* (17-33 vuotta), jolloin tehdään omaa elämää koskevia ratkaisevia päätöksiä ja sitoudutaan eri tavoin yhteiskunnalliseen ja sosiaaliseen elämään. Tällöin aktuaalistuvat seuraavat, tässä lyhyesti kuvattavat kehitystehtävät:

Unelman muovaaminen merkitsee vision luomista siitä, millaista elämää yksilö haluaa aikuisena elää. Unelma antaa elämälle suunnan ja luo siihen tarkoitusta, vaikka sen tarkkuus ja realismi voivat vaihdella. *Ohjaussuhde* on yksi monimutkaisimmista ja kehityksellisesti tärkeimmistä suhteista noviisivaiheen aikana. Ohjaamista ei voida määritellä muodollisten roolien avulla vaan tärkeämpää on ymmärtää suhteen luonne ja tehtävät. Ohjaajan toiminta ja tehtävät vaihtelevat, mutta kehityksellisesti merkittävä on ohjaajan luottamus ohjattavaan, hänen unelmansa jakaminen ja sille "siunauksen antaminen". *Ammatin muovaaminen* on koko noviisivaiheen kestävä prosessi, sillä yleensä vasta kolmenkymmenen loppupuolella kyetään muovaamaan sekä itselle parhaiten soveltuva ja kestävä tyydytystä tuottava että yhteiskunnallisesti merkityksellinen ammatillinen ura. Myös *rakkaussuhteen, avioliiton ja perheen* perustaminen liittyvät keskeisesti noviisivaiheeseen. Ensimmäinen kehityksellinen tehtävä on kyetä muodostamaan tasavertaisia ystävyyssuhteita naisten ja miesten kanssa, mikä mahdollistaa feminiiniseksi ja maskuliiniseksi luonnehdittavien puolten integroinnin omaan minään. Kehityksellisesti tärkeäksi miehen kannalta muodostuu rakkaussuhde 'merkittävään' tai 'erityiseen naiseen': nainen toimii ohjaajan tavoin aikuisten maailmaan siirtymisen ja unelman toteuttamisen tukijana ja auttajana. (Levinson ym. 1978, 90-110.)

Tutkijanuralle pyrkimistä on mahdollista kuvata juuri sellaisena unelmana, josta kehittyy yksilön koko elämäntapaa ja lähitulevaisuutta säätelevä asia. Ohjaussuhteet ja muut läheiset ihmissuhteet voivat olennaisesti edistää tämän unelman toteuttamista. Tutkijanuran kehitystä voidaan myös kuvata levinsonilaisittain siten, että yksilö on työelämässä ensin 'noviisina', jolloin hänen odotetaan sopeutuvan työyhteisöönsä ja kehittävän ammatillista identiteettiään. Tästä roolista hän siirtyy pätevoitymisensä myötä 'junioriksi', yhteisönsä arvostetuksi jäseneksi. Lopulta hän "tulee omaksi herrakseen" eli toteuttaa omia päämääriään, saa auktoriteettiaseman ja arvostusta, mutta samalla 'senioriaseman' mukanaan tuomat velvollisuudet ja vastuun nuoremmista. (Levinson 1980, 284-286.)

Hyvänä ohjaajana toimiminen puolestaan edellyttää Levinsonin mielestä keski-ikäisen siirtymävaiheen läpikäymistä n. 40-45 vuoden iässä,

mikä on nuoruuden siirtymävaiheen jälkeen seuraava merkittävä käännekohta aikuisen identiteetin kehityksessä. Eri tutkijat (mm. Erikson, Jaques, Neugarten) korostavat jotain yksittäistä muutosta individuaatioprosessissa, kuten generatiivisuutta, oman kuolevaisuuden kohtaamista, suuntautumista omaan sisäiseen minään. Sen sijaan Jung tarkastelee individuaatiota hyvin monimutkaisena kehityksellisenä prosessina. Levinson on yhdistellyt aineksia kummankin tyyppisestä lähestymistavasta käsitellessään neljän *keski-iän individuaatiotehtävän* kohtaamista ja ratkaisemista:

1. Merkittävin polariteetti kaikissa kehityksellisissä muutoksissa on *nuori - vanha* vastakkaisuus. Nuori tai vanha eivät viittaa suoraan johonkin ikään, vaan ne toimivat arkkityyppisinä monimerkityksellisinä symboleina. Keski-ikäisen haasteena on löytää tasapaino siten, että voi säilyttää yhteyksiä nuoruuden energiaan ja mielikuviin, samalla kun tietoisuus kuolemasta ja omista rajoituksista voimistuvat. Oman 'kuolemattomuutensa' takaamiseksi yksilö pyrkii jättämään jotain perinnöksi tuleville sukupolville. Hän vaikuttaa uskonnollisessa, tieteellisessä, ammatillisessa yhteisössään, jotta hänen elämänsä jatkuisi ja hän voisi välittää mm. maailmankatsomuksensa, saavutuksensa, keksintönsä ja omaisuutensa. Toiminnalla vanhempana, aviopuolisona, ystävänä, ohjaajana, johtajana voi olla merkittävä vaikutus sekä henkilökohtaiseen elämäntyytyväisyyteen että tulevien sukupolvien elämään.

2. *Tuhoavuus - luovuus* -polariteetin käsittely liittyy elämän jatkamisen toiveiden ja päättymisen pakon väliseen dilemmaan. Omien tuhoavien vihamielisten pyrkimysten tunnistaminen sekä niihin liittyvän syyllisyyden ja vastuun käsittely johtaa parempaan itsetuntemukseen, mikä puolestaan edistää uudenvälisen luovuuden kehittymistä. Luovuus voi ilmetä monin tavoin tuotteissa, ihmissuhteissa ja sosiaalisissa toiminnoissa.

3. *Maskuliinisuus ja feminiinisyys* viittaavat sosiaaliseen sukupuoleen: sukupuolten välisiin psykologisiin ja sosiaalisiin eroihin sekä niihin liittyviin asenteisiin ja mielikuviin, jotka vaihtelevat aikakauden ja kulttuurin mukaan. Polariteetin ratkaisu edellyttää saavutuksia, ambitoita, valtaa, samoin kuin sensitiivisyyttä, huolehtimista, emotionaalisuutta ja heikkoutta koskevien kysymysten käsittelyä. Tämän polariteetin integroituminen keski-ikässä mahdollistaa sen, että yksilö kykenee toimimaan "riittävän hyvänä ohjaajana" nuoremmille naisille ja miehille.

4. *Läheisyyden ja erillisyyden* polariteetti koskee yksilön yhteyksiä ympäristöön. Läheisyyden avulla tarpeet juurtuvat ja sitoutuvat ulkoiseen maailmaan. Erillisyyden merkitys huomion kiinnittämistä omaan sisäiseen mielikuva- ja fantasiamaailmaan, mikä edistää luovuutta ja yksilöllistä kasvua. Keski-ikäisen tärkein kehitystehtävä on saavuttaa tasapaino itsen ja yhteiskunnan tarpeiden välillä. Mutta voidakseen huolehtia paremmin ja aidommin muista, on huolehdittava myös itsestään ja omasta kehityksestään. (Levinson ym. 1978, 195-198, 209-244.)

Ohjaajana toimiessaan yksilö joutuu työstämään näitä dilemmoja aina suhteessa ohjattaviensa ja ohjausympäristön asettamiin odotuksiin. Näiden ristiriitojen kohtaaminen soveltuu hyvin kuvaamaan sitä, millaista itsetuntemusta ja ihmissuhdetaitoja tieteellisessä jatkokoulutuksessa

toimivilta ohjaajilta voidaan edellyttää, jotta he kykenisivät toimimaan ohjaussuhteissaan menestyksekkäästi.

Kolbin (1988) tutkimukset keski-ikäisen siirtymävaiheessa olevien henkilöiden elämäntilanteista ja henkilökohtaisesta kehityksestä selventävät ohjauksen asemaa aikuisiässä. Myös Kolb on tukeutunut jungilaiseen näkökulmaan ja käsitteistöön, minkä mukaisesti aikuisiän kehitystä luonnehtivat erilaisten *elämän haasteiden* kohtaaminen ja niihin vastaaminen. Ammatillisen uran alkuvaiheissa erikoistuminen ja yksilöllinen suuntautuminen voivat dominoida, mutta myöhemmin odotetaan vahvempaa yhteisöön integroitumista. Kokonaisuuden haasteeseen vastaaminen edellyttää tasapainon löytämistä 'maskuliinisen' instrumentaalisuuden ja aggressiivisuuden sekä 'feminiinisen' ekspressiivisyyden, hoivan välillä. Generatiivisuuden haaste puolestaan saa ilmaisunsa ammatillisessa työssä huolehtivissa ihmissuhteissa: ohjaussuhteissa voi jakaa tietoja, taitoja nuoremmille kollegoilleen ja täyttää opettamisen ja roolimallina olemisen tarpeensa. Tämä liittyy myös moraalisen johtajuuden haasteeseen eli valmiuteen toimia seuraavan sukupolven mallina, ideaalisten arvojen siirtäjänä, kulttuurin muovaajana. Kaiken kaikkiaan huolehtivan työn päämäärä on Kolbin mukaan luoda arvoja, tehdä kontribuutio.

Robertsin ja Newtonin (1987) yhteenveto neljästä julkaisemattomasta väitöskirjasta (Adams 1983; Droege 1982; Furst 1983; Stewart 1977) täsmentää Levinsonin ohjausteorian soveltuvuutta myös naisten kehityksen kuvaamiseen. Elämäkertatutkimusten tulokset osoittivat, että naiset käyvät läpi samat kehitystehtävät ja suunnilleen samanikäisinä kuin miehetkin, mutta näiden tehtävien käsittelytapa ja seuraukset ovat naisilla erilaisia kuin miehillä. Tutkimukset osoittivat, että vain harvoilla 20 - 30 -vuotiailla naisilla (n=39) oli ollut ohjaussuhteita. Furstin ja Droegen tutkimuksissa havaittiin, että jos aviopuolisoiden päämäärät olivat ristiriidassa keskenään, nainen joutui uhrautumaan ja luopumaan omista individualistisista unelmistaan. Sen sijaan naisen tukea miehen unelmille pidettiin itsestäänselvyytenä. Muutamia aviomiehiä olivat tosin toimineet siirtymähenkilöinä ja neuvonantajina puolisoitensa urapyrkimyksissä. Naisten unelman tukeminen oli kuitenkin jäänyt väliaikaiseksi, koska miehet kokivat naisten individualististen unelmien uhkaavan parisuhteen tai perheen pysyvyyttä. Vaikka miehen kerrottiin toimineen avioliiton alkuvaiheissa naisen ohjaajana, pyrki nainen viimeistään kolmenkymmenen siirtymävaiheessa irrottautumaan suojatin roolistaan ja saavuttamaan tasavertaisuuden. Aviomiesten merkitys ohjaajana tai 'erityisenä, merkittävänä miehenä', naisten unelmien toteuttamisen tukijoina, osoittautui vähäiseksi. (Roberts & Newton 1987, 158.) Ohjaamisen näkökulmasta naisten elämänselityksen tutkimukset tarjoavat suhteellisen niukasti tietoa; selvästikään ohjaaminen ei ole tematisoitunut niissä itsenäiseksi tutkimusalueeksi eikä ohjaajan tärkeää merkitystä suosittelijana ja roolimallina

naisten henkilökohtaisessa tai ammatillisessa kehityksessä ole tutkimustulosten perusteella voitu selkeästi osoittaa.

Yhteenvedona voidaan todeta, että monet tutkijat "kuittaavat" ohjaustutkimustensa teoreettiset lähtökohdat viittaamalla eriksonilaisiin, levinsonilaisiin tai jungilaisiin lähtökohtiin, mutta kehityksellinen näkökulma ohjaukseen on jäänyt tutkimuksissa valitettavan usein pelkiksi lähdeviittauksiksi. Seuraavassa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin kehitykselliseksi määriteltyjen ohjaussuhteiden luonnetta, muuttumista ja ristiriitaisuuksia.

3.2 Ohjaajan tehtävät, ohjaussuhteen ongelmat ja suhteen muuttuminen

Ohjaus on helpoimmin tunnistettavissa työympäristöissä, joissa opettaja, esimies tai vanhempi kollega neuvoo ja ohjaa nuorempia kollegojaan. Nämä kuvaukset eivät kata mentor -käsitteen mukaista ohjaamista, jonka mukaan ohjausta ei voida määritellä pelkästään ohjausympäristön ja siinä vallitsevien muodollisten roolien avulla, vaan on tarkemmin selvitettävä ohjaussuhteen luonnetta ja ohjaukseen liittyviä tehtäviä. Ohjaajan rooli on hyvin monipuolinen. Levinson (1978, 98) on sisällyttänyt ohjaajan rooliin mm. seuraavat tehtävät:

Ohjaaja voi toimia *opettajana* (teacher) eli hän tukee nuoren taitojen ja älyn kehittymistä; *suosittelijana* (sponsor), jolloin hän käyttää vaikutusvaltaansa helpottaakseen nuoren pääsyä ammatilliseen maailmaan ja hänen edistymistään; hän voi toimia *opastajana* (host, guide) vastaanottaen nuoren uuteen ammatilliseen ja sosiaaliseen maailmaan, tutustuttaen sen arvoihin, toimintaan ja henkilöstöön; saavutustensa tai elämäntapansa vuoksi ohjaaja voi olla esimerkki tai *malli* (exemplar, model), jota ohjattava ihailee ja haluaa jäljitellä; hän voi toimia *neuvojana* (counselor) tai antaa moraalista tukea stressiaikoina. Näistä ohjaustehtävistä jokainen kohdentuu jollekin yksilön kehityksen alueelle, mutta ne eivät yhdessäkään kata ohjaajan merkittävintä kehityksellistä tehtävää: auttaa nuorta selkeyttämään ja toteuttamaan unelmansa.

Myös Clawson (1980, 145-147) katsoo ohjaajalla olevan useita rooleja, sillä ohjaussuhteelle on tyypillistä kattavuus. Toiseksi, sille on ominaista molemminpuolinen kunnioitus, luottamus ja kiintymys. Clawsonin näkemykset ohjaajan tehtävistä ovat muutenkin hyvin levinsonilaisia; "kyllin hyvä ohjaaja" uskoo ohjattavaansa, jakaa hänen unelmansa ja luo niille tilaa toteutua. Tehokkaan *kehityksellisen ohjaussuhteen* piirteinä Clawson pitääkin roolien toisiaan täydentävyyttä, epävirallisuutta, opti-

maalista läheisyyden astetta, luottamusta ja tiedonkulun avoimuutta. Handel (1990, 304-305) puolestaan kritisoi Levinsonia siitä, että tämä ei itse asiassa määrittele ohjaajaa, vaan ainoastaan listaa ohjaajan tehtävät. Levinsonin tarkastelu kohdentuu todellisiin ja emotionaalisesti voimakkaisiin ohjaussuhteisiin, vaikka symbolisella ohjaajalla, jota "ohjattava" ei ole edes tavannut, esimerkiksi kirjailijalla ja hänestä sisäistetyllä mielikuvalla, saattaa olla merkittävä vaikutus yksilölle. Handel on osoittanut Elias Canettin elämäkertakirjallisuuteen tukeutuen myös etäisempien ohjaussuhteiden tärkeän psykologisen merkityksen.

Monet tutkijat (mm. Collins 1983; Thomas 1990) edellyttävät kehityksellisiltä ohjaussuhteilta henkilökohtaista vuorovaikutusta, mikä erottaa ohjaajat 'sankareista', käyttäytymisen malleista, joita voidaan ihailia, jopa jumaloida etäältä. Tällaisista suhteista puuttuu kuitenkin molemminpuolisuus: roolimalli ei välttämättä tiedä olevansa huomion kohteena, saati että hän tietoisesti sitoutuisi vaikuttamaan "ohjattavaansa". Samoin ohjaussuhteet on erotettava satunnaisista lyhytaikaisista välineellisistä suhteista, jotka eivät edellytä vastavuoroisuutta.

Ohjaussuhteen muodostumisen ja kehittymisen ehdoista ei vallitse tutkijoiden kesken yksimielisyyttä. Erityisesti ohjaajan ja ohjattavan *ikä ja sukupuoli* koskevat näkemykset vaihtelevat suuresti. Levinson sijoittaa ohjaajan "siirtymähenkilöksi" ohjattavan nuoruuden ja aikuisuuden maailmojen välille. Ohjaussuhteessa yhdistyvät vanhempi - lapsi-suhde ja vertaissuhde, vaikkei se ole puhtaasti kumpaakaan. Ohjaajan ja ohjattavan ikäero nousee Levinsonilla yhdeksi keskeiseksi ohjaussuhteen määrittelyn kriteeriksi: ohjaussuhteen muodostuminen edellyttää hänen mielestään ohjaajan ja ohjattavan välillä puolen sukupolven (noin 8 - 15 vuotta) ikäeroa. Levinson väittää, että jos ohjaaja kuuluu täysin eri sukupolven eli hän on 20 vuotta ohjattavaansa vanhempi, ohjaussuhde aktivoi herkemmin destruktiivisia vanhempi - lapsi-suhdetta symboloivia ristiriitoja, kuten liian äidillistä tai isällistä holhous, riippuvuutta ja oidipaalisia ristiriitoja. Liian vähäinen ikäero puolestaan johtaa todennäköisemmin ystävyys- tai yhteistyösuhteen kuin ohjaussuhteen syntyyn. (Levinson ym. 1978, 99, 333.)

Erasmie (1983, 43-44) on kuvannut ohjaajia sukulaisuutta ilmaisevilla suhteilla; ohjaaja on luonnehdittavissa rikkaaksi sedäksi, serkuksi, isoksi siskoksi tai veljeksi. Yhteistä näille suhdekuvauksille on se, ettei ohjaajaa samasteta omiin vanhempiin eikä kuvauksissa käytetä vanhempi - lapsi-suhdetta edes analogisesti. Ohjaussuhteiden määrittelyssä ei ole perusteltua käyttää vanhemmuutta kuvaavia luonnehdintoja (Hamilton & Darling 1989, 121).

Toiset tutkijat (mm. Gruber 1990; Handel 1990; Phillips-Jones 1982) eivät ohjaussuhdemäärittelyissään pidä kiinni näin tarkoista ikäerokriteereistä. Ohjaussuhteen kehittyminen ei ole riippuvainen ehdottomista

ikänormeista, koska aikuisen kypsyyttä on vaikea määritellä iän perusteella. Suurikaan ikäero ei ole ohjaussuhteen kehittymisen este silloin, kun vanhempi yksilö on säilyttänyt yhteyden nuoruuden unelmiin, ja joskus myös samanikäinen tai nuorempikin erityisasiantuntemusta omaava ohjaaja voi olla mahdollinen. Itse asiassa ohjaajan asema nouseekin merkittävämmäksi tekijäksi kuin hänen ikänsä. Nuoret, vähän työkokemusta omaavat hakeutuivat Olianin ym. (1988) tutkimusten mukaan mieluummin vanhemman, kokeneemman ja yhteisössä hyvän aseman ja vaikutusvaltaa omaavan ohjaukseen, koska tämän uskottiin voivan toimia niin neuvojana, kuuntelijana ja emotionaalisen tuen lähteenä kuin heidän uransa edistäjänä.

Mentor -termi yhdistetään ensisijaisesti miesohjaajiin, vaikka ohjaajina voivat periaatteessa toimia yhtä hyvin naiset kuin miehetkin. Miehet tarvitsisivat Levinsonin (1978, 333-340) mielestä naiskollegoja, naisjohtajia ja naisohjaajia voidakseen muodostaa rikkaamman identiteetin, elää useampia puolia itsestään ja vapautua työelämän korostuneesta maskuliinisuudesta. Mutta hän ei problematisoi, millaisia konkreettisia ja näkymättömiä esteitä erilaiset työyhteisöt asettavat ohjaussuhteiden muodostumiselle. Skovholt ja Morgan (1981, 234-236) huomauttavat, ettei miestenkään ohjaussuhteiden kehittyminen ole ongelmaton, koska useissa miesten työympäristöissä roolimalleina toimivat henkilöt korostavat kilpailua, objektiivisuutta, pätevyyttä ja tunteiden hallintaa. Empatiaa tai huolehtimista ei näissä yhteisöissä juuri arvosteta. Lisäksi nk. naisten aloilla, esimerkiksi hoito- ja opetustyössä, miesten voi olla vaikea löytää sopivia ohjaajia.

On yllättävää havaita, ettei Levinson eksplikoi mentor -termin yhteyksiä klassisiin lähtökohtiin, mistä voitaisiin etsiä ratkaisua ohjaajan sukupuoleen liittyville kiistoille. Kreikkalaisessa mytologiassa Mentor on kuvattu yhtäältä vanhaksi viisaaksi mieheksi, joka toimi Telemakhoksen isällisenä opastajana ja auttajana, mutta toisaalta myös Pallas Athene, viisauden jumalatar, saattoi ilmestyä Mentorin hahmossa (Sands ym. 1991). Seuraava katkelma Homeroksen *Odyssiasta* kuvannee hyvin ohjaajan kaksoisroolia:

- - "Leioritos Euenorinpoika sanoi: - - 'Mutta nyt, hajaantukaa kaikki ja palatkaa tiluksillenne, ja Halitherses ja Mentor, isän vanhat ystävät varustakoot pojan matkaan.' - - Telemakhos vetäytyi meren rannalle yksinäisyyteen katkerasti itkien, ja siellä hänen luokseen tuli Athene, joka oli ottanut Mentorin hahmon ja äänen. Hän päästi suustaan lentoon nämä sanat: 'Telemakhos, sinä et ole huono mies etkä ole tyhmä, sillä sama oveluus sinussa on kuin Odysseuksessa. Kyllä sinä selviydyt!' - - Näin puhui Athene, Zeun tytär - - 'Aivan kohta pääset lähtemään aikomallasi matkalle, minä olen sinun ystäväsi jo isäsi kautta, minä varustan sinulle nopean laivan ja tulen itse mukaasi.'" (Homeros *Odyssia*, Saarikosken suom. 1973, 35-36.)

Jos ohjaajan määritelmässä tukeudutaan näihin lähtökohtiin, mentor on kuvattavissa yhtä hyvin naiseksi kuin mieheksi tai niin, että hänessä yhdistyvät niin maskuliiniset kuin feminiinisetkin ominaisuudet. Jungin käsitykset keski-ikänsä individuaatioprosessiin kuuluvasta naisellisten (anima) ja miehisten (animus) voimien integroitumisesta esiintyvät tosin myös Levinsonin ohjausteoriassa, kun hän olettaa, että vasta nämä polariiteetit läpikäytyään mies voi toimia todellisena viisaana ohjaajana. Maskuliinisten ja feminiinisten puolten integroituminen keski-ikässä mahdollistaa ohjaukseen liittyvien vastakkaisten pyrkimysten yhdistämisen: ohjauksessa ei voi säilyttää tiukkaa työn (ajattelun, suoritusten, saavutusten) ja henkilökohtaisten suhteiden (rakkauden, huolenpidon, kehityksen edistämisen) erottelua. Vastavuoroinen oppiminen ja mallina oleminen niin maskuliinisten kuin feminiinisten ominaisuuksien suhteen muovaa ohjaussuhteesta tasa-arvoisen. (Levinson ym. 1978, 237-238.) Kun ohjaajan käsitys yleensäkin omasta kehityksestään selkiintyy, hän voi paremmin ymmärtää ja tukea muiden aikuisten kehitystä ilman kilpailua, kateutta tai häviämisen pelkoa. Näin ollen ohjaaminen on luonnehdittavissa kehitykselliseksi prosessiksi, jota ei kuitenkaan voida määritellä tiukasti sukupuolispesifinä ilmiönä.

Yleisimpänä ohjaussuhteiden muodostumisen esteenä ja vaarana pidetään suhteeseen liittyviä seksuaalisia tekijöitä, vaikka tutkijoiden tulkinnat tästä asiasta vaihtelevatkin. Erityisesti miesohjaajan ja naisohjattavan välistä ohjaussuhdetta pidetään ongelmallisena siihen liittyvän mahdollisen seksuaalisen häirinnän tai hyväksikäytön vuoksi. Levinson (1978, 100) määrittelee ohjaussuhteen jonkinlaiseksi rakkaussuhteeksi, johon saattaa sisältyä samanlaisia aineksia kuin rakastavaisten tai aviopuolisoiden väliseen suhteeseen. Rakkaus- ja seksuaalisen suhteen yhteenkietoutuminen ohjaussuhteeseen tekee suhteesta ongelmallisen, sillä sen ei ole tarkoitus tyydyttää osapuolten kaikkia tarpeita eikä jatkaa loputtomiin. Myös Collins (1983) ja Parsloe (1992) tähdentävät ohjaussuhteen väliaikaisuutta ja rajoittumista ammatilliseksi suhteeksi. Mikään valitussa ohjauskäsitteessä ei implikoi ylisitoutumista tuohon sosiaaliseen suhteeseen. Sen sijaan Handel (1990) ei pidä ohjaussuhteen eri puolten erottamista toisistaan minään ehdottomana prinssiippinä.

Seksuaaliset ohjaussuhteet johtavat Phillips-Jonesin (1982) mukaan todennäköisesti vaikeuksiin, koska niihin yhdistyvät osapuolten eriarvoisuus ja erilaiset vallankäytön mahdollisuudet. Kumman tahansa harjoittama seksuaalisuuteen perustuvien keinojen käyttö omien päämäärien saavuttamiseksi johtaa ohjaussuhteen tuhoutumiseen. Seksuaalisten uhkien ohella ohjaussuhteeseen kietoutuu usein myös mustasukkaisuutta, alemmuudentunteita, riippuvuutta, manipulointia ja epärealistisia odotuksia, jotka herkästi tulkitaan yhtenä seksuaalisten vaarojen kudelmana. (Ricketts-Gaskill 1991.) Fagenson (1989) väittää naisten tuntevan sosiaalis-

ta etäisyyttä miesohjaajien kanssa, minkä ohella he ylisuojautuvat ohjaussuhteissa, koska heidän on käsiteltävä seksuaalisia jännitteitä, pelkoja ja muiden käsityksiä suhteesta. Toisaalta Noen (1988) tutkimus osoitti, että naiset hyötyivät tällaisista ohjaussuhteista, koska he tiesivät suhteen kielteisistä seurauksista ja olivat valmiita tekemään enemmän töitä suhteen onnistumiseksi. Ohjaukseen liittyvien mielikuvien ja odotusten analysointiin kuuluu Freyn ja Nollerin (1986) mielestä yhtenä osana ohjaussuhteen seksuaalisten puolten käsittely. Seksuaalisten ennakkoluulojen korostaminen ohjaussuhteissa on yksi osoitus niin ohjausilmion väärinymmärtämisestä ja käsitteellisestä epäselvyydestä kuin vähäisistä ohjaussuhdekokemuksista.

Ohjaussuhteessa kehittyä jännitteitä myös sen vuoksi, ettei suhdetta ainakaan alussa määritellä tasavertaiseksi suhteeksi. Ohjaajan ja ohjattavan välinen etäisyys perustuu mm. iän, aseman, asiantuntemuksen ja kokemusten eroihin. Ohjaajalla on suuret mahdollisuudet käyttää valtaansa ohjaussuhteessa. Hän voi evätä apunsa ja tukensa niin halutessaan. Eräät tutkijat (Johnson 1980, 57; Woodlands Group 1980, 920) väittävät päinvastaista; nimenomaan ohjattava hallitsee ja säätelee ohjaussuhdetta, koska kokemus ja viisaus on välitettävissä vain, jos ohjattava on halukas vastaanottamaan ohjausta. Lisäksi ohjaussuhde ja sen intensiteetti muuttuu ohjattavan tarpeiden muuttuessa.

Ohjaussuhteen eri osapuolten liiallisen riippuvuuden kehittyminen ja toistensa hyväksikäyttö eivät myöskään ole poissuljettuja vaaroja. Hyvin voimakastahtoinen ohjaaja nujertaa ohjattavan tahdon ja pyrkimykset. Ohjaajat saattavat haluta nähdä suojatissaan itsensä "nuoremman painoksen" tai yrittävät "alter egonsa" välityksellä saavuttaa jonkinlaisen kuolemattomuuden. Molemmipuolinen riippuvuus vahvistuu, jos myös ohjattava pyrkii ohjaussuhteella kompensoimaan omia lapsuudenkokemuksiaan. (Baum 1992; Kanter 1977; Weber 1980.) Handel (1990, 301) näkee ohjaussuhdeongelmat yksilön separaatio - individuaatio kamppailuna; toisaalta haluna samaistua ihailtuun henkilöön toisaalta haluna olla vapaa ja itsenäinen.

Myönteiset kokemukset ohjaussuhteista todennäköisesti johtavat siihen, että ohjattavat ovat valmiita muodostamaan myös omia ohjaussuhteita ja halukkaita siirtämään omia ohjauskokemuksiaan nuoremmille (mm. Bova & Phillips 1981; Hennig & Jardim 1981). Oma ohjauskokemus ei Handelin (1990, 300) mukaan kuitenkaan ole välttämätön ohjaajaksi tulemisen ehto eikä se, jos on jo päättänyt yhden ohjaussuhteen merkitse sitä, ettei voi tulla kenenkään uuden henkilön ohjattavaksi. Yksilöllä voi elämänsä aikana olla useita ohjaussuhteita.

Ohjaussuhteen tulkitseminen hierarkkisena, alistavana ja epätasa-arvoisena suhteena sivuuttaa ohjaussuhteiden muuttumisen mahdollisuuksien ja välttämättömyyden. Suhteen alkuvaiheelle on tyypillistä odotusten

epärealistisuus ja molempien oikeuksien ja velvollisuuksien epäselvyys. Kanter (1977) kuvaa suhteen alkua harsomaiseksi, vasta kehitymässä olevaksi lupaukseksi, jolloin ohjattava helposti toimii toisen toiveiden mukaisesti. Ideaaliseksi kuviteltu ohjaussuhde muuttuu usein "riittävän hyväksi ohjaussuhteeksi". Illuusioiden häviämisen myötä molemmat kykenevät arvioimaan kriittisesti suhteen eri puolia ja hyväksymään paremmin omat ja toisen inhimilliset heikkoudet ja puutteet. Ohjaussuhteet ovat "määräaikaisia". Parhaassa tapauksessa ohjaussuhde kehittyy tasavertaiseksi yhteistyö- tai ystävyysuhteeksi. Mutta suhteen päättymisen on usein kriisitilanne ohjaussuhteen toiselle tai molemmille osapuolille. Surutyö kuuluu olennaisesti suhteen päättymisvaiheeseen. (Collins 1983; Levinson ym. 1978, 100-101.)

Phillips-Jones (1982) väittää kaikkien kokevan ohjaussuhteissaan samat vaiheet. Hänen mukaansa suhde on dynaaminen, jatkuvasti elävä, jolla on omat kasvun ja taantumisen vaiheensa, joiden tietäminen auttaa yksilöitä navigoimaan uralla. Hän on jaotellut ja nimennyt ohjaussuhteen vaiheet seuraavasti:

1. *Molemminpuolisen ihailun* (mutual admiration) vaiheessa halutaan miellyttää toista, antaa suotuista kuva itsestä, näyttää itsestä vain parhaita puolia. Ainoa negatiivinen tunne on epävarmuus torjunnasta tai pettymisestä.
2. Suhteen *kehitysvaiheessa* (development) ohjaaja aluksi opettaa ja suojelee. Tyypillisiä ovat rohkeisuus, kohteliaisuudet, askel askeleelta opettaminen. Ohjaaja vapautuu rutiineista antamalla osan tehtävistään suojattinsa tehtäväksi. Virrasta tulee vähitellen kaksisuuntainen; ohjaaja delegoi vastuuta ja tehtäviä, ja ohjattava alkaa saada tuloksista osansa. Ohjaaja arvostaa ohjattavansa työtä ja ohjattava tuntee ylpeyttä huomiosta ja hyväksynnästä.
3. Harhakuvitelmiä häviäminen ja pettymykset tulevat *psykologisen irtaantumisen* (disillusionment) vaiheessa, jolloin aletaan irrottautua molemminpuolisesta riippuvuudesta. Toisessa havaitaan enemmän puutteita.
4. *Eroamisvaiheessa* (parting) ohjaajan dominoivuus purkautuu ja ohjattava alkaa menestyä itsenäisesti, mikä vahvistaa hänen itseluottamustaan. Ohjaaja vetäytyy ylemmän roolistaan ja osapuolet liittyvät toisiinsa enemmän vertaisina.
5. *Transformaatiovaiheessa* (transformation) voidaan unohtaa toinen täydellisesti, tai jatkaa yhteistoimintaa eri muodossa. (Phillips-Jones 1982, 110-127.)

Kram (1983) on täsmentänyt ohjaussuhteiden vaiheita 18 eri uravaiheissa olevan ohjaussuhdeparin biografisen syvähaastattelun avulla. Kram tarkastelee pariin erilaisia kehitystehtäviä levinsonilaisittain: Nuori etsii työsuhteita, jotka auttaisivat organisaation toimintaan tutustumisessa, teknisten ja interpersoonallisten taitojen ja pätevyyden oppimisessa (initiation). Keskiurallaan olevalla puolestaan on meneillään uudelleen arvioinnin vaihe (reappraisal); ura saattaa olla suhteellisen loppuun määritelty eikä näköpiirissä ole uusia kasvun mahdollisuuksia. Ohjaussuhde tyydyttää generatiivisuuden tarpeita, koska siinä voi nuoremman

kanssa suunnata uudelleen energiansa luovaan ja tuottavaan toimintaan. Kram kritisoi ohjaussuhteiden vaiheita käsitteleviä tutkimuksia (mm. Missirian 1982; Phillips 1977) siitä, että niissä on tutkittu ohjaussuhteita retrospektiivisesti, vain yhden osapuolen näkökulmasta; ja siitä, ettei niissä ole onnistuttu osoittamaan tekijöitä, jotka johtavat suhteen siirtymiseen vaiheesta toiseen.

Kram havaitsi ohjaussuhteissa tapahtuvan seuraavanlaisia psykologisten ja organisationaalisten tekijöiden aiheuttamia muutoksia:

1. Suhteen *aloitusvaiheessa* (initiation) ensimmäisten 6-12 kuukauden aikana luodaan ja tuetaan positiivisia odotuksia. Vanhempaa ihailaan ja arvostetaan hänen pätevyytensä vuoksi, hän on positiivisen samastumisen kohde. Nuoremasta pitää huolta ihailtu henkilö, joka palvelee tärkeitä ura- ja psykososiaalisia tehtäviä: hän ottaa työhön, antaa tehtäviä, uskoo ohjattavaansa. Vanhemmalle nuorempi edustaa lupausta, minkä ohella hän voi toimia teknisenä apuna. Vanhempi toimii arvojen ja maailmankuvan välittäjänä ja vaikuttaa nuoremman kasvuun ja menestymiseen. Vähitellen fantasiat muuttuvat konkreettisiksi positiivisiksi odotuksiksi.

2. Suhteen *kehittymisvaihe* (cultivation) jatkuu 2-5 vuotta, jolloin testataan positiivisia odotuksia realiteetteja vasten. Uratehtävinä tämä merkitsee haasteiden antamista, esille tuomista, suojelua ja sponsorointia; psykososiaalisina tehtävinä mallina toimimista, hyväksyntää, neuvontaa ja ystävyyttä. Molemmat hyötyvät suhteesta: nuoren itseluottamus vahvistuu ja vanhempi saa tunnustusta auttaessaan nuorempaa. Suhteen rajat selviävät ja epävarmuus vähenee. Yksilöiden tarpeiden tai organisaatiossa tapahtuvien muutosten vuoksi tasapaino voi kuitenkin häiriytyä, mikä aiheuttaa sekä fyysistä etäisyyttä että kateuden, epäluottamuksen ja vihan tunteita.

3. *Eroamisvaihe* (separation) kestää puolesta vuodesta kahteen vuoteen. Rakenteellisissa roolisuhteissa tapahtuu merkittäviä muutoksia työnkierron tai ylennysten vuoksi, mitkä jouduttavat emotionaalisen eron päättämistä. Eroamisvaihe on kehitykselle kriittinen, sillä tuolloin on mahdollisuus osoittaa kykynsä toimimalla itsenäisesti ilman ohjaajan tukea. Ohjaaja voi tuntea ylpeyttä nuoremman menestymisestä tai hän vastustaa eroamista, koska ei salli alaistensa kehittyä itsensä ohitse. Vaihe päättyy kun molemmat huomaavat, ettei suhdetta tarvita enää aikaisemmassa muodossa.

4. Suhteen *uudelleen määrittelyn vaihe* (redefinition). Suhde päättyy ystävyyteen tai kontakteja jatketaan epävirallisella tasolla yhteisen tuen merkeissä. Toinen voi toimia edelleen tukijana ja kokea ylpeyttä toisen menestymisestä, toinen suhtautua kiitollisuudella ja arvostuksella saamaansa tukeen. Joskus säilyy ambivalenssi; ohjaajaa pidetään kaikkietävänä tai ohjaaja pelkää nuoremman ohittavan itsensä. Pettymykset ja vihamielisyys eivät ole harvinaisia, mutta emotionaalinen intensiivisyys ja ilmaistu vihamielisyys tarjoavat välineen psykologisen erovaiheen loppuunviemiselle. Vähitellen voidaan toimia vertaisina ja vanhemman generatiivisuus suuntautuu uusiin henkilöihin. (Kram 1983, 608-625).

Olian ym. (1988) puolestaan kritisoivat Kramia siitä, että tämä ei ole kiinnittänyt huomiota ohjaajan tai ohjattavan piirteisiin, jotka vetävät osapuolia ohjaussuhteeseen eikä eri sukupuolta olevien mahdollisuuksiin

muodostaa ohjaussuhteita. Tämän vuoksi olisikin tutkittava sitä, miten ensimmäiset aloitteet tehdään, miten odotuksista kommunikoidaan, miten suhteen hyötyjä arvioidaan ja miten varhaisvaiheessa päätellään onko suhde jatkamisen arvoinen. Ohjaussuhteiden eri vaiheiden selvittäminen onkin noussut yhdeksi keskeiseksi ohjaustutkimusten alueeksi.

Seuraavassa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin, miten työelämän ohjaustutkimukset ovat omalta osaltaan luoneet perustaa erilaisille tutkimussuuntauksille ja -painotuksille.

3.3 Ohjaussuhteet työelämässä

Ohjauksen tarkastelu työorganisaatioissa on hyödyllistä tässä tutkimuksessa sen vuoksi, että työelämästä ja työelämän ohjaustutkimuksista löytyvät primaariset lähtökohdat ohjaussuhteiden ja ohjausprosessien ymmärtämiselle. Arkiajatteluun juurtuneen mestari-oppipoika koulutusnäkömyksen piirteitä todennäköisesti uusinnetaan kaikissa ohjaussuhteissa. Erilaisten työorganisaatioiden piirissä tehtyjen ohjaustutkimusten taustalla ovat ammatillista sosialisatiota ja ammatillisen identiteetin muodostumista käsittelevät kuvaukset, joita Schein (1978) kutsuu "siirtymäriittien" teorioiksi. Vanhemman työntekijän tai esimiehen velvollisuuksiin katsotaan kuuluvan nuoremman työhön opastaminen ja hänen sosiaalistamisensa organisaation arvoihin, normeihin ja sosiaalisiin rooleihin.

Työelämän ohjaustutkimuksista ei löydy yhtä selkeää tai kattavaa ohjauksikäsitettä. Kokonaiskuvan hahmottamista vaikeuttaa ohjauksesta, ohjattavista ja ohjaajista käytettyjen *termien ja kuvausten kirjavuus*. Dalton, Thompson ja Price (1977) ovat kuvanneet henkilön toimintaa työuransa eri vaiheissa oppipojan (apprentice), kollegan (colleague), ohjaajan (mentor) ja johtajan (sponsor, senior manager) roolien jatkumon avulla. Jokaiseen rooliin katsotaan sisältyvän kullekin uravaiheelle tyypillisiä odotuksia, jotka määrittelevät toiminnan itsenäisyyden astetta, henkilösuhteita ja vallankäyttöä organisaatiossa. Shapiro, Haseltine ja Rowe (1978) puolestaan ovat esittäneet toisenlaisen jatkumon, jonka oletettiin auttavan johtotehtävissä toimivien auktoriteettiaseman ja vallan tutkimista. Jatkumon toisessa päässä on tasa-arvoinen demokraattinen ystävyysuhde, toisessa hierarkkinen ja elitistinen ohjaussuhde. Tutkijoiden kuvaamassa "suojelijajärjestelmässä" voidaan erottaa seuraavat luokat: 1. samalla tasolla olevan työtoverin (peer pal) kanssa jaetaan molempia hyödyttävää tietoa ja apua, 2. opastaja (guide) perehdyttää järjestelmän toimintaan, mutta hän ei voi taistella suojattinsa puolesta, 3. tukija (sponsor) voi jollain tavalla vaikuttaa toisen uraan, mutta vasta 4. suosija (patron) voi

käyttää valtaansa toisen urakehityksen edistämiseksi ja 5. suhde ohjattavaan on luonteeltaan holhoava, ohjaajan (mentor) omaksuessa sekä opettajan että esitaistelijan roolit. Jatkumon soveltuvuutta testattaessa (Anderson & Devanna 1980; Queralt 1982) tutkittujen on havaittu kyenneen erottelemaan mainitut luokat toisistaan ja ilmaisemaan, minkä tyyppisiä ohjaussuhteita heillä on ollut. Molemmat edellä esitetyt työntekijän ja ohjaajan roolien kuvaukset osoittavat termien määrittelyn vaihtelevuuden. Näissä määritelmässä ohjaajalla (mentor) saatetaan tarkoittaa aivan muuta kuin, mihin sillä viitataan klassisessa merkityksessä.

Phillips-Jonesin (1982, 22-24) jaottelu - traditionaalinen ohjaaja, tukea antava esimies, suositteleva, ammatillinen uraohjaaja, suojelija tai näkymätön kummi - on puolestaan esimerkki hyvin väljästä ohjaajan roolin tulkinnasta. Nämä roolit voivat olla virallisia tai epävirallisia; ohjaus voi myös suuntautua vain urapyrkimykseen tai kattaa koko elämän. Roolinimitys on tavallaan harhaanjohtava, koska ohjaajan rooleihin ei liity selviä sääntöjä tai odotuksia ohjaajan toiminnalle. Monissa tutkimuksissa puhutaan itse asiassa hyvin samankaltaisista ohjaajan rooleista ja tehtävistä, vaikka ohjaajista käytetään erilaisia nimityksiä. Phillipsin (1977) tutkimuksessa primaarien ohjaajien havaittiin huolehtivan ohjattavistaan sekä henkilökohtaisesti että ammatillisesti, kun toissijaisten ohjaajien ohjaus oli luonnehdittavissa "liikemiesmäiseksi" velvollisuuden suorittamiseksi; Dodgson (1986) nimesi tutkimuksessaan vastaavat ohjaajat elämänohjaajiksi ja uraohjaajiksi. Näissä kuvauksissa pyritään erottelemaan ohjaajatyyppejä ohjauksen laaja-alaisuuden ja kattavuuden mukaan.

Ohjaajan tehtävät tiivistyvät Kramin (1985) kehityksellisten ohjaussuhteiden luonnetta ja vaiheita selvittelleessä tutkimuksessa kahdeksi, jo edellä kuvatuiksi tehtäväryhmäksi: *uratehtäväksi ja psykososiaalisiksi tehtäväksi*. Uratehtävät liittyvät ohjaajan asemaan, asiantuntemukseen ja vaikutusvaltaan. Hän voi monin tavoin tuoda ohjattavaansa esille tai edistää konkreettisesti hänen asemaansa. Ohjaajan psykososiaaliset tehtävät, kuten mallina toimiminen ja neuvonta puolestaan vahvistavat ohjattavan työroolia, pätevyyttä ja identiteettiä. Ohjattavat ovat arvioineet ohjaussuhteensa sitä hyödyllisemmäksi ja tyydyttävämmäksi, mitä useampia tehtäviä ohjaajan ilmoitettiin toteuttaneen.

Ohjattavan esille tuomisen ja maineen lisäämisen organisaatiossa, joka vastaa Kramin uratehtäväluokkaa, Olian ym. (1988) ovat luokitelleet ohjaajan instrumentaaliseksi tehtäväksi. Ohjaussuhteen sisäiset tehtävät puolestaan kuvaavat suhteen laadun, intensiteetin ja syvällisyyden kehittymistä. Tämä emotionaalisen tuen ja ystävyyden avulla välittynyt psykologinen hyöty vastaa Kramin psykososiaalisia tehtäviä. Kramin tehtäväjaotteluun on sittemmin tukeuduttu lukuisissa ohjaajan tehtäviä käsittelevissä tutkimuksissa (mm. Ricketts-Gaskill 1991; Schockett & Haring-Hidore 1985). Mutta ohjaustutkimus työelämässä ei Noen (1988, 459)

väitteiden mukaan ole paljoakaan edistynyt Kramin tutkimuksista, koska ohjaajan tehtäviä ei ole kyetty operationalisoimaan aikaisemmista kvalitaatiivisista tutkimuksista täsmällisemmiksi ohjaajatyyppejen kvantitatiivisiksi mittareiksi.

Varhaisemmissa työelämän ohjaustutkimuksissa ei oltu niinkään kiinnostuneita ohjaussuhteiden laadusta kuin niiden suorista vaikutuksista. Työelämän ohjaustutkijoiden tutkimuskohteeksi on tyypillisesti tematisoitunut *ohjaamisen ja uralla menestymisen* näkyvien tunnusmerkkien väliset yhteydet. Näistä tyypiesimerkki on Rochen (1979) 'pioneeritutkimus', jonka tulokset osoittivat menestyneillä johtajilla olleen urallaan yhden tai useampia ohjaajia. Ohjausta saaneiden johtajien havaittiin olevan korkeammin koulutettuja, toteuttavan urasuunnitelmaansa, kokevan suurempaa tyytyväisyyttä, ansaitsevan enemmän ja ohjaavan itse useampia kuin niiden, jotka eivät olleet saaneet ohjausta. Ohjauksen tärkeän merkityksen erityisesti liike-elämässä ovat vahvistaneet lukuisat tutkimukset. Busch (1985) on tiivistänyt niiden tulokset seuraavasti; ohjausta saaneiden on havaittu olevan tuotteliaampia, ylenevän nopeammin, saavan parempaa palkkaa, nauttivan korkeampaa arvostusta ja olevan tyytyväisempiä työhönsä ja uraansa kuin niiden, joilla ei ole ollut ohjaajaa. Mutta ohjauksen ei ole voitu osoittaa parantavan samalla tavoin kaikkien työntekijöiden uraa. Fagenson (1989) havaitsi ohjattaviksi valikointuneiden osoittaneen kehittymismahdollisuuksia ja ihmisuhteisiin suuntautuneisuutta. He kykenivät ylläpitämään ohjaussuhteita ja saamaan hyötyjä niitä. Lisäksi ohjauksen havaittiin edistäneen enemmän korkeammissa asemissa kuin matalissa asemissa toimivien uraa.

Ohjaamisen merkitys näkyy konkreettisesti muun muassa siinä, miten johtajat "auttavat kerman kohoamista pinnalle". Kanterin (1977) mukaan liike-elämässä ohjaajat perehdyttävät valittujaan järjestelmän toimintaan; he taistelevat suojattinsa puolesta, tarjoavat ohjattavilleen mahdollisuuden ohittaa organisaation hierarkia luomalla suhteita vaikutusvaltaisiin henkilöihin ja jakamalla "sisäpiirin tietoja". Roche ja Kanter olivatkin ensimmäisiä, jotka uratutkimuksillaan osoittivat ohjaajan roolin merkittävyyden ja siten pyrkivät legitimoimaan ohjaustutkimusta erityyppisissä organisaatioissa.

Työelämän ohjaustutkimusten tulosten tulkintojen kapeus johtuu tutkimuksissa sovellettujen lähestymistapojen metodologisista oletuksista ja niihin liittyvistä tutkimusmetodisista vaikeuksista. Vanhalan (1986, 15-16) mukaan urakehitystä eri tieteenaloilla käsittelevät teoriat ja tutkimukset nojaavat erilaisiin paradigmoihin, minkä vuoksi tutkimusten tarkasteluyksiköt ja analyysitasot vaihtelevat ja käytetyt tutkimusmenetelmät ja mittaamistavat eroavat. Tyypillistä varhaisimmille työelämän ohjaustutkimuksille on ollut se, että niissä on tukeuduttu jokseenkin yksipuolisiin metodisiin ratkaisuihin. Tutkimuksissa on kerätty aineistoa

joko laajoilla usean tuhannen henkilön kyselytutkimuksilla (mm. Warihay 1980) tai tutkimuksen kohdejoukoksi on valittu pieni harkinnanvaraisesti valittu näyte. Kyselytutkimusten heikkoutena on ollut se, että niiden avulla on pyritty tavoittamaan suuri joukko eri ammattialoilla menestyneitä henkilöitä, joiden ohjaaja- ja ohjauskokemuksia on tutkittu retrospektiivisesti. Vaikka näihin kyselyihin vastanneiden määrä harvoin on ylittänyt viittäkymmentä prosenttia, ei näiden tutkimustulosten yleistettävyyttä ole Merriamin (1983) mukaan juurikaan problematisoitu. Ohjausilmiön epäselvyyden ja määritelmien vaihtelun vuoksi Speizer (1981, 708-712) pitääkin yhteenvetojen ja päätelmien tekemistä ohjauksesta eri tyyppisten kyselytutkimusten perusteella hyvin ongelmallisena.

Liike-elämässä naisjohtajiin ja naisten asemaan kohdistuneet tutkimukset ovat kuitenkin nostaneet esiin uusia tematisointeja ohjauksesta. Hennigin (1970) liike-elämässä menestyneiden 25 naisjohtajan elämän- ja urahistorian tutkimusta on pidettävä eräänlaisena tämän alueen "klassikkona", jossa tutkija tarkastelee ohjausteemaa *kehityksellisestä perspektiivistä* yhdistäen tutkimiansa naisten elämän- ja urahistoriat. Hennigin tutkimus antoi jo tuolloin vihjeitä ohjauksen tutkimisen painopisteen siirtämisestä ohjaamisen yleisyyden, ohjaajien määrän tai urakehitysvaikutusten tutkimisesta laajemmaksi ohjauksen merkityksen tutkimukseksi yksilön elämäntulussa. Näkökulman laajentaminen vaikutti myös tutkimusasetelmallisiin ratkaisuihin, kun yksittäisten tekijöiden tarkastelusta oli siirryttävä monimutkaisten ilmiöverkostojen tutkimiseen. Tämä ratkaisu heijastelee urateorian kehityksen muutosta 1950-luvulta lähtien vallinneesta työuravaiheiden tunnistamisesta ja nimeämisestä (Ginzberg, Schein, Super) aikuisen elämäntulun ja elämänvaiheiden tarkasteluksi, jossa työ- ja uratekijät liitetään aikuisiän kehitykseen, perhetekijöihin ja elämäntyyliin (Sonnenfeld & Kotter 1982).

Vaillant (1977a) pitkäikäistutkimus yhden valikoituneen miesryhmän elämäntulusta vahvistaa myös omalta osaltaan ohjaussuhteiden kehityksellisen merkityksen työelämässä. Ohjaussuhteet liittyvät hänen tutkimuksissaan kiinteästi menestymisen ja hyvinvoinnin kuvauksiin. Hyvin menestyneillä miehillä havaittiin elämän tärkeinä ajankohtina olleen läheinen suhde roolimalleina ja myönteisinä samastumiskohteina toimineisiin henkilöihin. Nuoruusiässä näitä henkilöitä luonnehdittiin sankareiksi, minäihanteiksi ja isällisiksi hahmoiksi, vaikka ne eivät vastanneetkaan heidän omia isiään. Nuoruusiän mallit olivat korvautuneet ohjaajilla (mentor) varhaisaikuisuudessa. Ohjaajien tai roolimallien merkitys korostui erityisesti uran vakiinnuttamisen vaiheessa: ohjaajan hankkiminen, ohjaussuhteen kehittyminen ja lopulta ohjaajasta luopuminen kuvaavat vaiheeseen sisältyvää sisäistä prosessia. Neljänkymmenen ikävuoden jälkeen ohjaajien merkitys heikkeni, ja ohjatut itse halusivat palvella ja auttaa nuorempia etenemään työssään; he olivat siirtyneet

generatiivisuuden vaiheeseen. - Vaillant valikoi kohdejoukostaan liikemiehet edustamaan hyvin menestyneitä ja generatiivisuutta ilmentäviä henkilöitä. Niiden, jotka eivät liike-elämän tehtävissä kyenneet edistämään alaistensa kasvua ja kehitystä havaittiin menestyneen heikommin kuin niiden, joiden kiinnostus siirtyi alaisista huolehtimiseen. (Vaillant 1977b, 41, 107-110.)

Vaillant'n tutkimustulosten tulkintojen vivahteikkuus perustuu sekä valittuun lähestymistapaan että metodologisiin valintoihin: kehityksellinen näkökulma ja yhden ryhmän seuranta mahdollistivat myös ohjausteemojen yksityiskohtaisen ja syvällisen käsittelyn. Ohjauksen merkitys on voitu suhteuttaa yksilön koko elämänsäkulkuun ja sen kehityksellisiin ja sosiaalisiin kysymyksiin.

Naisten elämänsäkulun tutkimukset eivät tue yksiselitteisesti väitteitä ohjaussuhteiden tärkeästä merkityksestä yksilön työllä. Roberts'in ja Newtonin (1987) mukaan naisilla ammatillinen noviiivivaihe, jolloin ohjaussuhteita yleisimmin muodostetaan, ei rajoitu nuoruuteen vaan se ulottuu usein keski-ikään saakka. Perinteistä naisen elämänsäkulun mallia seuranneilla naisilla ammatin ja ohjaajan etsimisen kehitystehtävät saattoivat nousta ensi kertaa esiin vasta kolmenkymmenen ikävuoden jälkeen. Naisten havaittiin olevan miehiä 10 - 20 vuotta "jäljessä" työelämässä, minkä vuoksi heidän oli vaikea löytää itselleen sopivia ohjaajia. Individualistisia unelmia jo varhaisaikuisuudessa toteuttaneet ilmoittivat itsellään olleen roolimalleja, mutta ne eivät vastanneet levinsonilaista kehityksellistä ohjaajaa. Naisten ohjaussuhteiden vähäinen määrä jättääkin tutkijoiden mielestä osittain avoimeksi kysymyksen, mikä kehityksellinen tehtävä ohjaussuhteilla on naisten varhaisaikuisuuden kehitykselle. (Roberts & Newton 1987, 158-159.)

Naisten elämänsäkulun erityisyys selittää ohjaajien ja ohjaussuhteiden vähäisyyttä naisten elämässä. Naisten elämässä työ, ura, lapset ja perhe muovaavat yksilöllisesti vaihtelevia elämänsäkulkuja, minkä vuoksi elämässä on "epäjatkuvuutta" ja "katkoksia". (Bateson 1989; Bernard 1981; Hancock 1985; Reinke 1985; Sheehy 1981.) Miehillä ohjaussuhteet liittyvät usein ammatillisten toiveiden toteuttamiseen ja ensimmäisiin urakehitysvuosiin. Miehet ilmoittivat Aguilar-Gaxiolan (1984) tutkimuksissa muodostaneensa ohjaussuhteen alle kolmenkymmenen ikäisinä, naiset vasta myöhemmin kolmissakymmenissä. Naiset olivat urallaan, tutkimuksessa sovelletun elämänsävaihejäsennyksen mukaan, miehiä jäljessä yhden uravaiheen, mikä viive johtui naisten ammatillisen ja perheroolin yhdistymisestä. Useimpien naisten elämää eivät jäsennä ammatilliset roolimuuutokset vaan perhe-elämän sykli. Naisilla ohjaussuhteiden merkitys ei välttämättä ole voimakkaimmillaan varhaisaikuisuudessa, kuten levinsonilainen ajattelutapa olettaa, vaan ohjaus yhdistyy heillä työelämään palaamiseen, ammatilliseen koulutukseen tai uudelleen koulutukseen. Monet naiset

voivat muodostaa ohjaussuhteita vasta keski-iässä. Sheehy (1976; 1981) väittää ohjaajien olevan tärkeitä jokaisessa naisen elämänsä muutosvaiheessa. Hänen tutkimuksessaan kaikilla työuralla menestyneillä naisilla oli jossain uransa vaiheessa ollut ohjaaja, muttei suinkaan ongelmatonta ohjaussuhdetta. (Ks. myös Perho & Korhonen 1994.)

Miesten ja naisten ohjaussuhteiden muodostamismahdollisuudet työelämässä eivät ole yhtäläiset. Vaikka naisten koulutustaso ja ammatillinen pätevyys on noussut ja naisten mahdollisuudet päästä korkeampiin asemiin organisaatioissa ovat ainakin periaatteessa parantuneet, naisten todelliset etenemismahdollisuudet ja valta organisaatioissa eivät ole lisääntyneet. Yksi syy siihen on se, etteivät naiset ole mukana eivätkä tunneepävirallisten tukijärjestelmien toimintaperiaatteita. Naiset saattavat Jacobin (1991) mukaan kokea työympäristönsä vihamielisenä ja sen viralliset tai epäviralliset arvot hämmentävinä ja vieraannuttavina. Naisten menestyminen työelämässä on Collinsin (1983) mielestä yhteydessä muun muassa siihen, että naiset ymmärtäisivät (mies)ohjaajien merkityksen, tuntisivat ohjaajan valinnan säännöt ja ohjaussuhteen kehityskulun. Lyhyesti sanottuna, naisten tulisi oppia tietoisesti hyötymään ohjaussuhteista. Naisten vähäinen osuus yritysten johtopaikoilla merkitsee kuitenkin sopivien naisroolimallien puutetta, mikä vaikeuttaa erityisesti nuorempien naisten urakehitysmahdollisuuksia ja halua tavoitella korkeampia asemia. Miehet voivatkin Shakeshaftin (1987, 115-116) havaintojen mukaan tällaisessa tilanteessa toimia naisille kielteisinä roolimalleina, jollaisia he eivät ainakaan halua olla. Tämä oletus saa tukea myös samastumisteorioista, joiden mukaan henkilön on vaikea samastua ja jäljitellä persoonallisuudenpiirteiltään, sukupuoleltaan tai rodultaan erilaista henkilöä (Lyons ym. 1990; Thomas 1990). Mutta päätelmien tekemisessä on syytä olla varovainen, koska tutkijoiden (mm. Ricketts-Gaskill 1991) mukaan tarvittaisiin lisää tutkimustietoa sukupuoleen liittyvistä tekijöistä ohjaussuhteissa.

Vaikka työelämän tutkimuksissa on selvitelty ohjauksen merkitystä yksilön uran eri vaiheissa, tarvittaisiin uusia pitkittäistutkimuksia, joissa selviteltäisiin ohjaajan ja ohjaussuhteiden vaikutusta koko uraan ja aikuisiän kehitykseen. Tällaisen näkökulman puuttuminen on merkinnyt sitä, ettei työelämän ohjaustutkimuksissa ole kyetty tavoittamaan ohjaussuhteiden monipuolisuutta, vastavuoroisuutta ja kehittymistä. Ohjaussuhteiden kuvaukset ovatkin jääneet pinnallisiksi tehtävä- ja roolikuvauksiksi, joista ei ole voitu tunnistaa ohjaussuhteita "maagisina tai mystisinä suhteina merkittäviin toisiin" (Queralt 1982). Työelämän tutkimuksissa ohjaus on Merriamin (1983; 1985) mukaan monesti nähty yksilöotteisempänä ilmiönä kuin muualla. Ohjaaja määrittellään ohjattavansa uran tukemiseen keskittyvänä suosittelijana, tukijana tai auttajana, minkä vuoksi ohjaukseksi on tulkittu monenlaisia asioita yksittäisistä suosituksista aina elämänpäämääriin vaikuttamiseen saakka. Niinpä ne, jotka ovat

määritelleet ohjauksen väljästi auttamisena ja tukena ovat löytäneet ohjausta enemmän kuin ne, jotka ovat määritelleet ohjauksen täsmällisemmin, vaikkakin sisällöllisesti moniulotteisempana ilmiönä.

Uudemmissa työelämän ohjaustutkimuksissa on alettu korostaa kehityksellistä näkökulmaa, sillä mm. Thomas (1990) määrittelee ohjaussuhteen ensisijaisesti kehitykselliseksi suhteeksi. Kun Levinson tarkasteli ohjausta nuoren aikuisen kehitystehtävien kannalta ja tutkijat hänen jälkeensä ovat korostaneet sen psykososiaalista merkitystä, niin Kanterista eteenpäin on korostunut toinen, ohjauksen välineellistä arvoa painottava puoli. Vaikka näillä kahdella traditiolla on Thomasin mukaan omat tutkimuskohteensa ja termsä (esim. 'mentor' ja 'sponsor'), niin molemmissa käsitellään kehityksellisiä suhteita. Erilaiset näkökulmat myös täydentävät toisiaan, sillä niiden avulla voidaan yhdistää yksilötason ja rakenteellisten tekijöiden tutkimus.

Ohjauksen tutkiminen työelämässä edellyttää yksilötiedon hankkimisen ohella tiedonhankintaa erilaisista *ohjausympäristöistä*. Organisaation kulttuuri säätelee keskeisesti ohjauksen toteuttamisen ehtoja ja mahdollisuuksia. Organisaation valtarakenteet ja normit edistävät tai vaikeuttavat ohjaussuhteiden muodostumista ja tehokasta ohjaamista (Lyons ym. 1990; Noe 1988; Thomas 1990). Niitä on tosin vaikea hahmottaa, koska ne saattavat kätkeytyä epävirallisten toiminnan organisoitumismuotojen, kuten crilaisten verkostojen taakse. Boe ja Youngs (1989) katsovatkin 'verkostoitumisen' (networking) työelämässä olevan yhden keskeisistä toiminnan luonnetta ja sosiaalisia suhteita säätelevistä tekijöistä. Jokainen organisaatio myös käyttää omia palkitsemisjärjestelmiään. Mosesin (1989) mukaan liike-elämässä ja teollisuudessa hyvistä tuloksista palkitaan nopeammin ja suuremmin kuin akateemisessa ympäristössä. Piiloisten tekijöiden, kuten näkymättömien kummisetien ja sponsoreiden merkitys tunnustetaan liike-elämässä, missä vaikutusvaltaisen henkilön tuki ja hänen suosionsa pääseminen on yksi keino pyrkiä parantamaan omaa asemaansa. Ohjausympäristön tutkiminen nousee välttämättömyydeksi, kun ohjausta tarkastellaan osana virallista tai epävirallista, julkista tai näkymätöntä toimintajärjestelmää. Tämä puolestaan tiivistyy yleisemmäksi kysymykseksi organisaatiokulttuurista ja sen tutkimisesta. (Morgan 1986; Schein 1985; Smith & Peterson 1988.)

Valtaosa ohjaussuhteista kehittyy epävirallisesti henkilöiden yhteisten intressien pohjalta. Ohjauksen merkitystä ammatillisessa kehityksessä on pyritty tehostamaan myös muodollisten ohjausohjelmien avulla. Työelämässä virallisesti järjestettyjen ohjaussuhteiden ei kuitenkaan ole havaittu olevan yhtä hyödyllisiä kuin epävirallisten suhteiden. Osapuolet eivät välttämättä halua sitoutua suhteeseen, ellei se ole muodostunut heidän omasta aloitteestaan. (Bushardt, Fretwell & Holdnak 1991, 625.) Ohjaajan ja ohjattavan henkilökohtaiset ominaisuudet ja

toimintatavat määrittelevät olennaisesti ohjaussuhteen syntymistä. Ohjattavat arvioivat Olianin ym. (1988) tutkimuksessa ohjaajan sosiaaliset taidot ja kyvyt tärkeimmiksi niin ohjaussuhteen muodostumisen kuin ohjattavan uran edistämisen ja psykososiaalisten tarpeiden tyydyttämisen kannalta. Tarvittaisiin kuitenkin enemmän kokeellista tutkimustietoa, mitkä käyttäytymistavat ja tehtävät "vetävät" ohjaajia ja ohjattavia yhteistyöhön. Muodollisten ohjelmien tehokkuuden tutkiminen edellyttäisikin Noen (1988) ja Jacobin (1991) mielestä sekä organisaation piirteiden että yksilöiden työ- ja ura-asenteiden ja henkilöiden vuorovaikutuksen määrän ja laadun selvittämistä.

Fagenson (1989) olettaa, etteivät vain yksilöt vaan myös organisaatiot hyötyisivät ohjausjärjestelyistä. Samalla, kun ohjaus parhaimmillaan lisää yksilöiden hyvinvointia, ammatillisen identiteetin ja pätevyyden tunnetta ja henkilökohtaista kehitystä, se integroi henkilöstöä yhteisön kulttuuriin. Mutta ohjaukseen sisältyy piilofunktioita, joita työelämän tutkimuksissa ei ole eksplikoitu. Yksilön ja organisaation edut saattavat olla ristiriitaisia, eikä ohjaukseen aina ole "pyyteetöntä" toimintaa, vaan siihen on sisäänrakennettu ajatus ohjattavan sitoutumisesta tuottamaan yritykselle voittoa tai tarjoamaan ohjaajalleen välitöntä apua. Merriam (1983) onkin arvostellut sitä, ettei työelämän tutkimuksissa ole paljoakaan pohdittu ohjauksen erilaisia vaara- tai haittatekijöitä. Työelämän ohjaussuhteisiin liittyy samoja ongelmia kuin mihin tahansa ihmissuhteisiin, kuten liian tunneperäistä tai seksuaalista sitoutumista, kateellisuutta, riippuvuutta, juoruilua ja ajankäytön ongelmia. Harvinaista ei ole myöskään, että suojatti jää pulaan, kun ohjaaja erotetaan tai hän yllättäen muuttaa tai kuolee. (Collins 1983; Hurley 1988; Ricketts-Gaskill 1991.) Ohjattavan aseman epävarmuus paljastuu Kanterin (1977) mukaan ohjaajan menettäessä asemansa organisaatiossa. Oman aseman rakentaminen pelkästään yhden ohjaajan varaan tuottaa riskejä. Ohjattava "tuhoutuu" ohjaajansa mahdollisen tuhoutumisen myötä, ellei hän ole rakentanut omaa perustaa. Myös ohjaajien klikit ja sosiaaliset verkostot voivat yhtä hyvin estää ohjattavan uralla etenemisen kuin edistää ohjattavan menestymistä.

Huomion arvoista työelämän ohjaustutkimuksissa on se, että tutkitut ovat tunnistaneeet ohjausilmion ja he ovat kyenneet vastaamaan sitä käsitteleviin kysymyksiin. Tämä antaa vihjeitä siitä, että ilmiön tutkimisen ehdot kietoutuvat sekä *teoreettisten lähtökohtien* selkeyteen että tutkimusten *kohdejoukon ja sen käsitteellisten valmiuksien ja kokemusten* tuntemiseen. Tämän tiedon perusteella voidaan etsiä kullekin tutkimukselle tarkoituksenmukaisia metodisia ratkaisuja. Fagenson (1989) esittää, että työelämän ohjaussuhteiden tarkempi tutkimus edellyttäisi vuorovaikutustilanteiden yksityiskohtaisempaa tutkimista muun muassa videonauhointusten ja nauhoitettujen keskustelujen avulla, minkä ohella

tulisi kerätä myös muita kirjallisia ja suullisia viestejä ja asiantuntija-arviointeja, jotka tuottaisivat sekä konkreettista tietoa että subjektiivisia arviointeja ohjaussuhteiden merkityksestä.

Ohjaussuhteiden merkitys työelämässä on yleisesti tunnustettu. Vaikka kaikki tutkijat eivät olisikaan samaa mieltä kuin Olian ym. (1988), jotka arvioivat ohjaussuhteet korkeimmalle ihmissuhdetaitojen hierarkiasa, niin Hurleyn (1988,43) mukaan tutkijoiden kesken on ainakin yksimielisyyttä siitä, että

" - ohjaus ei ole mikään kaikki-tai-ei mitään -dikotomia, vaan kehityksellisten liittoumien jatkumo, joka voi vaihdella hyvin intensiivisistä pinnallisiin suhteisiin".

4 TIETEELLINEN JATKOKOULUTUS JA JATKO-OPINTOJEN OHJAAMINEN

4.1 Tieteellisen jatkokoulutuksen ja jatko-opintojen ohjaamisen ongelmia

Tässä tutkimuksessa keskitytään tieteelliseen jatkokoulutuksen organisointikysymyksiin. Kiinnostuksen kohteena ovat tieteellisen jatkokoulutuksen organisointitavat, erilaiset opiskelu- ja tutkimusympäristöt ja ohjauksen toteuttamistavat. Kiinnostus tutkijankoulutuksen ongelmiin virisi eri maissa yhtäaikaan 1980-luvun puolivälissä. Tutkimuksen rahoitusongelminen, pitkittyneiden tutkintojen suoritusaikojen, naisten aliedustuksen, suurten opintojensa keskeyttäneiden määrien ja suurten tieteenalojen välisten erojen syihin ja seurauksiin alettiin kiinnittää erityistä huomiota. Jo tuolloin havaittiin, ettei ongelmien syitä tule etsiä vain opiskelijoiden taloudellisista ongelmista tai heidän puutteellisista jatko-opintovalmiuksistaan vaan *koko opiskeluympäristöstä* ja siellä vallitsevista *vuorovaikutussuhteista* (Friedman 1987; Moses 1985). Tutkijoiden mukaan opintonsa keskeyttäneiden määrien vähentäminen edellyttäisi jatko-opiskelijoiden taloudellisen tukemisen lisäämisen ohella tutkijankoulutuksen ongelma-alueiden, erityisesti jatko-opintojen ohjauksen yksityiskohtaisempaa selvittämistä.

Mutta vaikka eri maissa noin kolmasosan jatko-opiskelijoista on havaittu olevan tyytymättömiä saamansa ohjaukseen, itse asiassa he eivätkä heidän ohjaajansakaan osaa määritellä, kuinka paljon ja millaista ohjausta jatko-opinnoissa tulisi olla. Moses (1985, 3-5) on ryhmitellyt

opiskelijoiden tyytymättömyyden syyt ohjaukseen seuraavasti: *Henkilökohtaisista* tekijöistä ohjausta vaikeuttavat muun muassa kulttuuriset ja kielelliset erot, persoonallisuuksien erot, ikäerosta johtuvat kommunikatiovaikeudet tai työskentelytapojen erot. *Ammatillisia* ohjausta vaikeuttavia tekijöitä ovat mm. erilaiset tutkimusintressit, puutteelliset tiedot tutkimusalueelta tai yleensä kiinnostuksen puute tutkimustyötä kohtaan. Lukuisat *organisatoriset* tekijät rajoittavat tutkimusta ja ohjausta mm. siten, että ohjaajilla on liian paljon ohjattavia ja liikaa hallinnollisia tehtäviä. Myös tilojen ja laitteiden puute saattavat vaikeuttaa ohjausta. *Sisällölliset* ja organisatoriset ongelmat askarruttavat erityisesti ohjaajia, jotka joutuvat itse määrittelemään, miten ohjaus tulisi järjestää, miten paljon ohjausta tulisi antaa ja millaisia ohjaussuhteiden tulisi olla. Moses päättelee, ettei ohjauksen lähtökohdaksi riitä jatko-opiskelijoiden tietojen, kykyjen tai kiinnostuksen kohteiden selvittäminen, vaan myös ohjaajien tulee selvittää omat odotuksensa ja työskentelytapansa voidakseen ilmoittaa, millä alueilla ja millä tavoin he voivat ohjata tutkimuksia.

Ruddin (1985) jatko-opiskelijoiden haastatteluihin perustuva jatko-opintojen pitkittymisen, keskeyttämisen ja lopettamisen syitä selvittävä tutkimus täsmentää eri ongelmien merkitystä erilaisille opiskelijaryhmille jatko-opiskelun aikana. Opiskelijoiden ilmoittamat opintojen keskeyttymisen syyt jakautuivat seuraaviin neljään ryhmään:

1. *Jatko-opiskelijan ominaisuudet.* Opintojen aloitusvaihetta vaikeuttivat perusopinnoissa hankittujen tietojen ja tutkimustaitojen puutteet, erityisesti metodikoulutuksen vähäisyys. Monien mielestä tekstin kirjoittaminen oli vaikeaa. Opiskelumotivaation puute ja kiinnostuksen heikkeneminen tutkimusaihetta kohtaan myöhemmin johtui siitä, ettei tohtorintutkinnolla nähty olevan merkitystä uralla tai muut elämäntilannetekijät ohittivat tärkeysjärjestyksessä opiskelun. Joskus myös kyllästyminen rutiiniluonteisiin tehtäviin tai tutkimustyön rasittavuus johtivat opintojen lopettamiseen.
2. *Henkilökohtaiset, tutkimustyöhön liittymättömät ongelmat.* Ansiotyön ohessa opiskelevat kokivat monenlaisia ongelmia. Heille ei jäänyt aikaa ja voimia opiskeluun. Heidän oli vaikea pysyä ajan tasalla, kirjaston tai tietokoneen käyttö oli vaivalloista ja yhteydenpito ohjaajiin kangerteli. Taloudelliset kysymykset, kuten apurahojen saaminen, velkaantuminen tai tukeutumisen aviopuolison tuloihin, olivat keskeisesti yhteydessä opiskelun jatkumiseen. Perhe vaikutti opiskeluun useimmiten sekä myönteisesti että kielteisesti. Naiset tosin kokivat pienten lasten hoidon ja ajankäytön organisointivaikeuksien vaikeuttavan enemmän opiskeluaan. Kuitenkaan perhe ei ollut tärkein opintojen keskeyttämisen syy, vaan siihen vaikuttivat lähinnä ansiotyö ja muut tehtävät.
3. *Tutkimustyö.* Jatko-opiskelun aloittaminen laitoksessa, jonka ilmapiiri, menettelytavat ja ohjaajien asenteet olivat ristiriidassa opiskelijan tarpeiden ja tutkimusaiheen kanssa johtivat vähitellen umpikujaan. Tutkimusaiheen valintaan tiivistyivät monet tutkimuksen valmistumisen ehdot, koska tuolloin sekä opiskelija että ohjaaja joutuvat arvioimaan aiheen ja ongelman merkittävyyden ja ongelmien ratkaisumahdollisuudet. Opintojen suunnitelmattomuus ja heikot työskentelytottumukset hidastivat opintoja.

4. *Ohjaus*. Ohjauksen järjestämisessä ilmeni puutteita. Ohjaaja ei aina määräytynyt opiskelijan tutkimusaiheen ja ohjaajan erityisasiantuntemuksen perusteella. Tämän vuoksi hän ei välttämättä ollut kiinnostunut aiheesta eikä myöskään pystynyt siinä neuvomaan. Ohjaus oli yleisesti suunnittelematonta ja epäsäännöllistä. Koska opiskelijoiden ohjausta koskevat odotukset olivat epäselviä, he syyttivät herkemmin itseään kuin heikkoa ohjausta siitä, että opinnot olivat keskeytyneet. (Rudd 1985, 40-90.)

Ruddin tutkimus osoittaa, että lukuisat jatko-opiskelijaan, hänen elämäntilanteeseensa, tutkimus- ja ohjausympäristöihin ja ohjaussuhteisiin liittyvät tekijät vaikuttavat tutkintojen valmistumiseen.

Ohjaajat olivat Strömberg-Solvebornin (1983) tutkimuksessa sitä mieltä, että ohjausta vaikeuttivat opiskelijoiden heikot *tutkijankyvyt*, kuten puutteelliset metodiset kyvyt, esiintymis- ja kirjoitustaitojen heikkoudet, epärealistiset käsitykset omista kyvyistä, heikko motivaatio ja keskittymiskyvyn puute. He odottivat opiskelijoiltaan itsenäisyyttä, kyvykkyyttä ja lahjakkuutta. *Tutkimus- ja ohjausympäristöt* eivät myöskään tukeneet ohjausta, sillä samaisessa tutkimuksessa tuotiin esiin ohjaajien aikapula, mikä johtui oman tutkimuksen, opetuksen ja hallintotehtävien vaatimasta työpanoksesta. Ohjaajat myös kokivat monien erilaisten sisältöalueiden hallinnan mahdottomaksi. Lisäksi ohjaajien yhteistyön puute ja toistensa vähäinen tukeminen, ohjaajien rajoittuminen omaan paradigmaan ja erilaiset arviointikriteerit aiheuttivat ristiriitoja ja ongelmia ohjausympäristössä.

Friedmanin (1987) mukaan ohjaussuhteiden laatu, kontaktien määrä, yksimielisyyden aste *ohjaajan roolista* ja ohjaukseen liittyvistä normeista vaikuttavat keskeisesti niin tutkimustyön laatuun kuin valmistumisaikoihin. Ohjauksen vähäisyys johtui Friedmanin tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden mielestä siitä, että ohjaajat pitivät ensisijaisina omaa tutkimustyötään ja julkaisujen kirjoittamista. Heillä ei riittänyt aikaa eikä kiinnostusta opetukseen ja ohjaukseen. Ohjaajien ja ohjattavien tehtävien, velvollisuuksien ja oikeuksien selkiytymättömyys näkyy ohjaajien suhtautumistavoissa niin omiin ohjaustehtäviinsä kuin ohjattaviinsa. Friedmanin tutkimuksessa ohjaajat pitivät ideaalisena ohjattavana aloitteellista, motivoitunutta, itseohjautuvaa opiskelijaa, joka lisäksi on nopea oppimaan, teknisesti taitava ja kaipaa minimaalisesti opastusta. Itse asiassa tällaista opiskelijaahan ei tarvitse lainkaan ohjata! Ohjaajat rajasivat tehtäväkseen toisaalta valvoa, että väitöskirjatyo valmistuu kohtuullisessa ajassa, toisaalta kirjoittaa yhteisjulkaisuja tai "sponsoroida" opiskelijaa suosituskirjeillä. Ohjaajat kokivat osa-aikaisten tai ulkomailta tulleiden jatko-opiskelijoiden ohjauksen vaikeaksi, koska nämä eivät tunteneet ohjaukseen ja ohjaussuhteiden muodostamiseen liittyviä menettelytapoja. Nuoremmilla professoreilla ei omasta mielestään myöskään ollut sellaista tieteellistä, teoreettista tai metodologista näkemystä, jonka he voisivat välittää jatko-opiskelijoilleen. Opiskelijoiden aktiivisesta ohjaamisesta sai

vähän kiitosta ja tyydytystä; ohjausta ei tiedeyhteisössä arvostettu eikä siitä palkittu ammatillisesti. (Friedman 1987, 78-86.)

Suomalaisten tieteellistä jatkokoulutusta ja ohjausta koskevien tutkimusten ja selvitysten ongelmanasettelut ovat paljolti liittyneet koulutuksen käytännön ongelmiin, joihin on etsitty vastauksia jatko-opiskelijoiden kokemuksiin ja odotuksia käsittelevillä lomaketutkimuksilla (mm. Halinen 1990; Halinen & Rätty 1988; Paasi 1989). Tutkimusasetelma on muotoutunut sen mukaan, miten selvitysten avulla voitaisiin saada nopeasti hyödynnettävää tietoa tutkijankoulutuksen kehittämiseksi. Suomalaisissa tutkimuksissa korostuu jatko-opiskelijoiden tyytymättömyys kahteen asiaan: tutkimuksen rahoitukseen ja jatko-opintojen ohjaukseen. Tutkimuksen rahoitusongelmat eivät kuitenkaan ole tämän tutkimuksen kohteena, minkä vuoksi seuraavassa keskitytään ainoastaan ohjausta koskeviin kysymyksiin.

Ohjaukseen tyytymättömien määrän on havaittu vaihtelevan tieteenaloittain ja työolosuhteiden mukaan. Halisen (1990) selvityksessä eri aloilla jo väitelleistä tutkijoista suurin osa oli tyytymättömiä saamaansa ohjaukseen. Ohjaajat eivät olleet osoittaneet kiinnostusta tutkimuksen aiheesta, sisältöä tai käsittelytapaa kohtaan, ohjaus oli jäänyt hyvin muodolliseksi. Mutta kovin jäsenyntyneitä vastauksia siihen, mitä ohjaukselta todella olisi odotettu tai miten sitä voitaisiin kehittää, selvitys ei tarjoa. Tämä johtui siitä, ettei selvityksessä määritelty, mitä jatko-opintojen ohjauksella tarkoitetaan, vaan vastaajat saivat kertoa kokemuksistaan täysin avoimesti. (Halinen 1990, 68-77.)

Paasi (1989, 110) on korostanut jatko-opiskelijoiden ja ohjaajien välisiä suhteita jatko-opiskelun ytimenä, vaikka toteaaakin, että "nämä suhteet eivät ole välttämättä kovinkaan objektiivisia". Paasin tutkimista maantieteen jatko-opiskelijoiden noin puolet arvioi saamansa ohjauksen riittämättömäksi. Tyytymättömyys ohjaukseen johtui muun muassa laitoksen umpioituneisuudesta, asiantuntemuksen puutteesta, ei legitimiinä pidetystä tutkimusteemasta tai heikoista henkilökohtaisista suhteista. (Paasi 1989, 110-111.)

Mustolan (1989) Suomen Akatemian tutkijoiden asemaa ja työoloja käsittelevä selvitys osoitti, että nuoremmista tutkijoista, tutkimusassistentteista ja projektitutkijoista noin kolmasosa piti saamaansa ohjausta riittämättömänä. Eri toimikuntien tutkijoista eniten ohjausta kaipasivat maatalous-metsätieteellisen (48 %) ja yhteiskuntatieteellisen (30 %), vähiten ympäristötieteellisen (21 %) toimikunnan tutkijat. Yllättävää oli se, että nimenomaan jatkokoulutukseen tarkoitettujen tutkijanpaikkojen haltijat kokivat jäävänsä vaille riittävää ohjausta ja tukea. (Mustola 1989, 48-52, 64.)

Tieteellisen jatkokoulutuksen toimivuudesta on Suomessa alettu kerätä monentyyppistä määrällistä tietoa, mutta laadullisten ja kokemuk-

sellisten asioiden tutkiminen ja tutkimustulosten tulkinta edellyttäisivät ainakin jatko-opintojen ohjausta tutkittaessa tämänhetkistä teoreettisempien lähtökohtien ja tarkempien käsitteellisten jäsenysten soveltamista.

Ohjauksen puutteen ja ohjaajien tehtävien ja roolien epäselvyyden ohella, toinen keskeinen tieteellisen jatkokoulutuksen ohjaustutkimusten kohteista on ollut *naistutkijoiden asema* ohjausjärjestelmissä. Ohjaussuhteen taustalla vaikuttavat mielikuvat kiinnittyvät oppipojan ja mestarin suhteeseen, joka perinteisesti on ollut miesten keskinäinen suhde ja josta naisille ei ole kehittynyt vastaavaa kollektiivista kokemusta. Nämä hyvin jäsentymättömät mielikuvat ovat olleet muovaamassa miesten keskinäisistä ohjaussuhteista itsestäänselvytenä pidettyjä 'hyvä veli' -tukijärjestelmiä. Lukuisissa ulkomaisissa yliopiston toimintatapoja käsittelevissä tutkimuksissa (mm. Aisenberg & Harrington 1988; Simeone 1987) on kuvattu naisten marginaalisuuden ja näkymättömän syrjinnän muotoja yliopistoympäristössä. Yksi osoitus tästä on naisten sijoittuminen yliopiston alempiin ja määräaikaisiin virkoihin, joissa heidän tutkimus- ja etenemismahdollisuutensa ovat heikommat kuin saman pätevyyden omaavilla miehillä. Naiset eivät muutenkaan tule nähdyiksi tai kuulluiksi; heidät rajataan miesten sosiaalisten verkostojen ulkopuolelle erilaisilla sanallisilla tai käyttäytymistason viesteillä. Akateeminen keskustelu noudattaa usein miesten asettamia pelisääntöjä, jossa naiset vaiennetaan ja saadaan väheksymään mielipiteitään ja ajatuksiaan (mm. Keller 1988).

Suomessa naisten tutkijanuran ongelmia oli selvitelty (mm. Naisten tutkijanuran ongelmat ja esteet 1982) jo ennen kuin valtakunnallista tutkijankoulutuksen suunnittelua oli toden teolla käynnistettykään. Näiden selvitysten lähtökohtana on ollut oletus, että naisten asemaa tutkijankoulutuksessa ja tutkijanuralla etenemisessä heikentävät monet koulutukseen kätkeytyvät piiloiset rakenne- ja asennetekijät. Vaikka ohjaussuhteiden merkitys tuotiin esiin yhtenä keskeisenä naisten tutkijanuraan vaikuttavana tekijänä, ohjaussuhteiden merkitystä tiedeyhteisöissä ei sittemmin ole juurikaan tutkittu sukupuolinäkökulmasta.

Suomalaistutkijoiden mukaan yliopistouran alkuvaihe on kaikkein kriittisin, sillä tuolloin saatavalla epävirallisella tuella ja neuvonnalla on havaittu olevan merkittävä vaikutus myöhempään urakehitykseen. Tutkijanuralla etenemisen tärkeä edellytys on päästä professorin suojatiksi. Professorit jakavat tietoja tutkimusmahdollisuuksista ja järjestävät tutkimusrahoituksen suojateikseen poimimilleen lupaaville opiskelijoille. Naisten on havaittu usein jäävän tällaisten epävirallisten rekrytointitapojen, miesten keskinäisten näkymättömien verkostojen ja epävirallisen tiedonvälityksen ulkopuolelle. Miehet puolestaan ovat niin itsestäänselvästi mukana sosiaalisissa verkostoissa, etteivät he edes pidä sitä minään erityisenä tukena. Naisten on vaikeampaa kuin miesten päästä vanhempien vaikutusvaltaisten miesprofessorien suojateiksi, minkä ohella eri

sukupuolta olevien ohjaussuhteisiin suhtaudutaan usein epäluuloisesti; mikä edelleen vähentää halukkuutta sitoutua ohjaussuhteisiin. (Hietala 1985; Luukkonen-Gronow 1987; Mustola 1989; Naisten tutkijanuran ongelmat ja esteet 1982; 1986.) Sukupuolista häirintää ja ahdistelua tieteellisissä ohjaussuhteissa ei Suomessa ole kuitenkaan systemaattisesti tutkittu, vaikka Varsan (1993) mukaan yliopiston hierarkkinen rakenne ja nuoremman tutkijan riippuvuus vanhemman ja vakiintuneemman aseman saavuttaneen tutkijan tuesta luo otolliset puitteet häirinnälle ja hyväksikäytölle. On todennäköistä, että tällaisia ongelmia esiintyy, mutta ne ovat hyvin piiloisia ja vaikeasti tutkittavia.

Näiden alustavien empiiristen havaintojen pohjalta teoreettisemmän ja käsitteellisemmän tarkastelun kohteiksi tematisoituvat seuraavassa erilaiset ohjausympäristöt, opinnäytetutkimuksen ohjaus, ohjaajien tehtävät ja roolit ja ohjaussuhteiden luonne tieteellisessä jatkokoulutuksessa.

4.2 Opiskelu-, tutkimus- ja ohjausympäristöt

Opiskelu-, tutkimus- ja ohjausympäristöt on syytä ottaa erillistarkastelun kohteeksi, koska erilaisten tutkimusilmapiirien on havaittu keskeisesti vaikuttavan tieteellisen jatkokoulutuksen luonteeseen ja valmistuneiden määriin. Huomion kohdistaminen opiskelu- ja tutkimusympäristöihin ei ole mikään uusi idea, sillä jo 1970-luvun alun tutkimuksissa alettiin kiinnittää huomiota yliopistoympäristöihin, -ilmastoihin tai 'instituution persoonallisuuteen', kuten Hartnett (1976, 49) on asian ilmaissut. Yliopistoympäristöjen tutkimiseen sovellettiin ensin antropologisia ja etnografisia menetelmiä, mutta kvantitatiivisemmat opiskelijoille suunnatut kyselylomaketutkimukset korvasivat ne nopeasti. Tämän tyyppisten tutkimusten ongelmaksi muodostui puolestaan se, että tutkimustulokset jäivät hyvin yleiselle tasolle. Kiinnostavaa on havaita, että 1980-luvulla on palattu takaisin antropologisen lähestymistavan käyttöön eri tieteenalojen kulttuurien tutkimisessa (mm. Becher 1989).

Yliopistot, tieteenalalaitokset ja tutkimuslaitokset muodostavat ympäristöjä, joiden tutkimusorganisaatio, -ilmapiiri ja -traditiot säätelevät tutkijoiden toimintamahdollisuuksia. Käsitykset eri tieteenalojen tutkimuksesta ja tutkijoista osoittautuvat usein hyvin stereotyyppisiksi. *Tieteenalojen erojen tutkimus* onkin tunnustettu vasta viime vuosina itsenäiseksi tutkimuskohteeksi. Becher ja Huber (1990, 236) luonnehtivat tämän tyyppistä tutkimusta antropologiseksi tutkimukseksi yliopiston 'pienistä maailmoista'; heidän mielestään tieteenalojen erot ovat olennainen osa akateemista folklorea ja juoruilua.

Tiedekulttuuri -käsite avaa uuden näkökulman tieteenalojen erojen tutkimiseen, joka edellyttää tiedeyhteisöjen piirteiden ja tapojen variaatioiden tutkimista, tiedon epistemologisesta rakenteesta aina jokapäiväisiin sosiaalisiin käytänteisiin. Huber (1990, 237-238) vastustaa näkemystä, että tiedon luonne olisi johtolanka tieteenalojen kulttuurien tutkimiseen; hän korostaa analyysiyksikköinä tieteen ulkoisia tekijöitä, kuten sosiaaliluokkaa, poliittisia mieltymyksiä ja tieteenalojen paikkaa sosiaalisessa tilassa eli korostetusti sosiologista viitekehystä. Becher (1990) puolestaan edellyttää sekä epistemologisen että sosiologisen viitekehyyksen samanaikaista avaamista. Hän väittää tieteenalojen välillä vallitsevan jatkuvan valtakäytännön ja pyrkimyksen selvän nokkimisjärjestyksen vakiinnuttamiseen. Tässä prosessissa yhä pidemmälle menevä erikoistuminen on keino uusien tutkimusalueiden ja uusien metodologisten lähestymistapojen kehittymiseen, uusien selitys- ja tulkintaviitekehysten syntyyn, jotka puolestaan lisäävät yksilöllistä sitoutumista ja kohottavat tutkimustuottavuutta. Mutta erikoistuminen vaatii vastatoimia. Syvään juurtuneiden arvojen ja palkkiorakenteiden muuttaminen, uusien tieteenalojen syntyminen tieteenalojen rajoille, tulosten kokoaminen eri tutkimusalueilta ja jäsenyydet useissa tutkimusverkostoissa voivat vastaavasti lieventää liiallisen erikoistumisen haittoja. (Becher 1990, 339-344.)

Bourdieuin *habitus* -käsite on hyödyllinen heuristinen käsite tutkittaessa tieteenalojen kulttuureja. Habitus koostuu yleisestä periaatejärjestelmästä, joka antaa skeeman havaitsemiselle, ajattelulle, arvottamiselle ja toiminnalle. Habituksen synty juontuu tietyn ryhmän sosiaalisesta tilanteesta ja käytännöstä, jotka vaikuttavat siihen kuuluvaan yksilön pyrkimyksiin uusintaa oma olemassaolonsa. (Becher & Huber 1990, 237.) Tietyn tieteenalan spesifin habituksen omaksuminen ei kuitenkaan ole eksplisiittistä sääntöjen siirtämistä tai roolien oppimista, vaan se on *'hiljaista tietoa'* (tacit knowledge), jota Gerholmin (1990) mukaan omaksumaan hitaasti vuorovaikutuksessa toisten kanssa ilman, että kukaan tietoisesti yrittää opettaa tulokkaalle pelin sääntöjä. Tällaista salaista tietoa ovat tiedeyhteisön, itse asiassa todellisina normeina vallitsevat vastanormit ja tieto siitä, kuinka näiden ristiriitaisten normien kanssa on meneteltävä. Tulokkaan olisi päästävä sisälle yhteisön hengen synnyttävään folkloreeseen, johon sisältyy intuitiivisia oletuksia oman tieteenalan olemuksesta ja identiteetistä sekä sen suhteesta lähitieteisiin. (Ks. myös Ylijoki 1994.)

Jatko-opiskelijat kohtaavat tieteenalansa vaatimukset jokaisessa jatko-opintojensa vaiheessa. Tiedekunta, tieteenalan "superegona", arvioi ensinnäkin jatko-opiskelijoiden tutkimussuunnitelmat tieteenalan legitimitiivien, relevanssin ja originaalisuuden näkökulmasta. Tähän kietoutuu ilmassa leijuva tieto siitä, että jokaisen tutkimusprojektin tulee nivoutua laitoksen muihin tutkimuksiin. Mutta tämäkään tieto ei riitä, sillä jatko-opiskelijan on hallittava tieteellisen diskurssin repertoaari eli hänen on

osattava määritellä kulloinenkin tilanne ja sen edellyttämä diskurssin tyyppi oikein: kyvyttömyys tulkita tilanne asianmukaisesti tulkitaan yleisenä epäpätevyyden merkinä. Mikäli jatko-opiskelija ei pääse mukaan sisäpiiriin, hän ei saa tutkijanurallaan tärkeää salaista tietoa. Tieteenalojen välillä on kuitenkin eroja: humanistisissa tieteissä salaisella tiedolla on keskeisempi asema kuin luonnontieteissä, joissa erikoistekniikoiden oppiminen ohittaa salaisen tiedon merkityksen. (Debeauvois 1986, 380; Gerholm 1990, 265-269.)

Tieteenalakulttuurien tutkimus tarjoaisi tutkimusteemoja eri tieteenaloille, mutta tutkimus tästä näkökulmasta on vielä alkuvaiheissaan. Sen sijaan *tiedekunnan tai laitoksen* merkitystä tohtoriopinnoissa on pyritty selvittämään niin kuvailevilla kuin vaativammilla mallien rakentamiseen tähtäävillä tutkimuksilla (mm. Girves & Wemmerus 1988). Amerikkalaisessa yliopistossa luonnontieteellistä, humanistista ja yhteiskuntatieteellistä tutkijankoulutusta ja näiltä aloilta valmistuvien tohtorien määrien ja valmistumisaikojen eroja selittävät Cernyn (1990) mukaan parhaiten tutkimustyön organisointitapa, rahoituslähteet, tutkimusilmasto ja ohjauksen järjestämistapa. Luonnontieteissä tutkimus toteutetaan usein ryhmätyönä laboratoriossa, ryhmä saa tutkimusrahoitusta useista lähteistä, opiskelijat tuntevat kuuluvansa tiedeyhteisöön ja heidän tutkimustyötään ohjataan; kun humanistisissa tai yhteiskuntatieteissä opiskelijat tekevät tutkimustaan yksin, heidän on itse rahoitettava opintonsa, he eivät kuulu kiinteästi tutkimusyhteisöön eikä tutkimustyön ohjausta ole järjestetty. Cerny ehdottaa tiedekuntien ja laitosten tutkijankoulutuksen tehostamisstrategioina mm. ohjaaja - ohjattavasuhdeiden tukemista ja tutkimusryhmien luomista.

Friedmanin (1987) tutkimuksessa ohjaajan ja ohjaussuhdeiden kuvaukset vaihtelivat opiskelijan tieteenalan mukaan. Tekniikan alalla ei juuri ollut ohjaussuhteita, mikä johtui tutkijoiden siirtymisestä teollisuuden rahoittaman tutkimustyön piiriin. Tällöin ohjaajien ja opiskelijoiden yhteistyötä säätelivät enemmän projektisopimukset ja aikataulut kuin yhteiset tieteelliset intressit. Humanististen alojen professoreille oli tyypillistä, etteivät he pyrkineetkään ohjaamaan; kontakteja oli vähän, eivätkä opiskelijat saaneet älyllistä opastusta tai palautetta. Ohjaajat kuvattiin virkavelvollisuutensa hoitaviksi tai nimellisiksi valvojiksi. Taloustieteessä ohjaajat antoivat konstruktivista palautetta, kirjoittivat yhteisartikkeleita tai auttoivat työpaikan saamisessa, mutta ohjaussuhde oli luonnehdittavissa selvästi ammatilliseksi eikä henkilökohtaiseksi. Näin eri tieteenalojen voitiin havaita muodostaneen erilaisia tutkimus- ja opintoympäristöjä jatko-opiskelijoille. (Friedman 1987, 64-79.)

Laitos on käyttökelpoinen analyysiyksikkö tutkittaessa perus- ja jatkokoulutuksen vaikutuksia opiskelijoihin (Häyrynen, Perho, Kuittinen & Silvonen 1992), onhan se niin opiskelijoiden kuin opettajienkin "koti",

jossa toiminta pääasiallisesti tapahtuu. Bruun ja Perho (1983, 14-29) ovat rakentaneet ohjauksen "ideaalittyypeistä" nelikenttämällin, jonka pääulottuvuuksina ovat toisaalta yhteisön sosiaalinen ilmapiiri, toisaalta ohjaajan tutkimustyön ohjaustavan mukaisesti suuntautuminen tehtävään, suoritukseen. Näiden perusteella he ovat kuvanneet "leppeän kahvikutsuyhteisön", "antaa mennä, antaa olla, saa nähdä" -yhteisön, "hiostusyhteisön ja "toimivan tiedeyhteisön". Parhaana tiedeyhteisönä voidaan pitää yhteisöä, jossa vuorovaikutus perustuu yhteisiin teoreettisiin tai metodologisiin intresseihin ja jossa voidaan taata aktiivinen ohjaus itsenäisille tutkimushankkeille. Tällaisessa yhteisössä korostuu tutkimustyön tieteellinen merkitys ja työn laatu.

Strömberg-Solvebornin (1983) tutkimuksessa tieteenalalaitosten havaittiin merkittävästi vaikuttavan tutkimustyöhön ja jatko-opiskeluun. Opiskelijoiden kuvauksissa opiskelua eniten tukeneille laitoksille oli tyypillistä laitoksen pieni koko, projektitutkimukset, pätevät tutkijat, luova tutkimusilmasto, älyllinen vapaus ja avoimuus. Useimmat tutkimusympäristöt kuvattiin kuitenkin hierarkkisiksi ja kilpailullisiksi. Niissä oli kova työpaine ja harvat saivat tunnustusta. Tämä johtui tietysti vähäisistä resursseista kilpailemisesta. Lisäksi ohjaajia oli vähän ja suurin osa heistä oli miehiä, minkä vuoksi naiset kokivat tällaisessa ympäristössä joko avointa tai näkymätöntä syrjintää.

Parhaita mahdollisia tutkimusympäristöjä etsittäessä tutkimuskohteeksi on otettu laitostakin pienempiä analyysiyksiköitä. *Tutkimusryhmistä* uskotaan yleisesti löytyvän ratkaisu tutkimustyön organisoinnin ongelmiin. Walford (1981) on soveltanut Bernsteinin 'luokittelun' (classification) ja 'rajaamisen' (framing) käsitteitä tutkimusprojektien organisoitumisen ja kehittymisen kuvaukseen. Ohjaajan ja opiskelijan vallan ja kontrollin määrä vaihtelevat tutkimustyön eri vaiheissa, sillä he voivat vaikuttaa eri tavoin projektin valintaan, työn organisointiin ja aikatauluihin. Walford olettaa, että ohjaajilla ja opiskelijoilla on erilaisia toiveita ja odotuksia niin tutkimustensa eriytymisestä ja itsenäistymisen asteesta primaarin tutkimusryhmän työstä kuin vallan ja kontrollin määrästä. Tyytyväisyys ohjaukseen ja menestyksekkäs ohjaus eivät riipu näiden tekijöiden absoluuttisesta voimakkuudesta vaan odotusten yksimielisyydestä tutkimusprojektin alussa ja tutkimusprosessin aikana sovittavista muutoksista. Tutkimustyön edetessä pääjännite kehittyy siitä, että aluksi heikosti eriytyneen tutkimustyön on pakko muuttua yksilöllisemmäksi työksi. Kun tutkijan itseluottamus vahvistuu ja hän haluaa ottaa enemmän vastuuta tutkimuksestaan kokonaisuutena, siirtyy hänelle myös tutkimuksen kontrolloinnin ja vallankäytön mahdollisuuksia. (Walford 1981, 156-157.)

Tutkimusryhmiä muodostetaan hyvin erilaisin periaattein. Rudd (1985) hämmästelee sitä, miten nykyään tutkimusryhmiksi ja projekteiksi kutsutaan hyvin eri tyyppisiä ryhmiä ja hankkeita, jotka itse asiassa ovat

vain löyhästi yhteen nivoutuvien tutkimusaiheiden tai henkilöiden joukko. Viime vuosina suosittujen monitieteisten projektien ongelmana Rudd pitää sitä, että niissä kunkin tieteenalan ainoan edustajan voi olla vaikea pitää huolta oman näkökulmansa merkittävydestä. Opinnäytetutkimuksen tekeminen ei suuressa projektissa ole ongelmatonta, sillä ryhmä odottaa tulosta laajemman tutkimusprojektin tarpeisiin ja yhden tutkijan osuuteen kuuluvat tutkimustehtävät ja -ongelmat saattavat olla liian pieniä opinnäytetutkimukseksi. Itsenäisesti tehdyn opinnäytetutkimuksen osuuden osoittaminen kokonaisuudesta voi joskus olla vaikeaa. (Rudd 1985, 120-127.) Tämä johtuu siitä, että tutkimusryhmän tutkimustyötä ja ryhmän jäsenten toimintaa säätelevät tarkasti määritellyt tavoitteet, resurssit ja aikataulut. Ryhmää muodostettaessa jatko-opiskelijoiden intressit eivät ole ensisijaisia vaan pyrkimyksenä on maksimaalisesti hyödyntää ryhmässä olevia resursseja tutkimusprojektin päämäärän saavuttamiseksi.

Tutkimusryhmien on havaittu tehostavan ja nopeuttavan jatko-opiskelua (mm. Girves & Wemmerus 1988; Halinen 1990; Jense 1983; Lundell, Lövkrona & Oreström 1984; Rudd 1985; Walford 1983a; Zetterblom 1986). Tutkimusryhmään pääseminen heti jatko-opiskelun alkuvaiheessa vähentää ajanhukkaa, jota tietämättömyys ja epävarmuus aiheuttavat. Vaikka opiskelijalle irrotetaan projektista oma tutkimustehtävä ja -ongelma, hän kykenee hahmottamaan myös tutkimuksensa laajemmat yhteydet. Tutkijayhteisöön sosiaalistumisesta ja sen jäsenyydestä on konkreettista hyötyä: kokeneet tutkijat voivat opettaa vaativia tutkimustaitoja ja -tekniikoita, minkä lisäksi opiskelija voi havainnoida heidän toimintaansa ja kysyä tarvitessaan apua ja neuvoja. Parhaimmillaan opiskelija saa ohjausta monelta asiantuntijalta. Läheinen yhteistyö ja keskusteluyhteys lisäksi takaavat tutkimustyön arvioinnin ja jatkuvan tiedonkulun. Parasta tutkimusryhmätyöskentelyssä on tutkimustyön tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus, minkä ohella tutkimusryhmä tarjoaa ikään kuin "suojaverkon" jatko-opiskelijalle.

Tutkimusryhmät eivät aina ole näin ihanteellisia tutkimusympäristöjä, sillä niissä on samanlaisia jäsenten välisiä ristiriitoja kuin missä tahansa muissakin ihmisryhmissä. Tutkimusryhmät voivat olla hierarkkisia, jäykkiä ja klikkiytyneitä. Ongelmien käsittelyssä tarvittavia johtamistaitoja ja sensitiivisyyttä ei ryhmän johtajalla tai ohjaajalla välttämättä ole, koska johto valitaan tieteellisen pätevyyden eikä johtamistaidollisen tai ohjauksellisen kyvykkyyden mukaan.

Jatko-opiskelijan jokapäiväinen tutkimustyö erityisesti luonnontieteellisen alan laboratorioissa on usein aikaa vievää ja turhauttavaa rutiinityötä. Walfordin (1983a) mukaan jatko-opiskelijoiden asema tutkimusryhmissä riippuu ryhmän koosta ja rakenteesta sekä tutkimuksen johtajan tai ohjaajan osallistumisesta ryhmän toimintaan. Pienissä ryhmissä opiskeli-

jalle jätetään yhteisestä tutkimuksesta rutiiniluonteisten tehtävien tekeminen ja hän auttaa kunkin hetken kiireellisimpien tehtävien suorittamisessa. Aina ohjaaja ei osallistu päivittäiseen tutkimustyöhön, vaan jättää opiskelijan tekemään yksin tutkimusta ja selviytymään ongelmistaan. Suuremmissa ryhmissä ohjausvastuuta voidaan siirtää tutkijakollegoille, mutta opiskelijaa käytetään edelleen halpana työvoimana; käyttäen hyväksi jatko-opiskelijan toivetta saada tutkimuksensa ja tutkintonsa valmiiksi. (Walford 1983a, 54-63.)

Jatko-opiskelijoiden osallistuminen tutkimusryhmien toimintaan ei ole tiedeyhteisöllekään aina kannattavinta. Walfordin (1983a, 83-86) tutkimuksessa ryhmien johtajat väittivät ryhmän tuottavuuden kohoavan, jos aikaa ja energiaa ei kuluisi jatko-opiskelijoiden opettamiseen ja ohjaamiseen. Joskus ohjaaja itse tekisi työt nopeammin, joskus jatko-opiskelijat voitaisiin korvata muulla avustavalla henkilökunnalla. Tutkimuksen tekemisen ja sen opettamisen välillä kehittyy jännite: Jatkokoulutus tutkimusryhmissä on hyvä keino opettaa tutkimuksen tekemistä, mutta se voi olla tehoton tapa tehdä tutkimusta!

Hyvin kriittisen kannanoton tutkimusryhmiin esittää Hackett (1990), jonka mielestä tutkimusryhmät ilmentävät "akateemista kapitalismia". Tutkimusryhmän päätutkijoiden ja heidän alaistensa suhde vastaa kapitalistin ja työläisten välistä suhdetta. Ryhmän johtaja kontrolloi yhdessä tieteen rahoittajien kanssa tieteen tuotantovoimia: laboratorion laitteita, tutkimus- ja matkaravoja, tutkimuksen legitimaatiota ja uskottavuutta. Tutkimushenkilökunta on riippuvainen näistä resursseista ja joutuu myymään työvoimansa, ei vain toimeentulonsa vuoksi vaan voidakseen tutkijankoulutuksen myötä edetä oppipojista tieteen ammattilaisiksi. Johtajien nimien laittaminen julkaisujen kanteen, vaikka heidän osuutensa tutkimustyöstä olisi jäänyt vähäiseksi, ilmentää lisäarvon ja riiston käsitteitä. Hackettin kuvaus ei toimi vain analogiana, vaan se paljastaa jotain olennaista myös tutkimustyön organisoinnin näkymättömistä rakenteista. (Hackett 1990, 271-274.)

Viime vuosina luonnon- ja teknistieteellisessä tutkimuksessa muodostettuihin korkeatasoisiin kansainvälisiin huippututkimusryhmiin on pyritty saamaan jatko-opiskelijoiden ja post doctoral -opintojaan suorittavien parhaimmistoa. Näistä ryhmistä on aihetta olettaa muodostuvan uuden tieteellisen eliitin tutkimus- ja opiskeluympäristöjä. Tutkimustyön organisoitumistapojen monipuolistuessa tiedekulttuurien analysointia tulee tarkentaa pienempien ja nopeammin muuttuvien ryhmien tutkimisella.

4.3 Tieteellisen opinnäytetutkimuksen ohjaaminen

Tutkimuksen määrittely luovaksi tai omaperäiseksi on ilmeisen vaikeaa. Luovuus tutkimustyössä voidaan ymmärtää niin, että jokaisen tutkimuksen oletetaan kehittyvän täysin ennustamattomalla tavalla. Tutkimuksen tekemisen tavan toista ääripäätä edustavat vaatimukset, että jokaisen tutkimuksen tulee edetä loogisesti vaiheesta toiseen. Tämän ajattelutavan mukaisesti tutkimuksen eri vaiheiden ongelmat voidaan ennustaa ja ne voidaan myös välttää huolellisella suunnittelulla ja ohjauksella. Tieteellisissä opinnäytetutkimuksissa ainakin implisiittisesti edellytetään molempien olevan edustettuina siten, että ideoiden omaperäisyys yhdistyy rakenteen selkeyteen. (Connell 1985; Isaac, Quinlan & Walker 1992.)

Opinnäytetutkimuksen valmistuminen edellyttää Ruddin (1985) mukaan suunnitelmallisuutta ja tutkimusprosessin vaiheittamisen idean ymmärtämistä, jotta tutkimustyölle voidaan asettaa aikataulu ja sitoa ohjaus tutkimuksen kulkuun. Ohjauksen organisoimien periaatteiden selventäminen tarjoaa sekä ohjaajien että opiskelijoiden toiminnalle viitekehyksen. Ohjauksessa puolestaan tulee kiinnittää erityishuomiota tekstin kirjoittamiseen. Kyky kirjoittaa nopeasti osoittaa aiheen ymmärtämistä, ajattelun selkeyttä ja olennaisen erottamiskykyä. Kirjoitetun tekstin lukeminen ja kommentointi on myös paras tapa arvioida tutkimuksen edistymistä. Tällainen väljä tutkimustyön ja ohjauksen yhteennivominen on hyödyllinen lähtökohta haluttaessa välttää tutkimustyön mystifiointia.

Yksityiskohtaisemmin ja sisällöllisemmin tutkimustyön ohjausta tieteenalan mukaisen ajattelutavan opettamisen ja oppimisen näkökulmasta ovat analysoineet Lybeck ja Asplund (1986). He määrittelevät ohjauksen ohjaajan ja opiskelijan väliseksi älylliseksi vuorovaikutukseksi, joka kiinnittyy monin tavoin tieteenalan tietorakenteeseen, opiskelijan tutkimusongelmaan ja ohjaajan tutkimusalueeseen. Ohjaajan oletetaan ohjausprosessissa välittävän ohjattavilleen käsityksensä tieteestä ja tutkimustyöstä. Jatkokoulutukseen sisältyy lisäksi molempien itsenäinen tutkimustyö, lukeminen ja kirjoittaminen. Näiden tekijöiden välistä monimutkaista vuorovaikutusverkostoa Lybeck ja Asplund ovat kuvanneet mallin avulla, jossa on spesifioitu ohjaajan ja ohjattavan toisiinsa limittyvät tehtävät tutkimusprosessin aikana. Metodisesti Lybeckin ja Asplundin tutkimus on poikkeuksellinen, sillä he ovat raportoineet vain yhden luonnontieteellisen alan ohjaaja-opiskelijaparin vuorovaikutusta väitöskirjatutkimuksen aikana.

Zuber-Skerritin (1987) toimintatutkimuksellisista ryhmistä saadut kokemukset ovat osoittaneet, ettei tutkimustyön ohjauksen tarvitse olla yhden ohjaajan varassa ja ettei ohjaus voi rajautua tutkimuksen suoraviivaiseen läpiviemiseen. Opiskelijoiden ja ohjaajien ryhmissä käytännön

ongelmiin etsittyjen ratkaisujen toimivuutta testattiin useiden arviointikielrosten avulla. Tällainen strategia kehitti sekä opiskelijoiden ongelmien ratkaisutaitoja ja tutkimuksen arviointikykyä että auttoi ohjaajia paremmin ymmärtämään opiskelijan oppimisprosesseja. Ryhmien psykologinen tuki muovasi oppimisympäristön avoimeksi ja opiskelijan itseluottamusta vahvistavaksi. (Zuber-Skerrit 1987, 81-89.)

Useat tutkijat (Blanton 1983; Moses 1985; Rudd 1985; Werdelin 1983) katsovat ohjauksen liittyvän koko jatko-opiskeluprosessiin. Ohjaus tarkoittaa ohjaajan ja ohjattavan säännöllistä keskustelua tutkimustyön edistymisestä. Ohjaajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa joka vaiheessa aiheenvalinnasta aina tekstin viimeistelyyn saakka; kuitenkin niin, ettei hän tarjoa valmiita ratkaisuja, vaan selvittää eri vaihtoehtoja ja niiden seurauksia. Ohjaaja on tällöin määriteltävissä ensisijaisesti tiedonvälittäjäksi ja prosessiasiantuntijaksi.

Ohjaajan ja opiskelijan vuorovaikutuksen seuraamista koko tutkimus- ja ohjausprosessin ajan vaikeuttavat monet käytännön esteet. Tutkimuksen kohdejoukoksi voidaan valita harkinnanvaraisesti vain yhtä tutkimusalaa edustava opiskelija-ohjaajaryhmä, jonka tutkimus- ja ohjaustavat vaihtelevat niin persoonallisuuksien, tutkimustyön luonteen kuin tutkimisympäristön mukaan. Monipuolisen kuvan saaminen tutkimustyön ja ohjauksen yhteennivoutumisesta niin opiskelijoiden kuin ohjaajienkin näkökulmasta tulisi perustua erilaisilla aineistonkeruumenetelmillä kerättyihin aineistoihin. Ohjausprosessia tutkineet (Lybeck & Asplund 1986; Phillips 1987; Walford 1983a) ovat havainneet ohjaajien ja ohjattavien olevan haluttomia kirjoittamaan tutkimuspäiväkirjoja työstään ja luovuttamaan niitä tutkijoille. Tämä johtunee toisaalta siitä, että tutkimuksessa mukana olemisen edellyttää osallistujilta vahvaa sitoutumista, toisaalta siitä, että vaikka ohjaajat ja tutkijat tietävät, miten tutkimuksen tulisi periaatteessa edetä johdonmukaisesti vaiheesta toiseen, käytännössä harvat tutkimukset toteutuvat tämän ideaalimallin mukaisesti. (Ks. myös Laiho 1993b.)

Eri tieteenalojen mitä kirjavimmista tutkimus- ja ohjaussuosituksista voidaan nostaa esiin pari keskeistä sisällöistä ja tutkimusmetodeista riippumatonta opiskelijan opinnäytetyön ohjaamisen aluetta. Ensiksikin opinnäytetutkimuksen ja koko jatko-opiskeluprosessin ydinkysymys on oman *tutkimusaiheen valinta ja tutkimusongelman rajaaminen*, jotka tuottavat vaikeuksia useimmille opiskelijoille. Tutkimusalueen rajaaminen ja ongelmien artikulointi suuntaavat lukemista ja vähentävät ajanhukkaa, mikä johtuu huomion jakaantumisesta liian moneen suuntaan. Vasta tämän pohjalta on mahdollista laatia spesifi tutkimussuunnitelma.

Ohjaajan merkitys on huomattava jo aiheen valinnassa. Isaacin, Koeningsknechtin, Malaneyn ja Karrasin (1989) tutkimuksessa 58 % eri tieteenalojen jatko-opiskelijoista ilmoitti ohjaajan tai muiden henkilöiden

vaikuttaneen tutkimusaiheensa valintaan. Yksinomaan ohjaajan valitsema aihe oli kuitenkin vain viidellä prosentilla vastaajista. Tieteenaloittaiset vaihtelut osoittivat, että itsenäisyyden asteen määrittely on vaikeaa aloilla, joissa opiskelijat tekevät tutkimusta samasta aihepiiristä, samassa laboratoriossa kuin ohjaajansakin. Lisäksi kunkin tieteenalan paradigmaattiset tekijät säätelevät tutkimusaiheen valintaa ja tutkimuksen toteuttamistapoja. Luonnontieteellisillä aloilla opiskelijalle voidaan antaa valmis ongelma ratkaistavaksi, kun sen sijaan humanistisen tai yhteiskuntatieteellisen alan opiskelijoita yleensä kehoitetaan ensin lukemaan laajalta alueelta kirjallisuutta ja sen pohjalta itse työstämään tutkimusaiheensa.

Tutkimusongelman formulointi on itse asiassa olennainen osa tutkijankoulutusta, jolloin opiskelija joutuu ennakoimaan valintojensa seurauksia. Martin (1980, 4-12) varoittaa tutkimusongelman etsimisessä "tyhjiössä unelmoinnista" eli opiskelijan ei tule jäädä odottelemaan, että hyvä idea yhtäkkiä tulisi mieleen otollisessa paikassa. "Tarkoituksenmukaisuus" -lähestymistavan mukaisesti ei tule myöskään valita ensin otosta, miellyttävää ohjaajaa tai valmista tutkimusaineistoa. Opiskelijan on aktiivisesti työstettävä ideoita, etsittävä viitekehystä tai tietoperustaa, josta hän voi löytää tärkeitä kysymyksiä. Vain ideaalitulanteessa hän voi valita minkä tahansa itseään kiinnostavan tutkimusaiheen, sillä erilaiset vaikuttajat kansallisen tiede- ja tutkimuspolitiikan määrittelijöistä tiedekuntien professoreihin rajoittavat valinnanmahdollisuuksia. (Allardt 1990; Isaac ym. 1992; Rudd 1985.) Tutkimusoppaiden laatijoiden neuvot hyvistä tutkimusaiheista ja tutkimusongelmista vaihtelevat suuresti, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Tutkimusaiheen tulee olla tutkittavissa oleva, omaperäinen ja lisättävä tutkimusalueen tietoa (Madsen 1983, 23-27; Sternberg 1981, 47-55); ylläpidettävä tutkijan kiinnostusta ja vastattava käytössä olevia resursseja (Davis 1980, 4-6); liittyttävä sekä tutkijan omaan tutkimusalueeseen että ohjaajan intresseihin (Martin 1980, 8-11); oltava kohtuullisessa ajassa tutkittavissa, taattava tutkimusrahoitus ja tuettava ammatillista kehitystä (Davis & Parker 1979, 36-41) sekä vastattava opiskelijan kykyjä ja oltava eettisesti perusteltavissa (Blanton 1983, 75-76; Rudd 1985, 11-12).

Tyypillisin opinnäytetutkimukselle asetettu vaatimus on, että sen tulisi olla tutkijan kontribuutio tutkimusalalleen - "an original contribution to knowledge". Mitään universaaleja arviointikriteerejä tälle vaatimukselle on mahdotonta asettaa, sillä se, mikä lopulta määrittellään itsenäiseksi kontribuutioksi, vaihtelee paljon tieteenaloittain (Isaac ym. 1992). Eri tutkimustraditioiden edustajien käsitykset kontribuutiosta vaihtelevat abstrakteista ideaalikuvausten hyvin konkreettisiin suosituksiin:

Madsenin (1983, 25-27) mielestä tutkimuksen tulisi tuottaa uusia tosiasioita tai periaatteita, tai löytää uusia aikaisemmin tuntemattomia yhteyksiä. Lisäksi tutkimus voi esittää uusia tulkintoja tunnettuihin tosiasioihin.

Hieman vaatimattomampia kriteereitä esittäneiden Davisin ja Parkerin (1979, 44-47) mielestä väitöskirjatutkimuksessa tulisi etsiä todisteita, selityksiä tai vastauksia merkittävään ongelmaan tai hypoteesiin. Tutkimuksen kontribuutio voi tällöin perustua käsitteen, teorian tai mallin tukemiseen tai hylkäämiseen. Vaihtoehtoisesti tutkimuksessa voidaan soveltaa uudentyypistä analyysitapaa tai se voi tuottaa uuden kehittyneemmän tilasto- tai analyysimallin. Phillips ja Pugh (1987) tulkitsevat kontribuution suhteellisen vaatimattomasti: väitöskirjan tekemisessä on ensisijaisesti kyse tutkijankoulutuksesta, väitöskirja on osoitus kyvystä tehdä tutkimusta. Tämä tarkoittaa esimerkiksi teorian sovellusta toisiin olosuhteisiin tai asiaan, tai katsausta vähän tunnetusta historiallisesta tapahtumasta. Phillips ja Pugh edellyttävät, että osaaminen näytetään vakiintuneiden paradigmojen puitteissa ja vasta tohtorin tutkinnon jälkeen paradigmoja voidaan lähteä muuttamaan. Kuhnin ilmausta käyttäen, tutkija tekee normaalityötä. Oman panoksen yliarviointi onkin heistä varmin keino jäädä vaille tutkintoa (ABD = all but dissertation). Hieman ristiriitaisesti he lisäksi olettavat, että tutkija osoittaa, miksi ja millä tavoin tutkimuksen taustateoria tai teoreettiset jäsennykset ovat muuttuneet tutkimuksen aloitusvaiheesta. Kaiken kaikkiaan tutkijan tulee tietää, mitä omalla tutkimusalueella tapahtuu ja kyetä arvioimaan omaa työtään ja sen rajoituksia. (Phillips & Pugh 1987; 31-33, 55-56.)

Kaiken kaikkiaan *tutkimusprosessin alkuvaiheen ohjaus* on tärkeätä, koska tuolloin luodaan tutkimustyölle perusta. Usein kuitenkin unohdetaan, että opiskelijat eivät välttämättä tiedä, millainen opinnäytetutkimuksen tulisi olla ja mitä vaatimuksia ja tavoitteita sille kullakin tieteenalalla asetetaan. Ohjaajan yksi keskeinen tehtävä on eksplikoida nämä vaatimukset ohjattavilleen. (Becher ym. 1994; Phillips & Pugh 1987.) Ohjaajan kokemuksesta on myös hyötyä tutkimuksen kokonaisuuden hahmottamisessa ja aikataulujen sekä niiden realistisuuden arvioinnissa. Lisäksi ohjaajan tehtävä on valvoa, että tutkimus todella lähtee käyntiin ja opiskelija tietää, mitä on tekemässä. Yksityiskohtaisten lähitavoitteiden asettamisesta ja asetetuissa aikatauluissa pysymisestä ja niiden tarkistamisesta jokainen ohjaaja-opiskelijapari sopii keskenään.

Opinnäytetöiden ja tieteellisen tekstin kirjoittamista käsittelevien oppaiden ilmestymisbuumi viime vuosina (ks. Lehmann 1990; Niemelä, Lagerspetz, Lagerspetz & Näätänen 1991) osoittaa, että tieteellisen *tekstin kirjoittamista* on alettu painottaa tutkimusprosessin ohjauksessa. Perehdyttyään tutkimusalueeseensa opiskelija kykenee arvioimaan eri lähestymistapoja ja metodeja ja voi siirtyä seuraavaan tehtävään; ensimmäisen käsikirjoituksen suunnitteluun ja kirjoittamiseen. Asetettuihin ongelmiin vastaminen edellyttää tässä vaiheessa analyysien ja synteisien tekemisen dialektista vuorottelua. (Zuber-Skerritt 1987.) Vaikka tekstien kirjoittamisen, kommentoinnin, korjaamisen ja uudelleenkirjoittamisen pitäisi liittyä koko tutkimusprosessiin eikä vasta sen viime vaiheisiin (Moses 1985; Rudd 1985), opinnäytetutkimusten ohjausta tutkineet ovat irrottaneet tekstin kirjoittamisen yhdeksi erilliseksi tutkimusprosessin vaiheeksi.

Opiskelijan olisi Bargarin ja Mayo-Chamberlainin (1983) mukaan heti tutkimuksensa alkuvaiheista lähtien pyrittävä henkilökohtaisen kirjoittamisrutiinin kehittämiseen. Ohjaajien tehtävä puolestaan on rohkaista opiskelijoita kirjoittamaan ongelma-alueestaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja valvoa, ettei kirjoittamista jätetä tutkimuksen loppuraportointivaiheeseen. Ohjaaja voi kriittisesti kommentoida näitä kirjoituksia huomauttamalla rakenteellisista puutteista ja argumenttien löyhyydestä. Mutta hänen olisi myös autettava opiskelijaa korjaamaan virheitään, ettei kirjoitustyö keskeydy tai jumiudu johonkin vaiheeseen. (Bargar & Mayo-Chamberlain 1983, 415-422; Phillips & Pugh 1987, 58-62.)

Tekstien kommentointi on opinnäytetyön ohjaajien pääasiallinen ohjaustapa ja opiskelijoiden yleisin valitusten aihe, koska ohjaajien ja opiskelijoiden tekstien kommentointitapaan kohdistamat odotukset eivät aina vastaa toisiaan. Phillips (1987, 5-8) on havainnut opiskelijoiden odottavan, että ohjaaja tekisi sekä kirjallisia kommentteja tekstiin että esittäisi tekstistä kokonaisarviointinsa; mutta ohjaajat lukevat tekstejä valikoivasti kohdistuen huomionsa joihinkin osiin, joista he haluavat keskustella yksityiskohtaisesti; muihin osiin he saattavat olla suhteellisen tyytyväisiä. Opiskelijat pitävät tällaisia ohjeita liian ylimalkkaisina, he eivät tiedä ovatko he tutkimuksessaan oikeilla jäljillä. Myös kritiikin esittämistavalla on merkitystä, sillä liian ankara kritiikki saattaa pysäyttää tutkimustyön. Jos opiskelija lisäksi joutuu odottamaan liian kauan ohjaajan kommentteja työpapereistaan tai anelemaan niitä, tutkimustyö hidastuu ja kynnyks kommenttien pyytämiseen kasvaa. (Rudd 1985, 127.) Opiskelijan tekstejä kommentoivat usein ohjaajan lisäksi, tai heidän asemestaan, tutkijakollegat. Heidän arviointinsa niin tutkimuksen puutteista kuin tekstin ymmärrettävyydestä ovat monesti arvokkaita. Ohjaajien kehotukset etsiä neuvoja muilta henkilöiltä, voidaan tulkita jossain tilanteessa asiantuntemuksen laajentamiseksi, jossain toisessa ohjausvastuun välttelyksi. (Phillips & Pugh 1987, 85.)

Kirjoitetun tekstin pohjalta tehtyjä päätelmiä tutkimustyön laadusta ja edistymisestä pidetään yleensä luotettavimpina tutkimuksen evaluointitapoina. Tähän kytkeytyy Ruddin (1985, 100) mukaan oletus siitä, että kirjoitustapa jokseenkin yksiselitteisesti ilmentää ajattelutapaa. Usein tämä pitää paikkansa, mutta vaarana on, että ohjaustilanteissa huomio kiinnitetään yksinomaan kirjoitettuun tekstiin. Tutkimustyön alkuvaiheissa opiskelija voi esittää vasta alustavia oletuksia ja väitteitä, joiden pohjalta keskustelua joudutaan käymään. Tekstiin takertuminen ehkäisee alkuvaiheissa uusien ideoiden synnyn, samoin keskustelu ja neuvot voivat kohdistua väärin asioihin.

Tutkimustyön tekeminen ei ole vain älyllistä ponnistelua vaan myös tunnepitoinen kokemus opiskelijoille. Blantonin (1983) mukaan kirjoittamisvaikeudet ilmentävät käsitteellisten kykyjen puutteiden ohella

usein myös teknisten taitojen tai itseluottamuksen puutetta. Arvioinnin tulisikin hänen mielestään kohdistua ensin yleisempiin käsitteisiin, joista voidaan siirtyä yksityiskohtaisempaan kritiikkiin ja korjausehdotuksiin. Näiden myötä opiskelijan oma tutkimuksen arviointikyky kehittyy ja hänen riippuvuutensa ohjaajan arvioinneista ja palautteesta heikkenee. (Blanton 1983, 74-77.)

Tutkimuksen kulun ja todennäköisten vaikeuksien ennakointi auttavat opiskelijaa varautumaan mahdollisiin ongelmiin. Ongelmien ratkominen myös helpottuu, jos tutkimuksen eri vaiheille on mietitty vaihtoehtoisia suunnitelmia ja menettelytapoja. Opiskelija kykenee näiden pohjalta usein itse valitsemaan toimivimmat ratkaisut. Tutkimustyön loppuvaiheessa ohjaajan merkitys jälleen korostuu, sillä tuolloin ongelmia aiheuttavat tutkimustyöhön väsyminen, osien integrointi kokonaisuudeksi, yksityiskohtien viimeistely ja opinnäytetutkimuksen puolustaminen (Blanton 1983; Rudestam & Newton 1992; Salmon 1992).

Tutkimuksen tekemisen hahmottaminen prosessina pakottaa kiinnittämään huomiota tutkimusprosessin kriittisiin kohtiin. Opinnäytetutkimusten rakenteen yleispäteväksi malliksi ylennetyistä empiirisen tutkimuksen raportointikaavasta; johdanto, kirjallisuuskatsaus, metodit, tulokset, yhteenveto ja johtopäätökset; voidaan johtaa yleisluonteisia tutkimusenteko-ohjeita, joista opinnäytetutkimuksen tekijä kuitenkin harvoin saa apua erityisongelmiinsa. Tutkimustyön ohjaajien on myös helppo turvautua tähän malliin sekä neuvoja antaessaan että tutkimustyötä arvioidessaan. Jos tutkimustyö ei etene loogisesti vaiheesta toiseen, vaan opiskelija tekee virheitä ja kulkee vääriin suuntiin, tulkitaan tämä vaiheajattelun mukaisesti tutkijan puutteiksi tai epäonnistumiseksi. Erityisesti laadullisissa tutkimuksissa on Alasuutarin (1993, 236) mielestä varauduttava siihen, että ennakkosuunnitelmat eivät pidäkään ja että lähtökohtia on tarkistettava useasti tutkimuksen aikana.

Uusissakin tutkimusoppaissa (mm. Rudestam & Newton 1992) annetaan hyvin kategorinen kuva tutkimustyöstä, ikään kuin tutkimuksen eri vaiheiden tunnistaminen ja oikeiden menettelytapojen valinta kussakin vaiheessa johtaisivat suoraviivaisesti tutkimuksen valmistumiseen. Tutkimustyön eri vaiheita jäsentävät kulkukaaviot erisuuntaisine nuolineen kuvaavat tyypillisesti tätä ajattelutapaa. Oppaiden suosio perustunee siihen, että ne välittävät kuvaa ristiriidattomasta rationaalisesta tutkimustyöstä, joka tuottaa tulosta kun jaksaa tarkasti seurata ohjeita. Lisäksi ne antavat lupauksia siitä, että niistä ikään kuin ennakolta voitaisiin saada vastauksia kaikkiin tutkimustyössä eteen tuleviin ongelmiin. Mauch ja Birch (1983, 10-11) ovat aiheellisesti huomauttaneet, että tutkimusoppaiden kirjoittajilta joskus unohtuu, ettei tutkimus sinänsä tuota ratkaisuja ongelmiin, vaan inhimillinen ajattelu.

Luovan tutkimustyön tekeminen ja ohjaus kulkevat rinnakkain Bargarin ja Duncanin (1982) ohjaajan tehtävämäärittelyissä. Tutkimustyön ohjaus ei ole pelkkää tekniikan hallitsemista. Ohjaaja antaa oman tietonsa ja kokemuksensa opiskelijan käyttöön toimimalla roolimallina ja esimerkkinä ja perehdyttämällä opiskelijaa tutkimusalueen syvempiin merkityksiin ja vivahteisiin. Hänen keskeinen tehtävänsä on ylläpitää analyttistä keskustelua opiskelijan tutkimusongelmasta ja opiskelijan suhteesta siihen ja käsitellä myös tutkimuksen tekemiseen liittyviä emotionaalisia esteitä ja ongelmia. Ohjaaja myös vaatii opiskelijaa tekemään synteesejä tutkimuksestaan sen eri vaiheissa, minkä ohella ohjaajan vastuulla on esittää tutkimuksesta *rakentavaa kritiikkiä*. Ehdottoman hyväksynnän tai pelkäämään negatiivisen kritiikin asemesta on pyrittävä tiedottavaan kritiikkiin eli esittämään neuvoja virheiden korjaamiseksi ja ajattelun tason nostamiseksi. Ohjaajan tehtävä on myös suojella opiskelijaa tuhoavalta ja irrelevantilta kritiikiltä. (Bargar & Duncan 1982, 24-29.)

4.4 Ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa

Aikaisemmin 3. luvussa on jo alustavasti perehdytty ohjaussuhteiden luonteeseen ja ohjaajien rooleihin. Niiden tarkastelu nivoutui tuolloin toisaalta aikuisuuden kehitystehtäväkuvauksiin, toisaalta työelämän ohjaustradition analysointiin. Nämä kaksi lähtökohtaa tarkensivat yleisesti tämän tutkimuksen näkökulmaa ja tarkastelutapaa, mutta niitä täydentämään tarvitaan yksityiskohtaista kuvauksia siitä, millaisiksi ohjaussuhteet ja ohjaajien roolit muotoutuvat tiedeyhteisöissä. Tiedeyhteisöt muodostavat erityislaatuisen ohjausympäristön ohjaussuhteiden kehittymiselle.

4.4.1 Ohjaajien roolit ja tehtävät

Ohjaajan roolien ja tehtävien määrittely tieteellisessä jatkokoulutuksessa on ollut lukuisten tutkimusten kohteena, koska ne odotukset, joita yhtäältä viralliset säädökset, toisaalta opiskelijat tai ohjaajat itse asettavat tätä roolia kohtaan vaihtelevat huomattavasti. Kaiken kaikkiaan roolien yksiselitteinen määrittäminen ja kuvaaminen on osoittautunut hyvin ongelmalliseksi. Määrittelyvaikeudet eivät johdu vain tutkijoiden erilaisista näkökulmista ja intresseistä vaan myös rooliteoreettiseen ajatteluun liittyvistä sitoumuksista.

Welsh selvitteli jo 1970-luvun lopulla ohjaajan rooleja haastattelemalla sekä jatko-opiskelijoita että heidän ohjaajiaan (Welsh 1978; 1979).

Ohjaajan rooliin tiivistyvät opiskelijoiden arvioinneissa ohjaajan ammatillinen asiantuntemus; hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa, kuten kiinnostuneisuus ja innostuneisuus; ja tutkimuksen tehokas organisointi; ohjaajat puolestaan kuvasivat tärkeimpinä ohjausrooleinaan opastajan, filosofin ja ystävän rooleja. Walford (1981) ei pitänyt Welshin käyttämää rooliteoriaa kovinkaan onnistuneena ohjaustutkimuksen tulkintakehikkona: Ohjaajan roolin kuvaus "roolikonglomeraattina" johtaa hänen mielestään yksinkertaistukseen, joka häivyttää eri osapuolten prosessin alussa ohjaukseen kohdistamat erilaiset odotukset. Käsitys ohjaajan tehtävistä roolikasaumana on riittämätön perusta monimutkaisen ohjaussuhteen ymmärtämiselle. Ohjaussuhde on dynaaminen ja siinä ilmenee jännitteitä. Näin ollen ei voida määritellä ideaalista ohjaajaa tai opiskelijaa, vaan kyse on enemmänkin ohjaustavasta tai ohjaustyylistä. Walford oletti, että tutkimustyön alkuvaiheen keskusteluissa olisi mahdollista päästä yksimielisyyteen kummankin osapuolen käyttämän vallan ja kontrollin määrästä ja käyttötavasta, ja helpottaa näin valintojen tekemistä ja erilaisten ohjaustyilien yhteensovittamista opiskelijoiden odotusten kanssa. (Walford 1981, 147-157.)

Ohjaajan roolien määrittelyyn perustuva lähestymistapa kuitenkin vahvistui ja keskeinen kysymys oli se, onko ohjaajan rooli tiivistettävissä pariaksi päärooliksi vai onko roolikuvaukseen sisällytettävä hyvin erilaisia ja osittain ristiriitaisiakin rooleja. Ohjaustutkimusten teoreettiset lähtökohdat ja oletukset ovat sittemmin suunnanneet myös sitä, millaisia aineistonkeruutapoja ja aineiston käsittelytapoja tutkijat ovat preferoineet. Tyypillistä on, että kvantitatiivisesta aineistosta on pyritty löytämään monimuuttujamenetelmillä muutamia selviä roolikasaumia tai kuvailevasta aineistosta on koottu diffuuseja ohjaajan tehtävälueteloita.

Yleisesti ollaan yksimielisiä siitä, että yliopisto-opettajat toimivat opiskelijoiden roolimalleina ja ohjaajina, jotka sosiaalistavat opiskelijoita tieteenalalleen välittämällä heille norminsa ja odotuksensa. Tämän ohella he toimivat tieteelliseen ammattiin pääsyn portinvartijoina. (Girves & Wemmerus 1988.) Mutta ohjaajan roolien luonteen tai määrän tarkempi selvittely on tuottanut mitä moninaisempia kuvauksia ohjaajista.

Ohjauksen moniulotteisuus yliopistossa tuli esiin Aguilar-Gaxiolan (1984) tutkimuksessa, jossa ohjaajaa (mentor) ei voitu määritellä vain yhden tai kahden roolin avulla:

Psykologian opiskelijoiden ohjaaja-arvioinneista tehty faktorianalyysi tuotti neljä ohjaajan roolia: 1. *Roolimalli*. Ohjaaja oli ihailtava esikuva. Hän edisti sekä opiskelijoiden tiedollista kehitystä että ammatillisen identiteetin muodostumista. 2. *Puolustaja*. Ohjaaja neuvoi stressiaikoina ja suojeli muiden kritiikiltä. 3. *Suosittelija*. Ohjaaja esitteli alan ihmisille ja auttoi eri tavoin uralla, kuten apurahojen ja työpaikan saamisessa. 4. *Emotionaalinen tuki*. Ohjaaja rohkaisi, antoi emotionaalista tukea ja rakentavaa kritiikkiä.

Ohjaussuhteen havaittiin tukevan monipuolisesti opiskelijan tiedollisen, emotionaalisen ja sosiaalisen alueen kehitystä. Aguilar-Gaxiolan mukaan ohjauksen ansiosta opiskelijan opiskelutyytyväisyys kasvaa, hän kykenee tekemään valintoja opiskelussaan ja oppii tuntemaan omat vahvat ja heikot puolensa. Lisäksi hän oppii sosiaalisia taitoja ja pääsee helpommin mukaan sosiaaliin verkostoihin. Näin ollen ohjaussuhde voi edistää niin akateemista uraa kuin koko elämää. Williamsin ja Blackburnin (1988) tutkimuksessa saatiin esiin itse asiassa samat ohjausroolit: roolispesifinä mallina toimiminen, opettaminen, unelman rohkaiseminen, organisaatioon sosiaalistaminen ja puolustaminen. Tosin näistä vain ensimmäisen havaittiin ennustavan ohjattavan tutkimusorientoitunutta tuottavuutta. Tämän tyyppiseen ohjaukseen sisältyi mm. ohjaajan tuki tutkimussuunnitelman tekemisessä, rahoituksen saamisessa ja tutkimuksen toteuttamisessa.

Yliopiston eri asemissa olevien keskinäistä ohjausta käsittelevässä tutkimuksessa Sands ym. (1991) pyysivät tutkittavia kuvaamaan ideaalista ohjaajaa 29 ohjausta kuvaavan toiminnan listalta. Tuloksena saatiin seuraavanlainen neljän faktorin malli:

1. *Ystävää*. Ohjaukseen sisältyi ystävyys, emotionaalinen tuki, apu henkilökohtaisissa ongelmissa ja urapäätöksissä sekä kritiikiltä puolustaminen.
2. *Uranneuvoja*. Ohjaus kattoi ammatillisen edistämisen ja näkyville tuomisen, mikä tarkoitti yhteistutkimuksia ja -julkaisuja, esittelyä uraa edistäville henkilöille, neuvoja tutkimusmahdollisuuksista ja tutkimuksen rahoituksesta.
3. *Tiedonlähde*. Ohjaaja välitti tietoja yliopiston menettelytavoista ja yleisemminkin tietoa siitä, kuinka selvitä yliopistojärjestelmässä.
4. *Älyllinen opastaja*. Ohjaaja antoi konstruktivista kritiikkiä ja palautetta, kommentoi työpapereita ja edisti yhteistyösuhteita. (Sands ym. 1991, 185-191.)

Näiden ulottuvuuksien havaittiin olevan toisistaan tilastollisesti riippumattomia, mutta on mahdollista, että ohjaaja omaksuu ohjaustyylin, johon sisältyy useampia näistä ulottuvuuksista. Tutkijat painottavatkin ohjauksen luonteen selvittelyn tarvetta, jotta käsitettä voitaisiin käyttää spesifioidusti kulloisessakin ohjausympäristössä.

Vain harvat tutkijat ovat tutkineet ohjausta ohjaajien näkökulmasta, vaikka ohjaussuhde kehittyy kahden henkilön vuorovaikutuksessa. Buschin (1985) ohjaajille suuntaama tutkimus on tästä poikkeus, joka vahvistaa oletukset ohjauksen monidimensionaalisuudesta:

Busch selvitti kyselytutkimuksessaan kasvatustieteen professorien käsityksiä ja kokemuksia ohjauksesta ja ohjaussuhteista. Hän määritteli ohjauksen monimutkaisena prosessina, jossa tulevat esiin suhteen edut kummankin osapuolen kannalta. Tässä prosessissa yhdistyvät vanhemman ja kokenemman sekä nuoremman ja kokemattomamman ammattihenkilön henkilökohtaiset, rooli- ja tilannetekijät. Prosessia luonnehtii molemminpuolisuus, kattavuus ja yksimielisyys, mikä tarkoittaa tunteiden ja arvojen vastavuoroista jakamista, interpersoonallisten ja rooli- ja tilannetekijöiden laaja-

alaisuutta sekä suhteen hyväksymisen astetta. Näihin lisättiin vielä sensitiivisyys toista sukupuolta kohtaan; ohjaussuhteessa molemmat voivat auttaa toisiaan ylittämään sukupuolisosialisaationsa aiheuttamia rajoituksia. Näihin Busch edelleen lisäisi uraa tai urasuunnittelua käsittelevän dimension. (Busch 1985, 260-264.)

Myöhemmin Busch on tutkinut (Busch-Wilde & Schau 1991) naisten samojen ohjaajien jatko-opiskelijoiden arviointeja saamastaan ohjauksesta. Molemmat osapuolet määrittivät suhteen ohjaussuhteeksi, vaikkakin suhde jokaisen ohjaajan kanssa saattoi olla erilainen ja vaihteli myös ohjauksen eri vaiheissa. Opiskelijoiden kyselylomakeaineistosta hahmottui neljä faktoria: vastavuoroisuus, kattavuus, ohjattavan ammatillinen kehitys ja tutkimuksen tekeminen yhdessä. Tulokset osoittivat, että ainakin opiskelijat kykenivät tunnistamaan sekä ohjauksen psykologiset että uraan liittyvät aspektit. Vaikka ohjaussuhteille on Busch-Wilden ja Schaun (1991) mukaan tyypillistä laajuus, tulisi korkeakoulutuksessa tarkemmin tutkia ohjaaja-ohjattavapareja, jotta nähtäisiin määrittelevätkö molemmat osapuolet ohjauksen samalla tavoin.

Useat tutkijat ovat tarkastelleet yksityiskohtaisemmin jotakin ohjaajan roolin aspektia. *Naisroolimallien* merkitys opiskelijoille on ollut erityisen kiinnostuksen kohteena jo 1980-luvun alusta alkaen (mm. Bova & Phillips 1981; Erkut & Mokros 1984; Marsicano 1981; Reohr 1981; Simeone 1987). Yliopistomaailmassa naisprofessoreilla oletetaan olevan merkittävä vaikutus naisopiskelijoihin siksi, että he omalla toiminnallaan legitimoivat ammatillisen roolinsa ja siten rohkaisevat naisopiskelijoita tavoittelemaan samankaltaisia tehtäviä ja asemia. Tämän väitteen taustalla on edelleen oletus siitä, että opiskelijat olisivat vastaanottavaisempia samaa kuin eri sukupuolta olevien mallien vaikutuksille (Gilbert 1985). Naisten korkeakoulu-uralla naisroolimallit ja ohjaussuhteet ovat korvaamattomia heidän marginaalisen asemansa vuoksi. Marsicano (1981) näkee tällaisen ohjaajan (mentor) roolin hyvin laaja-alaisena, mikä edellyttää sitä, että ohjaamisen tulee perustua niin asiantuntemukseen, halukkuuteen auttaa kuin kykyyn kokea tyydytystä ohjattavien kehityksestä. Kollegiaaliset suhteet ja ohjaussuhteet ovat merkityksellisiä naisille siksi, että ne voivat toimia sosiaalisina tukijärjestelminä, jotka vähentävät stressiä ja auttavat tunnistamaan epävirallisia sanktioita ja kontrollimuotoja. Mutta naiset toimivat yleensä hierarkioiden alimmilla tasoilla, joissa he voivat vähiten vaikuttaa toisten naisten suositteluun tai aseman parantamiseen. (Jackson 1990; Reohr 1981.)

Ohjauksen merkitystä sosiaalisen oppimisen ja naisten urakehityksen näkökulmasta analysoinut Bolton (1980) kuvaa ohjaussuhteen kehittymistä jatkumolla, jonka toisessa päässä on roolimalli, toisessa tasavertainen yhteistyösuhde. Huomattava on, etteivät seuraavat roolikuvaukset välttämättä kiinnity yhteen henkilöön, vaan yksilöllä voi olla useita eri "ohjausrooleissa" toimivia henkilöitä samanaikaisesti:

Pelkkä *roolimallin* (role model - observer) toiminnan seuraaminen, sijaisvahvistaminen tai jäljittely voivat nopeuttaa eri asioiden oppimista. Mutta naisilla ei työelämässä juuri ole sopivia roolimalleja, joilta he oppisivat menestymistä edistäviä tietoja, taitoja ja käyttäytymistapoja. *Ohjaussuhde* (mentor - mentee) on henkilökohtaisempi vaikutussuhde, jonka Bolton määrittelee levinsonilaisittain kehityksellisesti merkittävänä suhteena. Naisten mahdollisuudet ohjaussuhteisiin ovat kuitenkin heikot sen vuoksi, että he eivät ole mukana työpaikkojen sosiaalisissa verkostoissa. Ohjaamista kuvaavan jatkumon seuraava vaihe (sponsor - protege) merkitsee ohjaajan muuttumista etäisemmäksi *suosittelijaksi*. Lopulta suhde kehittyy ammatillisesti *tasavertaiseksi yhteistyösuhteeksi* (peer - peer) tai ystävyys-suhteeksi. (Bolton 1980, 195-207.)

Nämä roolikuvaukset soveltuvat hyvin naisten ohjaussuhteiden analysointiin myös tieteellisessä jatkokoulutuksessa, sillä naisten mahdollisuuksia muodostaa eri tyyppisiä ohjaussuhteita tiedeyhteisössä rajoittavat niin sopivien ohjaajien puute kuin naisten todellisten etenemismahdollisuuksien puute (Turner & Thompson 1993; Wunsch 1993).

Nais- ja miesohjaajilla on havaittu olevan erilainen merkitys nais- ja miesopiskelijoille. Erkut ja Mokros (1984) osoittivat opiskelijoiden ja professorien välisten ohjaussuhteiden muovautumisen olevan sukupuolisdonnaista. Vaikka tutkimus toteutettiin niin, etteivät tutkijat käyttäneet 'mentor' tai 'model' termejä, opiskelijoiden ei ollut vaikeaa identifioida itselleen mallina tai ohjaajana toiminutta professoria. Naisopiskelijat ilmoittivat naisroolimallien vahvistaneen omaa itseluottamustaan, mutta miehet eivät ilmaisseet ohjaajillaan olleen tällaista vaikutusta. Ohjauskontaktien määrässä tai luonteessa ei havaittu eroja naisten ja miesten välillä. Mutta miehet välttelivät naisroolimalleja; miesprofessoreita pidettiin hyödyllisempinä, koska heillä oli korkeampi asema, valtaa ja kansainvälistä mainetta. Toisin sanoen heidän suosituksillaan oletettiin olevan enemmän painoarvoa. Naisopiskelijat olivat lähinnä kiinnostuneita roolimallien sa elämäntyylistä eli siitä, kuinka on mahdollista yhdistää vaativa työ ja perhe-elämä. Mitkään opiskelijaryhmät eivät saaneet uraorientoitunutta ohjausta, sillä ohjaajan tuki yhdistyi ensisijaisesti akateemisiin ja koulutuksellisiin tavoitteisiin. (Erkut & Mokros 1984, 399-417.)

Ohjaajan ja ohjattavien arvojen, henkilökohtaisten piirteiden ja elämäntyylin havaittu samankaltaisuus puolestaan on osoittautunut merkitykselliseksi Gilbertin nais- ja miesjatko-opiskelijoihin kohdistuneissa ohjaustutkimuksissa (Gilbert ym. 1983; Gilbert 1985). Naisopiskelijat, joilla oli naisohjaaja olivat uraorientoituneita, itseensä luottavia ja instrumentaalaisia. Naismallit auttoivat heitä tunnistamaan ja kehittämään "maskuliinisia" piirteitä. Tällä tavoin he kykenivät integroimaan ammatilliset ja henkilökohtaiset roolinsa. Ne naiset, joilla oli korkeampia uratoiveita ja korkeampi itsearvostus, valitsivat naisroolimalleja, sen sijaan matalammat tavoitteet omaksuneet naiset etsivät tukea ja hyväksyntää miehiltä, koska he arvostivat enemmän miesten tukea ja heillä oli perinteiset

näkemykset naisten ja miesten rooleista. Mutta sekä nais- että miesopiskelijat pitivät ohjaajan valtaa suhteellisen vähämerkityksellisenä ohjaajan valinnassa. (Gilbert ym. 1983; Gilbert 1985)

Hoferek (1986) ja Simeone (1987) korostavat sekä naisohjaajien että miesohjaajien merkitystä akateemisessa yhteisössä. He ovat havainneet ohjaajien vaikuttavan *roolimalleina*, *ovenavaajina* ja *uraneuvojina* keskeisesti uuden tulokkaan menestymiseen. Jatkokoulutuksessa epävirallinen suojatti-rekrytointijärjestelmä kohtelee kuitenkin naisia ja miehiä eri tavoin. Myös ohjaajien näkemykset omasta roolistaan vaihtelevat sukupuolen mukaan: miesohjaajat näkevät itsensä *kollegoina*, *opettajina* ja *neuvojina*, kun naisohjaajat pitävät itseään enemmän ohjattaviensa *ystävänä*. Vaikka naisohjaajien on koettu rohkaisevan ja tukevan enemmän, miesohjaajista on koettu olevan enemmän hyötyä tuottavuuden ja uran kannalta. (Hoferek 1986, 39-43; Simeone 1987, 103-106.)

Ohjaajien rooli on tutkimusten mukaan tieteellisessä jatkokoulutuksessa erityislaatuinen. Jacobin (1991) mukaan tavallisen yliopisto-opettajan ja ohjaajan ero on siinä, että opettaja (tutor) auttaa erityistehtävissä, ohjaaja (mentor) sen sijaan auttaa ohjattavaansa saavuttamaan laajempia päämääriä, esimerkiksi väitöskirjan tai tutkinnon valmistuminen. Ohjaajan tehtäviin tiivistyy Jacobin mukaan yhdestä kolmeen seuraavista komponenteista: *emotionaalinen tai psykologinen tuki*, *ammattillinen tuki tai urakehitystuki* ja *roolimallina* toimiminen. Ohjaussuhteille on lisäksi tyypillistä henkilökohtaisuus. Myös Lyons ym. (1990) katsovat ohjaussuhteen edellyttävän erityistä läheisyyttä; se on normaalin opettaja-opiskelijasuhteen ylittävä intensiivinen kumppanuussuhde, johon sisältyvät:

1. tietojen ja taitojen opettaminen (teoriat, metodologiat, tieteenalan tiedon siirtyminen),
2. ammatillisuuteen liittyvät asiat (tieteenalan säännöt, etiikka, roolimallina toiminta), ja
3. itseluottamuksen vahvistaminen (rohkaiseminen, emotionaalisen taakan keventäminen).

Ohjaajan roolien monenkirjava määrittely johtaa metodisiin ongelmiin. Sen ohella, että olisi kyettävä jäsentämään teoreettisesti ohjausilmiö, olisi tunnettava se kulttuurinen konteksti, missä sitä tutkitaan. Ohjauksen tutkimista vaikeuttaa ensiksikin se, miten hyvin tutkijan esittämät ohjauksen määritelmät onnistuvat kattamaan tai rajaamaan tutkittavaa aluetta, toiseksi se, millä ehdoilla ohjauksesta voidaan saada tarkkaa empiiristä tutkimustietoa, jos tutkimukseen vastaajilta edellytetään kykyä tehdä hienovaraisia erotteluja ohjausmääritelmien vivahteiden tai hierarkian eri tasojen välillä. Merriamin jo vuonna 1983 esittämä kysymys; onko ohjaus ilmiönä todella niin harvinainen vai eivätkö tutkijat ole onnistuneet vangitsemaan sitä tutkimuksillaan, kun siitä ei ole yksimielisyyttä; ei ole saanut lopullista vastausta, koska ongelmat kietoutuvat sekä ohjauksen

määrittelyvaikeuksiin että tutkimusmetodisiin ongelmiin. Kaiken kaikkiaan tutkimustulosten vertailua vaikeuttaa tutkimuksissa käytettyjen määritelmien suuri variaatio.

Eräät tutkijat (mm. Bova & Phillips 1981; Busch-Wilde & Schau 1991; Sands ym. 1991) ovat ohjauksen määritelmien laajuuden ja vivah-teikkuuden vuoksi määritelleet tutkittavilleen tarkasti sen, mitä he ohjauksella tarkoittavat. Ratkaisuaan he ovat perustelleet sillä, ettei voida edellyttää tutkittavien tuntevan ohjaus (mentor) -käsitettä. -Esimerkiksi Sheehy (1976) havaitsi, etteivät tutkittavat ymmärtäneet mitä ohjauksella tarkoitettiin; mutta kun se heille selitettiin, he kertoivat kaivanneensa sitä, vaikka eivät olleet osanneet sitä heti sanoa.

Ohjauksesta korkeakoulutuksessa ei Merriamin ym. (1987) mukaan voida kirjallisuuden pohjalta vieläkään sanoa mitään yleispätevää. Heidän tarkastelunsa kohteena oli empiirisiin aineistoihin perustuvia ohjaustutkimuksia kolmelta alueelta yliopistossa: opetushenkilökunnan opiskelijoille antamasta ohjauksesta, vanhemman henkilökunnan nuoremmalle antamasta ohjauksesta ja hallinnollisesta ohjauksesta. Aineistonsa perusteella tutkijat havaitsivat ensiksikin, että ohjaajan määritelmässä on suurta vaihtelua; esimerkiksi väitöskirjan ohjaaja on tehtäväorientoituneempi kuin millaiseksi Levinson ja Daloz ovat ohjaajan määritelleet, ja hänen roolinsa on rajatumpi kuin työelämässä. Lisäksi ohjaustutkimusten vertailua vaikeuttaa se, että kun määritelmät vaihtelevat klassisista määritelmistä yleiseen auttamiseen ja tukemiseen, ohjauksen määrän on havaittu vaihtelevan. Toiseksi, todellista ohjauksen määrää on vaikea arvioida, sillä ohjausta on havaittu ilmenevän enemmän silloin, kun aineisto on koostunut pienen tutkittavajoukon syvähaastatteluista kuin silloin, kun se on perustunut laajojen kyselytutkimusten tuloksiin. Kolmanneksi, tutkimuksissa ei ole pyritty arvioimaan ohjauksen vaikutusta laajemmin tutkittujen elämään tai uraan. (Merriam ym. 1987, 206-208.)

Yhteenvetona voidaan todeta, ettei yliopistoissa toimivien ohjaajien roolien tutkimus ole yltänyt mallien rakentamisen tasolle. Queralt (1982) korosti jo 1980-luvun alussa, että olisi tunnistettava akateemisen ohjauksen tärkeimmät komponentit, jotta päästäisiin hypoteesien muodostamiseen ja muuttujien välisten suhteiden testaukseen. Omassa tutkimuksessaan hän pyrki toisaalta selvittämään ohjauksen vaikutusta yliopiston opetus- ja hallintohenkilökunnan urakehitykseen, toisaalta määrittelemään alustavasti olennaisimmat ohjausteorian dimensiot. Ohjattujen ja ei-ohjattujen henkilöiden urakehityksen vertailuissa havaittiin, että ne, joilla oli ollut ohjaaja olivat menestyneet paremmin, kun arviointikriteereinä käytettiin mm. julkaisujen ja apurahojen määrää, akateemista asemaa, ansiotasoa, tyytyväisyyttä urakehitykseen ja työtyytyväisyyden astetta. Jokainen ohjattava kuitenkin asettuu Queraltin mukaan ainutlaatuisiin ohjausolosuhteisiin, joilla voi olla hyvin erilaisia seurauksia hänen urake-

hitykselleen. Tämän vuoksi Queralt kehottaa määrittelemään seuraavat keskeisimmät ohjaussuhdetta "selittävät" tekijät:

- ohjauksen alkuperä (virallinen järjestely, ohjattavan aloite, ohjaaja valitsee ohjaajan)
- ohjaussuhteen kesto
- ohjaajien lukumäärä (montako ohjaajaa ohjattavalla on kaikkiaan ollut)
- ohjaajan ja ohjattavan uravaihe (ohjauksen aloitusvaiheessa)
- aikaisemmat ohjauskokemukset (molempien aikaisemmat ohjauskokemukset)
- ohjaajan asema (merkittävä, tunnustettu)
- ohjaajan vahvuusalueen ja ohjattavan ammatillisen kehitystarpeen yhteensopivuus (opetus, tutkimus ja julkaiseminen, johtotehtävät, hallinto)
- samastumisen aste (sukupuolen, rodun, etnisen taustan, sosiaaliluokan, tieteenalan, näkökulman ja persoonallisuuden piirteiden samanlaisuus tai erilaisuus)
- ohjauksen tehokkuusaste (saadun avun käyttökelpoisuus, henkilökohtaisen suhteen laatu, ohjauskokemuksen ajoituksen sopivuus)
- ohjattavan kyvyt (lupaavuus)
- ohjattavan akateeminen lähtötaso (erinomaisuus). (Queralt 1982, 21-22.)

Korkeakoulututkimuksessa tulisikin pyrkiä tarkemmin rajaamaan ohjauksen luonnetta ja selventämään ohjauksen määritelmiä ja mittaamistapoja. Sands ym. (1991, 174-175) ihmettelevätkin, että vaikka mentor -termistä on tullut hyvin suosittu korkeakoulutuksessa, niin yliopiston henkilökunnan ohjaussuhteista ei tiedetä paljoakaan. Avoimia kysymyksiä ovat edelleen: miten eri henkilöt ymmärtävät ja tulkitsevat käsitteen, kuinka yleistä ohjaus on, millä tavoin ja miten aktiivisesti ohjaussuhteita pyritään muodostamaan. Todellakaan mitään yhtenäistä tutkimuslinjaa ohjauksesta yliopistoympäristössä tai tieteellisessä jatkokoulutuksessa ei ole osoitettavissa.

4.4.2 Ohjaussuhdeongelmat

Tieteellisen opinnäytetyön tekeminen ei ole vain tiettyyn päämäärään suuntautuvaa rationaalista ja ennustettavissa olevaa toimintaa, vaan se koskettaa monin tavoin yksilön koko elämää. Tieteellisen tutkimuksen ja tutkijan oman henkilökohtaisen kehityksen välinen jännite on tärkeä omaperäisen luovan tieteellisen ajattelun kehitykselle. (Bargar & Duncan 1982; Keller 1988; Salmon 1992.) Ohjauksessa ja ohjaussuhteessa syntyy myös ristiriitoja, jotka vaikuttavat sekä yksilöiden elämään että tutkimuksen ja tieteen kehitykseen, vaikei niiden merkitystä ole tutkittu juuri lainkaan.

Ohjaussuhteita tieteellisessä jatkokoulutuksessa voidaan luonnehtia epävirallisiksi, koska ohjaajien, vielä vähemmän ohjattavien tehtäviä, rooleja, oikeuksia tai velvollisuuksia ei ole tarkasti määritelty. Ohjaussuh-

de on jännitteinen, ristiriitainen ja usein myös pettymyksiä tuottava suhde (Baum 1992, 225). Usein ongelmien katsotaan johtuvan pelkästään *akateemisista tai tiedollisista* erimielisyyksistä, vaikka ohjaussuhteissa voidaan olettaa ilmenevän koko inhimillisen vuorovaikutusmuotojen kirjon. Erilaisten ohjaussuhdeongelmien syitä ei ohjaustutkimuksissa kuitenkaan ole systemaattisesti selvitetty.

Jatko-opiskelijoiden ja ohjaajien käsitykset ohjauksen luonteesta, sisällöistä ja heidän ohjaukseen kohdistamat *odotuksensa* eivät itsestään selvästi vastaa toisiaan. Strömberg-Solvebornin (1983) tutkimuksessa yhteiskuntatieteellisen alan jatko-opiskelijoiden ja ohjaajien odotusten havaittiin eroavan selkeästi toisistaan: opiskelijat odottivat, että ohjaajalla olisi laaja tietämys aihealueelta ja hän hallitsisi metodit; hän olisi valmistautunut ohjaustehtävään ja asennoituisi siihen positiivisesti; yleensäkin olisi aktiivinen ja rohkaiseva. Mutta, monien ohjaajien toiminnalle oli tyypillistä kiinnostumattomuus, välinpitämättömyys ja epäpersoonallisuus. Pahinta ohjauksessa oli ohjaajan autoritäärisyys ja se, ettei ohjaaja tehnyt minkäänlaista aloitetta tai antanut palautetta, vaan sitä oli pyydeltävä. Opiskelijat odottivat ohjaajien sovittavan ohjauksensa enemmän opiskelijan tarpeisiin ja toiveisiin, vaikka tunnustivat persoonallisuuserojen joka tapauksessa vaikeuttavan yhteistyötä. Ohjaajat eivät korostaneet henkilökohtaisten ominaisuuksien merkitystä yhtä paljon kuin opiskelijat.

Myös Friedmanin (1987) tutkimuksessa jatko-opiskelijat moittivat ohjaajiensa välinpitämättömyyttä ja epäpersoonallista ohjausasennetta. Jatko-opiskelijat olivat kokeneet ohjaajansa nimellisesti ohjaajina toimivina, etäisinä ja vaikeasti lähestyttävänä, joilta ei saanut konkreettista apua tai palautetta. Virkavelvollisuutensa tunnollisesti hoitavat ohjaajat olivat valmiita ohjaamaan, vaikka ohjausmyönteisyys johtui pikemminkin laitoksen tai yliopiston yleisestä linjasta kuin ohjaajan henkilökohtaisista ominaisuuksista. Ohjaajien kerrottiin kohtelevan kaikkia opiskelijoita samalla tavalla oman tyyliensä mukaisesti ottamatta huomioon opiskelijoiden erilaisuutta.

Ristiriitojen syitä ohjaussuhteessa ei tarvitse etsiä vain ohjaajan ja ohjattavan persoonallisuuksien eroista, sillä pelkästään osapuolten erilaiset tutkimuksen tekemisen tavat ja *työskentelytapojen* erot saattavat johtaa ohjaussuhteen katkeamiseen. Ohjaaja voi pitää ohjauksena kaikkia opiskelijan kanssa käymiään keskusteluja, kun taas opiskelija lukee ohjaukseksi vain valmistellut ohjauspalaverit. Ohjaaja - ohjattavaparin erilainen ajankäyttö, erilaiset odotukset ohjaustilanteiden ja ohjauskeskustelujen luonteesta sekä erilaiset odotukset palautteen antamisen ja saamisen tavoista saattavat olla ristiriidassa keskenään (Phillips & Pugh 1987, 9). Eri osapuolten tulkinnat toistensa käyttäytymisestä ohjaustilanteissa vaikuttavat olennaisesti ohjaussuhdearviointeihin. Ohjaustilanteita häiritsevistä

triviaaleista tekijöistä voi kehittyä vuorovaikutusta jatkuvasti vaikeuttavia ongelmia, kuten seuraavasta esimerkistä voidaan päätellä:

Opiskelija ei ole antanut riittävän ajoissa tekstejään luettavaksi ja kirjoittaa asiansa huolimattomasti. Ohjaaja päättelee, ettei opiskelija suhtaudu tutkimukseensa ja ohjaukseen vakavasti. Ellei ohjaaja vastaavasti ole lukenut opiskelijan tekstejä huolella, opiskelija kokee ohjaajan suhtautuvan hänen tutkimukseensa ja ongelmiinsa vähättelevästi. Jos ohjaaja lisäksi puhuu paljon kaikesta muusta kuin ohjattavan tutkimuksesta, mielikuva piittaamattomuudesta vahvistuu. Ohjaustilanteiden keskeytyminen puhe-
linsoittoihin tms. häiriöihin voi tuntua vähäpätöiseltä asialta, mutta viestittää opiskelijalle, ettei hänen työnsä käsittely ole edes ohjaukseen varatussa tilanteessa ensisijaista. (Phillips & Pugh 1987, 100-108.)

Vuorovaikutuksen onnistumisen mahdollisuuksia säätelevät lukuisat, ensinäkemältä vähämerkityksellisiltä näyttävät tilannetekijät. Tästä huolimatta ohjaustilanteissa asioiden odotetaan sujuvan itsestään; eivät ohjaajat eivätkä opiskelijatkaan käytä niiden valmisteluun kylliksi aikaa, vaikka tilanteilta odotetaan paljon.

Folse (1991) ja Girves ja Wemmerus (1988) väittävät väitöskirjatyön ohjaajien käyttävän absoluuttista *valtaa ja kontrollia* ohjaussuhteessa: ohjaajat eivät vaikuta vain väitöskirjatyön tekemiseen, vaan myös ohjattaviensa työpaikan saantiin, jopa koko tulevaan työuraan. Ohjaajien vallankäyttö opiskelijoiden rekrytoinnissa tutkijanuralle ja valittujen uran edistämässä kätkeytyy moninaisten tiedeyhteisölle ominaisten käytänteiden taakse. Ohjaaja - ohjattavasuhdetta voidaan kuvata jonkinlaisena symbioottisena kumppanuussuhteena. Blackburn, Chapman ja Cameron (1981) havaitsivat ohjaajan merkittävän aseman ja saavutusten olevan yhteydessä ohjattavan akateemiseen tuottavuuteen ja edistymiseen; he seurasivat hyvin samanlaista urapolkua kuin ohjaajiansakin. Parhaiten menestyneitä ohjattavia kuvattiin "klooneina".

Ohjattavat ilmoittivat Mooren (1986, 27-28) tutkimuksessa tyytymättömyyden ohjaukseensa johtuvan ohjauksen epäsuoruudesta: ohjaajan koettiin ensisijaisesti herättelevän tai testaavan ohjattaviensa kykyjä. Ohjaussuhteen valtarakenne herätti kysymyksiä siitä, miksi vain ohjattavan luotettavuutta testataan ja vain heitä "rangaistaan" luottamuksen pettämisestä. Oletettavasti ohjaajat halusivat oppia tuntemaan ohjattavansa mahdollisimman hyvin voidakseen asettaa oman maineensa ohjattavan taakse ja puolustaa hänen toimintaansa.

Buschin ohjauspareja koskevissa tutkimuksissa (Busch 1985; Busch-Wilde & Schau 1991) ohjaajat pitivät tyypillisimpinä ohjaussuhteen kielteisinä puolina suhteen vaatimaa aikaa ja opiskelijan liiallista riippuvuutta ohjaajastaan. Useimmat ohjaajat tosin eivät olleet kokeneet ohjauksessa mitään kielteistä. Opiskelijat puolestaan olivat kokeneet ongelmallisina epäonnistumisen pelon ohjaajan odotusten täyttämässä, ohjaajien ajan puutteen ja maantieteellisen etäisyyden. Mutta opiskelijat raportoivat

pääasiassa vain onnistuneista suhteista, millä he osoittivat lojaalisuuttaan ohjaajiaan kohtaan. Opiskelijan näkökulmasta ohjaussuhteissa säilyy tietty eriarvoisuus, mikä johtuu ohjaajan korkeammasta asemasta ja suuremmista vallankäyttömahdollisuuksista.

Vaikka vanhempien naisten merkitystä nuorempien naisten malleina eri ammattialoilla korostetaan useissa tutkimuksissa, eivät heidänkään suhteensa ole aina ristiriidattomia. Organisaatioiden hierarkkiset rakenteet tarkasti määritellyine asemineen ja vallanjakoineen vaikuttavat myös naisten keskinäisiin suhteisiin. Bolig (1982) varoittaa, ettei ole syytä tukeutua pelkästään naiseen, koska jotkut naisohjaajat ovat voineet "ylisosiaalistua" miehiseen järjestelmään. Eräät tutkijat (mm. Bolig 1982; Hoferek 1986) ovat kuvailleet naisten urakehitystä vaikeuttavaa ns. "kuningatarmehiläissyndroomaa", minkä mukaan oletetaan, että jokaisen naisen on kiivettävä huipulle ilman toisten apua ja että organisaation huipulla voi kerrallaan olla vain yksi nainen. Tämä on yksi esimerkki eri uravaiheissa olevien henkilöiden välisistä kasvuintressien ristiriidoista. Vanhempi kokee nuoremman kasvavan voiman ja autonomian muodostavan uhkan omalle vaikutusvallalleen, kunnioitukselleen tai etenemiselleen.

Ohjaajan ja ohjattavan *ikäerosta* juontuvat ongelmat ovat ohjaussuhteessa hyvin todennäköisiä. Opiskelijoiden suhtautumisen ohjaajiin on havaittu vaihtelevan ohjaajan iän mukaan. Vanhan professorin samastaminen omiin vanhempiin, ideaaliseen isään, jota on miellyttävä, ei liene harvinaista. Tältä pohjalta tulkitut ohjauskokemukset herättävät ambivalenttisia tunteita, ristiriitoja ja kapinointia. (Katz 1976; Lozoff 1976; Williams 1982.) Opiskelijat kokevat ikään perustuvan sosiaalisen etäisyyden herkemmin kuin ohjaajat. Opiskelijat halusivat Ruddin (1985, 124-125) mukaan ohjaajikseen nuoria tutkijoita, koska heitä on helpompi lähestyä ja heidän kanssaan muodostuu vaivattomammin miellyttävä ohjaussuhde, jopa ystävyysuhde. Pätevä ohjaus edellyttää kuitenkin sekä aiheen laajaa tuntemista että tutkimuskokemusta. Vaarana on, että nuoret ohjaajat kantavat liian suurta huolta siitä, että tutkimukset täyttävät tieteelliset vaatimukset ja ohjaavat liikaa opiskelijoidensa tutkimuksia. Ohjaajan omien ambitioiden toteuttaminen voi tällöin nousta tärkeämmäksi kuin työn tekijän itselleen asettamien tavoitteiden saavuttaminen.

Myös ohjaajien ohjauskäsitykset muuttuvat ohjaajan iän ja ohjauskokemuksen mukaan. Vanhemmat ohjaajat kuvasivat Buschin (1985) tutkimuksessa ohjaussuhteensa laajempina kuin nuoret ohjaajat. Nuorempien ohjaajien ohjaussuhteet olivat syvällisempiä, mutta samalla myös kapea-alaisempia. Vanhemmat ohjaajat eivät odottaneet ohjaukselta myöskään psykologista hyötyä itselleen kuten nuoremmat ohjaajat. Ohjaajan ja ohjattavan ikäero ei ole merkityksetön asia, jos ohjaussuhde-ongelmien tulkintaan sisällytetään toisaalta ohjaussuhteen kehitykselliset edellytykset, toisaalta jatko-opiskelijoiden iän laskemisvaatimukset.

Yksityiskohtaisemmin ohjaussuhteen ongelmia ja vaaroja on kuvattu *sukupuolista häirintää* ohjaussuhteissa käsittelevissä tutkimuksissa. Päätelmien teko näistä tutkimuksista on kuitenkin vaikeaa, sillä McKinney (1990) on osoittanut tutkimusten taustateorioiden, häirinnän määrittelyn, samoin kuin sen, keiden näkökulmasta häirintää tarkastellaan, vaihtelevan suuresti. Tutkimusten keskeisinä puutteina on pidetty sitä, että vain harvoissa tutkimuksissa on ollut edustettuna kummankin sukupuolen edustajia tai että myös opetushenkilökuntaa olisi tarkasteltu häirinnän uhreina. Lisäksi seksuaalista häirintää selvittäneissä mittareissa on todettu puutteita.

Rutter (1989, 37-41) kutsuu 'kielletyn alueen seksuaalisuudeksi' mitä tahansa seksuaalista yhteyttä, jota ilmenee ammattimaisissa luottamussuhteissa. Tällainen kielletty alue on olemassa mm. lääkärin ja potilaan, psykoterapeutin ja asiakkaan ja opettajan ja oppilaan suhteissa. Näihin ammatteihin liittyy erityinen vastuu olla käyttämättä väärin auttamissuhteissa kehittyvää riippuvuutta. Yliopistoissa professorien ja opiskelijoiden suhteita saatetaan pitää ongelmattomina, koska suhteisiin osallistuvat ovat aikuisia eikä opiskelijoita tarvitse suojella kuten muissa auttamissuhteissa olevia. Mutta tällöin unohdetaan valtakysymykset, jotka keskeisesti säätelevät suhdetta.

Fitzgeraldin, Weitzmanin, Goldin ja Ormerodin (1988) tutkimus yliopisto-opettajien ja opiskelijoiden suhteista eri asteisen sukupuolisen häirinnän näkökulmasta on poikkeuksellinen ensiksikin siksi, että siinä ei olla kiinnostuneita "uhrien" vaan häiritsijöiden, yliopiston miesopettajien kokemuksista; toiseksi, tutkimuksessa subjektiiviset arvioinnit kietoutuvat, usein hyvin pinnallisesti käsiteltyyn vallankäytön tematiikkaan yliopistoympäristössä. Kyselytutkimukseen vastanneista miesopettajista yli 25 prosentilla oli ollut sukupuolisia suhteita opiskelijoiden kanssa, mutta näiden suhteiden muodostaminen ei vaihdellut miesten iän, aseman tai tieteenalan mukaan. Opiskelijoiden ohjaus (mentoring) sen sijaan vaihteli opiskelijan sukupuolen mukaan: Ohjaajat olivat tehneet naisopiskelijoille ehdotuksia henkilökohtaisen tai seksuaalisen suhteen muodostamisesta, mutta miesopiskelijoita he rohkaisivat ja tukivat opiskelussa, muodostivat heidän kanssaan ystävyyssuhteita tai antoivat heille jopa taloudellista tukea. Suhteet miesopiskelijoihin olivat siis selvemmin ohjaussuhteita tai ystävyyssuhteita, kun suhde naisopiskelijoihin oli useammin seksuaalisesti painottunut. (Fitzgerald ym. 1988, 332-335.)

Sukupuolisen suhteen oikeutusta ohjaussuhteissa voidaan perustella sillä, että jatko-opiskelijat ovat suunnilleen samanikäisiä kuin ohjaajansa ja heitä voidaan pitää tavallaan nuorempina kollegoina. Fitzgerald ym. (1988) kuitenkin kritisoivat tällaista perustelua, koska tällöin ei ymmärretä suhteeseen liittyvää vallan dynamiikkaa. Jatko-opiskelijalla on "tutkimustyössään kaikki pelissä", hänen työnsä tulee myöhemmin arvioitavaksi.

Jotkut Fitzgeraldin tutkimukseen vastanneista pitivätkin opettajien vuorovaikutusta epäeettisenä ja -oikeudenmukaisena niiden opiskelijoiden kanssa, joiden opiskelusuorituksia opettajat joutuvat arvioimaan. Toiset vastaajista sen sijaan sallivat hyvin henkilökohtaiset suhteet opiskelijoihin muun muassa silloin, kun suhde perustui yhteiseen sopimukseen, opiskelija ei ollut mukana opettajan opetuksessa tai jos opettaja ei joutuisi arvioimaan opiskelijan suorituksia. Jotkut vastaajista ilmoittivat menneensä naimisiin opiskelijansa kanssa, millä he selittivät suhteensa oikeutuksen. Tutkijat kuitenkin korostavat, ettei jälkikäteen annettu selitys toimi, koska ei voida ennustaa mitkä suhteet johtavat pysyviin parisuhteisiin ja mitkä eivät. (Fitzgerald ym. 1988, 336-339.) Tutkijat suhtautuvat varauksellisesti yliopisto-opettajien ja opiskelijoiden välisiin hyvin henkilökohtaisiin tai seksuaalisiin suhteisiin, jotka ilmeisesti ovat vielä yleisempiä kuin heidän tutkimuksensa osoitti. Riskitekijät vaihtelevat henkilöiden iän, kypsyiden ja akateemisen suhteen läheisyyden mukaan, mutta statuserot pitävät huolen siitä, etteivät ne häviä kokonaan.

Ohjaussuhdeongelmien ratkaiseminen ohjaajaa vaihtamalla ei ole monestikaan mahdollista. *Ohjaajan vaihtamista* pidetään tabuna, josta ei yleensä keskustella julkisesti, koska tällöin jouduttaisiin pohtimaan yksityiskohtaisemmin ongelmien syitä. Tutkimustyön alkuvaiheessa vaihto onnistuu suhteellisen helposti, mutta mitä pidemmälle tutkimuksessa edetään sitä vaikeammaksi vaihto tulee sekä psykologisesti että käytännön toteutukseltaan. Ohjaaja voi lopettaa yhteydenottonsa opiskelijan suuntaan; tavallaan "unohtaa" opiskelijansa. Jos sen sijaan opiskelija haluaa vaihtaa ohjaajansa, kysymys kietoutuu Phillipsin ja Pughin (1987, 95) mukaan ohjaajan ammatilliseen statukseen ja itsearvostukseen, ohjaajaverkostojen toimintaan, ohjaajien keskinäiseen solidaarisuuteen eli se ei kosketakaan enää vain ohjaajaa ja opiskelijaa. Tällöin tarvittaisiin kolmatta osapuolta välittäjänä mahdollisten ongelmien selvittämisessä ja uuden ohjaajakontaktin luomisessa. Mutta useimmissa yliopistoissa ei ole edes pohdittu sitä, miten mahdollisia ohjaussuhteisiin liittyviä ristiriitoja ja valituksia voitaisiin käsitellä. Sama koskee tilanteita, joissa opiskelija joutuu monen ohjaajan keskinäisen välienselvittelyn "pelinappulaksi". (Rudd 1985, 88-93.)

Vaikka persoonallisuuden syvärakenteita ja niiden kehittymistä käsittelevät teoriat voisivat tarjota hyödyllistä tietoa ohjaussuhdeongelmien arviointiin, tieteellisessä jatkokoulutuksessa tapahtuvan ohjauksen ongelmien tutkimuksissa on pitäydytty paljon "pinnallisemmissa" asioissa. Baumin (1992) mukaan ohjaukskirjallisuus ei ole ollut psykoanalyttista. Esimerkiksi ohjaussuhteen transferenssi-ilmiöitä tai psyyken sisäisiä ristiriitoja ei ole juurikaan pohdittu, todennäköisesti niiden tutkimiseen liittyvien teoreettisten, tutkimusmetodologisten ja -eettistenkin vaikeuksien vuoksi. Ohjaus- ja vuorovaikutustilanteiden tutkimisessa sen sijaan

voitaisiin soveltaa kulttuuritutkimuksen ja etnografisen tutkimuksen menetelmiä. Monet piiloiset käytänteet eivät paljastu ohjaaja- ja opiskelija-arviointien avulla, vaan niiden tutkimiseksi tarvittaisiin systemaattisempia havainnointimenetelmiä (Schroeder & Mynatt 1993, 571).

4.4.3 Ohjaustavat

Tieteellisen jatkokoulutuksen erilaisten organisointitapojen ei voida sanoa luovan vain yleisiä reunaehtoja ohjaukselle ja ohjaussuhteiden kehittymiselle, vaan ne traditioidensa voimalla strukturoivat olennaisesti jatko-opiskelijoiden ja heidän ohjaajiensa yhteistyötä ja vuorovaikutussuhteiden luonnetta. Tästä voidaan hyvänä esimerkkinä mainita yhdysvaltalaisen graduate school -järjestelmän ja eurooppalaisen 'vapaiden miesten' itsenäisen tieteenharjoituksen traditioiden erot. Mutta *tiedekulttuurien* erot vaikuttavat ehkä enemmän kuin maiden tai yliopistojen väliset erot, sillä tutkijan tiedeyhteisö ei rajoitu omaan yliopistoon tai edes omaan maahan, vaan sen muodostavat saman tutkimusalueen tutkijat eri puolilla maailmaa. (Bertilsson 1991; Hockey 1991; Trow 1988.)

Yhdysvaltalainen Friedman (1987) on tähdentänyt jatko-opiskelijan ja professorin yhteistyön samanlaisten *tutkimusintressien* parissa luovan parhaat edellytykset ohjaussuhteen kehittymiselle. Friedmanin mielestä opiskelijan yhteistyö ohjaajan opetusassistenttina on arvokas kokemus opiskelijan ammatillisen sosialisoinnin kannalta. Professorin tutkimusassistenttina toimiessaan opiskelija puolestaan saa paremmin ohjausta tutkimustyössään. Tämän ohella hän voi havainnoida ohjaajansa toimintaa ajattelijana, tutkijana ja kirjoittajana. Opiskelija toimii usein korvaamattomana apuna ja yhteistyökumppanina professorin tutkimuksessa, mikä luo perustaa kollegiaalisen suhteen muodostumiselle ja parantaa opiskelijan valmiuksia siirtyä itsenäiseen tutkimustyöhön. Tällä tavoin ohjaussuhde hyödyttää molempia osapuolia. (Friedman 1987, 34-44.)

Vaikka ohjaajat Friedmanin tutkimuksessa olivat haluttomia kuvaamaan itseään ohjaajina levinsonilaisessa merkityksessä, he tunsivat hyvin termin merkityksen. Heidän omat ohjaajansa olivat aikoinaan toimineet asiantuntijoina heidän tutkimusalueellaan, minkä ohella heidän kerrottiin toimineen roolimalleina ja auttaneen akateemisella uralla. Tämä traditio oli jostain syystä katkennut, koska nämä nyt itse ohjaajina toimivat pitivät itseään ensisijaisesti virkavelvollisuutensa hoitavina tai nimellisinä ohjaajina. (Friedman 1987, 56-60.) Ohjaajille jää aina runsaasti henkilökohtaista liikkumavaraa oman roolinsa tai tehtäviensä määrittelyssä.

Vaikka tutkimus- ja ohjausympäristöt vaikuttavat keskeisesti ohjaussuhteisiin, huomiota on kiinnitettävä myös ohjaajien ja ohjattavien ohjauskäsitteisiin ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Heinrich (1991)

ihmetteleekin sitä, että vaikka ohjaussuhteiden on havaittu olevan tärkein yksittäinen pettymyksiä tuottava tekijä jatko-opinnoissa, niin tällä hetkellä ei tiedetä paljoakaan eri sukupuolta olevien ohjaussuhteiden luonteesta eikä niihin vaikuttavista tekijöistä. Vastauksia näihin kysymyksiin tulisi hänen mukaansa etsiä jatko-opintoihin ja tutkimustyöhön liittyvien tiedollisten vaatimusten ja *ohjaussuhteen kehittymisen* monimutkaisista vuorovaikutuksista. Pelot suhteeseen liittyvistä riskeistä, kuten vallan ja aseman eroista, seksuaalisista vaaroista tai juoruilusta heikentävät sitoutumishalua ohjaussuhteisiin. Kuitenkaan sukupuoli ei Heinrichin mukaan ole olennaisin kysymys, vaan ohjauksen käyttäytyminen, ohjaajan lähestymistapa ohjaukseen ja se, millaiset roolit ohjaajat ja ohjattavat omaksuvat suhteessa.

Heinrich luokitteli ohjaajan *ohjauksen käyttäytymisen* perinteisen sukupuoliroolisosialisaation mukaisesti maskuliiniseksi, feminiiniseksi ja androgyyniseksi ohjaustyyliksi, joita tarkasteltiin toisaalta suhteessa ohjauksen tehtävä- ja ihmissuhdedimensioon toisaalta suhteessa ohjaajan vallankäyttöön ja seksuaalisiin tekijöihin:

Maskuliinisen ohjaustyylin omaksuneet miesohjaajat olivat korostetusti tehtäväorientoituneita ja he käsittelivät ristiriitoja suoran konfrontaation avulla. Heillä oli myös pyrkimys seksualisoida ohjaussuhteensa naisohjattavien kanssa. *Feminiinisen* ohjaustyylin omaksuneet miesohjaajat puolestaan korostivat liikaa ihmissuhdetekijöitä ja välttelivät suhteessa ilmenevien ristiriitojen käsittelyä. Miesohjaajat, jotka olivat omaksuneet *androgyynisen* ohjaustyylin, kuvattiin mentoreina, jotka kykenivät tasapainottamaan tehtävä- ja ihmissuhdetekijät ohjaussuhteessa. He pyrkivät käyttämään legitiimiä valtaa ohjattavansa hyväksi. He eivät myöskään pelänneet suhteen seksuaalista dynamiikkaa, vaan kykenivät työstämään suhdetta avoimuudeksi, sensitiivisyydeksi, huolehtivuudeksi. He unohtivat mies- ja naisroolistereotypiat ja välttivät väärintulkintoja puhumalla avoimesti henkilökohtaisen elämän asioista. Tämä mahdollisti seksuaalisen energian uudelleensuuntaamisen tehtävän, tohtorintutkimuksen suorittamisen, hyväksi. (Heinrich 1991, 521-522.)

Tarkastellessaan yksityiskohtaisemmin ohjaajan ja ohjattavan vastavuoroisia ohjauksen käyttäytymistä Heinrich (1991) havaitsi seuraavanlaisia roolipareja. Miesohjaajan *maskuliininen ohjaustapa* tuotti kolmenlaisia ohjaussuhteita: 1) 'Guru ohjaaja - haaremi ohjattava'-suhteessa karismaattista miesohjaajaa ympäröi gurun niukasta huomiosta kilpaileva naisseuraajien ryhmä. Ohjaajan karisma oli osittain seksuaalista ja ohjattavat saattoivat nauttia häneen liittyvästä vallasta. Ohjaaja tuotti kuitenkin pettymyksen vähäisen ammatillisen tiedon ja ohjauksen vuoksi. 2) 'Casanova - seksiobjekti'-suhteessa ohjaaja vetosi fyysisesti naisohjattaviinsa; hänellä oli sekä persoonallista karismaa että kykyä kommunikoida tietonsa. Naisten seksuaalinen viehättävyys oli tärkeintä ja ohjaaja käytti valtaa omiin tarkoituksiinsa. 3) 'Älyllistynyt ohjaaja - objekti ohjattava'-suhteessa

ohjaaja idealisoi järjen ja tukahdutti tunteet. Hänellä oli kaikki valta suhteessa ja hän piti ohjattaviaan emotionaalisella etäisyydellä itsestään. Koska tunteet torjuttiin, ne ilmenivät mm. seksistisinä kommentteina. Miesohjaajan *feminiininen ohjaustapa* tuotti puolestaan riittämättömän ohjaajan ja ylipätevän ohjattavan roolit. Tällainen ohjaaja ei käyttänyt valtaansa sen enempää suhteen tehtävä- kuin ihmissuhdepuoleenkaan, vaan siirsi vastuun joko toiselle ohjaajalle tai ohjattaville. Koska nämä olivat pakotettuja puolustamaan itse itseään, heistä kehittyi taitavia selviytyjiä. Ne miesohjaajat, jotka omaksuivat *androgynisen ohjaustavan* muodostivat joko 'isä - tytär'-suhteen tai kollega - kollega-suhteen. Isälliset ohjaajat voitiin kuvata valtaa ohjattavansa hyväksi käyttäviksi lämpimiksi ohjaajiksi ja mahdolliset seksuaaliset tunteet suhteessa muunnettiin huolehtiviksi, suojaaviksi tunteiksi. Ohjaajat rohkaisivat ohjattaviaan, mutta välttivät tietoisesti riippuvuuden kehittymistä. Tämä vahvisti ohjattavien pätevyyden tunnetta ja omaa päätöksentekoa. Kollegasuhteessa ohjaajat jakoivat vallan ohjattavansa kanssa. Seksuaalista energiaa käsiteltiin konstruktiiivisesti ylittämällä sukupuolistereotyytiat ja muuntamalla se lämmöksi ja huolehtivuudeksi. (Heinrich 1991, 522-528.)

Heinrichin määritelmä ohjauksesta sukupuolisensitiivisenä neuvontana osoittaa, että androgynit ohjaussuhteet tarjoaisivat miehille ja naisille vaihtoehdoisen mallin käsitellä valtakysymyksiä ja seksuaalisia kysymyksiä ohjaussuhteessa. Ne mahdollistaisivat myös tieteen maailmassa siirtymän 'herruusmallista kumppanuusmalliin', jota luonnehtii vastuun jakaminen, tasavertaisuus ja erilaisuuden kunnioittaminen.

Jatko-opintojen suorittaminen ja väitöskirjan kirjoittaminen on vaikea prosessi, jota Smith (1982, 35-44) kuvaa kehityksellisin termein soveltaen Eriksonin epigeneettistä periaatetta: jokainen vaihe, suoritettu tehtävä, epäonnistuminen ja menestys valmistaa opiskelijaa kohtaamaan uuden, edellisille vaiheille rakentuvan vaiheen. Jokainen prosessin vaihe on tärkeä. Keskeiseksi Smithin mukaan nousee tutkimusaiheen valinta ja ongelman muotoilu, sillä tutkimuksen tulisi aina liittyä johonkin merkittävään ongelmaan, minkä ohella sen tulisi olla tutkijan oma "henkilökohtainen kysymys". Tämä takaisi niin tutkimuksen kytkennät laajempaan tiedeyhteisöön ja ohjaussuhteiden muodostumisen kuin tutkimustyön tekemisen matkana, joka edellyttää muutosta tutkijan minässä. Keskeistä tutkimustyön läpiviemisessä on tutkijan *sitoutuminen* omaan tutkimusprojektiinsa, jota myös ohjaajan on pyrittävä vahvistamaan ohjauksellaan. (Deegan & Hill 1991; Salmon 1992.)

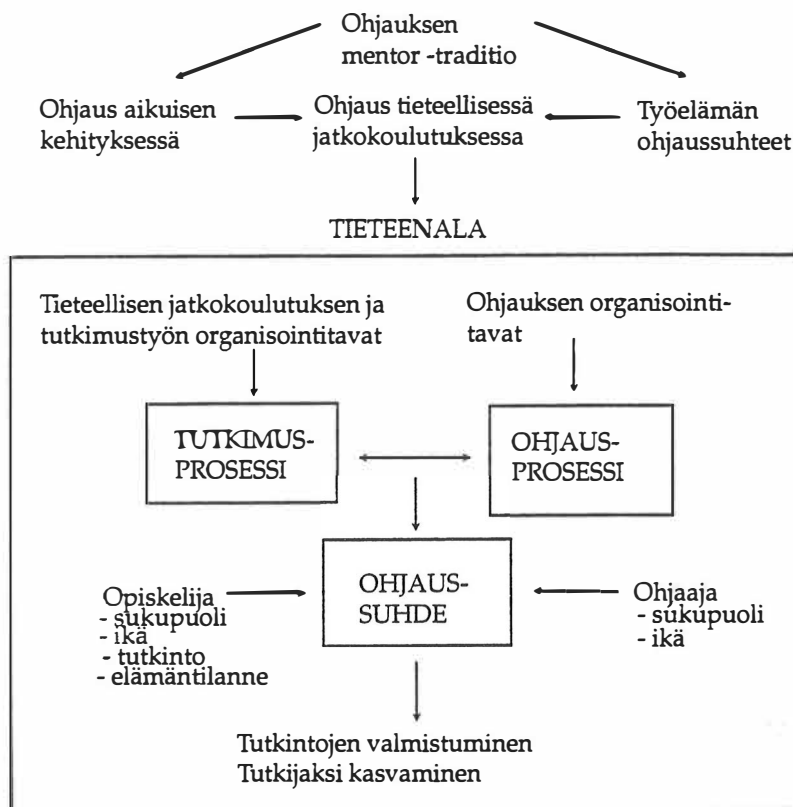
5 TUTKIMUSONGELMAT JA -MENETELMÄT

Suomalaista korkeakoululaitosta ja sen toimintaa käsittelevissä tutkimuksissa ei ole systemaattisesti selvitetty ohjauksen merkitystä ja asemaa tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Vaikka jatko-opiskelijoiden ohjauksen katsotaan kuuluvan keskeisesti tieteelliseen jatkokoulutukseen, ohjaus on säilynyt selkiytymättömänä, epävirallisena ja osittain myös näkymättömänä toimintana. Yksi syy ohjauksen aseman epävakauteen on se, ettei ohjaajien tehtäviä ole virallisesti määritelty. Toinen tilanteeseen vaikuttava tekijä on se, että tältä tutkimusalueelta puuttuu teoreettisesti ja käsitteellisesti painottunutta tutkimusta, joka olisi antanut pohjaa myös empiiristen ohjaustutkimusten tekemiselle.

Tämän tutkimuksen näkökulmaksi valittu ohjauksen mentor - käsite juontuu kahdesta traditiosta; ohjauksen tematisoinneista aikuisen kehityksessä ja työelämän ohjaustutkimuksista. Aikuisen kehitystä koskeva traditio kytkee ohjaussuhteen rakenteen ja ohjaussuhteen kehittymisen ehdot yksilön kehitykseen. Työelämän ohjaustutkimusten traditio eksplikoii ohjattavan aseman, ohjaajan perustehtävät ja roolit erilaisissa ohjausympäristöissä. Nämä peruslähtökohdat mahdollistavat yksilöllisen ja yhteisöllisen näkökulman yhdistämisen ohjauksen tarkasteluissa ja luovat perustan ohjaustoiminnan tarkasteluille tiedeyhteisössä.

Tieteellisen jatkokoulutuksen muotoon ja sisältöön vaikuttavat sekä koulutukselle asetetut yhteiskunnalliset tehtävät että tieteenalojen kulttuuriset erityispiirteet. Nämä tekijät eivät ole keskeisiä tässä tutkimuksessa, vaan huomion kohteena ovat tieteellisen jatkokoulutuksen organisoitapojen yhteydet jatko-opiskelu-, tutkimus- ja ohjausprosesseihin. Ne ovat yhteydessä yhtäältä ohjaajien ja opiskelijoiden toimintaan eli siihen, millaisiksi ohjaajan ja opiskelijan asema, tehtävät ja roolit muotoutuvat

tieteellisessä jatkokoulutuksessa, toisaalta siihen, miten nämä organisointitavat edistävät ohjaussuhteiden muodostumista ja jatko-opiskelijoiden tutkintojen valmistumista ja tutkijaksi kasvamista (kuvio 1).



KUVIO 1 Tutkimuksen perusasetelma

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen kuva ohjauksesta tieteellisessä jatkokoulutuksessa muodostuu valitun teoreettisen ja käsitteellisen jäsennyksen pohjalta. Tämän kuvan muodostamisessa tukeudutaan eri tieteenalojen jatko-opiskelijoiden arviointeihin jatko-opiskelustaan, tutkimustyöstään ja ohjaussuhteistaan erilaisissa laitossuhteissa. Tutkimustani voidaan Becherin (1991) luokituksen mukaan luonnehtia mesokvalitatiiviseksi tutkimukseksi akateemisesta elämästä. Strukturoidun kyselylomakkeen ja kvantifioitavan aineiston avulla pyritään muodostamaan jäsennelty kokonaiskuva tutkimuksen pääteemoista, jota täydennetään ja syvennetään opiskelijoiden avoimilla kuvauksilla, analysoinneilla ja pohdintoilla.

5.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen ongelmat jakautuvat tutkimuksen kolmen pääteeman mukaisesti tieteellistä jatkokoulutusta, opinnäytetutkimuksen ohjausta ja ohjaussuhteita käsitteleviksi ongelmiksi:

1. Millaista tieteellinen jatkokoulutus, jatko-opiskelu ja tutkimustyö on eri tieteenaloilla?

1.1 Millaisiksi jatko-opiskelijat arvioivat saamansa opetuksen muodot ja sisällöt?

1.2 Millaista tutkimustyö on eri tieteenaloilla?

1.3 Millaisiksi jatko-opiskelijat arvioivat opiskelu-, tutkimus- ja ohjausympäristönsä?

Edellä oleviin kysymyksiin vastaamiseksi kuvaillaan jatko-opiskelua, jatkokoulutuksen järjestämistä ja tutkimustyön tekemistä eri tieteenaloilla. Tätä kuvausta täydennetään opiskelu-, tutkimus- ja ohjausympäristöjä koskevilla arvioinneilla.

2. Millaista opinnäytetyön ja tutkimustyön ohjaus on tieteellisessä jatkokoulutuksessa?

2.1 Miten ohjaaja valitaan ja millaisia ohjauskäytänteet ovat eri tieteenaloilla?

2.2 Millaisiksi jatko-opiskelijat arvioivat tutkimustyön ohjaustavat ja ohjaussisällöt?

2.3 Mitkä ovat ohjauksen päätavoitteet ja millaisia ovat ohjaustilanteet?

Näihin kysymyksiin vastaaminen edellyttää tieteellisessä jatkokoulutuksessa vallitsevien ohjauskäytänteiden ja tutkimusprosessin ohjaustapojen yksityiskohtaista kuvailua ja analysointia.

3. Millaisia ohjaussuhteet ovat tieteellisessä jatkokoulutuksessa?

3.1 Millaisiksi opiskelijat arvioivat itsensä ohjattavina, ohjaajansa ja mitä tehtäviä ja rooleja ohjaajilla on?

3.2 Miten ohjaussuhteet muuttuvat ja millaisia ohjaussuhdeongelmia esiintyy?

3.3 Millaiseksi jatko-opiskelijat arvioivat ohjaussuhteiden merkityksen itselleen ja ohjaajilleen?

Tähän kysymysryhmään vastaaminen edellyttää ohjaussuhteiden luonteen ja rakenteen monipuolista selvittämistä. Tämä tarkoittaa ohjaaja - ohjattavaparien tehtävien ja roolien erittelyä, ohjaussuhteiden kehittymisen

kuvaamista ja ohjaussuhteiden merkityksen analysointia tieteellisessä jatkokoulutuksessa.

5.2 Tutkimuksen kohdejoukko, aineistonkeruu ja aineiston analysointi

Tutkimus kohdistui lisensiaatin- ja tohtorintutkintoaan suorittaviin jatko-opiskelijoihin. Tutkimukseen pyrittiin valitsemaan eri tieteenalojen jatko-opiskelijoita, jotta kyettäisiin kuvaamaan ja selittämään jatkokoulutusta, jatko-opiskelua, ohjauskäytänteitä ja ohjaussuhteita eri tieteenaloilla.

Tieteenalojen tärkeimpinä valintakriteereinä oli toisaalta se, että valittavien tieteenalojen tuli edustaa erilaisia jatkokoulutustraditioita, toisaalta näiden tieteenalojen piti vaihdella suoritettujen jatkotutkintojen määrän suhteen. Vuosilta 1982/1983 - 1986/1987 olevan KOTA-tietokannan mukaan jatko-opiskelijoiden, suoritettujen jatkotutkintojen ja professoreiden määrän mukaan arvioituna ns. hyviä aloja olivat luonnontieteet ja lääketieteet, tyydyttäviä aloja humanistiset, yhteiskuntatieteet ja tekniikka ja ns. huonoja aloja kauppatieteet ja kasvatustieteet (Hosia 1988.) Aikaisempien tutkimusten (mm. Rudd 1985; Walford 1983a) perusteella luonnontieteiden ja humanististen/yhteiskuntatieteiden tutkimustyön luonteen ja tieteellisen jatkokoulutuksen voitiin olettaa eroavan eniten toisistaan. Näiden tietojen perusteella tutkimukseen valittiin seuraavat seitsemän tieteenalaa: kasvatustiede, kauppatieteet, historia, sosiaalipolitiikka/yhteiskuntapolitiikka, lääketiede, fysiikka ja tekniikka.

Tutkimuksen perusjoukon kokoa ei voitu tutkimusajankohtana vuonna 1988 täsmällisesti määrittellä. Jatko-opiskelijoiden rekisteröintitavat vaihtelivat niin paljon eri yliopistoissa ja korkeakouluissa, että opiskelija-rekistereistä oli mahdotonta selvittää "todellista" jatko-opiskelijamäärää eli sitä, ketkä harjoittivat aktiivisesti jatko-opintojaan tuona ajankohtana. Tuon hetken jatko-opiskelijoiden kokonaismäärä oli karkeasti arvioiden yhteensä 7000 - 10 000 jatko-opiskelijaa.

Otannan suorittamista varten pyysin eri yliopistoista ja korkeakouluista valittujen tieteenalojen jatko-opiskelijoiden nimi- ja osoitetiedot. Jatko-opiskelijoiden erilaiset rekisteröintitavat vaikeuttivat otannan tekemistä, sillä joidenkin yliopistojen keskusrekisterissä oli ajan tasalla oleva jatko-opiskelijaluettelo, mutta joissain toisissa ainoastaan tieteenalalaitokset tai professorit pitivät luetteloja jatko-opiskelijoistaan. Tarkempia tietoja jatko-opiskelijoiden suorittamista tutkinnoista, läsnä- tai poissaolosta, opintoaktiivisuudesta tms. ei ollut mahdollista saada lainkaan. Yliopistojen ja korkeakoulujen lähettämien tietojen perusteella voitiin laskea kunkin valitun tieteenalan jatko-opiskelijoiden kokonaismäärä. Otannan

suorittamisessa ei näin ollen voitu käyttää muita valintakriteerejä kuin opiskelijamäärää ja jatko-opiskelijan sukupuolta.

Erilaisten opiskelu-, tutkimus- ja ohjausympäristöjen mukaan saamiseksi tutkimukseen valittiin kunkin tieteenalan edustajia useasta eri yliopistosta ja korkeakoulusta. Tavoitteena ei ollut saada edustavaa otosta eri yliopistojen jatko-opiskelijamäärien perusteella, vaan valita kunkin tieteenalan edustajia 3-5 yliopistosta. Jatko-opiskelijoiden arvioinneista ei ollut tarkoitukseen tehdä yleistyksiä eri yliopistojen jatkokoulutus- tai ohjauskäytänteistä. Tekniikan alan otokseen tulleiden miesten ja naisten määrät eivät vastanneet heidän suhteellista edustustaan, sillä naisopiskelijoiden vähyyden vuoksi suurimpien korkeakoulujen kaikille valitun alan naisopiskelijoille lähetettiin kyselylomake. Näiden rajausten mukaisesti opiskelijoiden nimiluetteloista poimittiin kultakin seitsemältä tieteenalalta eri yksiköiden jatko-opiskelijamäärän ja sukupuolen mukaan suhteellisella kiintiöinnillä 100 jatko-opiskelijaa, jolloin otoksen kooksi tuli yhteensä 700. Tällä tavoin valitun otoksen edustavuutta on mahdotonta arvioida täsmällisesti, koska sitä, kuinka paljon nimilistoissa olleista jatko-opiskelijoista oli "todellisia" eli aktiivisia tai ohjausta saavia jatko-opiskelijoita ei voitu selvittää ennakolta, eikä asiaan saatu varmuutta myöhemminkään.

Tutkimuksessa käytettiin kyselylomaketta aineistonkeruumenetelmänä ensinnäkin siksi, että suomalaisen tutkimustiedon vähäisyyden vuoksi oli perusteltua kerätä laajasti ja systemaattisesti opiskelija-arvioiteihin perustuvaa tietoa tieteellisestä jatkokoulutuksesta ja ohjaamisesta eri tieteenaloilla. Tutkimukseni oli ensimmäisiä tälle alueelle suunnattuja tutkimuksia Suomessa. Toiseksi postikyselyllä voitiin tavoittaa useamman yliopiston, korkeakoulun ja tieteenalan jatko-opiskelijoita kuin esimerkiksi haastattelu- tai havainnointimenetelmällä. Kolmanneksi kyselytutkimus myös oli yhden tutkijan tutkimushankkeessa käytettävissä oleviin resursseihin nähden suhteellisen edullinen aineistonkeruutapa. Neljänneksi tutkimukseen osallistujien oletettiin olevan tottuneita vastaamaan kyselylomakkeeseen sekä kykenevän arvioimaan tämän aineistonkeruutavan etuja ja ongelmia.

Kyselyä varten laadittujen kysymysten ja vastausvaihtoehtojen soveltuvuutta testattiin pienen esitutkimuksen avulla. Haastattelin yhteensä viittä humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja luonnontieteellisen alan jatko-opiskelijaa. Esitin näille opiskelijoille kyselylomakkeen kysymykset, joihin he vastasivat kokemustensa pohjalta omin sanoin. Haastattelut kestivät yhdestä kolmeen tuntiin, joiden kuluessa vastaajat kertoivat hyvin vapautuneesti ja yksityiskohtaisesti jatko-opiskeluun ja ohjaussuhteisiin liittyvistä asioista. Tämä antoi tukea sille, että esitettävät lomakekysymykset olisivat relevantteja kohdejoukolle. Haastattelut osoittivat, että kyselylomake soveltuu kyseisen asian tutkimiseen, vaikka teemojen käsittely jää pinnallisemmaksi kuin haastattelussa. Haastattelujen perusteella kyselylo-

makkeeseen tehtiin myös joitakin muutoksia ja korjauksia. Kyselylomaketta arvioivat ennen kyselyn toteuttamista useat jatko-opiskelijat ja pari ohjaajaa, joiden ehdotusten mukaan lomakkeeseen tehtiin vielä muutoksia.

Tutkimuksen pääteemojen mukaisesti laadittiin laaja kyselylomake, jossa jatko-opiskelijoita pyydettiin arvioimaan *tieteellistä jatkokoulutusta, opiskelu- ja tutkimusympäristöjä, ohjausprosessia ja ohjaussuhteita* omilla tieteenaloillaan (liite 1). Näiden ohella opiskelijoita pyydettiin kuvailemaan jatko-opiskelumotiivejaan, työtilannettaan ja elämäntilannettaan. Lomakkeen laadinnassa käytettiin hyväksi lukuisten tutkimusten tuottamaa tietoa. Lomakkeen eri osioiden laadinnassa käytetyt lähteet, lomakkeen osioiden liittyminen tutkimuksen pääteemoihin ja tulosten esittämisjärjestys on seuraavanlainen:

5.3 *Jatko-opiskelijoiden elämäntilanne ja jatko-opintojen merkitys heidän elämässään* (mm. Lundell, Lövkrona & Oreström 1984): henkilötiedot (1: osiot 1-3, 5, 11-13), ajankäyttö tutkimukseen (2: osio 6), tutkimustyötä vaikeuttaneet tekijät (9: osio 4), urakehitys (9: osiot 1-2, 5), opinnäytetyön asema elämässä (2: osio 7), jatkokoulutus (1: osiot 14-15, 17), jatko-opiskelumotiivit (3: osio 1), vanhempien asema (1: osiot 7-10), eri henkilöiden vaikutus (3: osio 2).

6.1.1 ja 6.1.2 *Jatko-opiskelu ja tutkimustyö eri tieteenaloilla* (mm. Jatkokoulutuksen kehittämisen ohjausryhmän muistio 1983; Marjamäki 1985; Miettinen 1983): opiskelu- ja opetusmuodot (5: osiot 2-4), opintosisällöt (5: osio 5), tutkimuksen tekemisen oppiminen (5: osio 1), jatko-opintojen tavoitteet (6: osiot 1-2), tutkijankyvyt (9: osio 4, 6: osio 4), käsitykset tutkimustyöstä (6: osio 5).

6.1.3 *Opiskelu-, tutkimus- ja ohjausympäristöt* (mm. Halinen & Rätty 1988; Hietala 1985; Rudd 1985; Walford 1983a): tiedotus ja yhteydenpito (4: osio 6), tieteenalalaitosten ilmapiiri (4: osio 1, 9: osio 9 ja 10: osio 3), tutkimusympäristö (9: osio 4), tutkimusresurssit (4: osio 2), ohjausresurssit (4: osiot 4-5), tulevaisuuden ongelmat (10: osio 2).

6.2.1 *Ohjauskäytänteet ja ohjaajan valinta* (mm. Landerberg & Lundell 1981; Lundell, Lövkrona & Oreström 1984; Sylven, Lundell & Björkhem 1980): ohjauskäytänne (4: osio 3, 7: osiot 1-2), ohjaajan valintakriteerit (7: osio 3), ohjaajan valintavaikeus (7: osio 2, 7), valinta tulevaisuudessa (10: osio 1), ohjaajan puute (7: osio 2), ohjaaja (7: osiot 4, 6 ja 8: osio 6), ohjauksen määrä (7: osiot 12-13), useita ohjaajia (7: osio 19), valinnan onnistuneisuus (7: osiot 23-24), ohjaajan vaihto (7: osiot 20-21).

6.2.2 *Ohjaustavat ja ohjaussisällöt* (mm. Bargar & Mayo-Chamberlain 1983; Blanton 1983; Moses 1985; Phillips 1987; Rudd 1985): ohjauksen aloitus (7: osiot 8-9), aloitusvaiheen ohjaus (5: osiot 6-8), ohjaustavat (7: osio 16), ohjaussisällöt (7: osio 15), muiden vaiheiden ohjaus (5: osiot 6-8), pääohjaajalta opittu (7: osio 25), ohjausongelmat (7: osio 22).

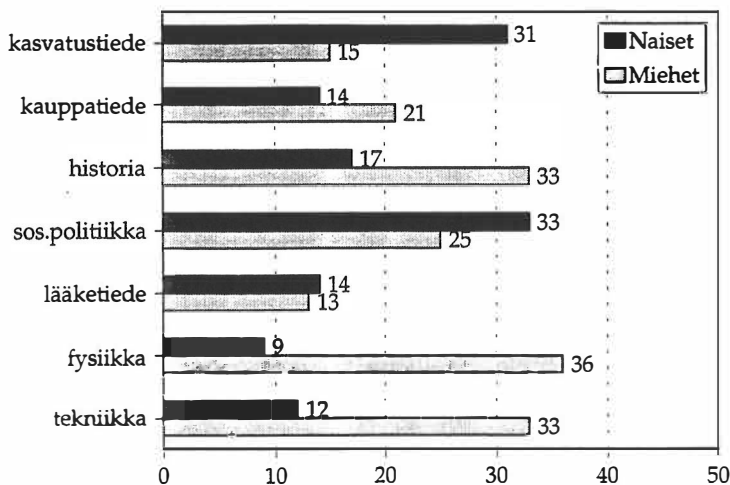
6.2.3 *Ohjauksen päätavoitteet ja ohjaustilanteet* (mm. Phillips 1987; Phillips & Pugh 1987): ohjauksen päätavoitteet (8: osio 1), ohjaustilanteet (8: osio 2).

6.3.1 *Ohjaussuhde ja ohjaajan roolit* (mm. Aguilar-Gaxiola 1984; Bolton 1980; Busch 1985; Daloz 1986; Dalton, Thompson & Price 1977; Erikson 1980; Erkut & Mokros 1984; Levinson ym. 1978; Merriam 1983; Phillips-Jones 1982; Shapiro, Haseltine & Rowe 1978; Vaillant 1977a): ohjattava (8: osio 11), ohjaaja (8: osiot 3, 7), ohjaajan roolit (8: osio 10).

6.3.2 *Ohjaussuhteen muutos ja ohjaussuhdeongelmat* (mm. Bargar & Duncan 1982; Busch 1985; Frey & Noller 1986; Kanter 1977; Phillips-Jones 1982): ohjaussuhteen kesto (8: osio 5), ohjaussuhteen muutos (8: osio 6), ohjaussuhdeongelmat (8: osiot 4, 8 ja 9: osio 9).

6.3.3 *Ohjaussuhteen merkitys* (mm. Bargar & Mayo-Chamberlain 1983; Bova & Phillips 1981; Erikson 1980; Levinson ym. 1978; Queralt 1982; Roche 1979; Sheehy 1976): ohjaajan henkilökohtainen vaikutus (8: osio 9), ohjaajan kokonaismerkitys (8: osio 14), ohjaajan urakehitysapu (9: osio 6 ja 9: osio 9), uratukitoiveet (9: osio 8), elämän edistäminen (9: osio 7), ohjauksen hyödyt (8: osio 12), ohjaajan hyödyt (8: osio 13), oma ohjauskokemus (8: osio 15).

Kyselylomakkeen palautti yhteensä 352 eri tieteenalojen jatko-opiskelijaa eli yhteensä 50,3 %. Vastaaajien määrä vaihteli siten, että 42 % - 57 % kasvatustieteen, 20 % - 68 % kauppatieteen, 49 % - 56 % historian, 50 % - 74 % sosiaalipolitiikan, 42 % - 52 % lääketieteen, 44 % - 52 % fysiikan ja 43 % - 59 % tekniikan eri yliopistojen ja korkeakoulujen jatko-opiskelijoista palautti kyselylomakkeen yhden muistutuskirjeen ja uuden lomakkeen lähettämisen jälkeen. Puutteellisten taustatietojen ja kysymyksiin vastaamatta jättämisen vuoksi tutkimusaineiston analyysiin voitiin ottaa mukaan yhteensä 326 jatko-opiskelijan lomakkeet. Näistä vastaajista oli kasvatustieteen jatko-opiskelijoita 46, kauppatieteen 35, historian 50, lääketieteen 47, fysiikan 45, tekniikan 45 ja sosiaalipolitiikan 58. Naisia heistä oli 40 % (n=130) ja miehiä 60 % (n=196)(kuvio 2).



KUVIO 2 Kyselyyn vastanneet tieteenalan ja sukupuolen mukaan

Kyselyn palautusprosenttia voidaan pitää tyydyttävänä tämän tyyppisessä survey-tutkimuksessa sen vuoksi, ettei tarkkaa aktiivisten jatko-opiskelijoiden määrä tiedetty ennakolta. Palautusten määrän vaihtelua tieteenaloittain ja koulutusyksiköittäin on vaikea tarkasti spesifioida: selittäviä tekijöitä voidaan etsiä useammalta suunnalta; niin jatko-opiskelijoiden rekisteröintitavoista, jatkokoulutus- ja ohjaukskäytänteistä kuin jatko-opiskelijoista ja ohjaajista. Kyselylomake on todennäköisesti myös vaikuttanut vastaamishalukkuuteen. Koska kysely ajoittui vuoden 1988 loppukeväälle, uuden täydentävän otoksen ei oletettu enää lisäävän vastaajien määrää, eikä täydentävää otosta myöskään päätetty tehdä uuden lukukauden alkaessa ohjaukskäytänteiden mahdollisen muuttumisen vuoksi.

Ikäjakaumaltaan kyselyyn vastanneet edustivat hyvin eri-ikäisiä jatko-opiskelijoita. Alle 30 -vuotiaita oli 19 %, 30-34 -vuotiaita oli 35 %, 35-39 -vuotiaita oli 21 %, 40-44 -vuotiaita 14 % ja tätä vanhempia oli 11 % vastanneista. Jatko-opiskelijoiden taustatietoja on tarkasteltu yksityiskohdaisemmin opiskelijoiden sukupuolen ja tieteenalan mukaan liitteessä 2.^{1*}

Tutkimukseen osallistuneista jatko-opiskelijoista perustutkinnon suorittaneita oli 85 % ja loput olivat jo lisensiaatin tutkinnon suorittaneita. Ennen 1980-lukua perustutkinnon oli suorittanut 33 %, vuoteen 1985 mennessä 37 % ja tämän jälkeen 30 % vastanneista. Tutkimusajankohtana lisensiaatin tutkintoon kuuluvia opintoja suoritti 200, tohtorin tutkintoon kuuluvia opintoja 114 jatko-opiskelijaa.

Tieteellisen jatkokoulutuksen, ohjauksen ja ohjaussuhteiden arviointien vaihtelua kuvataan ja selitetään jatko-opiskelijoihin, ohjaajiin, opiskelu-, tutkimus- ja ohjausympäristöihin liittyvillä tekijöillä. Näistä tärkeimpiä ovat jatko-opiskelijan sukupuoli, tieteenala, ikä ja tutkinto; ja ohjaajan sukupuoli ja ikä. Lisäksi vertailuja tehdään sen mukaan tekeekö jatko-opiskelija opinnäytetutkimustaan pääasiallisesti yksin vai tutkimusryhmässä. Tieteenalojen välisissä vertailuissa kasvatustieteen, sosiaalipolitiikan, kauppatieteen ja historian jatko-opiskelijat yhdistetään yhdeksi ryhmäksi, josta käytetään nimitystä yhteiskuntatieteilijät ja humanistit. Lääketieteen, fysiikan ja tekniikan jatko-opiskelijat muodostavat toisen ryhmän, josta käytetään nimitystä luonnontieteilijät. Tällaiseen tieteenala-jaotteluun päädyin sen perusteella, että kaikkien tieteenalojen samanaikainen vertailu johti liian pirstaleiseen muuttujakohtaiseen tarkastelutapaan. Koska eri tieteenalat näyttivät näissä tarkasteluissa ryhmittyvän kahteen edellä mainittuun pääryhmään, tätä jaottelua käytettiin tieteenaloja koskeissa vertailuissa.

*

Tekstissä olevat yliviitenumerot viittaavat Liitteessä 2 oleviin samannumeroisiin taulukoihin.

Aineiston kuvailua ja analysointia varten kyselylomakkeen tiedoista muodostettiin kvantitatiivinen aineisto. Aineiston laajuutta kuvaa se, että kyselylomakkeen perusteella voitiin luoda 580 kvantitatiivista muuttujaa.**

Tärkeimmän tutkimusaineiston muodostavat ne kyselyn vastaukset, jotka voitiin kvantifioida. Ainoan poikkeuksen tästä tekee ohjaussuhteen muuttumista selvittelevä avoin kysymys. Kyselylomakkeessa oli myös muita avoimia kohtia, joihin jatko-opiskelijat saivat yksityiskohtaisesti kuvata mielipiteitään, kokemuksiaan ja käsityksiään tieteellisestä jatkokoulutuksesta ja ohjaamisesta. Opiskelijoiden yhteensä 22 avoimeen kysymykseen kirjoittamat vastaukset muodostavat oman noin 400 sivuisen aineiston. Tätä aineistoa ei yhdistetty kvantitatiiviseen aineistoon, koska ei haluttu menettää sen rikkautta. Laadullisen aineiston luokittelussa ja analysoinnissa ei sovellettu ennakolta määriteltyjä luokittelukriteerejä, vaan luokittelu oli aineistolähtöistä. Apunani laadullisen aineiston analysoinnissa on toiminut useita tutkimusapulaisia, joiden kanssa keskustelin eri luokkien nimistä ja niihin sijoitetuista vastauksista. Luokitteluissa päästiin niin suureen yksimielisyyteen, etten pitänyt tarpeellisena systemaattista rinnakkaisluokittelujen tekemistä. Tätä ratkaisua puolsi se, että vaikka laadullisen aineiston vastaukset luokiteltiin, näitä määrällisiä luokituksia ei käytetty jatkoanalyyyseissa, vaan muun tulosten esittelyn yhteydessä täydentämässä ja täsmentämässä määrällistä kuvausta. Huomattava on, että eri vastausluokkiin sijoitettujen tapausten määrien kuvaukset eivät kerro yleisesti vastausten merkityksellisyyttä. Kaikki jatko-opiskelijat eivät vastanneet jokaiseen avoimeen kysymykseen. Lisäksi vastausten laajuus ja syvällisyys vaihtelivat erittäin paljon. Monen kysymyksen kohdalla jo muutaman jatko-opiskelijan vastaukset riittävät kuvaamaan kyllin monipuolisesti ja vivahteikkaasti kysytyjä asioita.

Tutkimuksen luotettavuustarkastelut on liitetty tulososassa kunkin pääteeman käsittelyn yhteyteen. Tutkimuksen viimeisessä luvussa pohditaan tutkimukseen liittyviä yleisempiä metodologisia kysymyksiä.

**

Aineiston tilastollisessa analysoinnissa on käytetty Jyväskylän yliopiston laskentakeskuksen käytössä olevaa SPSS-x-ohjelmistoa.

5.3 Jatko-opiskelijoiden elämäntilanne ja jatko-opintojen merkitys heidän elämässään

Jatko-opiskelijat eivät muodosta mitään yhtenäistä ryhmää, josta voitaisiin tehdä kattavia kuvauksia. He ovat eri-ikäisiä, eri elämänvaiheissa ja elämänolosuhteissa eläviä naisia ja miehiä, joita yhdistää vain akateemiseen jatkotutkintoon suuntautuva jatko-opiskelu ja tutkimustyö. Heidän elämäntilanteistaan ei voida sanoa mitään yleispätevää, vielä vaikeampaa on tehdä päätelmiä siitä, miten nämä elämäntilanteet ovat yhteydessä heidän jatko-opiskeluunsa. Tieteellistä jatkokoulutusta tutkittaessa olisikin houkuttelevaa jättää opiskelijoiden elämäntilannetekijät tarkastelujen ulkopuolelle ja keskittyä varsinaiseen koulutukseen. Jatko-opiskelijat itse kuitenkin korostavat oman elämäntilanteensa, erityisesti työn ja perheen merkitystä sekä jatko-opiskelun ja tutkimustyön edistäjinä että vaikeuttajina (mm. Halinen 1990; Halinen & Rätty 1988; Rudd 1985; Salmon 1992). Jatko-opiskeluvaikeuksien syyt eivät johdu yksinomaan siitä, etteivät jatko-opiskelijat itse kykenisi järjestämään elämäänsä jatko-opiskelulle suotuisaksi, vaan vaikeudet juontuvat usein tieteellisen jatkokoulutuksen ja tutkimustyön rahoitus- ja organisointitavoista.

Jatko-opiskelijoiden elämäntilannetekijöiden yksityiskohtainen analysointi ei liity suoraan tämän tutkimuksen pääteemaan, minkä vuoksi seuraavassa kuvataan yleisesti, millaisena tutkimuksessani mukana olleet opiskelijat pitivät omaa elämäntilannettaan jatko-opintojen aikana ja miten he arvioivat eri elämäntilannetekijöiden säätelevän jatko-opiskeluaan.

- Tutkimukseen osallistuneista jatko-opiskelijoista useimmat olivat naimisissa tai avoliitossa (72 %), mutta 43 %:illa heistä ei ollut lapsia. Suurimmalla osalla lapsiperheistä oli yksi tai kaksi lasta (74 %).
- Jatko-opiskelijoiden työtilanne tutkimusajankohtana oli suhteellisen vakaa, sillä kaikista jatko-opiskelijoista 54 % ilmoitti toimivansa vakinaisessa työsuhhteessa ja määräaikainen työsuhde oli 41 %:illa.
- Monet vastanneista (58 %) toimivat yliopiston työsuhhteissa, mutta heistä yli puolella (53 %) työsuhde oli kestänyt korkeintaan kolme vuotta. Yli kymmenen vuotta yliopistolla työskennelleitä oli yhteensä vain 12 % eri alojen jatko-opiskelijoista.

Jatko-opiskelijoiden elämäntilanteiden vaihtelevuus tuli selvemmin esiin, kun jatko-opiskelijat arvioivat, miten tärkeässä asemassa jatko-opiskelu oli heidän elämässään ja miten paljon he olivat käyttäneet aikaa jatko-opintoihin viimeisen puolen vuoden aikana. Suurin osa jatko-opiskelijoista piti opinnäytetyön tekemistä tutkimusajankohtana joko erittäin merkittävänä tai suhteellisen merkittävänä asiana elämässään (76 %), kun neljäsosalle vastanneista jatko-opiskelulla ei ollut juuri minkäänlaista merkitystä sen hetkessä elämäntilanteessa (N=277). Mahdollisuudet

opinnäytetutkimuksen tekemiseen eivät olleet kovin hyvät kysyttynä puolen vuoden ajanjaksona, sillä vain alle viidesosa vastanneista (18 %) ilmoitti tehneensä tuolloin opinnäytetutkimustaan päätoimisesti (N=271). Koska kysytty arviointijakso saattoi olla "epäedustava" ja koska kaikki opiskelijat eivät ilmoittaneet ajankäyttöään, ei tieto kerro luotettavasti koko jatko-opiskelijaryhmän opiskeluaktiivisuudesta.

Jatko-opiskelijoiden opiskelu- ja tutkimusmahdollisuuksia olivat eniten vaikeuttaneet työhön (52 %) ja perheeseen ja lastenhoitoon (38 %) kuluva aika. Sen sijaan harvat ilmoittivat muiden perhesyiden, kuten sairauksien, avioeron tai kuolemantapausten hidastaneen tutkimustyötään.² Perhevelvoitteet kasautuvat ilmeisesti edelleen naisille, koska naisopiskelijat ilmoittivat erilaisten perhesyiden vaikeuttaneen enemmän omaa tutkimustyötään kuin miesopiskelijat; vaikka tutkimuksessa mukana olleilla perheellisillä miesopiskelijoilla oli keskimäärin yhtä paljon lapsia kuin perheellisillä naisopiskelijoilla.³ Miehet myös saattoivat myöntää, että "...miehen on helpompi tehdä tutkimustyötä perheyhteisössä..." tai että "...kaipa miehen rooli perheessä on helpompi tutkijan uran kannalta, tämä on kuitenkin mielestäni väärin, vaikka onkin realiteetti".

Eri ongelmaryhmien merkitys jatko-opiskelun kannalta näkyi hyvin siinä, että jatko-opiskelijat kertoivat tutkimustyötään hidastaneen kaikkein eniten työhön liittyneiden *ajankäytön ongelmien* (75 %), toiseksi eniten tutkimustyötä olivat vaikeuttaneet omien *tutkijankykyjen puutteet* (65 %) ja kolmantena ongelmaryhmänä tuotiin esiin tutkimustyön *ohjaamiseen* liittyneet ongelmat (53 %)(ks. taulukko 2). Vaikka jatko-opiskelijat näyttäisivät painottavan elämäntilanteeseen ja ajankäyttöön liittyviä ongelmia jatko-opintojensa aikana, tutkimuksen tulososassa ei korosteta elämäntilannekysymyksiä, vaan tarkastelu keskittyy pääasiallisesti jatko-opiskelijoiden arviointeihin jatko-opiskelustaan, tutkimustyöstään ja jatko-opintojen ohjaamisesta.

Jatko-opiskelijoiden kokonaiselämäntilanteen voidaan olettaa olevan yhteydessä myös siihen, millaisena he pitävät omaa *urakehitystään*. Puolet omaa urakehitystään arvioineista jatko-opiskelijoista (51 %) ilmoitti olevansa tyytyväisiä omaan urakehitykseensä (N=295). Elämäntilannetekijöistä urakehitystä olivat useimpien opiskelijoiden mielestä edistäneet turvattu taloudellinen tilanne ja hyvä terveydentila, minkä ohella selkeiden elämänsuunnitelmien, perheen ja lasten ilmoitettiin edistäneen omaa menestymistä (kuvio 3).*** Avoimissa vastauksissa jatko-opiskelijat kertoivat hyvän urakehityksensä johtuneen muistakin kuin elämäntilannetekijöistä (N=69):

Tekstissä olevat kuvionumerot viittaavat Liitteessä 3 oleviin samannumeroisiin kuvioihin.

Omat kyvyt (n=31)

"Olen julkaissut suht. mukavasti, on kysyntää kouluttajana ja konsulttina. Olen luonut suhteita myös ulkomaille. En osaa keksiä, miten olisin voinut menestyä paremmin." (kasvatustiede)

"Olen tähän saakka aina saavuttanut sen mihin olen pitkäjänteisesti ja sitkeästi pyrkinyt." (sosiaalipolitiikka)

Oma ala, kiinnostava työ (n=18)

"Omalla aktiivisuudella ja oikean alan valinnalla hyvä urakehitys on ollut mahdollista." (tekniikka)

"Toistaiseksi näyttää mukavalta, kun saanut/saan tehdä kiinnostavia töitä ja joskus myöhemmin on mahdollista jatkaa useammallakin aihealueella." (historia)

Sosiaaliset suhteet (n=5)

"Toistaiseksi onnistuneena: välittömästi valmistuttuani sijoituin työhön, joka tutustutti minut tutkijayhteisöön (myös ohi oman alani). Alle puoli vuotta valmistumisen jälkeen sain ensimmäisen apurahan ja pian sen jälkeen 2 1/2 vuotisen tutkimusassistentuurin." (historia)

"Tutkimusryhmän ja ohjaajan ansiosta hyvä." (fysiikka)

Onni, sattuma (n=15)

"Olen ollut oikeassa paikassa oikealla hetkellä." (lääketiede)

"Onnellisten sattumien tuloksena olen nopeasti saavuttanut varsin riippumattoman aseman." (fysiikka)

Lähes 40 % jatko-opiskelijoista oli kuitenkin sitä mieltä, että menestymistä ja urakehitystä olivat heikentäneet taloudelliset huolet ja selkiytymättömät elämänsuunnitelmat (ks. kuvio 3). Kolmasosa vastanneista ilmoitti myös perheen ja lasten vaikeuttaneen menestymistä. Nais- ja miesopiskelijoiden ura-arvioinnit olivat hyvin samankaltaisia; miesopiskelijat ilmoittivat selkiytymättömien elämänsuunnitelmien ja naisopiskelijat sairauksien vaikeuttaneen urakehitystään.⁴ Perheettömät jatko-opiskelijat arvioivat selkiytymättömien elämänsuunnitelmien johtaneen yleisemmin heikkoon menestykseen kuin perheelliset.⁵

Harvat jatko-opiskelijat kertoivat avoimissa vastauksissa yksityiskohtaisesti näistä omaa urakehitystään vaikeuttaneista tekijöistä (n=31):

Taloudelliset syyt ja perhesyyt

"Vaikeinta on se, ettei nykyinenkään työsuhde ole pysyvä. Asuntovelallisenä ja suurien opintolainojen kanssa auttaisi, jos olisi varmuus tuloista." (nainen, kasvatustiede)

"Olen tyypillinen välinputoaja. Lahjoja on. Rahat eivät riitä, perhe hidastaa." (mies, historia)

Selkiytymättömät elämänsuunnitelmat

"Kulkenut liian paljon väärillä raiteilla ja poikkeillut (myös muissa työpai-koissa) ilman selkeää päämäärää." (nainen, kasvatustiede)

Työn ja tutkimuksen luonne

"Urakehitys voisi olla nopeampaa, opetustyö hidastaa, samoin tutkimusalan vaativuus ja laajuus." (mies, fysiikka)

"Jatkotutkinnot ovat viivästyneet tutkimuksen projektiluonteisuudesta johtuen. Myöhemmin myös laitostehtävät kuormittaneet liikaa." (mies, tekniikka)

Riittämättömät kyvyt

"Huonona, en ole pystynyt vastaamaan asetettuihin haasteisiin." (nainen, sosiaalipolitiikka)

Muutamat jatko-opiskelijat torjuivat kaikenlaiset urakehitysajatukset, he ilmoittivat tietoisesti pyrkinensä pois "uraputkesta" (n=15):

"En vakavasti aio rynnistää tiedemaailmaan, naisilla paljon vaikeampi saavuttaa siellä asema, lukuisia esimerkkejä vanh. naistutkijoista, jotka kyvyistään huolimatta eivät etene - ei houkuttele. Pysin pitämään itseni henkisesti tyydytettynä mm. tutkimustyöllä; koen tekevänä mielekästä työtä." (nainen, historia)

"Ainoastaan siksi, että olen voinut vaihtaa sellaiseen duuniin, josta pidän. Yleensä sanoisin, että urakehitys ei juurikaan kiinnosta minua. Olen nähnyt tätä oravanpyörässä juoksentelua useissa eri organisaatioissa, joten toivoisin itselläni olevan sen verran älyä, etten mene siihen mukaan." (mies, sosiaalipolitiikka)

Näissä kuvauksissa ura ja urakehitys yhdistetään kilpailuun, kiipeämiseen ja kariäärin tavoitteluun, vaikka urakehitys voi yhtä hyvin merkitä henkilökohtaisten suunnitelmien ja kokemusten muuttumista, mielenkiintoisempien ja itseä paremmin tyydyttävien tehtävien saamista (Asplund 1984, 21-32; Häyrynen 1988, 16-17). Jatko-opiskelijoiden käsitykset korkeimpien tieteellisten tutkintojen merkityksestä ja arvostuksesta eivät ole yhdentekeviä, sillä Wunsch (1993, 352) mukaan erityisesti naisopiskelijoiden akateemista uraa koskevat arvot ja odotukset ovat yhteydessä heidän urakehitykseensä.

Erilaiset elämäntilanteet ja opinnäytetutkimuksen tekeminen kietoutuvat toisiinsa hyvin yksilöllisesti jatko-opiskelijoiden elämässä. Tutkimuksen tekeminen ja opiskelu saattoivat keskeisesti jäsentää jatko-opiskelijoiden kokonaiselämäntilannetta tai kulkea vain sen reunamalla: yhdelle jatko-opinnot, tutkimustyö ja tutkintojen suorittaminen oli elämäntapa, toiselle työtä, kolmannelle harrastus, neljännelle vasta tulevaisuuden unelma, viidennelle lähes merkityksetön asia elämässä. Jatko-opiskelijoiden arvioinnit opinnäytetyön asemasta elämässään kiinnittyivät elämäntilannetekijöiden ohella opiskelijan opiskeluvaiheeseen ja tutkimustyön vaiheeseen. Seuraavat opiskelijoiden kuvaukset kertovat paremmin tästä vaihtelusta (N=307):

1. Elämäntapa (n=20)

"Työelämässä tässä vaiheessa merkittävin projekti ja itseni kehittämisen kannalta hyvin tärkeä. Vapaa-aika ja perhe-elämä ovat tasavertaisessa asemassa työelämän painoarvon kanssa." (mies 33 v. / lääketiede)

"Samaistan opinnäytetyön teon ja ns. leipätyön teon (laitoksellamme tuntiopettajan aseman säilyttäminen edellyttää tutkimustyön tekoa), joten se on keskeisellä paikalla elämässä. Pyrkiminen johonkin ylempään tutkintoon on toisaalta elämäntapa, josta on vaikea luopua, koska siihen on tottunut jo kouluajoilta alkaen." (mies 34 v. / fysiikka)

"Elämäntapa 'Terve ihminen ei kaipaa työtä, vaan jotakin mielenkiintoista tekemistä'. Tämän saavuttaakseen tutkija on valmis tinkimään elintasotaan." (mies 33 v. / fysiikka)

2. Tärkein, aikaa eniten vievä asia (n=45)

"Tärkein asia. Työn ulkopuolella ei ole mitään verrattavaa. Tosin olen pitänyt siitä huolen että vapaa-aikaa ja harrastuksia riittää vähintään 'normaalien ihmisten' verran." (nainen 30 v. / fysiikka)

"Opinnäytetyö liittyy valtakunnalliseen laajempaan tutkimusprojektiin, joka on tällä hetkellä käynnissä. Tämän ohella olen mukana parissa muussa työssä. Opinnäyte on kuitenkin keskeinen koska se vie viikkotyöstä vähintään 4/5 ajasta." (mies 30 v. / fysiikka)

3. Tiettyssä asemassa elämäntapojensa: leipätyön/perheen/lasten/harrastusten jälkeen (n=59)

"Kun on jo vuosia opiskellut on nyt mukava olla työelämässä. Yhteyksiä korkeakouluun en kuitenkaan halua kokonaan katkaista. Työ ja perhe on tällä hetkellä preferenssijärjestyksessä ennen opinnäytetyötä." (mies 28 v. / kauppatiede)

"Päivätyön ja perheen jälkeen harrastuksena omalla ajalla tehtävää, on ollut vaikea motivoitua (perheessä miehen ura ollut etusijalla: näin omasta halustani, koska lapset pieniä)." (nainen 35 v. / lääketiede)

"Elämäntapojeni muodostuu 1) perheestä 2) virkatyöstä + yksityisvastaanotosta + opetustyöstä 3) politiikasta ja 4) tieteenteosta ja 5) liikunta- elokuvaharrastuksista; tieteenteko eli opinnäytetyö on rakkain ja tärkein elämänsisältö perheen rinnalla." (nainen 37 v. / lääketiede)

4. Työtä (n=29)

"En ole enää halua olla mikään intellektuelli tutkijafriikki. Yritän tehdä tätä työtä mahdollisimman hyvin lahjojeni rajoissa. Pidän säännöllisestä työrytmistä, olen aamuihmisiä ja perheenikin takia työskentelen lähinnä virka-aikana. Yötöitä en ole tehnyt juuri koskaan. Lyhyesti: työ on minulle haastavaa ja mielekästä, mutta se on vain yksi elämän osa-alue. Luulen, että minun kohdallani tulokset olisivat huonommat, jos tekisin töitä 24 tuntia päivässä." (mies 30 v. / historia)

"Tällä hetkellä tärkeä osa, muttei juuri tärkeämpi kuin mikään muukaan työ olisi, vapaa-aikaa en siihen käytä." (nainen 32 v. / sosiaalipolitiikka)

5. Uralla etenemisessä, työpaikan säilyttämisessä tärkeä (n=17)

"Pakko tehdä kasvojen ja työpaikan säilyttämiseksi." (nainen 42 v. / kasvatustiede)

"Välttämätön urakehityksen kannalta; muuten ei saa virkaa (vak.) riittävän isosta sairaalasta, jossa olisi tutk.mahdollisuuksia." (mies 37 v. / lääketiede)

"Haluan valmistua FL:ksi mahdollisimman nopeasti, jotta vakituisen viran saaminen korkeakoulumaailmasta olisi todennäköisempää. Tästä syystä opinnäytetyön tekeminen hallitsee elämäni tällä hetkellä." (nainen 29 v. / fysiikka)

6. *Tutkimus tai tutkinto tehtävä valmiiksi* (n=23)

"Pitäisi saada pois 'käsistä'." (nainen 41 v. / kasvatustiede)

"Tällä hetkellä paljon mielessä, lis.tutkinto ja lis.työ ovat ensisijaisia tavoitteitani tällä hetkellä." (nainen 27 v. / kauppätiede)

"Oli vielä viikko sitten työn ohessa tärkein asia päiväohjelmassani; tunsin laiminlyöväni ystävät ja harrastukset; oli menossa "viimeinen ponnistus", joka sai voimia ymmärtävästä työnantajasta ja kannustavista ystävistä." (nainen 38 v. / historia)

"Tällä hetkellä vie erittäin suuren osan ajastani ja on varsin keskeinen asia elämässäni, kunnes saan väitöskirjani valmiiksi, sinänsä opinnäytetyöni on projekti, joka on tällä hetkellä minun työni; teen sitä siis työkseni." (nainen 29 v. / lääketiede)

7. *Harrastus* (n=45)

"Teen sitä päätoimeni ohella, lähinnä vapaa-aikanani. Kyseessä lähinnä 'harrastus'." (mies 31 v. / historia)

8. *Tulevaisuudensuunnitelma, unelma* (n=25)

"Tällä hetkellä ainoastaan suunnitelmien ja unelmien kohde; mahdollisen apurahan saamisen jälkeen toiseksi tärkein asia elämässä." (mies 33 v. / historia)

"Tähän asti vuosia sen toiveen varassa, että joskus on aikaa ja mahdollisuuksia. Nyt (puolison kuoltua) koko vastaisen elämän täyttävä kokonaisuus, mikäli voimia riittää - muussa tapauksessa joku toinen tekee sen tulevaisuudessa." (nainen 55 v. / sosiaalipolitiikka)

"Kuolinpesän asioiden hoidon selvittyä ja mieheni papereiden hoitamisen jälkeen seuraava projekti." (nainen 45 v. / historia)

9. *Taloudellisten tai muiden elämäntilanteeseen liittyvien esteiden vuoksi vaikeutunut* (n=10)

"Haluaisin tehdä tutkimusta kokopäivätoimisesti mutta en saa rahoitukseksi tukijan uraa! Tästä tulee paljon ristiriitoja -> työ on antoisaa mutta vaatii kohtuuttomasti voimavaroja." (mies 29 v. / kasvatustiede)

"Vakinaisen työn hoito vie aikaa ja ajatuksia niin paljon, että tutkimuksen teolle ei jää aikaa. Yhteydenpitoa muihin tutkijoihin, yliopistoon ja tutk.laitoksiin on vaikea järjestää, taloudellisia mahdollisuuksia irrottautua nykyisestä työstä ei ole perheen takia." (mies 38 v. / sosiaalipolitiikka)

10. *Ei merkitystä, taustalla* (n=34)

"Ei näyttele juuri mitään osaa... ei merkitystä ainakaan toistaiseksi." (mies 37 v. / kasvatustiede)

"Viimeisellä sijalla, se on jollain tavalla vireillä ja mielessä, mutta aktiivisesti en sitä tee." (nainen 31 v. / historia)

Seuraavassa tarkastellaan lähemmin jatko-opiskelijoiden ilmoittamia *jatko-opintojen aloitussyitä*,⁶ jotka täsmentävät edellisiä opinnäytetutkimuksen asemaa elämänkokonaisuudessa käsitteleviä kuvauksia. Tärkeimpinä jatko-opintojen aloitussyinä opiskelijat pitivät sisällöllisiä tekijöitä eli

kiinnostusta tieteenalaa (80 %) ja tutkimustyötä (77 %) kohtaan. Yli puolet opiskelijoista korosti jatko-opiskelun merkitystä myös elämänsisällön lisääjänä (57 %), harrastuksena (55 %) ja persoonallisuuden kehittäjänä (53 %). Neljäsosalla opiskelijoista painottuivat toiveet vakinaisesta työpaikasta jatkotutkinnon jälkeen ja altruistiset ihmisen auttamisen mahdollisuudet.

Mies- ja naisopiskelijat painottivat eri asioita opintojen aloituspäätöstä tehdessään. Sisällölliset tekijät olivat merkinneet yhtä paljon niin nais- kuin miesopiskelijoillekin. Mutta miehillä jatko-opiskeluun liittyi enemmän välineellisiä tai uratavoitteita; he ilmoittivat vakinaisen työn ja paremman palkan jatkotutkinnon suorittamisen jälkeen houkutelleen itseään jatko-opintoihin. Lisäksi he olivat naisia helpommin päässeet mukaan tutkimusprojekteihin. Naisopiskelijat sen sijaan olivat painottaneet enemmän opintojen aloituskriteereinä ihmisten auttamista ja persoonallisuuden kehittymistä.⁷

Tieteenalaryhmittäinen⁸ vertailu osoitti, että luonnontieteiden jatko-opiskelijoilla jatko-opintojen aloittamispäätökseen olivat vaikuttaneet tutkimustyön organisointitapaan ja urakehitysmahdollisuuksiin liittyneet tekijät:

- tutkimusprojektiin pääseminen (lääketiede, fysiikka),
- halu edetä korkeakoulu-uralla (lääketiede),
- perustutkinnon riittämättömyys (fysiikka),
- mahdollisuudet vakituisen työhön (lääketiede, fysiikka),
- parempi palkka jatkotutkinnon jälkeen (fysiikka, lääketiede),
- jatko-opiskelu assistentin tehtävänä (fysiikka).

Yhteiskuntatieteilijät ja humanistit puolestaan tietävät, ettei jatko-tutkintojen suorittaminen, ei lisensiaatintutkinto eikä edes tohtorintutkinto, takaa heidän aloillaan korkeaa asemaa tai hyvää palkkaa. Jatko-opiskelumotiiveina painottuivatkin heillä enemmän se, että tietoa voi hyödyntää yhteiskunnallisessa elämässä ja että opiskelu tukee oman persoonallisuuden kehitystä. Tämä jatko-opiskelijaryhmä oli pitänyt tärkeänä opintojen aloittamisvaiheessa seuraavia tekijöitä:

- kiinnostus tutkimustyöhön (historia),
- osallistuminen yhteiskunnalliseen toimintaan (sosiaalipolitiikka, historia),
- ihmisten auttaminen tieteen keinoin (sosiaalipolitiikka, kasvatustiede),
- persoonallisuuden kehittyminen (historia),
- jatko-opiskelu harrastuksena (kasvatustiede),
- jatko-opiskelu elämänsisällön lisääjänä (historia, kauppatiede).

Jatko-opiskelijat eivät tee jatko-opiskelun aloituspäätöksiään täysin itsenäisesti erilaisia vaihtoehtoja punnitien, vaan monet henkilöt voivat esimerkiksi tai kehotuksillaan vaikuttaa heidän valintoihinsa. Koulutuksen sosiaalista valikointia käsittelevissä tutkimuksissa korostetaan sosiaalisten ryhmien erilaisia pääoman lajeja sekä kodin ja vanhempien merki-

tystä selitettäessä ihmisten valikoitumista erilaisille koulutusurille (Häyrynen & Häyrynen 1994). Tässä tutkimuksessa mukana olleiden jatko-opiskelijoiden joukossa (ks. liite 2, taulukko 1) oli enemmän työntekijäperheistä lähtöisin olevia ja heidän vanhemmillaan oli matalampi peruskoulutustaso kuin valtakunnallisessa vertailuaineistoissa (vrt. Silvennoinen & Laiho 1992).

Jatko-opiskelijoiden sosiaalisen taustan merkitystä jatko-opintojen aloittamiseen on tässä tutkimuksessa vaikea suoraan osoittaa, sillä jatko-opiskelijat itse ilmoittivat, että heidän opintojen aloittamispäätöksiinsä olivat vaikuttaneet eniten professorit (32 %), esimiehet (26 %) ja työtoverit (22 %).⁹ Eri henkilöiden merkitys vaihteli hieman eri jatko-opiskelijaryhmissä. Esimiehen kehotuksilla oli ollut hieman suurempi merkitys mieskuin naisopiskelijoille.¹⁰ Tutkimusryhmäläiset tietysti ilmoittivat työtovereiden, esimiesten ja tutkijakollegojen kehotusten vaikuttaneen opiskelupäätöksiinsä.¹¹ Lääketieteen jatko-opiskelijat ilmoittivat isän merkityksen olleen opintojen aloittamisvaiheessa hieman suuremman kuin muiden alojen opiskelijat, mikä johtuu ilmeisimmin siitä, että monen lääketieteen opiskelijan isällä oli lääkärikoulutus ja heidän lapsensa valitsivat saman ammatillisen uran. Puolison merkitystä jatko-opintojen aloittamisessa eivät monetkaan opiskelijat (13 %) pitäneet tärkeänä (vrt. Roberts & Newton 1987). Naisopiskelijoiden jatko-opiskelu näytti kuitenkin yhdistyvän miesten korkeampaan ammatilliseen asemaan (ks. liite 2, taulukko 1).

Vain harvat jatko-opiskelijat toivat esille avovastauksissaan, että jatko-opintojen aloittaminen ja tutkijanuralle suuntautuminen olisi ollut heille omasta taustasta juontuva itsestäänselvyys tai 'kutsumus'. Hockeyyn (1991, 324) havainto jatko-opiskelumotiivien muuttumisesta jatko-opiskeluprosessin aikana näkyi myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen tekemisen ja jatko-opiskelun kerrottiin olleen aluksi enemmänkin 'vain työtä' tai harrastus kuin systemaattista kouluttautumista tutkijaksi ja tutkijanuralle, mutta vähitellen tutkimustyö ja opinnäytetyön valmiiksi saaminen vei mukanaan, ja siitä muotoutui elämän tärkein asia. Jotkut jatko-opiskelijat, erityisesti luonnontieteilijät, kyllä tiesivät heti jatko-opiskelijaksi kirjoittautuessaan, mikä on 'pelin henki'; tehdä väitöskirja valmiiksi mahdollisimman nopeasti ja suunnata sitten kulkunsa tutkimustyöhön ulkomaille.

Jatko-opiskelijoille on tyypillistä, että he tasapainottelevat elämäntilanteensa mukaan: tutkimuksen tekemisen, perheen, lasten, työn ja harrastusten merkitys muuttuu joskus oman valinnan mukaan, joskus 'mielivaltaisesti'. Monista, nuoruuteen ja lupaavuuteen perustuvista jatko-opiskelijoiden rekrytointipyrkimyksistä huolimatta jatko-opiskelijat eivät ole perusopinnoista suoraan jatko-opintoihin siirtyneiden tutkijanalkujen joukko, vaan se koostuu eri-ikäisistä, eri elämänvaiheissa olevista naisista ja miehistä, joiden elämässä jatko-opiskelun merkitys ja siihen käytettävissä oleva aika vaihtelee. Tämä asettaa haasteita sekä jatkokoulutuksen

yleiselle organisoinnille että erityisesti ohjauksen järjestämiselle. Kun jatko-opintojen ohjausta ei määritellä kapeasti vain tutkimusprosessin ohjaukseksi, vaan ohjauksen katsotaan alkavan siitä, miten opiskelijoita rekrytoidaan tieteelliseen jatkokoulutukseen ja miten heille järjestetään tutkimusrahoitusta, vaikuttavat nämä ratkaisut keskeisesti siihen, millaisiksi eri jatko-opiskelijaryhmien työ- ja elämäntilanteet muovautuvat jatko-opintojen aikana.

6 TULOKSET

6.1 Tieteellinen jatkokoulutus ja tutkimustyö eri tieteenaloilla

6.1.1 Jatko-opiskelu eri tieteenaloilla

Tieteellisiin jatkotutkintoihin johtavaa opiskelua ja tutkimustyötä ei voida luonnehtia täysin vapaaksi tieteenharjoitukseksi. Tieteellisen jatkokoulutuksen nivominen osaksi muuta koulutusjärjestelmää, tutkimusten ja tutkintojen kansainväliset vertailtavuusvaatimukset ovat johtaneet siihen, että jatkokoulutus on joutunut voimakkaiden tehokkuus- ja tuloksellisuuspaineiden kohteeksi. Viime vuosina jokainen tieteenala, tutkimusala, jatkokoulutusyksikkö, lopulta professorit ja jatko-opiskelijatkin on liitetty kansallisen ja kansainvälisen arviointijärjestelmän piiriin. Nyt arvioidaan koko tutkijankoulutusjärjestelmän tuloksellisuutta.

Muodollisen tieteellisen jatkokoulutuksen järjestäminen ei Suomessa ole edennyt kaikilla tieteen- ja tutkimusaloilla saman aikataulun mukaan. Tällä hetkellä joillakin aloilla saattaa tutkintovaatimusten laatiminen lisenssiaatin ja tohtorin tutkinnoille olla edelleen kesken, kun joillain toisilla toteutetaan kansainvälisiä tutkijankoulutusohjelmia. Eri tieteenalojen jatko-opiskelijat ja tutkimus-, opetus- ja ohjaustehtävissä toimivat henkilöt eivät hahmota muodollisen tieteellisen jatkokoulutuksen luonnetta samalla tavoin, tai pyri toteuttamaan sille asetettuja tehtäviä tarkasti kulloinkin voimassa olevien säännösten ja suositusten mukaisesti.

Tieteellisen jatkokoulutuksen erilaiset opetuksen, opiskelun ja tutkimustyön organisointimuodot voidaan vain keinotekoisesti erottaa

toisistaan. Tutkijaseminaarit ja kirjallisuusopinnot ovat perinteisesti olleet tärkeimpiä jatkokoulutuksen opiskelu- ja opetusmuotoja, vaikka niidenkin toteuttamistavat ovat huomattavasti vaihdelleet eri tieteenaloilla ja koulutusyksiköissä (Tutkijankoulutustoimikunnan loppumietintö 1989). Erilaiset käsitykset tutkimustyöstä ja jatko-opiskelun luonteesta heijastuvat eri tieteenalojen jatko-opiskelijoiden arvioinneissa.

Jatko-opiskelijoiden suhtautuminen *muodolliseen jatkokoulutukseen* vaihteli hyvin paljon. Hyödyllisenä koulutusta pidettiin siksi, että koulutuksessa opitaan tietoja ja taitoja, saadaan vaikutteita; ajatukset kehittyvät ja syvenevät. Koulutuksen nähtiin strukturoivan opiskelua ja tutkimustyötä tavoitteelliseksi jatkotutkintoihin tähtääväksi toiminnaksi. Jatko-opiskelijat saattoivat myös kyseenalaistaa jatkokoulutuksen merkityksen:

"Voisi kysyä, tarvitaanko Suomessa lisää tohtoreita. Onko Suomella varaa nykyistä enempään oppineiden joukkoon, joiden oppineisuus on entistä kapea-alaisempaa, ja tulee siten myös koko kansalle entistä kalliimmaksi. Vallitseva tutkimuskäsitys on puhtaasti teknokraattinen; tutkimuksen arvopäämäärät ja -tehtävät ovat jääneet tyystin sivuun. Nykyisen käsityksen mukaan tutkimus on vain tekniikkaa, metodia, ja tutkimuksen opettelu tämän metodin opiskelua." (historia)

"Jatko-opiskelu pitäisi nähdä enemmän tieteellisenä tutkimustyönä ja tieteelliseen yhteisöön sosiaalistumisena kuin opetuksena ja koulutuksena. Toivon mukaan ei omaan yliopistoon tule jatko-opiskeluputkea." (sosiaalipolitiikka)

Muodollisten opetustilanteiden merkitys arvioitiin yleisesti vähäisemmäksi kuin erityyppiset kontaktit ohjaajien ja tutkijakollegojen kanssa; hyödyllisimpinä opiskelu- ja opetusmuotoina jatko-opiskelijat nimittäin pitivät omia esityksiä, henkilökohtaista ohjausta, epävirallisia tapaamisia ja seminaareja.¹²

Eri tieteenalojen jatkokoulutuksessa preferoidaan erilaisia opiskelutapoja. Yhteiskuntatieteilijät olivat saaneet yhteisiltä *luennoilta* tietoa ja virikkeitä. Suurille jatko-opiskelijaryhmille suunnattujen luentojen ongelmaksi oli kuitenkin osoittautunut niiden pinnallisuus ja soveltumattomuus omiin erityisaiheisiin. Myös luentojen heikkoa tasoa ja luennoitsijoiden valmistautumattomuutta luentojen pitämiseen arvosteltiin. Humanistit ja yhteiskuntatieteilijät pitivät *tutkijaseminaareja* hyödyllisempinä kuin luonnontieteilijät; kaikilla luonnontieteellisillä aloilla ei edes järjestetä seminaareja. Tutkijaseminaareissa oli saatu palautetta omasta työstä, ne olivat selkeyttäneet ja syventäneet ajatuksia ja pakottaneet aktiiviseen osallistumiseen. Yleensäkin opiskelijoiden mielestä *esitelmien ja alustusten* pitämisen myötä opitaan kirjoittamista, esittämistä ja tiedottamista. Esitelmien laatiminen kehittää ajattelua ja ongelmanratkaisua ja panee arvioimaan omia käsityksiä. Mutta osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että seminaarit ovat liian yleisiä, "tyhjän puhumista, turhaa nuokkumista".

Joidenkin tieteenalojen, kuten fysiikan, tekniikan ja kauppatieteen jatko-opiskelijat pitivät *tenttikirjallisuuden* lukemista hyödyllisenä, sillä kirjojen avulla perehdytään omaan alaan. Mutta se saattoi olla myös turhauttavaa ja tehotonta opiskelua, jos kirjallisuus ei selkeästi kohdentunut omaan tutkimusaiheeseen. Luonnontieteilijät eli fysiikan, lääketieteen ja tekniikan opiskelijat pitivät tietysti laboratoriotöitä hyödyllisempinä kuin muiden alojen jatko-opiskelijat, koska *laboratoriotöissä, demonstraatioissa ja harjoituksissa* opitaan heidän mukaansa tekemään tutkimusta käytännössä.

Ulkomaisiin ja kotimaisiin seminaareihin osallistuminen on opiskelijoiden mielestä yksi merkittävimmistä jatko-opiskelumodoista useilla tieteenaloilla.¹³ *Seminaarit ulkomailla* olivat olleet merkityksellisempiä luonnontieteilijöille, erityisesti lääketieteen jatko-opiskelijoille, kuin kasvatustieteen tai historian opiskelijoille. Tämä voi selittyä sillä, että näiden alojen jatko-opiskelijat olivat valinneet suomalaista yhteiskuntaa käsitteleviä tutkimusaiheita. Yleensäkin ulkomaisten kontaktien, seminaarien ja kongressien antina pidettiin sitä, että niistä saa uutta tietoa, virikkeitä ja laajempaa näkemystä asioihin. Ne voivat olla ensisijaisia senkin vuoksi, ettei opiskelijoilla ole kotimaisia kollegoja tai oma tutkimusaihe on kansainvälinen. Eri tyyppiset *kongressit ja kollegakontaktit* mahdollistavat keskustelut alan asiantuntijoiden ja tutkijoiden kanssa. Joskus kongressien tosin arvioitiin olleen pinnallisia ja kontakteja syntyneen odotettua vähemmän.

Tutkimustyön ohjausta ei välttämättä lueta yhdeksi opetusmuodoksi, vaikka ohjaus olisi ainoa yhteys lisensiaatin- tai väitöskirjatutkimuksen ja tutkijankoulutuksen välillä. Erityisesti lääketieteen, kauppatieteen ja kasvatustieteen jatko-opiskelijat pitivät *henkilökohtaista ohjausta* tärkeänä. Ohjauksessa oli olennaista toisaalta sisällöllinen ohjaus, kuten aiheen rajaaminen ja tiedon jakaminen, toisaalta vuorovaikutus ja keskustelut. Mutta, jos ohjaus ei kiinnostanut ohjaajaa tai hän ei ollut aiheen asiantuntija, ohjauksesta ei kerrottu olevan hyötyä. Osa jatko-opiskelijoista pitikin täysin *itsenäistä työskentelyä* tärkeänä sen vuoksi, että itse tekemällä ja aktiivisesti itsenäisesti opiskellen oppii parhaiten.

Yhteenvetona voidaan sanoa, että perusopintojen opiskelu- ja opetusmuodot, kuten yhteiset luennot tai tenttikirjallisuuden lukeminen soveltuvat jatko-opiskelijoiden mielestä heikosti tieteelliseen jatkokoulutukseen. Kirjallisuusopinnot olivat jääneet irrallisiksi opintojaksoiksi, jotka eivät tukeneet omaa tutkimustyötä. Nämä päätelmät vastaavat Marjamäen (1985) havaintoja, vaikka hänen selvityksessään keskityttiin vain yhden tieteenalan jatkokoulutukseen. Yhteistä eri alojen opiskelijoiden arvioinneille oli tutkimuksessani se, että niitä jatkokoulutusmuotoja, jotka edistävät henkilökohtaista vuorovaikutusta oman alan asiantuntijoiden ja kollegojen kanssa pidettiin ensisijaisina. Opiskelijat toivoivat enemmän

osallistumismahdollisuuksia ulkomaisiin ja kotimaisiin seminaareihin, lisää viestinnän kursseja, vierailuluentoja ja tutkijatapaamisia niistä opetus- ja opiskelumuodoista, joista heillä itsellään ei vielä ollut kokemuksia (kuvio 4).

Eri tieteenalojen jatko-opiskelijoiden *opintosisältöjä* koskevat toiveet suhteessa omiin tutkimustarpeisiin keskittyivät kolmelle pääalueelle: oman alan erityiskysymyksiin ja -menetelmiin, metodologiaan ja tieteelliseen kirjoittamiseen.¹⁴ Metodologisiin kysymyksiin oli tässä yhteydessä ilmeisesti luettu mukaan myös konkreettiset tutkimusmenetelmät. Tieteenaloittainen vertailu¹⁵ osoittaa, että yhteiskuntatieteilijät ja humanistit olivat kaivanneet erityisesti tieteenfilosofiaa ja metodologisia opintoja. Myös luonnontieteilijät pitivät metodologisia kysymyksiä tärkeinä, minkä ohella heistä erityisesti lääketieteilijät kaipasivat lisää atk-koulutusta.

Muodollinen tieteellinen jatkokoulutus ei eri opintojaksoineen ja kursseineen takaa sitä, että opiskelijat oppisivat tekemään tutkimusta. Jatko-opiskelijat kertoivat *oppineensa tutkimuksen tekemistä* pääasiallisesti itsenäisesti työskennellen.¹⁶ Tähän itsenäiseen työskentelyyn yhdistyy se, että tutkimuksen tekemistä opetellaan perehtymällä muiden tutkimuksiin, kokeilemalla yrityksen ja erehdyksen kautta ja tutkijakollegojen kanssa keskustelemalla. Nämä tavat eivät olennaisesti eroa niistä, joita sovelletaan jo perusopintovaiheessa. Ilmeisestikään kaikille opiskelijoille ei ollut tarjoutunut mahdollisuutta seurata oman alansa professoreiden ja tutkijakollegojen tutkimustyötä, sillä koko jatko-opiskelijaryhmä ilmoitti oppineensa vähiten tutkimuksen tekemistä ohjaajaa havainnoimalla ja ohjaajan opetuksia tai tutkijakollegojen neuvoja seuraamalla. Ohjaajien merkitys sen enempää tutkimustietojen ja -taitojen opettajina kuin esimerkkeinä ja roolimalleina jatko-opiskelijoilleen (mm. Williams & Blackburn 1988; Zuckerman 1983) ei siis osoittautunut kovinkaan huomattavaksi.

Tutkimuksen tekemisen tavat vaihtelevat eri tieteenaloilla:¹⁷ humanistisella ja yhteiskuntatieteellisellä alalla opitaan tutkimuksen tekemistä pääasiallisesti yksin itsenäisesti työskennellen ja muiden tutkimuksia lukemalla, mikä on tyypillistä erityisesti historian alalla; luonnontieteilijät puolestaan tekevät enemmän yhteistyötä, keskustelevat tutkijakollegojen kanssa ja myös seuraavat tutkijatovereiden neuvoja tutkimustyössään. Myös Rudd (1985) ja Walford (1983a) havaitsivat, että luonnontieteissä tutkimuksen tekeminen tutkimusryhmissä takaa monipuoliset mahdollisuudet oppia tutkijakollegoilta tutkimustyössä välttämättömiä tietoja ja taitoja.

Jatko-opiskelijoiden opinnoilleen asettamien *yleisten tavoitteiden* merkitys opintojen suuntaajina ja vauhdittajina saattaa olla huomattava. Jatko-opiskelijat pitivät kaikkia arvioitavina olleita tavoitteita hyvin tärkeinä.¹⁸ Eri jatko-opiskelijaryhmät tosin priorisoivat hieman eri puolia

jatko-opinnoissaan. Naisopiskelijat pitivät sekä tiedollisia tavoitteita eli uuden tiedon tuottamista, tutkimuksen tekemisen oppimista ja älyllistä kehitystä että henkilökohtaisia tavoitteita eli persoonallisuuden kehitystä ja luovuuden kehittymistä tärkeämpinä jatko-opintojen tavoitteina kuin miesopiskelijat.¹⁹ Tutkimuksen tekemisen oppimisen tärkeyttä korostivat erityisesti luonnontieteilijänaiset.²⁰ Nämä samat painotuserot näkyivät jo jatko-opintojen aloitussyitä selviteltäessä.

Yhteiskuntatieteiden ja humanististen tieteiden jatko-opiskelijoille jatko-opiskelussa oli merkittävintä yleinen älyllinen ja persoonallisuuden kehitys sekä luovuuden kehittyminen ja tieteellisen uteliaisuuden tyydyttäminen.²¹ Persoonallisuuden kehitystä pitivät tärkeänä erityisesti yhteiskuntatieteellisen alan naisopiskelijat.²² Yhteiskuntatieteilijät pitivät myös uuden tiedon tuottamista hieman tärkeämpänä kuin luonnontieteellisen alan opiskelijat, vaikka luonnontieteilijät korostivatkin enemmän julkaisemisen merkitystä.

Näyttää siltä, että liseniaatin opinnoista etsitään sivistyksellisiä aineksia ja opintojen odotetaan tukevan henkilökohtaista kehitystä, mutta väitöskirjaa tehdään tutkintotavoitteisesti tieteeseen ja tutkimustyöhön keskittyen.²³ Eri alojen liseniaatin opintojaan suorittavat nimittäin asettivat älyllisen kehityksen ja persoonallisuuden kehityksen jatkotutkintoihin liittyvien tieteellisten tai urakehitystä edistävien tavoitteiden edelle. Älyllistä kehitystä korostivat erityisesti liseniaatin opintojaan tekevät naisopiskelijat.²⁴ Väitöskirjaa tekevät sen sijaan painottivat tutkintojen suorittamista, julkaisemista, uuden tiedon tuottamista ja tieteenalansa kehittämistä.

Jatko-opiskelijoiden näkemykset siitä, miten hyvin he itse olivat kyenneet saavuttamaan jatkokoulutuksen *sisällölliset tavoitteet*²⁵ (Jatkokoulutuksen kehittämisen ohjausryhmän muistio 1983) vaihtelivat eri jatko-opiskelijaryhmissä. Miesopiskelijat arvioivat omat tutkimuksen tekemisen perustaitonsa paremmiksi kuin naisopiskelijat: omasta mielestään he tunsivat paremmin oman tutkimusalansa teoriat ja menetelmät, hallitsivat paremmin tutkimusmenetelmien käytön ja tieteellisen keskustelutavan kuin naisopiskelijat.²⁶ Miehet ilmeisesti hallitsivat paremmin sekä tutkimuksenteon perustaidot että olivat omaksuneet tiedeyhteisössä käytetyt diskurssityypit, jotka Gerholmin (1990) mukaan edistävät tiedeyhteisöön sosiaalistumista ja siinä menestymistä. Kaiken kaikkiaan miesopiskelijat arvioivat saavuttaneensa paremmin jatkokoulutuksen sisällölliset tavoitteet kuin naisopiskelijat (summamuuttuja 'saavutetut tavoitteet' Cronbachin alfa=.859, F=5,99, df=1, 293, p< 0,015).

Yllättävää ei ole, että yhteiskuntatieteilijät, erityisesti sosiaalipolitiikan opiskelijat, osasivat mielestään paremmin arvioida tutkimustensa tieteellistä ja yhteiskunnallista merkitystä kuin luonnontieteilijät; ja he myös arvioivat omat kykynsä löytää tieteellisesti tärkeitä ongelmia

paremmiksi kuin luonnontieteilijäryhmä. Mutta näissä arvioinneissa voivat heijastua enemmänkin eri tieteenalojen edustajien käsitykset oman tutkimusalansa merkityksestä, tutkimusongelmista ja niiden ratkaisutavoista kuin heidän todelliset tutkijankykynsä. Tätä tulkintaa tukee se, että luonnontieteilijäryhmä ilmoitti hallitsevansa paremmin tiedonhankinta- ja tiedonkäsittelymenetelmät; he seurasivat myös tiiviimmin tieteenalojensa kehitystä ja arvioivat kielitaitonsa paremmaksi kuin humanistit tai yhteiskuntatieteilijät.²⁷

Jatko-opiskelijoiden arvioinnit omista tutkimuksen tekemisen taidoistaan vahvistavat oletusta tutkijankykyjen kehittymisestä siirryttäessä liseniaatin opinnoista väitöskirjavaiheeseen.²⁸ Väitöskirjan tekijät arvioivat yleisesti tutkimustaitonsa paremmiksi kuin liseniaatin tutkintoon suorittavat (summamuuttuja 'saavutetut tavoitteet' Cronbachin $\alpha = .859$, $F = 17,77$, $df = 1$, 285 , $p < 0,000$).

Mutta, kun jatko-opiskelijoita pyydettiin arvioimaan, mitkä tekijät olivat vaikeuttaneet eniten heidän tutkimustyötään, elämäntilannetekijöiden jälkeen merkittävimmiä tekijöiksi nousivat *tutkijankykyjen puutteet* (ks. taulukko 2). Useimmat jatko-opiskelijat (65 %) ilmoittivat erilaisten omien tiedollisten, taidollisten tai itseluottamukseen liittyvien puutteiden ainakin jonkin verran vaikeuttaneen tutkimustyötään ($N = 291$). Eniten ongelmia²⁹ olivat aiheuttaneet puutteelliset metodiset taidot (30 %), mikä johtui ilmeisesti siitä, että perusopinnoissa saatu metodikoulutus oli "unohtunut" tai hankitut metoditiedot olivat jo vanhentuneet. Selvä aukko kohta tieteellisessä jatkokoulutuksessa on ajanmukainen metodikoulutus, joka paikkaisi ja täydentäisi opiskelijoiden puutteellista metoditietoutta. Lähes neljäsosa jatko-opiskelijoista (24 %) ilmoitti, että puutteelliset perustiedot aihealueelta vaikeuttivat tutkimustyötä. Tämä saattoi olla seurausta perusopinnojen heikosta tasosta ja opiskelijan riittämättömistä tiedoista oman tutkimusalueensa tämän hetkisestä tilasta. Lähes yhtä monet opiskelijat kokivat vieraat kielet ja tieteellisen tekstin tuottamisen vaikeana. Käytännön ongelmista ajan järjestäminen tutkimustyölle oli myös tuottanut vaikeuksia. Yleisesti jatko-opiskelijoiden omien tutkijankykyjen puutteiden arvioinnit jakautuivat kolmeen pääryhmään: perustietojen ja -taitojen puutteisiin (I faktori), tutkimusmotivaation puutteeseen (II faktori) ja tieteellisen tekstin kirjoittamiseen liittyviin vaikeuksiin (III faktori).³⁰

Tiedon erilainen rakentuminen eri tieteenaloilla edellyttää näiden alojen tutkijoilta erilaisia tutkimustietoja ja -taitoja.³¹ Perustietojen puutteet olivat vaikeuttaneet enemmän luonnontieteilijöiden kuin yhteiskuntatieteilijöiden tutkimustyötä. Lisäksi luonnontieteilijät, erityisesti lääketieteen opiskelijat, arvioivat omat tiedonhankintakykynsä heikommiksi, ja he olivat kokeneet enemmän vaikeuksia tieteellisen tekstin kirjoittamisessa

kuin humanistit ja yhteiskuntatieteilijät. Näin kuvaili pari lääketieteen opiskelijaa kirjoittamiseen liittyneitä vaikeuksia:

"Yhteenveto-osan kirjallisuuskatsaus. Ei relevantin aineiston eliminoiminen; oman käsityksen muodostaminen ristiriitaisten asiantuntijamielipiteiden pohjalta."

"Tulosten muokkaaminen ja raportointi. Matemaattisten tulosten prosessoinnin tuntemattomuus, ajatuksen 'hidas' kehittyminen."

Sosiaalipolitiikan opiskelija tunnusti myös kirjoittamisen vaikeudet, mutta oli löytänyt niihin ratkaisun:

"Raportin kirjoittaminen oli vaikeata, koska tuntu, ettei koko jutulle löydy 'punaista lankaa', yhteistä juonta. Suuri ongelma oli kai pyrkimys 'koko maailman selittämiseen'. Kun siitä luopui, helpotti."

Luonnontieteilijät olivat myös kokeneet siirtymisen itsenäiseen tutkimustyöhön vaikeammaksi kuin yhteiskuntatieteilijät, mikä selittyi sillä, että näiden alojen opiskelijat toimivat tutkimusryhmissä, joissa oman tutkimustyön tekeminen ja sille ajan varaaminen voi olla vaikeaa. Fysiikan jatko-opiskelijalla oli ollut ... "ongelmia ryhmäjulkaisujen viimeistelyvaiheessa. Silloin on hirveä kiire, eikä saa tehdä niin kuin itse haluaa".

Lisensiaatin tutkimustaan ja väitöskirjaansa tekevien arvioinnit omista tutkijankykyjen puutteistaan eivät yllättävästi eronneet missään tärkeissä asioissa toisistaan.³² Lisensiaatin opintojaan suorittavat ilmoittivat ainoastaan yksityiskohtiin takertumisen ja heikon motivaation vaikeuttaneen omaa tutkimustyötään useammin kuin väitöskirjaa tekevät. Kasvatustieteessä lisensiaatintutkintoaan tekevän mielestä motivaatiota heikensi se, kun "... innostuneisuus, romanttisuus muuttuu varsinaiseksi käsityön rutiiniksi."

Jatko-opiskelijoiden tutkijankykyjen arvioinnit olivat yhteydessä myös oman urakehityksen arviointeihin (ks. kuvio 3): urakehitystä edistäneinä asioina ilmoitettiin useimmin usko omiin kykyihin (47 %) ja onnistuminen tutkimustyössä (38 %). Kolmasosa jatko-opiskelijoista kuitenkin arvioi omien kykyjen riittämättömyyden vaikeuttaneen urakehitystään. Ahkeruutta pidettiin tärkeänä, sillä useat opiskelijat (28 %) arvioivat oman ahkeruutensa tutkimustyössä nopeuttaneen urakehitystään, ja laiskuuden tunnustivat lähes yhtä monet opiskelijat vaikeuttaneen menestymistään.

6.1.2 Jatko-opiskelijoiden käsitykset tutkimustyöstä

Jatko-opiskelijat eivät erotelleet tutkimustyötä ja tieteellistä jatkokoulutusta selvästi toisistaan. Tämä johtuu toisaalta siitä, että osa jatko-opiskelijois-

ta ei ollut osallistunut juuri minkäänlaiseen muodolliseen jatkokoulutukseen toisaalta siitä, että opinnäytetutkimus muodostaa pääosan jatkokutkinnosta. Yleiskatsauksen jatko-opiskelijoiden käsityksistä tutkijankoulutuksesta, omista tutkijankyvyistään ja tutkimustyön luonteesta antavat heidän vastauksensa kysymykseen *tutkimustyöstä työnä*.

Muutammat jatko-opiskelijat kuvasivat tutkimustyön tekemistä ensisijaisesti *elämäntavallisena valintana* (n=11):

"Se on minulle sovelias elämäntapa; se edustaa itsenäistä yrittämistä ja taiteilijan luovuutta. Taiteilijan poikana ja pojanpoikana luulen jatkavani perittyä elämäntapaa ja itsenäistä elämänhallintaa. Tämä 'yrittäjä-mentali-teetti' kompensoi työn luomaa stressiä. Tutkimustyö on tietoinen valinta: joskus kyllä iskee houkutus sivutyön edustamaan nelinkertaiseen ansiotasoon." (historia)

Tutkimustyö ei jatko-opiskelijoiden mielestä edellyttänyt niinkään erityistä lahjakkuutta tai älykkyyttä, vaan sen katsottiin vaativan ensisijaisesti *suunnitelmallisuutta, kriittisyyttä ja kiinnostuneisuutta*, joiden merkitys korostuu seuraavissa vastauksissa (N=121):

Tutkimustyö edellyttää pitkäjänteisyyttä, suunnitelmallisuutta, perusteellisuutta (n=69)

"Vaatii ajoittain suurta henkistä keskittymistä varsinkin tieteellisen tekstin kirjoittaminen. Kokeellinen työ ja mittausten onnistuminen luotettavalla tavalla vaatii paljon aikaa ja kärsivällisyyttä. Tutkimustulokset ja panokset usein ristiriidassa keskenään." (fysiikka)

Tutkimustyö edellyttää kriittisyyttä (n=27)

"Itsenäistä ja luovaa työtä, joka vaatii suorittajaltaan kehittyneitä kokonaispersoonallisuutta - ainakin humanistisissa aineissa. Edellyttää samoin kriittisyyttä ja radikaalisuutta, uskallusta mennä juurille, perustosiasioihin, ja näiden uutta tulkintaa, auktoriteeteista piittaamatta." (historia)

"Pitäisi voida hylätä huonot valinnat, vaikka se olisi vaikeaa. Tutkijalle ei mikään saisi olla itsestään selvää, kaikkea pitäisi epäillä, asettaa kyseenalaiseksi. Lisäksi: pitää pysyä realiteeteissa." (lääketiede)

Tutkimustyö edellyttää kiinnostuneisuutta, motivaatiota (n=25)

"Mielenkiintoista, pitkäjännitteistä puurtamista, hidasta. Vaatii ahkeruutta ja tarkkuutta; oikeastaan ne ja oma-aloitteisuus tulevat mukaan itsestään, kun täyttyy ehkä tärkein vaatimus, voimakas motivaatio." (historia)

"*Tutkimustyö* lähtee kiinnostuksesta, tutkimustyö muista motiiveista. Tutkimusta voi tehdä jokainen kiinnostunut - työtä se, joka on oppinut menetelmät." (sosiaalipoliitikka)

Jatko-opiskelijoista monet pitivät tutkimustyötä ensisijaisesti *luovana työnä*, mikä ei ole verrattavissa mihin tahansa muuhun työhön. Tutkimustyössä älyllisen uteliaisuuden tyydyttäminen ja uuden tiedon tuottaminen koettiin kiehtovana, haasteellisena ja palkitsevana (N=75):

Tutkimustyö on luovaa työtä (n=40)

"Organisointia ja järjestelyä muun elämän kanssa, mutta vielä enemmän se on hyvin yksinäistä keskustelua tutkimusmateriaalin ja -ongelmien kanssa. Keskustelu tuottaa parhaimmillaan huikaita inspiraation elämyksiä. Tutkimustyö vastaa ehdottomasti luovan työn määritelmiä." (historia)

"Oma tutkimustyöni on luovaa työtä, jossa vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa jäsenetään ongelma-aluetta ja tuotetaan uutta tietoa. Eli luovaa, elämänläheistä työtä." (kauppatiede)

"Kokenut Ahaa elämyksiä löytäessäni uusia näkökulmia, ja historiallisessa kehitystrendien etsimisessä 'punaisen langanpätkän' löytäminen on monta kertaa tuonut elämäni 'tähtihetkiä'." (kasvatustiede)

Tutkimustyö on uteliaisuuden tyydyttämistä (n=10)

"Tutkimustyö on oman uteliaisuuden tyydyttämistä ja uuden rakentamista. Eräänlaista ison ihmisen leikkimielisyyttä." (lääketiede)

"Uteliaisuuden tyydyttämistä, älyllistä leikkiä." (tekniikka)

Tutkimustyö on uuden tiedon tuottamista (n=25)

"Jo tutkittujen ilmiöiden entistä tarkempaa syynäämistä, mahdollista keksii jotain uutta ja 'mullistavaa'." (fysiikka)

"Tutkittavan kohteen perusteellinen ymmärtäminen ja tutkiminen - yhteiskunnallisesti merkittävän uuden löytäminen tutk.ongelmasta ja sen tieteellinen eksplikointi. Myös uusien asioiden, ongelmien ja niiden yhteyksien löytäminen muihin ilmiöihin, vaikka lopullisia vastauksia ei kykenekään antamaan." (sosiaalipolitiikka)

Jatko-opiskelijat kuvasivat tutkimustyötä myös *hyödyllisenä työnä*. Tutkimustyö edisti heidän mielestään tutkijan omaa ammatillista ja persoonallisuuden kehitystä ja se hyödytti myös ympäröivää yhteiskuntaa (N=59):

Tietojen ja taitojen oppiminen; ammatillinen ja persoonallisuuden kehittyminen (n= 34)

"Oiva mahdollisuus oppia uusia taitoja ja tietoa ja kehittyä myös persoonallisuutena." (lääketiede)

"Persoonallisuuden kehittämiseen tähtäävää uuden tiedon tuottamista ja välittämistä." (kauppatiede)

Käytännön merkitys, hyödyllisyys (n=25)

"Mielenkiintoista, voi löytää uutta, toimia itsenäisesti, voi käyttää luovuutta, tietojaan & taitojaan hyväksi yhteiskunnallisesti tärkeässä työssä. Voi olla hyödyksi ihmiskunnalle, vaikka pienessäkin mittakaavassa. Ei tarvi olla Einstein." (kasvatustiede)

"Tutkimustyö on periaatteessa mielenkiintoista ja jännittävää työtä. Siinä pyritään objektiivisuuteen ja rehellisyyteen. Se tuo eniten hyvää ihmiskunnalle ja erityisesti huono-osaisille." (sosiaalipolitiikka)

Tutkimustyöhön useimmin liitetty kielteinen asia oli se, että tutkimustyön koettiin olevan *yksinäistä työtä* (n=40):

"Tutkimustyö on pitkäjännitteistä, aikaa vaativaa ja muutenkin vaativaa työtä. Se on myös paljolti yksin tekemistä, sosiaalisuus kärsii." (sosiaalipoliitikka)

"Vetäytyminen arki- ja yhteiskunnallisesta elämästä itseriittoiseen yksinäisyyteen." (historia)

Jatko-opiskelijat saattoivat kuvata tutkimustyötä myös *rutiininomaisena ja hyödyttömänä työnä*, johon ei liity palkitsevia tai kiehtovia elementtejä. Sen koettiin olevan työlästä, aliarvostettua ja vain tutkijan oman urakehityksen edistämiseen tähtäävää toimintaa (N=96):

Tutkimustyö on rutiinia; työlästä puurtamista (n=26)

"Yksinäistä puurtamista, pääasiassa rutiinityötä (10 % ajattelua - 90 % pelkkää systemaattista työtä)." (kauppatiede)

"Työlästä, hidasta, aikaavievää, etenemistä ei aina näe." (lääketiede)

Tutkimustyö on alipalkattua ja aliarvostettua (n=23)

"Käytännössä esim. korkeakouluissa huonosti palkattua työtä, tutkijoilla huono omatunto ettei pysty / ehdi keskittymään siihen tarpeeksi juoksevien asioiden hoitamiselta." (kauppatiede)

"Jos tutkimustyössä tähtää reaali maailman tärkeiden / vaikeiden ongelmien ratkaisuun kuluu pääosa ajasta tappeluun toisaalta akateemisia pölkkypäitä toisaalta omaa sisäistä epävarmuuttaan (sensoria) vastaan. Ongelmien aivan uusien ratkaisujen löytäminen on kyllä palkitsevaa, mutta se sijoittuu työn loppuvaiheisiin ja vaatii pirunmoista sitkeyttä päästä sinne asti." (sosiaalipoliitikka)

Tutkimustyö tuottaa pettymyksiä (n=20)

"... pettymyksiä kun ongelmaa ei voida lainkaan ratkaista tai ongelmat jakaantuvat uusiksi ongelmiksi." (historia)

"Parasta työtä mitä tarjolla on - puutteistaan huolimatta, vaatii pitkäjännitteisyyttä ja epäonnistumiset tulee pystyä kestämaan. Toisinaan kaikki tuntuu menevän kuin pitää - toisinaan taas vajoaa aallon pohjaan - kaikki menee pieleen." (lääketiede)

Tutkimustyö on työtä (n=17)

"Työtä, joka tuottaa niin abstraktia ainetta kuin tietoa; tieto on rahoittajia varten konkretisoitava A4-saasteen muotoon; pohjimmiltaan kaikki tutkimustyö on silkkää uteliaisuuden tyydyttämistä." (fysiikka)

Tutkimustyö on hyödyttöntä; välineellistä (n=10)

"Huonosti palkattua yksinäistä puurtamista, josta tuotteena on kirjaston hyllyssä pölyttyvä kirjanen. Uuden tiedon luonti on pelkkä harhakuva; todella motivoituneita tutkijoita on hyvin vähän. Tutkimustyö on väline uraportauksessa kiipeämiselle." (lääketiede)

"Pääosin täysin hyödyttöntä ja yhteiskunnan varojen haaskaamista. Ihmiset tutkivat itseään kiinnostavia asioita, ei asioita, jotka ovat hyödyllisiä ympäröivälle maailmalle. Siksi toiseksi: ei tutkiminen ole tärkeää, vaan tulosten hyödyntäminen ja soveltaminen. Tutkimustulos, joka ei realisoitu on täysin hyödytön." (tekniikka)

Jatko-opiskelijat kokivat tutkimustyön ja opinnäytetutkimuksen tekemisen vaativana, luovana, älyllisesti ja persoonallisesti haasteellisena toimintana, johon muodollinen tieteellinen jatkokoulutus ei näyttänyt nivoutuvan kovinkaan kiinteästi. Opiskelijat toivoivat, että opinnäytetutkimuksen tekeminen ei saisi jäädä vain yksinäiseksi puurtamiseksi. Verkostoitumisen tarpeellisuus tuli esiin siinä, että opiskelijat kaipasivat enemmän yhteistyötä niin oman tutkimusalueen asiantuntijoiden ja tutkijakollegojen kanssa kuin vuorovaikutussuhteita myös tiedeyhteisön ulkopuolelle.

6.1.3 Tieteenalalaitokset opiskelu-, tutkimus- ja ohjausympäristöinä

Tiedekulttuurien vertailu on osoittanut eri tieteenalojen välillä olevan huomattavia eroja. Tieteenalojen folkloren tutkimus (Becher 1989; Becher & Huber 1990) on paljastanut, kuinka tieteenalojen keskinäiset suhteet ja kunkin tieteenalan sisäisten toimintakulttuurien jäsentymisen heijastuvat niin suhtautumisessa tutkimustyöhön kuin suhtautumisessa jatko-opiskelijoihin ja heidän asemaansa. Gerholmin (1990) mukaan jatko-opiskelijoiden sosiaalistuminen tiedeyhteisöönsä tarkoittaa eräänlaista "vihkiytymistä" näihin kulttuurisiin merkityksiin; ja menestymisen yhteisössä katsotaan riippuvan siitä, miten hyvin opiskelija oppii toimimaan monien kirjoittamattomien sääntöjen mukaan.

Tässä tutkimuksessa 75 % opiskelijoista (N=259) oli sitä mieltä, että tiedottaminen jatko-opinnoista ja yhteydenpito jatko-opiskelijoihin oli hoidettu heikosti tai vain kohtalaisesti. Voi kysyä, onko jatko-opiskelijoiden sosiaalistuminen omiin laitosityhteisöihinsä edes mahdollista, jos yhteydet laitosten ja jatko-opiskelijoiden välillä eivät toimi?

Friedmanin (1987) mukaan jatko-opiskelun luonnetta ja jatko-opiskelijoiden asemaa eri tieteenaloilla säätelee keskeisesti se, miten näiden alojen laitokset tulkitsevat omat *perustehtävänsä*. Eri tieteenalojen jatko-opiskelijoiden arvioinnit laitostensa tehtävistä ja ilmapiiristä erosivat huomattavasti toisistaan.³³ Luonnontieteellisen alan opiskelijoiden laitosarvioinneissa tulee selkeästi esiin tutkimustyön ensisijaisuus.³⁴ Laitosten tiiviit tutkimusyhteydet korkeakoulujen ulkopuolelle ovat elintärkeitä, koska jatko-opiskelijat pitivät opetustehtävien kanssa lähes yhtä merkittävänä tehtävinä ulkopuolisia palvelutehtäviä. Monet näiden alojen jatko-opiskelijoista tekevätkin opinnäytetutkimuksiaan tutkimuslaitoksissa ja yrityksissä.

"Teknillisen tutkimuksen koordinoimisessa tulisi ottaa huomioon myös teollisuuden tarpeita, tiedon tulisi kulkea korkeakouluista teollisuuteen, teollisuuden tulisi teettää tutkimusta muuallakin kuin VTT:ssä, korkeakoulujen tutkimuksen tasoa ja arvostusta tulisi nostaa VTT:n tasolle." (tekniikka)

Luonnontieteellisellä alalla jatko-opiskelijat ja heidän tutkimustyönsä liittyvät joustavasti laitosten tutkimustoimintaan, minkä vuoksi jatko-opiskelijat kokivat laitostensa tukevan omaa jatko-opiskeluaan.

"Oma-aloitteellisuutta ei tule byrokratialla tyrmätä, rahoitus turvattava, ohjaaja tulee valita vapaasti, tutkimusryhmät on oltava 'muunneltavissa' tilanteiden mukaan, tutkimusryhmä tai pari tulee voida 'pystyttää' nopeasti ja kun tehtävä suoritettu se voidaan hajoittaa." (lääketiede)

Yhteiskuntatieteellisellä ja humanistisella alalla jatko-opiskelijoiden asema on epämääräisempi. Huomattavin ero luonnontieteilijöiden arviointeihin oli se, että opetustehtävien hoitaminen oli opiskelijoiden mielestä tärkeämpi asia näillä aloilla kuin tutkimustyö. Tämä viittaa siihen, että laitosten toiminta keskittyy perusopintovaiheen opiskelijoiden opettamiseen ja että laitosten jatkokoulutusviroissa toimivien ajasta valtaosa kuluu opetus- ja hallintotehtäviin, jolloin oman opinnäytetutkimuksen tekemiseen ei jää riittävästi aikaa. Näiden laitosten toiminta saattoi näyttää jatko-opiskelijoista päämäärättömältä.

Vaikka eri tieteenalalaitoksille oli yhteistä se, että jatko-opiskelun koettiin olevan niissä "yksityisyritteliäisyyttä", jatko-opiskelijoiden kokemukset laitostensa *henkilösuhteista* ja muista erityispiirteistä opiskelu- ja tutkimusympäristönä vaihtelivat huomattavasti. Yhteiskuntatieteilijät ja humanistit arvioivat suhteensa niin ylemmissä asemissa oleviin kuin erityisesti opiskelijatovereihinsa etäisemmiksi kuin luonnontieteilijät. Tämä johtunee muun muassa siitä, että opiskelijoiden yhteydet tieteenalalaitoksiinsa saattoivat rajoittua seminaaritalaisuuksien ohjaaja- ja opiskelijatapaamisiin. Tutkimus- ja opetusvirkojen vähyyys ja niiden määräaikaisuus sekä virantäyttöprosessien hitaus voivat olla yhteydessä siihen, että yhteiskuntatieteilijät ja humanistit myös ilmoittivat laitoksillaan esiintyvän huomattavasti enemmän kilpailua, kateutta ja valtataistelua kuin luonnontieteilijät omilla laitoksillaan. Näillä aloilla henkilösuhteet kytkeytyvät eri tavoin yhteisön hengen synnyttävään 'hiljaiseen tietoon'. Jatko-opiskelijoiden marginaalinen asema yhteiskuntatieteellisten ja humanististen alojen laitoksilla (ks. Crothers 1991, 339-343) tuli hyvin esiin jatko-opiskelijoiden laitoskuvauksissa:

"Laitokseni kanssa en ole missään tekemisissä enkä haluakaan olla, sillä kyseinen instituutti ei juuri ole kiinnostunut tieteellisen tutkimuksen edistämisestä. En halua kuulua historiankirjoittajien omahyväiseen ja pahimmillaan esivaltaa nöyristelevään ammattikuntaan." (historia)

Jatko-opiskelijoiden välittömin *työ- tai tutkimusympäristö* säätelee merkittävästi opinnäytetutkimuksen tekemistä.³⁵ Ongelmallisimpana asiana erityisesti yhteiskuntatieteilijät pitivät sitä, ettei *muilta työtehtäviltä* jäänyt riittävästi aikaa tutkimustyölle. Kolmasosa eri alojen jatko-opiskeli-

joista (34 %) ilmoitti, että heillä oli ollut vaikeuksia saada *stipendejä ja apurahoja*, jotka olisivat mahdollistaneet edes lyhytaikaisen irrottautumisen muista työtehtävistä kokonaan tutkimustyöhön. Yhtä monet opiskelijat (32 %) valittivat myös *lyhytaikaisten työsuhteiden* hankaloittavan opinnäyte-tutkimuksen tekemistä.

"Tutkimustyöstä saatava palkka on 'sikamaisen' pieni, mikä pakottaa lupaavat tutkijat hakeutumaan paremmin palkattuihin tehtäviin. Ongelmana pidän myös tutkimusvirkojen määräaikaaisuutta; hyvät tutkijat tarvitsevat enemmän jatkuvuutta ja toisaalta huonoja ei saada siirtymään pois ennen määräjän loppuunkulumista." (kauppatiede)

Luonnontieteilijöiden tutkimustyötä oli vaikeuttanut *aputyövoiman puute*; he valittivat myös erilaisten *laitostehtävien* rasittavuutta. Tutkimustyön joustava eteneminen vaatii näillä aloilla paljon resursseja. Eräs lääketieteen jatko-opiskelija kuvaili tilannettaan näin: "Tutkimustyöni on (melko) kallista ja rahoituksen järjestämisessä, työvoima ja resurssit, on ollut hankaluuksia. Tämä on viivästyttänyt tutkimuksen aikatauluissa pysymistä". Yhteiskuntatieteilijät puolestaan kokivat ongelmallisena *tutkimusprojektien* puuttumisen. He ilmeisesti olettivat niiden tuovan kaivattua tutkimusyhteistyötä myös omalle alalleen. *Kirjallisuuden puute* tai sen saaminen ajallaan oli vaikeuttanut eniten historian jatko-opiskelijöiden tutkimustyötä, sillä erityisesti yliopiston ulkopuolella työskentelevät valittivat materiaalin keruun hankaluutta ja kalleutta: "Lähteiden keräämisen ongelmat: aika, vaiva, raha. Tuhottomasti mennyt kaikkia!".³⁶ Tutkimusympäristöön liittyvät tekijät olivat yleisesti vaikeuttaneet enemmän yhteiskuntatieteilijöiden ja humanistien kuin luonnontieteilijöiden opinnäytetutkimusten tekemistä (summamuuttuja 'tutkimusympäristön vaikeudet' Cronbachin alfa=.812, F=6,16, df=1, 293, p< 0,014). Nämä tulokset vastaavat myös muissa suomalaisissa tutkimuksissa (mm. Halinen 1990; Halinen & Rätty 1988) havaittuja tutkimusympäristöjen eroja.

Eri alojen nais- ja miesopiskelijöiden arvioinnit tutkimusympäristöistään (ks. taulukko 2) olivat hyvin samankaltaisia; naisopiskelijat tosin olivat kokeneet tutkimusympäristössään sellaisten tekijöiden, kuten *kateuden ja vähäisen kannustuksen*, vaikeuttaneen enemmän tutkimustyötään kuin miesopiskelijat.³⁷ Tekniikan naisopiskelijan kokemus oli, "... ettei naiselta odoteta niin paljon etenemistä uralla kuin miehiltä eikä näin ollen myös kannusteta samalla tavalla". Eri puolilla maailmaa tehdyt tutkimukset (Aisenberg & Harrington 1988; Saarinen 1986; Vander-Waerdt 1985; Wunsch 1993) ovat osoittaneet, että naiset jäävät yliopistossa helposti sosiaalisesti eristyksiin ja että he kokevat yliopiston ilmapiirin vihamielisenä itselleen.

Erilaisista tutkimus- ja työympäristötekijöistä voidaan tehdä vain hyvin yleisluonteisia päätelmiä. Ensiksikin voidaan todeta, että opinnäytetutkimuksen tekeminen ei edellytä vain rahaa, tiloja ja laitteita vaan ennen

kaikkea *aikaa* tutkimustyön tekemiseen. Opinnäytetutkimuksia ja jatkotutkintoja ei tehdä vaivatta kaiken muun työn ohessa. Jatko-opiskelijat toivovat lisää tutkijanpaikkoja ja tutkimusapurahoja, jotka mahdollistaisivat pitkäjänteisen keskittymisen tutkimustyöhön:

"Ohjaamisen ongelmat ovat keskeisiä, mutta eivät ainoita kompastuskiviä tutkimustyössä. Konkreettiset leipätyöhön ja ajankäyttöön liittyvät ongelmat voivat joillakin muodostua tärkeämmiksi. Lisää tutkijanpaikkoja!" (historia)

Eri tieteenaloilla tutkimuksen tekemisen mahdollisuudet eivät ole likikään samanlaiset. Luonnontieteellisen tutkimuksen rahoituskanavat ovat monipuolisemmat ja tutkimusrahoitus on suuruudeltaan ihan eri luokkaa kuin yhteiskuntatieteissä tai humanistisissa tieteissä. Näiden alojen tutkijoiden tutkimusmahdollisuudet eivät välttämättä ole keskenään yhdenvertaiset edes yliopistojen jatkokoulutusviroissa. Ihanteellista tutkimusympäristöä on kuitenkin vaikea määritellä, sillä kuten Strömberg-Solveborn (1983) ja Walford (1983a) ovat osoittaneet, tutkimustyön luonne ja jatko-opiskelijoiden yksilölliset tarpeet vaikuttavat tutkimusympäristöä koskeviin vaatimuksiin.

Opinnäytetutkimusten tekemisen edellytykset vaihtelevat eri tieteenalalaitoksilla laitosten *ohjauskäytänteiden ja ohjausresurssien* mukaan.³⁸ Ohjausta vaikeutti jatko-opiskelijoiden mielestä (36 %) eniten se, että ohjaajien aikaa hupenee perusopetukseen ja hallinnollisiin tehtäviin. "Julkaise tai tuhoudu" -kierre pakottaa siihen, että on järkevämpää käyttää aikansa omaan tutkimustyöhön kuin jatko-opiskelijoiden ohjaukseen. Erityisesti yhteiskuntatieteellisillä aloilla ongelmia ilmoitettiin syntyvän siitä, että ohjaajia oli riittämättömästi jatko-opiskelijamääriin nähden.³⁹ Vaikka yhteiskuntatieteilijät ilmoittivat puutteellisten ohjausresurssien vaikeuttaneen ohjausta laitoksillaan enemmän kuin luonnontieteilijät (summamuuttuja 'ohjausympäristön vaikeudet' Cronbachin alfa=.816, F=5,08, df=1, 285, p< 0,025), niin jatko-opiskelijoiden "sisäänottomääriä" ei ehkä muillakaan tieteenaloilla tai koulutusyksiköissä ole pyritty suhteuttamaan käytettävissä oleviin ohjausresursseihin, vaan jatko-opiskelijoiksi ovat yleensä voineet kirjoittautua kaikki halukkaat.

Ohjauksen toteutusta laitoksilla haittasi jatko-opiskelijoiden näkemysten mukaan ohjaajien rajoittuminen omiin tutkimusalueisiinsa (34 %), mikä tuli esille erityisesti yhteiskuntatieteilijöiden ja humanistien ohjaaja-arvioinneissa.⁴⁰ Näillä aloilla ohjausta saatettiin myös toteuttaa byrokraattisesti siten, että ohjaus perustui enemmän ylimpien viranhaltijoiden ohjausvuoroihin kuin ohjaajien asiantuntemukseen. Ohjauksen tasoa heikensi opiskelijoiden mielestä myös ohjaajakoulutuksen puute (31 %) eli ohjaajilla ei katsottu olevan riittävää pätevyyttä ohjaustehtäviinsä. Ohjauspätevyyden ei siten katsottu olevan suoraan yhteydessä ohjaajan virka-

asemaan. Yliopisto-opettajien haluttomuutta osallistua opinnäytetutkimusten ohjaukseen selittää myös se, ettei ohjaamista oteta riittävästi huomioon virantäytyksissä eikä ohjaaminen näin ollen suoraan edistä ohjaajien omaa urakehitystä.⁴¹ Luonnontieteilijät pitivät kuitenkin ohjauksen toteuttamiseen liittyviä haittoja vähemmän merkityksellisinä kuin yhteiskuntatieteilijät (summamuuttuja 'ohjausympäristön haitat' Cronbachin alfa=.872, F=7,35, df=1, 283, p< 0,007). Ongelmalliseksi näiden arviointien tulkinna tekee se, että jatko-opiskelijat eivät tunteneet tieteenalalaitosten ohjauskäytänteitä kovin hyvin. Monet opiskelijat (31 % - 58 %) ilmoittivat, etteivät he osaa vastata näitä asioita käsitteleviin kysymyksiin.

Ohjaus on määritelty yliopisto-opettajan virkavelvollisuudeksi, mutta hän voi ohjata omalla tavallaan tai olla ohjaamatta, mitkään viralliset säädökset eivät käytännössä rajoita hänen toimintaansa. Jatko-opiskelijoiden arvioinnit ohjauksen lisäämisen ja tehostamisen ongelmista lähitulevaisuudessa (ks. kuvio 5) täsmentävät edellä esitettyjä kuvauksia: useimmat jatko-opiskelijat ennakoivat resurssipulaa; lisäksi monet opiskelijat epäilivät, ettei kyetä huolehtimaan siitä, että ohjaus vastaisi sisällöllisiä tavoitteita vaan se jäisi muodolliseksi toiminnaksi. Jatko-opiskelijat myös epäilivät ohjaajien ohjaus pätevyyttä. Jatko-opiskelijoiden kommentit ohjauskäytänteiden muutosmahdollisuuksista hallinnollisin toimenpitein olivat aika varauksellisia:

"Useimmat ohjaajat kiinnostuvat vain hallinnollisista tehtävistä ja tutkimusprojektien johtamisesta. Opinnäytteissä he toimivat liian usein kumileimasimena." (tekniikka)

"Ehkä haluaisin vielä lopuksi painottaa, että jatko-opetuksen ohjauksessa tärkein tekijä on kysymys ohjaajan motivaatiosta. Mikäli - kuten minulla onneksaasti on asiat - ohjaaja tutkii samaa aihepiiriä, on kiinnostunut työstäsi eikä matalamielisenä pyri hyötymään tuloksistasi, on ohjaustilanne ideaalinen eikä tarvitse mitään hallinnollisia säädöksiä tuekseen (ellei jonkinlaista korvausta ohjaajille). Mutta mikäli ohjaaja on pakotettu tai ei muuten ole kiinnostunut ko. aiheesta/ohjattavasta, ei tätä tilannetta voida muuttaa millään mahdollisilla hallintomalleilla." (historia)

Tieteenalalaitokset muodostavat erilaisia tutkimus- ja opiskeluympäristöjä jatko-opiskelijoilleen. Luonnontieteellisen alan tiedekulttuuri näyttää arvostavan sekä tutkimustyötä että jatko-opiskelijoiden tutkimuspanosta toiminnassaan, mikä heijastuu myös niiden ohjauskäytänteisiin. Jatko-opiskelijoiden ohjaus ei silti välttämättä ole osoitus professorien suuremmasta ohjausmyönteisyydestä, vaan ohjaus yhdistyy ensisijaisesti tutkimustyön tuloksellisuusvaatimuksiin.

6.2 Tutkimustyön ja opinnäytetyön ohjaus

6.2.1 Ohjauk Käytänteet ja opinnäytetyön ohjaajan valinta

Ohjauk Käytänteet ovat muotoutuneet aikojen kuluessa 'professorien ketjussa'. Professori on perinteisesti voinut itse valita jatko-opiskelijansa ja ohjata heitä oman tyylinsä mukaisesti. Nämä käsitykset ja kokemukset ohjauksesta ovat siirtyneet, enemmän tai vähemmän tietoisesti, seuraaville tutkijapolville. Ohjaustoiminnan taustalla vaikuttaa edelleen mestari - oppipoika-käsitys, vaikka suhtautumistavat tutkimustyöhön, jatko-opiskelijoihin ja opinnäytetutkimusten tekemiseen ovat voineet muuttua, samoin kuin ohjauk Käytänteetkin. Voidaan kuitenkin väittää, että henkilökohtaista ohjausta painottava näkökulma on säilynyt ohjauksen organisointimallien perustana. (Laiho 1993a; Tutkijankoulutustoimikunnan loppumietintö 1989.)

Jatko-opiskelijamäärien kasvu viime vuosina on johtanut siihen, ettei laitoksen professori voi enää yksin vastata ohjauksesta, vaan ohjauk vastuuta on jaettava useille henkilöille. Tämä on edellyttänyt ohjaustoiminnan uudelleenorganisointia, ohjauk Käytänteiden virallistamista ja ohjauksesta tiedottamista. Mutta todelliset ohjauk Käytänteet eivät ole muuttuneet julkisiksi, sillä tutkimuksessani mukana olleet jatko-opiskelijat (72 %) luonnehtivat tieteenaloillaan vallitsevia ohjauk Käytänteitä edelleen epävirallisiksi.

Yhtenä keskeisimmistä ohjauksen onnistumista säätelevistä tekijöistä pidetään sitä, millä tavoin ohjaaja-ohjattavaparit muodostuvat tai muodostetaan. Kehityksellistä näkökulmaa painottava kirjallisuus (mm. Handel 1990; Kolb 1989; Levinson ym. 1978) pitää ohjauk suhteiden kehittymisessä tärkeänä ohjaajien ja ohjattavien ikää ja sukupuolta; työelämän ohjauk kirjallisuus (mm. Collins 1983; Kanter 1977; Kram 1983) painottaa eri osapuolten asemaa ja valtaa; ja korkeakoulutusta käsittelevä ohjauk kirjallisuus (Friedman 1987; Gilbert 1985; Merriam ym. 1987) vaihtelevasti asiantuntemusta ja henkilökohtaisia ominaisuuksia.

Jatko-opiskelijoiden ohjaajavalinnoissa olivat painottuneet ainakin periaatteessa enemmän yksilöiden omat valintakriteerit kuin hallinnolliset päätökset. Useimmat jatko-opiskelijat (58 %) olivat joko itse valinneet ohjaajansa tai ohjauk päätökset olivat syntyneet ohjaajan ja ohjattavan neuvottelun tuloksena (n=237). Alle viidesosa jatko-opiskelijoista (18 %) ilmoitti ensisijaisesti ohjaajan valinneen ohjattavansa. Mutta myös tiedekunnan tai vastaavan hallintoelin oli määrännyt osalle jatko-opiskelijoista (14 %) ohjaajan. Harvat jatko-opiskelijat (10 %) sen sijaan ilmoittivat, että ohjaaja olisi määrätynyt sattumalta.

Millaisia kriteerejä jatko-opiskelijat olivat sitten painottaneet ohjaajaa valitessaan? Merkittävimpinä *valintakriteereinä* koko jatko-opiskelijaryhmä piti ohjaajan asiantuntemusta (67 %), yhteisiä kiinnostuksen alueita (58 %), ohjaajan asemaa tiedeyhteisössä (56 %) ja aikaisempia kontakteja ohjaajan kanssa (50 %).⁴² Tämä osoittaa, että jatko-opiskelijat painottivat ohjaajan valinnassaan yhteisiä akateemisia intressejä, jotka Friedmanin (1987) mukaan ovat ensisijaisia tutkimustyön ja ohjaussuhteen onnistumiselle. Ilmeisesti ohjaajan sukupuolta tai ikää ei pidetä kovin tärkeinä ohjaajavalinnoissa, tai näiden kriteerien käyttö on suomalaisessa tiedeyhteisössä edelleen vaikeaa. Samoin ohjaajien ohjausvuorojen tietäminen, koska tutkimukseen osallistuneet opiskelijat pitivät niitä vähiten merkityksellisinä ohjaajan valintakriteereinä. Eivät myöskään ne, joilla ei ollut ohjaajaa, nostaneet ohjaajan sukupuolta tai ikää kolmen tärkeimmän valintakriteerin joukkoon.

Eri jatko-opiskelijaryhmät tosin painottivat hieman eri tavoin näitä kriteerejä. Ohjaajan ikäkään ei ollut täysin merkityksetön asia, sillä lähes samanikäisen ohjaajan itselleen valinneiden opiskelijoiden havaitaan painottaneen ohjaajan asiantuntemusta, tutkimustyyliä ja yhteisiä kiinnostuksen kohteita enemmän kuin itselleen huomattavasti vanhemman ohjaajan valinneiden opiskelijoiden.⁴³ Myös naisopiskelijat korostivat valinnoissaan ohjaajan asiantuntemusta ja tutkimustyyliä enemmän kuin miesopiskelijat.⁴⁴ Tämä osoittaa, että nämä opiskelijat pyrkivät tietoisesti valitsemaan sellaisen ohjaajan, jonka kanssa yhteistyö tulisi sujumaan. Naisopiskelijat, joilla oli naisohjaaja, olivat myös painottaneet enemmän kuin miesopiskelijat sitä, että ohjaaja on samaa sukupuolta.⁴⁵ Eri tieteenalojen jatko-opiskelijoiden ohjaajan valintakriteerit erosivat hieman toisistaan, mutta opiskelijoiden ei voida tunnistaa soveltaneen systemaattisesti joitain tieteenalaspesifejä valintapreferenssejä. Luonnontieteilijämiehet olivat korostaneet ohjaajan ikää enemmän kuin muut opiskelijaryhmät.⁴⁶ Eräs tekniikan jatko-opiskelija väittikin, että "... yli 40 vuotiaan professorin on vaikea toimia ohjaajana millään alalla, koska tekniikka kehittyy niin nopeasti, että heidän aktiivisuutensa ei riitä mukana pysymiseen, vain harvat pysyvät".

Jatko-opiskelijoiden ohjaajavalinnat eivät olleet täysin selviä ja ongelmattomia. Vain harvat jatko-opiskelijat olivat käytännössä voineet valita ohjaajansa täysin oman mielensä mukaan. Avoimissa vastauksissa opiskelijat kertoivat, ettei todellisista valinnanmahdollisuuksista voida puhua, koska seuraavat asiat olivat *vaikeuttaneet ohjaajan valintaa* (N=145):

Ei vaihtoehtoja; professori ohjaa (n=28)

"Ohjaajaa ei ole juuri valittu, vaan hän on laitoksen prof., joka vetää joukkoa." (historia)

"Ohjaajan asema: Professorin velvollisuus." (tekniikka)

Tutkimusalan, -aiheen asiantuntemuksen puute laitoksella tai Suomessa (n=43)
 "Aiheen kannalta sopivaa ohjaajaa ei ole, tunnen että harrastamani tutkimusala ei ole vakiintunut eikä arvostettu." (historia)
 "Tutkimusalueeni on poikkeittieteellinen ja siksi saman taustan omaavaa ohjaajaa ei taida löytyä Suomesta." (kasvatustiede)

Laitosyhteisön ohjaustraditiot; valtasuhteet yms. (n=21)
 "Epäselvät hallinta- ja valtasuhteet laitoksella. Ailahteleva ja tärkeilevä oppituolin haltija." (kasvatustiede)
 "Ohjaustradition heikkous, ohjaus tapahtuu ilman varsinaista määrättyä tai sovittua ohjaaja/ohjattava suhdetta, ohjausta saa, mutta sitä ei systemaattisesti tarjota. Avun saaminen paljon kiinni omasta aktiivisuudesta." (fysiikka)

Ohjaajan ajan puute; ei kiinnostusta (n=18)
 "Aineen professori vähän paikalla, kiireinen, suurin osa ajasta virkapaalla." (kauppatiede)
 "Jotenkin vaikuttaa, että ohjaus olisi ohjaajille taakka, joka vaikeuttaa heidän omaa karriääriään." (sosiaalipolitiikka)

Omat valinnat (n=13)
 "Tutkimusaiheen valinta 'ominpäin'." (kauppatiede)

Oma tiedon puute, kontaktien puute (n=12)
 "Oma aloitekyvyttömyys ja perehtymättömyys siihen, kuka voisi olla hyvä aiheen kannalta." (historia)
 "Arkuus ja asiantuntemattomuus yhteyksien luomisessa." (historia)
 "Tieto lupaavista projekteista on saatava 'keittiön kautta'." (fysiikka)

Oma tutkimus alussa (n=10)
 "Aiheen rajaamisen keskeneräisyys." (tekniikka)

Näin ollen mistään ohjaajan ja opiskelijan 'matsauksesta' niin, että löydettäisiin mahdollisimman hyvin yhteensopiva ohjauspari, ei voitane ohjaajavalinnoissa puhua.

Kaikille kyselyyn vastanneille ei oltu määrätty virallisesti ohjaajaa, tai he eivät "tienneet" oliko heillä ohjaajaa: "Oletettavasti professori on ohjaajani, siltä se ainakin näyttää, sanaa ohjaaja ei ole mainittu kertakkaan". Ohjauksesta ei jatko-opiskelijoiden mielestä voitu varsinaisesti puhua, jos ohjaaja oli nimetty vain paperilla; tai opiskelija ei arvioinut ohjaajallaan olevan sisällöllistä asiantuntemusta (n=32). Mutta vaikka virallista ohjaajaa ei ollutkaan, jatko-opiskelijat ilmoittivat saaneensa epävirallista ohjausta vanhemmilta kollegoilta. Seuraavat vastausesimerkit kuvaavat, millaisia kokemuksia opiskelijoilla oli *ohjaajan puuttumisesta* ja millaisia vaikeuksia ohjaajan puuttuminen aiheutti jatko-opiskelulle (n=67):

Kannustuksen ja tuen puuttuminen
 "Nykyisessä tilanteessani ('täällä maalla') jo pelkkä 'katalysaattori' olisi tärkeä." (historia)

"Kun ei ole ohjaajaa, on kuin kukaan ei välittäisi edistymisestä, valmistumisesta." (fysiikka)

Keskustelukumppanin puuttuminen

"Vaikeuttanut varsinkin tutkimustulosten kokoamista väitöskirjaksi. Keskustelukumppani puuttui!" (fysiikka)

"Turhauttavana tietenkin, koska ohjaaja olisi ollut tieteellinen keskustelukumppani." (sosiaalipolitiikka)

Virheiden tekeminen

"Sekavaa, suunnittelematonta, hidastavaa, kannustamatonta ja joka suuntaan toimimista." (fysiikka)

"... Lisäksi voisi olla varma, että tulee ojennetuksi ajoissa jos sattuisi lähtemään vikaan. Säästyisi turhalta työltä ja ajan hukalta." (historia)

"Olen saanut oppia monia asioita 'kantapään' kautta, ohjaus olisi auttanut." (fysiikka)

Turhautuminen

"Turhauttavaa: selitä taas samat asiat jollekulle, jota ne tuskin kiinnostavat pätkäkään." (historia)

"Johti täydelliseen turhautumiseen ja työn katkeamiseen." (sosiaalipolitiikka)

Epävarmuuden, ahdistuksen tunteiden kokeminen

"Stressaavana ja epävarmuutta aiheuttavana." (sosiaalipolitiikka)

"Hieman ahdistavana. Kukaan ei tue eikä pidä puolia." (historia)

Seuraavassa esitellään tiivistetysti, millaisiksi eri tieteenalojen jatko-opiskelijat kuvailivat omat *pääohjaajansa*, ja miten paljon he arvioivat saaneensa ohjausta näiltä ohjaajiltaan:

1. Ohjaajiksi ilmoitettujen virka-asetat vaihtelivat siten, että ohjaajista 178 oli professoreja, 108 apulaisprofessoreja ja 66 dosentteja.
2. Pääohjaajien lisäksi monella jatko-opiskelijalla (n=133) oli yksi tai useita muitakin ohjaajia.
3. Pääohjaajista miehiä oli 210, naisia vain 23.
4. Pääohjaajat olivat ohjattaviaan vanhempia: itseään vanhempi pääohjaaja oli 157 jatko-opiskelijalla, likipitään samanikäinen ohjaaja oli 73 opiskelijalla, mutta kahdella opiskelijalla oli itseään nuorempi ohjaaja.
5. Suurin osa jatko-opiskelijoista (n=196) kuvasi saaneensa ohjausta epä-säännöllisesti.

Yleisin ohjauksen määrää oli tunti kahdessa kuukaudessa, minkä 30 % ohjatuista jatko-opiskelijoista ilmoitti saamansa ohjauksen määräksi (N=211). Neljäsosa jatko-opiskelijoista ilmoitti saaneensa ohjaajaltaan ohjausta korkeintaan tunnin kuukaudessa. Tunnin puolessa vuodessa ohjausta kertoi saaneensa 20 %, ja tätäkin harvemmin 16 % jatko-opiskelijoista. Hyvin säännöllistä ohjausta eli tunnin viikossa ohjausta oli saanut vain 9 % jatko-opiskelijoista. Ohjauksen määrä vaihteli eri jatko-opiskelijaryhmissä siten, että luonnontieteilijät ja tohtorintutkintoaan suorittavat

ilmoittivat saavansa selvästi enemmän ohjausta kuin muut opiskelijaryh-
mät.⁴⁷

Karkeana yhteenvedona pääohjaajista ja ohjauksesta voidaan ensiksikin todeta, että ohjaajina toimivat yleensä ohjattaviaan selvästi vanhemmat miesprofessorit. Toiseksi opiskelijat kokivat saaneensa ohjausta epäsäännöllisesti ja niukasti. Ohjauksen määrä näyttää vähäiseltä, mikä selittyy sillä, että jatko-opiskelijat ovat voineet määritellä ohjaukseksi vain ennakoita sovitut ohjaustilanteet. Ohjauksena ei ilmeisestikään ole pidetty satunnaisia, epävirallisia keskusteluja eri tilanteissa (ks. Phillips & Pugh 1987). Myöhemmin esiteltävät ohjaustapojen, ohjaussisältöjen ja ohjaustilanteiden analyysit tarkentavat kuvaa pääohjaajien ohjaustoiminnasta.

Jatko-opiskelijat pitivät *useiden ohjaajien* olemassaolon etuina heidän erilaista sisällöllistä asiantuntemustaan ja toisiaan täydentävyyttä (n=58). Ohjaajien kerrottiin edustavan eri tieteensektoreita tai jopa eri tieteenaloja, mikä oli rikastuttanut opiskelijan tutkimusta. Lisäksi opiskelijat arvostivat heidän erilaisia ominaisuuksiaan tai työskentelytapojaan: "...tarpeellisena, koska ohjaajat erilaisia; pääohjaaja ideoiva, kannustava, toinen ohjaaja asioita jäsentävä, systemaattinen". Mutta useista ohjaajista oli joskus ollut enemmän haittaa kuin hyötyä, etenkin jos ohjausvastuuta "palloteltiin ohjaajalta toiselle" tai ohjaajilla oli keskenään ristiriitaiset näkemykset opiskelijan tutkimustyöstä.

Jatko-opiskelijoiden kokonaisarvio pääohjaajan *valinnan onnistuneisuudesta* osoitti, että useimmat (62 %) pitivät valintaansa hyvin onnistuneena (N=222). Täysin epäonnistuneeksi ohjaajan valintansa arvioi kuitenkin lähes viidesosa jatko-opiskelijoista (18 %). Ohjaajan sukupuolen merkitys näkyi siinä, että naisohjaajien ohjaamat mies- ja naisopiskelijat olivat hieman tyytymättömämpiä ohjaajiinsa kuin miesohjaajien ohjaamat opiskelijat.⁴⁸ Ohjaajan ja ohjattavan ikäero ei myöskään ollut täysin merkityksetön asia, sillä jatko-opiskelijat pitivät likipitään samanikäisen pääohjaajan valintaa onnistuneempana kuin itseä paljon vanhemman ohjaajan valintaa⁴⁹, mikä vastaa Ruddin (1985) havaintoja. Tieteenalan ja sukupuolen mukainen tarkastelu osoittaa, että luonnontieteilijänaiset olivat kaikkein tyytyväisimpiä ja yhteiskuntatieteilijänaiset olivat kaikkein tyytymättömmimpiä ohjaajan valintaansa.⁵⁰ Väitöskirjatutkimuksia ilmeisesti ohjattiin paremmin kuin lisensiaatintöitä, sillä tohtoriopiskelijat olivat tyytyväisempiä pääohjaajansa kuin lisensiaatin tutkintoaan suorittavat opiskelijat.⁵¹

Ohjaajan asiantuntemus ja henkilökohtaiset ominaisuudet painot-
tuivat avoimissa vastauksissa, joissa jatko-opiskelijat perustelivat *tyytyväisyyttään* pääohjaajan valintaan seuraavasti (N=163):

Ohjaajalla on sama tutkimusalue, aineisto, metodit (n=37)
"Oma aineisto sama kuin ohjaajan." (kasvatustiede)

"Saman alan ihminen, tehnyt samalla metodilla omat tutkimuksensa."
(sosiaalipolitiikka)

Ohjaaja on kannustava, tukeva, kiinnostunut (n=36)

"Ohjaajani on erittäin kiinnostunut tutkimukseni edistymisestä ja on asiantuntemuksensa lisäksi antanut myös henkistä tukea." (lääketiede)

"Huolimatta joistakin puutteista ohjaaja ollut vilpittömän kiinnostunut työstäni ja antanut runsaasti henkistäkin tukea." (sosiaalipolitiikka)

Ohjaajan asiantuntemus, arvostus (n=35)

"Ohjaaja on yksi johtavista tutkijoista maailmassa tutkimusalallaan."
(fysiikka)

"Pääohjaaja on kansainvälisesti arvostettu omalla tutkimusalallaan."
(tekniikka)

Ohjaaja on asiallinen, miellyttävä, sympaattinen (n=24)

"Henkilö sympaattinen, innostava ja opettava." (lääketiede)

Ohjaaja on paras (ainoa) mahdollinen (n=16)

"Nimenomaiseen tutkimusaiheeseen paras mahdollinen, koska ohjaajan oma tutkimusala ainoana Suomessa lähellä omaani." (kauppatiede)

"Ohjaajani on tutkimusalamme ainoa asiantuntija laitoksella ja ilmeisesti tutkimusmenetelmän ainoa toteuttaja Pohjoismaissa." (fysiikka)

Ohjaajan tutkijan taidot, innostuneisuus (n=9)

"Syvälinen näkemys tutkimustyön suorittamisesta ja laaja tietous tutkimusalalta. Innostus tutkimustyöhön, innovatiivisuus." (lääketiede)

"Innostunut tutkimustyöstä, hallitsee tutkimuksen tekemisen, halukas neuvomaan. Voimakas persoona - välillä ristiriitoja, erittäin vaativa - koen alemmuutta." (lääketiede)

Ohjaaja on resurssien hankkija (n=6)

"Tarjonnut mahdollisuuden työn tekemiseen (tilat + rahoitus). Muuta apua ei ole ollut." (lääketiede)

"Ohjaaja on aidosti kiinnostunut tutkimuksestani ja pyrkinyt tekemään mahdolliseksi sen eteenpäinviemisen (mm. rahoituksen järjestäminen)."
(sosiaalipolitiikka)

Kaikkien jatko-opiskelijoiden ohjaajavalinnat eivät kuitenkaan olleet yhtä onnistuneita. *Tyytymättömyys* ohjaajan valintaan johtui vastavasti ohjaajan asiantuntemuksen puutteesta ja ohjauksen muodollisuudesta (N=70):

Ohjaaja ei ole kiinnostunut ohjauksesta; ohjaus muodollista (n=31)

"Dosentti-ohjaajani ei ole tuntunut olevan kiinnostunut työstäni, vaikka luultavasti ei todellisuudessa vain ole kyennyt tehtäväänsä; tai ei ole uskonut työni koskaan valmistuvan." (historia)

"Ohjaus yleensä vähäistä, yliolkaista, ei-paneutuvaa ainakin minun kohdallani." (lääketiede)

Ohjaajan asiantuntemuksen puute (n=22)

"Ohjaaja ei ole itse tutkinut samantapaista aihetta. Erot lähestymistavassa ja 'ideologiset' erot." (historia)

"Tutkimusaiheeni on poikkitieteellinen (atk, laatu, johtaminen): ei löydy ohjaajaa, jolla olisi kaikkien näiden alojen asiantuntemus." (tekniikka)

"Naisnäkökulman vastustus - asiantuntemattomuus - pelkkä hall. valinta (eipä hänellä ole muutakaan jälkikasvua)." (sosiaalipolitiikka)

Ohjaajan henkilökohtaiset ominaisuudet; oman edun tavoittelu (n=11)

"Ohjaaja on kateellinen, tyhmä ja asiaa tuntematon." (kasvatustiede)

"Hallitsi hyvin tutkimusalueen, mutta omasi liian suuren taipumuksen intrigointiin." (fysiikka)

Ohjaajan ajan puute, kiire (n=6)

"Riittämätön asiantuntemus, liikaa hallinnollisia velvollisuuksia -> ei kerkiä paneutumaan mihinkään asioihin." (kasvatustiede)

"Saatu apu olematonta, ilm. ei aikaa syventyä ja perehtyä opiskelijoiden töihin, toki ymmärrettävää sekin." (sosiaalipolitiikka)

Vaikka jatko-opiskelijat saattoivat olla tyytymättömiä ohjaajan valintaan, tutkimuksen *pääohjaajan vaihtaminen* oli harvinaista; vain 32 jatko-opiskelijaa ilmoitti vaihtaneensa tutkimuksensa pääohjaajan. Ohjaajan vaihdon syiksi esitettiin aiheen vaihtaminen, tutkimuksen tekopaikan vaihtaminen ja erilaiset työskentelytavat. Lisäksi muutamat jatko-opiskelijat ilmoittivat, että he olisivat halunneet vaihtaa ohjaajansa, mutta se ei ollut mahdollista seuraavista syistä (n=18):

Ainoa mahdollisuus

"Laitoksessa on vain yksi professuuri ja tämän tuolin haltija on väitöskirjojen ohjaaja." (kasvatustiede)

"Ainoa laitoksella, joka perillä edes vähän tutkimusaiheesta." (sosiaalipolitiikka)

Vaihtaminen on työlästä

"Se vaatisi taas melkoisen paperisodan tiedekunnalle." (kasvatustiede)

"Joutuisin vaihtamaan myös aihetta, ts. alkamaan alusta." (fysiikka)

Vaihtamiseen kytkeytyy arvovaltakysymyksiä

"En halua moittia ko. henkilöä esimiehelleen." (kasvatustiede)

"Ohjaaja ei kyennyt tarjoamaan tarvitsemaani asiantuntija-apua, mutta en voi - arvovaltakysymys." (kauppatiede)

Ohjaajan vaihtaminen on todettu vaikeaksi, koska vaihtaminen on usein sekä hallinnollisesti monimutkainen prosessi että henkilösuhteiden hoitamisen kannalta hyvin arkaluonteinen tehtävä. Yliopistoissa ei ole sellaisia hallintoelimiä, joiden tehtäväksi tämäntyyppisten ongelmien käsittely kuuluisi. (Becher ym. 1994; Rudd 1985.)

6.2.2 Opinnäytetutkimuksen ohjaustavat ja ohjaussisällöt

Tutkimustyön *aloitusvaiheen ohjauksen* merkitystä korostetaan sekä kirjallisuudessa että tutkimuksen tekemistä käsittelevissä oppaissa, koska alkuvaiheissa tehdään keskeiset tutkimusta koskevat valinnat. Tärkeäksi tämän vaiheen tekee se, että alun valintoja tai alussa tehtyjä virheitä voi olla myöhemmin mahdotonta muuttaa tai korjata (mm. Rudestam & Newton 1992.) Tutkimuksessani useimmat jatko-opiskelijat (67 %) ilmoittivat ohjauksen alkaneen jo opintojen suunnitteluvaiheessa, mutta monien jatko-opiskelijoiden (15 %) tutkimustyön ohjaus oli alkanut vasta puolen-toista vuoden sisällä opintojen aloittamisesta tai jopa myöhemmin (N=214). Kaikki kyselyyn vastanneet eivät ilmoittaneet ohjauksen alkamisajankohtaa, mikä ei välttämättä kuvaa ohjauksen puuttumista, vaan enemmänkin tutkimustyön alkamisajankohdan määrittelyn vaikeutta (ks. Alasuutari 1993, 213).

Jatko-opiskelijaryhmästä alle puolet ilmoitti saaneensa ohjaajaltaan huomattavaa tukea opintojen alkuvaiheissa.⁵² Merkittävimpiä näistä alkuvaiheen tukimuodoista olivat olleet ohjaajan apu aiheen valinnassa, rajaamisessa (44 %) ja tutkimussuunnitelman laatimisessa (42 %). Kolmasosa opiskelijoista (35 %) piti ohjaajan apua tärkeänä myös tutkimusrahoituksen järjestämisessä. Jos jatko-opiskelija sai ohjaajan tutkimustyölleen vasta vuosien kuluttua opintojen aloittamisesta, ei voida puhua koko tutkimusprosessin kattavasta ohjauksesta. Tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikoihin vaatimukset jatko-opintosuunnitelmien laatimisesta yhdessä ohjaajien kanssa eivät olleet vielä yleistyneet, mikä tekee ymmärrettäväksi opiskelijoiden saaman vähäisen tuen. Voidaan myös olettaa, että kerran tehtyä ja hyväksyttyä tutkimussuunnitelmaa pidettiin hyvin sitovana, sillä harvat jatko-opiskelijat ilmoittivat ohjaajansa auttaneen vaihtoehtoisten suunnitelmien teossa. Näin ollen ohjauksessa sivuutettiin tutkimustyön suunnitteluvaihe kokonaan, mitä pidetään tutkimustyön ja ohjauksen yhteen nivomisen lähtökohtana (Moses 1985; Rudd 1985).

Luonnontieteellisillä aloilla opinnäytetutkimuksen ohjaus alkaa opiskelijoiden arviointien mukaan systemaattisesti heti jatko-opintojen alkuvaiheissa.⁵³ Näiden alojen ohjaajat järjestivät opiskelijoilleen tutkimusrahoitusta, he auttoivat tutkimusaiheen valinnassa ja rajaamisessa sekä yksilöllisten jatko-opintosuunnitelmien ja vaihtoehtoisten suunnitelmien laatimisessa tutkimustyölle. Luonnontieteissä tohtorintutkintoon suorittavien ohjaajat olivat painottaneet yksilöllisten jatko-opintosuunnitelmien⁵⁴ ja tutkimussuunnitelmien laatimisen⁵⁵ merkitystä. Suunnitelmat olisivat saattaneet myös jäädä suunnitelmiksi elleivät luonnontieteilijöiden ohjaajat olisi myös valvoneet, että tutkimustyö todella lähtee käyntiin. Tämä osoittaa, että näiden alojen ohjaajat tukivat konkreettisesti ohjattavienensa tutkijanuran kriittisiä alkuvaiheita. He toimivat tieteelliseen ammattiin

pääsyn portinvartijoina ja ovenavaajina (Bourdieu 1988; Girves & Wemerus 1988; Simeone 1987).

Tieteenalasta riippumatta ohjaajat näyttävät suhtautuvan vakavasti vasta väitöskirjatutkimusten ohjaamiseen, koska väitöskirjojen tekijät ilmoittivat saaneensa enemmän apua kuin lisensiaatintutkimusten tekijät tutkimustyön alkuvaiheissa.⁵⁶ Lisensiaatintutkimusten tekijät voitiin jättää pitkäksi aikaa yksin aloittelemaan tutkimuksiaan: "Alku on vaikein. Laitoksella annetaan jatko-opiskelijan ensin puuhailla päämäärättömästi ja ohjaukseen ryhdytään vasta kun on esittää jotakin konkreettista eli nippu tekstiä".

Tutkimustyön alkuvaiheen erityisongelmat konkreettistuvat paremmin jatko-opiskelijoiden omissa tutkimusprosessin ongelmallisimpia vaiheita käsittelevissä kuvauksissa. Tutkimustyön vaiheita ei kyselyssä jaoteltu valmiiksi, vaan opiskelijat saivat itse jäsentää tutkimustyönsä haluamallaan tavalla. Tutkimuksen tekemisen *aloitusvaikeudet* kasautuivat seuraaviin asioihin (N=112):

Tutkimuksen rajaaminen, aiheen valinta (n=59)

"Kun rupeaa perehtymään johonkin alaan, kestää jonkun aikaa ennen kuin pääsee asiaan sisälle, että voisi arvioida alan merkitystä, sen nykytilaa, mitkä ovat merkittäviä ratkaisemattomia ongelmia jne." (fysiikka)
 "Suomessa: tutkimuksen rajaamisessa ja kohdentamisessa. Nuorena aloittelevana tutkijana tämän tärkeyttä ei vielä ymmärtänyt, eikä ohjaajilla ollut myöskään selkeää näkemystä tutkimuksen rajoista, seurauksena paljon hyppeleviä julkaisuja ilman punaista lankaa." (lääketiede)

Tutkimuksen ja tutkimusaiheen legitimointi (n=43)

"Alussa. Oli vaikeaa saada ohjaajat ottamaan vakavasti tutkimusaiheeksi kiinnostukseni kohteena olevaa aihealuetta ja sen menetelmällisiä ongelmia." (kasvatustiede)
 "Aloitus, pidetäänkö omia suunnitelmia tieteellisesti sopivina adekvaatteina." (lääketiede)

Tutkimussuunnitelman tekeminen (n=10)

"Tutkimussuunnitelman laadinnassa ehkä, suunnitelma kattaa myös tutkimusmenetelmät, joiden huolellinen pohtiminen suurta työtä varten stressaa hiukan (etteivät vain menetelmät osoittautuisi puutteellisiksi)." (historia)
 "Suunnittelun vaikeus, tutkimuksen tarkka kohdentaminen, etukäteismateriaali niukkaa". (sosiaalipolitiikka)

Vastaukset kuvaavat hyvin sitä, miten vaikeaa jatko-opiskelijoiden on opintojensa alkuvaiheissa hahmottaa, mitä tutkimusalueita tieteenalalla pidetään merkittävinä ja tutkimisen arvoisina. Tämä tietysti kietoutuu kunkin tieteenalan paradigmatyöksi, joista jatko-opintojaan aloitteleville ei ole vielä muodostunut selkeää näkemystä. Vaikka jatko-opintojen yhtenä vaatimuksena pidettäisiinkin sitä, että opiskelija kykenee kirjallisuuden pohjalta rajaamaan oman tutkimusaiheensa, tulisi hänellä olla

mahdollisuus keskustella ensin alansa asiantuntijoiden kanssa väljemmin omasta tutkimuksestaan (Isaac 1992; Isaac ym. 1989). Tämä todennäköisesti vähentäisi alkuvaiheen epävarmuutta ja päättämättömyyttä, mikä Phillipsin ja Pughin (1987) mukaan kytkeytyy siihen, etteivät jatko-opiskelijat tiedä, millaista itsenäistä kontribuutiota kunkin alan opinnäytetutkimuksilta odotetaan. Jos opinnäytetutkimuksen ohjaaja ja opiskelija eivät tutkimustyön alkuvaiheissa pääse yksimielisyyteen tutkimusaiheen merkittävyydestä ja tutkittavuudesta, voi käydä niin kuin fysiikan jatko-opiskelija kertoi: "Ohjaajalla on pakkomielle yrittää muuttaa suunnitelma ja viedä tutkimusta toiseen suuntaan".

Tutkimustyön alkuvaiheiden tärkeys näkyy myös seuraavissa jatko-opiskelijoiden tutkimustyön *alkuvaiheiden kiinnostavuutta* painottavissa kuvauksissa (N=41):

Tutkimuksen rajaaminen, kysymyksenasettelu; tutkimusasetelma (n=27)

"Kysymystenasettelujen keksiminen on tutkimuksen innovatiivisin vaihe yleensä. Tällöin voi käyttää luovuuttaan ja mielikuvitustaan." (historia)

"Teoreettisen viitekehysten laatiminen ja metodologiset ongelmat; niillä luodaan tutkimuksen perusta" (kauppätiede)

Tutkimussuunnitelman tekeminen (n=14)

"Tutkimussuunnitelman laatimisen, koska se on edellyttänyt kirkasta ajattelua teorian kehittämiseksi sekä pohdiskelua teorian testaamiseksi. Aineiston keruu ja analysointi on pitkälti jo tässä vaiheessa 'ajateltu läpi'." (historia)

"Tutkimussuunnitelman laatiminen: asiat ja ideat ym. asettuvat paikoilleen, tutkimus hahmottuu: tietää mitä tekee; tunne, että on käyttänyt päätään." (sosiaalipolitiikka)

Kun jatko-opiskelijoita pyydettiin ilmoittamaan, millaisia opinnäytetutkimuksen *ohjaustapoja* heidän pääohjaajansa olivat käyttäneet, osoittautuivat erilaiset kirjallisen materiaalin käyttöön perustuvat ohjausmuodot, kuten työpapereiden lukeminen ja kommentointi (71 %), uusien ideoiden ja näkökulmien esittely (59 %), artikkelien tai kirjojen antaminen luettavaksi (45 %) ja uusien lähteiden esittäminen (41 %) yleisimmiksi ohjausmuodoiksi (kuvio 6). Mutta siitä, miten hyvin kommentit tai lähdemateriaalit soveltuivat opiskelijan tutkimukseen, nämä vastaukset eivät tietystikään kerro mitään. Sen sijaan tiedon jakaminen tutkimuksen tasovaatimuksista (Phillips & Pugh 1987; Rudestam & Newton 1992) ei ollut yhtä yleistä (31 %), vaikka opiskelijat odottavat ohjaajansa varmistavan, että heidän tutkimuksensa täyttävät tieteellisen opinnäytetutkimuksen kriteerit. Vielä tutkimustyön loppuvaiheessakin eräs fysiikan jatko-opiskelija pohti:

"Selvittääkseni onko pian valmistuva opinnäytteeni hyväksymiskriteerit täyttävä työ, ja jos ei niin, mitä tehdä."

Eri tieteenalojen jatko-opiskelijoiden arvioinnit ohjaajiensa ohjaustavoista olivat hyvin samankaltaisia. Luonnontieteilijänaiset ilmoittivat saaneensa eniten kirjallisuusviitteitä⁵⁷ ja ideoita ohjaajiltaan.⁵⁸ Lisäksi heillä oli ollut eniten yhteistyötä ohjaajiensa kanssa samassa projektissa.⁵⁹

Tutkimusryhmien ohjaustoiminnalle oli tyypillistä, että ohjaajien ja opiskelijoiden työskennellessä yhteisissä tutkimusprojekteissa ohjaajat jakoivat tehtäviä ohjattavilleen sekä opastivat opiskelijoitaan tutkimuslaitteiden käyttöön liittyvissä asioissa.⁶⁰ Lääketieteen jatko-opiskelijan vastaus kuvaa hyvin tutkimusryhmätyöskentelyn luonnetta: "ohjaaja on opettanut laboratoriotekniikoita, kriittisyyttä tehtyihin töihin ja korkeaa vaatimustasoa". Tämä vastaa Zuckermanin (1983) havaintoja siitä, että ohjaajan ja ohjattavan tutkimusyhteistyö takaa tutkimustaitojen oppimisen ohella myös tutkimuksen laadun arviointikyvyn kehittymisen.

Opinnäytetutkimusten *sisällöllistä ohjausta* on vaikea selvittää muuten kuin kohdistamalla tarkastelu muutamiin eri tieteenaloille yhteisiin sisältöalueisiin (kuvio 7). Ohjaus oletettavasti keskittyy samoihin asioihin eri tieteenalojen tutkimuksissa, koska eri alojen jatko-opiskelijoiden arvioinnit tutkimustensa sisällöllisestä ohjaamisesta eivät eronneet merkittävästi toisistaan. Koko jatko-opiskelijaryhmästä useimmat (62 %) ilmoittivat saaneensa ohjaajaltaan apua tutkimusaiheen ja -ongelmien rajaamisessa, mikä ei, kuten edellä jo havaittiin, välttämättä ollut tapahtunut heti tutkimustyön alkuvaiheissa. Jatko-opiskelijoista lähes yhtä monen mielestä ohjaaja oli auttanut ohjattaviaan sekä selkeyttämään opinnäytetutkimuksen teoreettista näkökulmaa että auttanut opiskelijoitaan muodostamaan kokonaiskäsityksen tutkimuksesta (42 %). Fysiikan jatko-opiskelija oli pitänyt tärkeänä:

"...keskustelija oman tutkimuksen yhteyksistä muuten matematiikkaan ja eri teorioitten merkityksestä omaan alaan".

Jatko-opiskelijat saavat useimmiten itse ratkaista konkreetit tutkimusmetodiset ongelmansa, sillä alle kolmasosa jatko-opiskelijoista (28 %) ilmoitti saaneensa ohjaajiltaan apua niiden ratkaisemisessa. Ilmeisestikään ohjaajat eivät pidä opiskelijan yleistä johdattelua tieteenalan traditioon tai tieteenalan mukaisiin ajattelutapoihin omina tehtävinään enää jatko-opintovaiheessa, koska vain neljäsosa jatko-opiskelijoista (24 %) ilmoitti oppineensa näistä asioista ohjaajiltaan.

Eri tieteenalojen jatko-opiskelijaryhmistä luonnontieteilijänaiset olivat saaneet eniten apua ohjaajiltaan tutkimusaiheen ja -ongelman rajaamisessa.⁶¹ Merkittävimmät ohjaussisältöjen arviointierot ilmenivät tohtorin ja lisensiaatin tutkintojaan suorittavien kesken.⁶² Väitöskirjatutkimusten tekijät ilmoittivat ohjaajiensa opastaneen enemmän ohjattaviaan niin tutkimusmetodologisissa kysymyksissä kuin konkreettisempien tutkimusmetodisten ongelmien ratkaisemisessa kuin lisensiaatintutkimus-

ten tekijät omien ohjaajiensa, mikä kuvaa väitöskirjatutkimusten ohjaajien syvällisempää paneutumista ohjattaviensa tutkimustyöhön. Tutkimusryhmätyöskentelyn etuna yksin työskentelyyn verrattuna⁶³ on puolestaan pidettävä sitä, että tutkimusryhmissä jatko-opiskelija voi hahmottaa oman tutkimuksensa yhteydet laajempaan tutkimuskenttään (ks. Girves & Wemmerus 1988).

Jatko-opiskelijoiden ilmoitukset opinnäytetöiden ohjaustavoista ja ohjaussisällöistä osoittavat, että monien opiskelijoiden pääohjaajat ovat aika nimellisiä ohjaajia (Friedman 1987), jotka eivät juuri millään tavoin käytä asiantuntemustaan ja energiaansa ohjattaviensa töihin. Monet ohjaajat eivät tutkimukseni opiskelija-arviointien mukaan toimineet sellaisina älyllisinä opastajina (Sands ym. 1991) tai tietojen ja taitojen opettajina (Lyons ym. 1990) kuin ohjaajien voitaisiin olettaa toimivan tieteellisessä jatkokoulutuksessa.

Jatko-opiskelijoiden kuvaukset tutkimusprosessin eri vaiheissa kohdatuista *ongelmista* selventävät hyvin edellisiin sisältöalueisiin liittyviä ohjaustarpeita (N=127):

Tutkimuksen lähestymistapa, tutkimusasetelma (n=20)

"Tutkimuksen kokonaisrakenteen hahmottaminen ja luominen - pitkälle luovaa ajattelutyötä, jossa ei rutiinia - haastavaa, saako luotua rakenteen, joka pitää. Kokonaisrakenteen luominen on vaikeata, koska siinä on kysymys koko tutkimuksen onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Rakerne ei koskaan synny kivutta tai ongelmitta, mutta siinä myös oppii eniten ja se on haastavinta ja mielenkiintoisinta." (sosiaalipolitiikka)

Ongelman rajaaminen (n=17)

"Ongelmamäärittelyssä ja opinnäytetyön sisällön rajaamisessa. Koska asiaa on paljon ja ohjaajaa ei ole, joten en tiedä mikä kuuluu asiaan fysiikan kannalta." (fysiikka)

Metodit, aineistonkeruu (n=50)

"Metodologia ja sen käytännön suoritus. Metodologia on jouduttu kehittämään poikkitieteellisesti, koska sellaista ei ole ennen ollut olemassa. Käytännön suoritus on vienyt kohtuuttomasti aikaa." (lääketiede)

"Työ sisältää laitesuunnittelua (mekaniikka ja elektroniikka), johon koulutus ei anna valmiutta mutta johon ei ole ollut muuta työvoimaa." (fysiikka)

"Empiirisen aineiston kokoamisessa (haastattelut). Haastattelutaidon kehittymättömyys varsinkin alussa ja tietynlainen epävarmuus." (sosiaalipolitiikka)

Aineiston käsittely, analysointi (n=26)

"Tilastollinen käsittely tilasto-ohjelmalla. En hallinnut ohjelmakieltä ja minun oletettiin hallitsevan." (kauppatiede)

"Analyysin suunnittelu, miten aineiston analysoi ja millä menetelmillä." (sosiaalipolitiikka)

Tulosten tulkinta (n=14)

"Omat ongelmani ovat lähinnä tulosten tulkintaan liittyviä, syynä on lähinnä se, kykymme eivät riitä näin mutkikkaan ongelman käsittelyyn (tämä pätee kyllä muihinkin saman aiheen tutkijoihin ja alalta ilmestyy nykyisin julkaisuja verraten harvoin)." (fysiikka)

Vaikka monet jatko-opiskelijat korostivat tutkimusmetodisia vaikeuksiaan, he eivät olleet saaneet niihin apua tutkimustensa pääohjaajilta. Osa metodisista vaikeuksista saattoi johtua opiskelijoiden heikoista perustiedoista, osa siitä, että jatko-opiskelijoiden oletetaan itsenäisesti opiskelevan tutkimukseensa parhaiten soveltuvat tutkimusmenetelmät. Joskus ohjaajienkin on vaikea myöntää, etteivät he hallitse sitä menetelmien kirjoa, jota opinnäytetutkimusten tekijät käyttävät tutkimuksissaan. Tämän myötä kasvaa epäselvyys siitä, keille tutkimusmenetelmisiin kysymyksiin liittyvä ohjaus itse asiassa kuuluu jatko-opintovaiheessa.

Tutkimusprosessin eri vaiheisiin kytkeytyvien ongelmien ohella jatko-opiskelijoiden vastauksissa tuli esiin yhtenä ongelmaryhmänä tieteellisen *tekstin kirjoittamiseen ja tutkimuksen raportointiin* liittyneet vaikeudet (n=47):

"Kirjoitusvaiheessa sanonnan selvyys ja yksiselitteisyys tuottavat ongelmia - popularisointi." (historia)

"Opinnäytetyön kirjoittamisen loppuvaihe, hiominen lopulliseen muotoon - rakenteet omalle tekstille: pitää muka epäselviä (ehkä) asioita selvänä, kirjoittaa epäselvästi/huolimattomasti." (sosiaalipolitiikka)

"Kirjoittamisessa; täytyy paneutua niin ettei muuta elämää mahdu mukaan; vieraalla kielellä kirjoittaminen on todella vaativaa." (lääketiede)

Tieteellisen tekstin kirjoittaminen oli jatko-opiskelijoille vaikeaa siksi, etteivät he perusopinnoissaan olleet saaneet opastusta tieteellisessä kirjoittamisessa. Kirjoittamisrutiinin puuttuminen, tottumattomuus tekstien kommentointiin ja vieraalla kielellä kirjoittamiseen lisäsivät jatko-opiskelijoiden epävarmuutta kirjoittajina. Jatko-opiskelijat ilmoittivatkin kaipaavansa tieteellisen kirjoittamisen kursseja jatko-opintoihinsa.

Eräät jatko-opiskelijat (n=12) ilmoittivat, etteivät he osaa erotella missä tutkimusprosessin vaiheissa ongelmia olisi ollut eniten, sillä ongelmia oli esiintynyt *kaikissa vaiheissa*: "Ongelmia on jatkuvasti ja kaikissa vaiheissa. Se on luonnollista - niin pitääkin olla. Ongelmallisempaa on ongelmien sietokyky ja kyky löytää ratkaisukeinoja". Tutkimusprosessin jaottelu päävaiheisiin on aina jossain määrin keinotekoisia ja mielivaltaisista, mitä vahvistavat jatko-opiskelijoiden kuvaukset *koko tutkimusprosessin* ohjaamisen tarpeesta:

"Ohjaaja on peili, joka tislaa ajatusteni osuvuuden; kussakin vaiheessa. Omat kysymykset aiheen mukaan." (kauppatiede)

"Tyhjäkäyntivaiheissa (silloin, kun tai jos tutkimus syystä tai toisesta polkee paikoillaan)." (tekniikka)

"Koko ajan - prosessi ei välttämättä helpotu alkuvaikeuksien jälkeen, päinvastoin." (sosiaalipolitiikka)

Jos tutkimustyön ohjaus halutaan sitoa tutkimuksen eri vaiheisiin, olisi tutkimustyölle laadittava jonkinlainen kartta ja matkasuunnitelma, jota ohjattava pyrkii seuraamaan työn eri vaiheissa (Bargar & Mayo-Chamberlain 1983; Daloz 1986). Suunnitelmien puute johtaa siihen, että opiskelijan valinnat ja ohjaajan toiminta kiinnittyvät vain akuuttien ongelmien käsittelyyn eivätkä tutkimustyön kokonaisuuteen. Vaarana on, että ohjaus irtautuu opiskelijan tutkimusaiheesta yleisluonteiseksi, periaatteelliseksi neuvonnaksi, mikä Deeganin ja Hillin (1991) mukaan johtaa rutiininomaisen ja ristiriidattoman tutkimustyön tekemiseen opiskelijan luovuuden ja minän kehittymisen kustannuksella.

Jatko-opiskelijoiden kuvaukset tutkimusprosessin *eri vaiheiden kiinnostavuudesta* auttavat ymmärtämään näiden vaiheiden merkityksen (N=195):

Aihepiiriin tutustuminen, teoria (n=38)

"Kirjallisuuteen perehtyminen perusopintoja syvällisemmin sekä 'keksimisen ilo' asioiden yhdistelyssä." (kauppatiede)

"Omaa tutkimusongelmaani käsittelevään kirjallisuuteen sekä teorioihin perehtyminen, koska näkökulma on laajentunut ja selkiytynyt." (sosiaalipolitiikka)

Metodit, aineistonkeruu (n=75)

"Kenttätyövaiheen sosiaaliset tilanteet ja ymmärtämisen vaiva." (historia)

"Ihmisten henkilökohtainen tapaaminen ja tutkiminen. Mielenkiintoista tavata erilaisia ihmisiä." (lääketiede)

"Mittausarjan suorittaminen, koska siinä selviää kuinka teoria ja käytäntö sopivat yhteen." (fysiikka)

Aineiston käsittely, analysointi (n=46)

"Tutkimusaineiston analysoinnista ja omien oletusten testaamisesta koska siihen liittyy aina myös 'oivaltamisen ja löytämisen iloa'." (historia)

"Data-analyysi; kuin avaisi joululahjoja!" (lääketiede)

"Esim. tulosten kokoaminen tietokoneajojen tai mittauksen jälkeen, ja johtopäätösten teko. Syynä ehkä uteliaisuus, oliko tulos odotettu ja jos ei ollut, niin millaisella uudella kokeella se voitaisiin osoittaa." (fysiikka)

Tulosten tulkinta (n=36)

"Empiirisen osan tulostaminen; struktuurin (teorian) jäsentyminen, pohtiminen, 'kohdalleen loksauttaminen'." (kasvatustiede)

"Kokeellisten ja teoreettisten tulosten vertailu, koska siinä näkee, onko oikeilla jäljillä." (fysiikka)

Koko tutkimusprosessin läpiviemiseen ja tutkimusraportin kirjoittamiseen liittynyttä innostusta kuvaavat hyvin seuraavat jatko-opiskelijoiden vastaukset:

"Tutkimusprosessini ei ole yksiselitteisesti erotettavissa eri vaiheisiin. Lähinnä materiaalin analysoiminen ja tutkielman kirjoittaminen ovat olleet kiinnostavimpia (nämä tapahtuvat tutkimusprosessissa samanaikaisesti). Myös kertaalleen kirjoitetun työn hiominen ja uudelleen kirjoittaminen ovat olleet kiinnostavia." (historia)

"Tutkimusraportin kirjoittaminen haasteellisin vaihe, jossa tutkimustulos vasta varsinaisesti syntyy, luovien vaihe." (kauppatiede)

"Kirjoittaminen, koska luettu täytyy myös ymmärtää ja jäsentää omiin tuloksiin nähden." (lääketiede)

"Raportin kirjoittaminen, tässä oppii analysoimaan asioita kokonaisvaltaisesti, mutta samalla riittävän yksityiskohtaisesti." (sosiaalipolitiikka)

Edellinen vaihetarkastelu voi antaa hieman yksioikoisen kuvan tutkimustyön ohjauksesta ja ohjaajan merkityksestä ohjattavilleen. Kiinnostavaa onkin tarkastella yksityiskohtaisemmin, millaisia tietoja, tutkimuksen tekemisen tapoja ja suhtautumistapoja tutkimustyöhön eli millaisen "tieteellisen maun" tai älyn ja intohimon yhdistelmän (Zuckerman 1983; Katz & Hartnett 1976) tutkimustyötä kohtaan jatko-opiskelijat kertoivat oppineensa omilta ohjaajiltaan. Osa jatko-opiskelijoista kuvasi ohjaajien merkitystä hyvin yleisluonteisesti: "Itseluottamus - jopa meikäläisen taidoilla on mahdollista saada tuloksia julkaistuksi kansainvälisissä julkaisuissa, itse olin arvellut tämän olevan mahdollista vain todellisille lahjakkuuksille..." tai "... naistutkijoiden vaikea asema - miten tunnustaa sekä kestää piilossa oleva ja avoin syrjintä naistutkimusta kohtaan".

Jatko-opiskelijat kertoivat oppineensa ohjaajiltaan muun muassa seuraavanlaisia tutkimuksen tekemistä edistäneitä *sisällöllisiä* asioita (N=61):

Tieteellinen kirjoittaminen (n=20)

"Tutkimustiedon jäsenneily kirjallinen ilmaisu, rakenteellinen analyttisyys." (historia)

"Julkaisun logiikka ja kirjoittaminen niin että oletettu lukija sen ymmärtää. Graafisten esitysten suunnittelu ja toteutus." (fysiikka)

Teoria, tieteenfilosofia, metodologia (n=16)

"Olen saanut tiettyä näkemystä matematiikkaan/oman alani 'suurista linjoista'. (fysiikka)

"Tutkimustyöhön liittyvän tiedekäsityksen selkiyttäminen." (sos.politiikka)

"Loogisen asioiden jäsentämistavan." (kauppatiede)

Käytännön kysymykset; stipendit; rahoitus; yhteistyö (n=13)

"Miten apurahaa anotaan!" (lääketiede)

"Tutk. taidot - kommunikaatiokyvyt, ulkomaisten kontaktien tärkeys,..." (sosiaalipolitiikka)

Tieteellinen keskustelu, kirjallisuus (n=12)

"Tieteelliset keskustelut - käsitteiden eksaktimpi käyttö. Tiettyjen klassikoiden syvällisempi tutustuminen. Jatkuvasti seurata uutta eurooppalaista tutkimusta ja keskustelua tutk.alueesta." (sosiaalipolitiikka)

Ohjaajilta oli omaksuttu myös erilaisia tutkimuksen tekemisen *tyylejä* tai *suhtautumistapoja* tutkimustyöhön (N=60):

Systemaattisuus, perusteellisuus, kriittisyys (n=18)

"Suhtautuminen tutkimustyöhön siten, että siihen on antauduttava kokonaan." (fysiikka)

"Jos aikoo tiedemaailmassa menestyä, on julkaistava paljon, nopeasti ja korkeatasoisesti." (fysiikka)

"Edellyttää samoin kriittisyyttä ja radikaalisuutta, uskallusta mennä juurille, perusasioihin ja näiden uutta tulkintaa, auktoriteeteista piittaamatta." (historia)

Laaja-alaisuus, yhteyksien ymmärtäminen (n=16)

"Ko. tutkimusproblematiikan selvittämisen merkitys ko. tieteenalalla." (kasvatustiede)

"Laaja-alaisuus, oman ja muiden lähitieteenalojen tradition, teorioiden ja metodien tuntemus. Samanaikainen spesiaalitutkimuksen ja laajempien näköalojen harrastaminen." (historia)

"Asioiden oikea painottuminen, tärkeiden asioiden esille nostaminen, heikkojen kohtien paljastuminen." (sosiaalipolitiikka)

Konkreettisuus, realistisuus, suhteellisuuden taju (n=15)

"Konkreettisuus, 'jalat maan pinnalla'." (kauppatiede)

"Yleisen vaatimustason selkiintyminen, realismi, kontrolli." (lääketiede)

"Ylettömän tutkimustyön yliarvostuksen väheneminen - 'pieni on kaunistaa'." (sosiaalipolitiikka)

Itsenäisyys, luovuus, uteliaisuus (n=11)

"On pyrittävä itsenäiseen ajatteluun." (tekniikka)

"Kehotus luovuuden ja mielikuvituksen käyttöön." (historia)

"Tärkeää luottamus, henkinen vapaus, ideat, ajattelun selviäminen." (sosiaalipolitiikka)

Lähestulkoon poikkeuksetta kaikki empiiristä tutkimusta käsittelevät metodioppikirjat ja tutkimuksenteon opaskirjat rakentuvat vaiheajattelulle. Jokainen jatko-opiskelija varmasti tuntee tutkimuksen perusrakenteen, mutta siitä huolimatta heidän näyttää olevan vaikea jäsentää tutkimustyötään tutkimusprosessina, jonka eri vaiheet erottuisivat selvästi toisistaan. Ilmeisesti tällainen hahmotustapa on pelkkä abstraktio, sillä konkreettisesti tutkimustyössä eri vaiheet limittyvät toistensa kanssa. Voidaan väittää, että vasta empiirisen tutkimuksen raportointivaiheessa tutkimus pannaan näyttämään loogisesti vaiheesta toiseen etenevältä prosessilta.

Ohjaajat tietysti kaipaavat tietoa, mihin tutkimustyön vaiheisiin heidän tulisi kohdistaa ohjauksensa. Jatko-opiskelijoiden vastaukset kuitenkin osoittavat, ettei minkään yksittäisen tutkimusprosessin vaiheen tai kaikkien vaiheidenkaan yleinen hallinta riitä, vaan ohjaajalta odotetaan asiantuntemusta opiskelijan erityisalueella. Ongelmallisimpana asiana

tutkimustyön ohjauksessa jatko-opiskelijat olivat kokeneet nimenomaan ohjaajan sisällöllisen asiantuntemuksen kapea-alaisuuden (kuvio 8).

Tutkimustyön aloitusvaihe; aiheenvalinta ja rajaaminen, on yksiselitteisesti tutkimuksen tekemisen tärkein vaihe, mikä edellyttää asiantuntevaa, syvällistä ja avointa keskustelua. Tällöin joudutaan sovittamaan yhteen niin tutkijankoulutuksen, tutkimusalueen kehittämisen kuin tutkijan omien kykyjen asettamat vaatimukset (Bargar & Duncan 1982; Blalock 1991; Walford 1983b). Lukuisten metodisten ongelmien käsittely on vähemmän vaativaa, sillä niiden ratkaiseminen ei vaadi mitään 'yliluonnollisia kykyjä' vaan enemmänkin syvällistä perehtymistä ja sitkeää harjoittelua. Metodikoulutus on kuitenkin kiistatta tieteellisen jatkokoulutuksen 'koulutuksellisinta' aluetta. Tekstin kirjoittaminen, korjailu ja uudelleenkirjoittaminen on aikaa vievää ja keskittymistä vaativaa työtä. Se, mitä opiskelijat eniten odottavat ohjaajiltaan, on että he käyttäisivät asiantuntemustaan ja aikaansa opiskelijoiden tekstien lukemiseen. Opiskelijat eivät näytä väsyvän odottamaan ohjaajiltaan tekstiensä huolellista lukemista ja niiden kriittistä ja rakentavaa kommentointia.

6.2.3 Ohjauksen päätavoitteet ja ohjaustilanteet

Tieteellisessä jatkokoulutuksessa on tärkeää tietää, miten ohjaajat ja opiskelijat määrittelevät ohjauksen ja millaisia odotuksia he siihen kohdistavat (Merriam ym. 1987; Sands 1991). Jatko-opiskelijoiden näkemykset ohjauksen tavoitteista kuvaavat hyvin sitä, *mistä näkökulmasta* opiskelijat tarkastelevat ohjausta ja ohjauksen merkitystä. Opiskelijoiden vastauksissa erottuu kaksi ohjauksen päälinjaa; toisen mukaan ohjauksessa on keskeistä *tutkimustyö*, johon yhdistyy laaja-alainen tutkijankoulutus ja tutkijaksi kasvamisen tukeminen; toisen mukaan ohjaus kohdistuu *opinnäytetyön* tekemisen ohjaamiseen eli tutkimuksenteossa välttämättömien tietojen ja taitojen opettamiseen. Nämä päälinjat tulevat esille seuraavissa jatko-opiskelijoiden ohjauksen päätavoitetta kuvaavissa vastauksissa (N=110):

1. Tutkijankoulutus (n=70)

"Edistää jatko-opintoja, lähinnä tutkimusten laatimista ja opastaa oman alan tieteelliseen keskusteluun." (historia)

"Tehdä ohjattavasta työlleen uhrautuva, joka tekee nimenomaan tutkimustyötä; opinnot ovat sivuseikka." (fysiikka)

- tutkimustyö

"Oppia itsenäiseen tutkimustyöhön toisaalta oppia myös työskentelemään ryhmässä." (lääketiede)

"Ohjattavan omakohtaisen oivaltamisen, ymmärtämisen, tekemisen aikaansaaminen ja motivointi." (lääketiede)

- *julkaisut*

"Oppia tekemään artikkeleita joita julkaistaan tieteellisissä aikakauslehdissä." (tekniikka)

- *tieteenalan kehittäminen*

"Tutkimuskentän dynamisointi; eli sen avaaminen ja samalla tapahtuva rajaaminen. Herättää tutkijaa ajattelemaan asioita monipuolisesti erilaisten lähteiden pohjalta." (kasvatustiede)

"Valjastaa joskus lennokkaatkin ideat palvelemaan tieteenalan tiedon kasvua." (kauppatiede)

"Pitää ohjattavan työn kurissa ja valvoa, että se muodollisesti on korrekti; innostaa etsimään uusia ajatuksia, informoida tieteen ajattelutavoista, uutuuksista." (historia)

2. *Opinnäytetyön ohjaus* (n=40)

"Saada 'siisti' ohjaajien mieltämän tutkimustradition mukainen lis. työ aikaiseksi." (kauppatiede)

"Tehdä mahdollisimman hyvä väitöskirja mahdollisimman lyhyessä ajassa." (lääketiede)

"Tutkimuksen teko johdonmukaisesti, työn tavoitteet säilyttäen, viitteellistä aikataulua noudattaen." (tekniikka)

Osa jatko-opiskelijoista (n=33) ei vastannut ohjauksen tavoitetta koskevaan kysymykseen lainkaan ja osa opiskelijoista (n=11) tunnusti, etteivät he osaa kuvailla ohjauksen päätavoitetta, koska ohjaus on epä säännöllistä ja tavoitteenasettelu on hyvin epämääräinen. Lisäksi jatko-opiskelijat saattoivat pitää ohjauksessa ensisijaisena yleistä tukemista ja kannustamista sitomatta sitä kiinteästi tutkimustyön tekemiseen (n=20): "toisaalta myös lämmintä kannustusta ja uskoa kykyihin..." / "...arvioida rehellisesti ja asiallisesti, rohkaista ja kannustaa, jos on aihetta, jos ei, sanoa se, antaa arvo ihmisenä, olla ennakkoluuloton ja puolueeton".

Ohjaamisen päätavoitteena ei kaikkien jatko-opiskelijoiden mielestä kuitenkaan ollut opiskelijan tutkimustyön tai opinnäytetyön edistäminen, vaan sen arvioitiin palvelevan ensisijaisesti *ohjaajan omia intressejä* (n=25):

"'Ohjaaja' haluaa opinnäytetyön omaan ansioluettelonsa ja haluaa siksi olla mukana (=lukea opinnäytetyön)." (fysiikka)

"Kokemuksen perusteella: pönkittää ohjaajan omaa itsetuntoa, pitäisi olla: tulokseen pääsemiseen avustaminen." (kauppatiede)

"Ohjaajien hyötyminen saaduista tuloksista omissa projekteissaan. Opin näyte on sivuseikka." (fysiikka)

Jatko-opiskelijoiden näkemykset ohjauksen päätarkoituksesta antavat viitteitä, että tutkimusprosessin ohjauksen ja opinnäytetutkimuksen valmistumisen edistämisen ohella ohjaajilta odotetaan myös monipuolisempaa ja syvällisempää ohjausta, joka liittyisi opiskelijan tutkijankykyjen laaja-alaiseen kehittämiseen (Hockey 1991, 320).

Ohjaustoiminnan tarkka kuvaus ja analysointi edellyttäisi ohjaajan ja ohjattaviene rilaisten vuorovaikutusmuotojen systemaattista seurantaa

erilaisin havainnointimenetelmin (Phillips & Pugh 1987; Schroeder & Mynatt 1993). Tässä tutkimuksessa siihen ei kuitenkaan ollut mahdollisuutta, vaan opiskelijoita pyydettiin kuvailemaan *ohjaustilanteiden* luonnetta ja kulkua erilaisten ohjaustilannetta luonnehtivien tekijöiden avulla.

TAULUKKO 1 Ohjaustilanteiden kuvaus (Kyselylomakkeen osio 8:2)

	Vastausluokat						N
	1 f	%	2 f	%	3 f	%	
Suhtautuminen ohjaukseen	15	7	86	39	118	54	219
Keskusteluilmapiiri	18	8	95	43	108	49	221
Työskentelytavat	27	12	139	63	54	25	220
Aloitteenteko	118	53	96	43	10	4	224
Tavoitettavuus	5	2	96	46	100	52	221
Häiriöt	53	25	110	52	50	23	213
Kontrollointi	3	1,5	57	26,5	156	72	216
Ongelmakohdat	17	8	30	14	168	78	215
Komentointi	19	9	50	25	134	66	203
Tulokset vai prosessi	44	20	72	34	98	46	214
Tutkimustulokset	22	11	65	32	114	57	201
Ongelmien ratk.	32	15	129	60	53	25	214
Ohjeiden määrä	22	10	65	30	113	60	210
Keskustelun aiheet	15	7	93	43	109	50	217
Odotukset ohjaukselta	14	7	69	32	132	61	215
Ohjauksen väheneminen	46	27	96	47	56	29	194

Opiskelijoiden kuvauksista voidaan päätellä, että ohjaajat suhtautuivat ohjaajan tehtäviinsä ja ohjattaviinsa myönteisesti, tai ainakin 'virkamiesmäisen' asiallisesti. Ilmeisesti ohjaustilanteiden ajateltiin sujuvan tältä pohjalta luonnikkaasti ilman erityisvalmisteluja, sillä työskentelytavoista ei yleensä sovittu ennakolta opiskelijoiden kanssa. Aloitteenteko ohjauskeskusteluista näytti olevan kiinni opiskelijoiden aktiivisuudesta. Yhteydenpito ohjaajaan ja tapaamisajoista sopiminen oli helppoa niille, jotka toimivat samassa työyhteisössä, mutta useilla jatko-opiskelijoilla (46 %) oli ollut vaikeuksia tavoittaa ohjaajansa. Ohjaustilanteiden sosiaalisen ilmapiirin helppoutta kuvaa se, että ohjaustilanteissa oli voitu keskustella molempia osapuolia kiinnostavista asioista tai ensisijaisesti opiskelijan esiin nostamista keskusteluteemoista.

Ohjaustapaamisten suunnittelemattomuutta ja ohjaajien kiireisyyttä puolestaan kuvanee se, että vain neljäsosa jatko-opiskelijoista (23 %) kertoi ohjaustilanteiden sujuneen häiriöttä ja keskeytyksittä. Vaikka useimpien opiskelijoiden ohjaajat olivat kommentoineet opiskelijoiden työpaperit viivyttelämästä, oli kolmasosa opiskelijoista (34 %) joutunut odottelemaan mielestään liian kauan palautetta teksteistään.

Tutkimus- ja ohjausprosessin yhteen nivoutumista voidaan pitää yhtenä ohjauksen onnistumisen kriteerinä. Suurin osa opiskelijoista (72 %) arvioi ohjaajansa seuranneen riittävästi ohjattavansa tutkimusprosessin etenemistä, vaikka työskentelytavoista ei yleensä oltu sovittukaan. Opiskelijoista tosin yli neljäsosa (26 %) oli sitä mieltä, ettei opiskelijan tutkimustyön kulku ollut kiinnostanut ohjaajaa. Nämä ohjaajat ilmeisesti olettivat tutkimuksen etenevän ilman ohjaajan tiedusteluja. Joidenkin opiskelijoiden ohjaajia (20 %) olivat kiinnostaneet vasta tutkimustulokset tai jopa vain se, millä tavoin nämä tulokset liittyvät ohjaajan omaan tutkimukseen (11 %).

Ohjausprosessin jatkuvuudesta kertoo se, että useimpien ohjaajien ilmoitettiin tarpeen tullen kohdistaneen huomionsa opiskelijan työn ongelmakohtiin ja puutteisiin. Suoria ongelmanratkaisuja ohjaajilta ei yleensä saatu, vaan enemmänkin aineksia ongelmien itsenäiseen käsitteilyyn. Vain neljäsosa opiskelijoista (25 %) ilmoitti, että ohjaajat olisivat yhdessä opiskelijoidensa kanssa pyrkineet ratkaisemaan tutkimuksen ongelmakohtia. Opiskelijat saivat neuvoja ohjaajiltaan niitä pyytäessään, mutta muuten ohjaajien kerrottiin jakaneen neuvojaan satunnaisesti. Ongelmallinen tilanne saattoi syntyä, kun opiskelija oli jätetty liian aikaisessa tutkimustyön vaiheessa yksin selviytymään ongelmistaan. Luontevaa olisi, että ohjaus vähenisi opiskelijan tutkijantaitojen kehittyessä. Tutkimustyön eri vaiheissa tarvittavan ohjauksen määrän odottaisi vaihtelevan, mutta lähes puolet opiskelijoista (47 %) ilmoitti, ettei ohjauksen määrä ollut vaihdellut tutkimusprosessin aikana.

Ohjaustilanteissa toimittiin ilmeisesti koko aika suunnittelemmattomasti, sillä kolmasosa opiskelijoista (32 %) oli sitä mieltä, etteivät kummankaan osapuolen odotukset ohjaukselta olleet oikein selkeytyneet. Opiskelijoiden tyytyväisyys ohjaustapaamisissa saadun ohjauksen määrään ja laatuun heijastanee sitä, että sekä opiskelijoilla että ohjaajilla oli suhteellisen realistiset käsitykset siitä, mitä ohjaukselta ja ohjauskeskusteluilta ylipäänsä voi odottaa.

Näiden ohjaustilannekuvausten perusteella ohjaajia ei voida syyttää ainakaan liian direktiivisiksi. Ohjaajat eivät tyrkytä ohjaustaan, vaan opiskelijoiden odotetaan pyytävän sekä tapaamisaikoja että ohjeita ja neuvoja. Opiskelijat ja ohjaajat voisivat kuitenkin sopia tarkemmin työskentelytavoista ja ennakoida paremmin ohjauksen tarvetta tutkimusprosessin eri vaiheissa. Ohjaustapaamisten merkitys on riippuvainen ohjaaja-opiskelijaparin aktiivisuudesta ja sitoutuneisuudesta tutkimustyöhönsä ja ohjaustehtäviinsä.

Ohjaajan sukupuolella ei ollut yhteyttä siihen, millä tavoin opiskelijat arvioivat ohjaustilanteiden sujuneen, sillä mies- ja naisohjaajista annetut ohjaustilannekuvaukset eivät eronneet toisistaan. Eivät myöskään erilaisten mies/nainen ohjattavana - mies/nainen ohjaajana-parien arvi-

oinnit ohjaustilanteista eronneet toisistaan. Sen sijaan ohjaajan ja ohjattavan välinen ikäero näkyi monella tavalla ohjaustilannearvioinneissa.⁶⁴ Jatko-opiskelijat olivat kokeneet vuorovaikutuksen lähes samanikäisten ohjaajiensa kanssa helpompana ja tuloksellisempänä kuin itseään vanhempien ohjaajien kanssa. Nuorempien ohjaajien arvioitiin yleensäkin suhtautuneen ohjaukseen myönteisemmin ohjaustilanteissa kuin vanhempien ohjaajien. Näin ollen myös keskusteluilmapiiri heidän kanssaan oli muotoutunut asialliseksi ja empaattiseksi. Nuoremmat ohjaajat olivat kommentoineet nopeammin opiskelijoiden työpapereita kuin vanhemmat ohjaajat. Lisäksi he olivat antaneet enemmän ohjeita ja pyrkineet ratkaisemaan ongelmia useammin yhdessä opiskelijoiden kanssa kuin vanhemmat ohjaajat. Nuoremmat ohjaajat siis pyrkivät suuremmin ohjaamaan ohjattaviensa tutkimustyötä kuin vanhemmat ohjaajat, mikä on tullut esille myös Buschin (1985) ja Ruddin (1985) tutkimuksissa.

Eri tieteenalojen opiskelijoiden ohjaustilanteiden arvioinnit eivät eronneet mitenkään systemaattisesti toisistaan.⁶⁵ Monet yhteiskuntatieteilijät ja humanistit tekivät tutkimustyötään laitossyhteisöjen ulkopuolella, minkä vuoksi heidän piti olla aktiivisempia ohjauskeskustelujen sopimisessa kuin luonnontieteellisen alan opiskelijoiden. Tieteenalan luonteesta johtuen luonnontieteilijät kertoivat saaneensa enemmän aineksia ongelmien ratkaisemiseen ohjaustilanteissa kuin yhteiskuntatieteilijät.

Kun verrataan tutkimusryhmissä ja yksin opinnäytetutkimustaan tekevien kuvauksia ohjaustilanteista,⁶⁶ havaitaan että tutkimusryhmissä ohjaajat olivat aloitteellisia ja pyrkivät ratkaisemaan tutkimustyössä esiin tulevat ongelmat yhdessä ohjattaviensa kanssa. Mutta tutkimusryhmissä ohjaajat olivat myös vähentäneet ohjaustaan ajan myötä ohjattavan tutkimustaitojen kehittyessä. Tämä kuvaa hyvin Walfordin (1981) esittämää tutkimusryhmissä vallitsevan vallan ja kontrollin asteen muuttumista tutkimusprosessin aikana.

6.3 Ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa

6.3.1 Ohjaussuhde ja ohjaajan roolit

Tieteellisessä jatkokoulutuksessa professori-opiskelijaparien suhteista ei voida välittömästi puhua ohjaussuhteina. Kun kaksi henkilöä nimetään ohjauspariksi, ei tämä automaattisesti tarkoita ohjaussuhdetta, vaan vasta mahdollisuutta siihen, että suhteesta kehittyy vähitellen ohjaussuhde. Ohjaussuhteeseen kuuluu aina kaksi osapuolta, joiden henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat suhteen syntymiseen ja kehittymiseen (Gilbert 1985; Queralt 1982). Ohjaajien arvioinnin ohella onkin tärkeä tietää,

millaisina *ohjattavina* jatko-opiskelijat pitivät itseään.⁶⁷ Tutkimuksessani useimmat jatko-opiskelijat kuvasivat itsensä yhteistyökykyisiksi, luotettaviksi ja itsenäisiksi (67 % - 78 %). Lisäksi monet pitivät itseään täsmällisinä, ahkerina, suunnitelmallisina, vastaanottavaisina ja innokkaina (46 % - 56 %). Tällaisia jatko-opiskelijoita voitaisiin pitää "ihanneohjattavina" (Friedman 1987; Strömberg-Solveborn 1983). Eri jatko-opiskelijaryhmien itsearviointit eivät juurikaan eronneet toisistaan:

- Nais- ja miesopiskelijoiden arvioinnit itsestään ohjattavina erosivat vain vähän toisistaan: naisopiskelijat pitivät itseään ahkerampina kuin miesopiskelijat. Sen ohella, että miesopiskelijat arvioivat itsensä laiskemmiksi, hieman ristiriitaisesti he pitivät itseään sekä enemmän miellyttämiseen pyrkivinä että torjuvampina kuin naisopiskelijat.⁶⁸
- Ikäryhmittäinen tarkastelu puolestaan osoittaa yli 35-vuotiaiden pitäneen itseään suunnitelmallisempina kuin alle 35-vuotiaat.⁶⁹
- Ilmeisesti tutkimustyön luonteesta johtuen luonnontieteilijät arvioivat itsensä riippuvaisemmiksi kuin yhteiskuntatieteilijät. Yhteiskuntatieteilijät puolestaan pitivät itseään itsenäisinä, suunnitelmallisina ja nopeina oppijoina.⁷⁰

Ohjaajan henkilökohtaisten ominaisuuksien on havaittu olevan yhteydessä siihen, millaiseksi ohjaussuhde kehittyy erilaisissa ohjausympäristöissä (Levinson ym. 1978; Olian ym. 1988; Ricketts-Gaskill 1991). Ohjaajan kiinnostuneisuuden niin tutkimustyötä kuin ohjausta kohtaan voidaan olettaa säätelevän ohjauksen onnistumista tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Jatko-opiskelijat ilmoittivat ohjaajan rohkaisevuuden, asiallisuuden ja innostuneisuuden useimmin ohjausta edistäneinä ohjaajan ominaisuuksina (kuvio 9). Mutta pelkkä kiinnostus ei riitä, vaan ohjaajalta edellytetään ohjaustyössä myös kriittisyyttä ja vaativuutta. Näiden ominaisuuksien ohella ohjaajan empaattisuutta ja toverillisuutta pidettiin ohjaajien ja ohjattavien vuorovaikutuksessa tärkeänä. Jatko-opiskelijat olivat vastaavasti kokeneet ohjaajan etäisyyden, impulsiivisuuden, autoritäärisyyden, vaativuuden ja itsekkyyden vaikeuttaneen useimmin ohjausta (kuvio 10). Kaiken kaikkiaan jatko-opiskelijat pitivät rohkaisevuutta ja innostuneisuutta tärkeimpinä hyvän ohjaajan ominaisuuksina (kuvio 11).

Ohjaajien aseman tiedeyhteisössään, heidän urapyrkimystensä ja henkilökohtaisten elämänvaiheidensa voidaan olettaa (Kolb 1988; Levinson ym. 1978; Vaillant 1977b) olevan yhteydessä siihen, miten he suhtautuvat ohjaustehtäviinsä. Koska näitä asioita ei tässä tutkimuksessa kysytty ohjaajilta itseltään, oli tukeuduttava jatko-opiskelijoiden arviointeihin pääohjaajiensa *elämän- ja uravaiheista* (kuvio 12). Tyypillistä oli, että jatko-opiskelijat ilmoittivat ohjaajansa saavuttaneen vakiintuneen aseman tiedeyhteisössään (84 %); valtaosa ohjaajiksi ilmoitetuista toimikin professorin tai apulaisprofessorin viroissa. Ohjaajan aseman pysyvyyden myös arvioitiin vaikuttaneen myönteisesti ohjaussuhteeseen (kuvio 13). Tämä merkitsee sitä, että näillä ohjaajilla oli työtilanteensa puolesta hyvät

mahdollisuudet jakaa tietojaan, taitojaan ja kokemuksiaan nuoremmille kollegoilleen ja jatko-opiskelijoilleen.

Opiskelija-arvioinnit osoittivat, että monet ohjaajat olivat rakentaneet pysyvät suhdeverkostot tiedeyhteisössään (57 %) ja että he olivat saavuttaneet tunnustetun auktoriteettiaseman alallaan (47 %). Ohjaajan asema omassa yhteisössään on tärkeä ohjaussuhteiden kannalta, sillä ohjattavien on havaittu preferoivan ohjaajia, jotka verkostojensa välityksellä voivat edistää myös ohjattaviensa uraa (Erkut & Mokros 1984; Olian ym. 1988; Simeone 1987). Jotkut jatko-opiskelijat tosin arvioivat ohjaajansa edelleen tavoittelevan korkeampaa virkaa (22 %) tai parempaa asemaa tiedeyhteisössään (12 %). Näiden ohjaajien aseman epävarmuus oli todennäköisesti yhteydessä siihen, miten paljon heillä oli aikaa ja kiinnostusta paneutua ohjattaviensa tutkimustyön tai tutkijanuran edistämiseen. Mutta yhteensä vain alle kaksikymmentä jatko-opiskelijaa ilmoitti ohjaajansa olevan jäämässä eläkkeelle, arvioimassa uudelleen uraansa, muuttamassa ulkomaille tai pyrkimässä pois yliopistosta, mitkä muutokset voisivat merkittävästi vaikeuttaa ohjaussuhteen jatkuvuutta.

Jatko-opiskelijoiden arviointien mukaan eri jatko-opiskelijaryhmien ohjaajat elivät hyvin samankaltaisissa ura- ja elämänvaiheissa. Eri tieteenalojen nais- ja miesopiskelijoiden kuvaukset nais- tai miesohjaajistaan eivät eronneet toisistaan. Tutkimusryhmäläisten kuvaukset ohjaajistaan osoittivat näiden edelleen tavoittelevan korkeampaa virkaa tiedeyhteisössään;⁷¹ tutkimusryhmäläisten ohjaajina toimikin dosentteja, yliassistentteja tai ulkomailta olevia henkilöitä, joiden asema laitoksilla ei ole kovin vakiintunut.

Ohjaajan uraan tai elämänvaiheisiin liittyvät tekijät olivat todella harvojen opiskelijoiden mielestä vaikuttaneet kielteisesti ohjaussuhteeseen (kuvio 14); ainoastaan nuorempien ohjaajien urapyrkimykset tai ohjaajan ja ohjattavan ikäerosta (yli 15 vuotta) juontuvat ongelmat tieteellisissä kysymyksissä oli koettu kielteisinä asioina.⁷² Ohjaajan ja ohjattavan suuri ikäero tulee enemmänkin esiin konkreeteissa vuorovaikutustilanteissa, kuten historian naisopiskelijan kuvaus osoittaa: "Koen ongelmallisena kontaktin saamisen oman alan vanhoihin herroihin tai miesporukoihin".

Jatko-opiskelijoiden mukaan heidän ohjaajansa toimivat sellaisissa tehtävissä ja asemissa tiedeyhteisössään, joissa he ainakin periaatteessa voisivat huolehtia nuoremman tutkijasukupolven opettamisesta, ohjaamisesta ja 'kasvattamisesta'. Mutta ohjaajien henkilökohtaisten intressien ja ohjaushalukkuuden ohella erilaiset tutkimus- ja ohjaustraditiot heijastuvat siihen, millä tavoin ohjaajat toteuttavat ohjaustehtävänsä ja -velvollisuutensa.

Ohjaajien roolien määrittely ja analysointi ovat olleet keskeisiä ohjaustutkimuksen kohteita eri elämänalueilla (mm. Aguilar-Gaxiola 1984; Bolton 1980; Collins 1983; Kram 1983; Sands ym. 1991). Jatko-opiskelijoita

pyydettiin tutkimuksessani merkitsemään ohjaajan tehtävien listalta kaikki ohjaajiinsa soveltuvat kuvaukset (kuvio 15). Jatko-opiskelijat kuvasivat ohjaajansa useimmin asiantuntijaksi (68 %), neuvonantajaksi (59 %) tai arvioitsijaksi (52 %). Nämä roolit liittyvät kiinteästi tieteellisessä jatkokoulutuksessa ohjaajina toimivien tieteen- ja tutkimusalan *asiantuntijuuteen*. Monet opiskelijat ilmoittivat ohjaajansa olleen kannustajan, rohkaisijan tai opettajan (42 %). Kannustajan ja rohkaisijan rooliin tiivistyvät ne odotukset, joita ohjaajiin kohdistetaan henkilökohtaisen, *psykososiaalisen tai emotionaalisen tuen* antajina. Opettajan rooliin voidaan olettaa sisältyvän aineksia niin asiantuntijuudesta kuin henkilökohtaisesta tuesta. Yhteistyökumppanina, puolestapuhujana tai suosittelijana ohjaajaansa piti lähes kolmasosa jatko-opiskelijoista (27 % - 30 %). Tällaiset ohjaajat johdattelevat ja sosiaalistavat ohjattavansa tiede- ja laitousyhteisön kulttuurisiin käytänteisiin ja verkostoihin, mitä voidaan kuvata ohjaajan ohjattavalleen tarjoama *uratukena*.

Jatko-opiskelijat kuvasivat ohjaajansa myös tutkimustyöhön kiinteämmin liittyvien roolien avulla, kuten organisaattorina, johtajana, esimerkkinä tai työhön opastajana (14 % - 20 %). Ystävänään ohjaajansa piti lähes viidesosa jatko-opiskelijoista (18 %), mutta paljon harvemmat kuvasivat ohjaajaansa läheisempänä henkilönä itselleen kuten terapeutina, uskottuna, emotionaalisen tukena, roolimallina tai esitaistelijana; tai edes uramallina, ammatillisen identiteetin muovaajana tai yksityisopettajana. Näyttää siltä, että suomalaiset jatko-opiskelijat pitävät outona roolimalli -nimitystä, vaikka roolimalleista tai esikuvista puhutaan yleisesti ulkomaisissa tutkimuksissa. Ohjaajaa luonnehditaan mieluummin konkreettien tehtävien avulla kuin henkilönä, johon haluttaisiin jollain tavalla 'samastua'. Koko aineistossa ohjaajien roolien voidaan havaita keskittyvän kannustavan yhteistyökumppanin (I faktori), ura- ja roolimallin kuvauksiksi (II faktori), mutta ei terapeuttisesti painottuneeksi ohjaajan rooliksi (III faktori).⁷³

Ohjaustutkimuksissa on osoitettu nais- ja miesopiskelijoiden ohjaajakuvausten eroavan toisistaan (Gilbert 1985; Simeone 1987). Tässä tutkimuksessa molempien opiskelijaryhmien ohjaajan rooli- tai tehtäväkuvaukset olivat hyvin samankaltaisia. Ainoa ero oli se, että naisopiskelijat pitivät ohjaajansa useammin arvioitsijana kuin miesopiskelijat.⁷⁴ Naisohjaajien erityistä merkitystä naisopiskelijoille kuvaa kuitenkin se, että ne naisopiskelijat, joilla oli naisohjaaja olivat pitäneet ohjaajaiaan uramalleinaan⁷⁵ ja roolimalleinaan.⁷⁶ Nais- ja miesopiskelijoiden ohjaajakuvaukset eivät muuten eronneet ohjaajan sukupuolen mukaan toisistaan.

Ohjaajien roolimääritykset eivät kerro sitä, että naiset saattoivat kokea itseään kohdeltavan eri tavoin kuin miesopiskelijoita, kuten seuraavat naisopiskelijoiden kuvaukset osoittavat:

"Naisopiskelijoita ei aktiivisesti vedetä mukaan jatko-opintoihin, vaikka menestys olisi ollut perustutkintotasolla sama kuin miehillä." (historia)

"Sisäpiirin tieto ja siihen liittyvä valta miestutkijoiden hallussa." (sosiaalipolitiikka)

"Naisella ei pääsyä pääasiassa miesten tiedekeskustelupiiriin. Naisella teetetään laitoksella kaikki hallinnolliset työt ja sihteerin tehtävät." (sosiaalipolitiikka)

Ohjattavan ja ohjaajan ikä olivat yhteydessä siihen, millaiseksi opiskelijat kuvasivat ohjaajansa. Ikäryhmittäinen vertailu osoitti, että ohjaaja oli toiminut suosittelijana useimmin alle 30-vuotiaille opiskelijoille eli juuri niille, jotka tarvitsivat eniten suosituksia uransa alkuvaiheessa.⁷⁷ Ohjaajan ja ohjattavan ikäero puolestaan tuli esiin siinä, että ohjattavansa kanssa lähes samanikäisiä ohjaajia kuvattiin yhteistyökumppaneina, mutta vanhempia ohjaajia etäisempinä johtajina ja vanhempina.⁷⁸

Opinnäytetutkimuksen organisointitavasta johtuen tutkimusryhmäläiset luonnehtivat ohjaajansa organisaattoriksi, kun yksin opinnäytetutkimustaan tekevät puolestaan pitivät ohjaajansa muodollisena arvioitsijana.⁷⁹ Kuten aiemmin on jo tullut ilmi, väitöskirjaansa tekevät jatko-opiskelijat arvioivat saaneensa enemmän sisällöllistä ohjausta jatko-opintojensa aikana kuin liseniaatin tutkimustaan tekevät. Tämä näkyy myös heidän ohjaajakuvauksissaan. Tohtoriopiskelijat pitivät ohjaajaansa useammin asiantuntijana, neuvonantajana, yksityisopettajana ja uramallina kuin liseniaatin opintojaan suorittavat.⁸⁰

6.3.2 Ohjaussuhteen muuttuminen ja ohjaussuhdeongelmat

Ohjaussuhteet säilyvät harvoin täysin muuttumattomina ja ristiriidattomina (Bargar & Mayo-Chamberlain 1983; Levinson ym. 1978). Ohjaustutkimukset eri elämänalueilla ovat osoittaneet ohjaussuhteilla olevan tietyn ennustettavissa olevan kehityskulun (Kram 1983; Phillips-Jones 1982), mitä tieteellisessä jatkokoulutuksessakin esiintyvät ohjaussuhteet oletettavasti noudattavat. Ohjaussuhteiden itse asiassa pitäisikin muuttua ajan kuluessa ohjattavan tutkijantaitojen kehittyessä. Tieteellisessä jatkokoulutuksessa ohjaussuhdeongelmista puhuminen ja niiden ratkaiseminen koetaan monesti vaikeana. Jokaisen ohjaaja-ohjattavaparin oletetaan selvittelevän ongelmat keskenään, mutta tavallisempaa lienee ongelmien kieltäminen tai niistä vaikeneminen. Joskus myös tarvittaisiin ulkopuolisia henkilöitä ratkaisemaan ristiriitatilanteita.

Jatko-opiskelijoiden edellytykset kuvata ohjaussuhteensa muuttumista olivat hyvät, sillä tutkimuksen aineistonkeruun ajankohtana ohjaussuhde oli kestänyt jo yli kolme vuotta 42 %:illa jatko-opiskelijoista; kahdesta kolmeen vuotta kolmasosalla ja vuoden neljäsosalla jatko-opiske-

lijoista (N=214). Ohjaussuhteen muuttumista käsittelevät avoimet vastaukset luokiteltiin ensin sen mukaan, oliko ohjaussuhde opiskelijoiden mielestä pysynyt samanlaisena vai muuttunut jollain tavalla jatko-opintojen ja ohjausprosessin aikana. Tämän jälkeen tarkasteltiin muutoksen suuntaa eli oliko ohjaussuhde muuttunut jatko-opiskelijoiden mielestä myönteiseen vai kielteiseen suuntaan. Muutokset voitiin luokitella ohjaussuhteen tiedollisen, sosiaalisen ja emotionaalisen aspektin muutoksiksi.

Ohjaussuhteen jonkinasteinen muuttuminen oli selvästi yleisempää kuin sen pysyminen ennallaan. Jatko-opiskelijoista lähes puolet (46 %) oli sitä mieltä, että ohjaussuhde oli muuttunut myönteiseen suuntaan, kun kielteiseen suuntaan arvioi oman ohjaussuhteensa muuttuneen neljäsosa jatko-opiskelijoista (23 %). Lähes kolmasosa jatko-opiskelijoista (31 %) arveli, ettei heidän ohjaussuhteessaan ollut tapahtunut minkäänlaista muutosta. Seuraavassa tarkastellaan näihin vastausluokkiin sijoitettuja jatko-opiskelijoiden *ohjaussuhdekuvauksia* ja selvitetään muutoksen eri puolia:

1. Ohjaussuhde ei ole muuttunut (N=66)

Myönteinen tilanne jatkuu (n=53)

Alussa: "Aivan alussa sain tarvittavat neuvot kuinka tutkimusta tehdään ja kuinka tietoa hankitaan, ja sitten se on mennytkin omalla painollaan."
Päättyy: "Kun FT on valmis, häivyn ulkomaille." (fysiikka)

Kielteinen tilanne jatkuu (n=13)

Alussa: "'Äidillisyyys' + sihteerin tehtävät mulle."
Myöhemmin: "Tutkimuksen edistymisen vastustaminen. Kritiikki muille + neg. lausunnot."
Päättyy: "Toivon voivani tulla hyväksytyksi toisen suom. yliopiston ko. laitoksen ohjattavaksi." (sosiaalipolitiikka)

Edellisissä kuvauksissa ohjaussuhteen arvioitiin säilyneen koko ohjaussuhteen ajan samanlaisena, joko pääasiallisesti myönteisenä tai kielteisenä. Tyypillisempää kuitenkin oli, että ohjaussuhde oli opiskelijoiden mielestä muuttunut *myönteiseen* suuntaan. Näissä muutoskuvauksissaan opiskelijat saattoivat korostaa pelkästään ohjaussuhteen *tiedollista, sosiaalista* tai *emotionaalista* aspektia.

2. Ohjaussuhde on muuttunut myönteiseen suuntaan (N=99)

Tiedollinen: enemmän sisällöllistä ohjausta, neuvoja; syvällisempää ohjausta

Alussa: "Ohjaaja esittelee aihepiirejä, ei ehdota vaan antaa opiskelijan päättää."
Myöhemmin: "Ohjaaja rajaa aihepiiriä, antaa kritiikkiä ja uusia mahdollisuuksia."
Päättyy: "Ohjaaja arvioi tulosta puolueettomasti." (kasvatustiede)

Sosiaalinen: enemmän ohjausta; ohjaus muuttunut tasavertaiseksi; ohjattavan itsenäistyminen

Alussa: "Tarkka ohjausote, kuitenkin toverillinen."

Myöhemmin: "Vapaus itsenäistyä tutkijana."

Päättyy: "Jatkuu yhteistyönä." (lääketiede)

Emotionaalinen: rohkaisu, tuki, kannustus; avoimuus, luottamus, kunnioitus; ystävyys

Alussa: "Alussa, tehdessäni pro-gradu tutkimustani vähän jännitin ohjaajaani, koska en heti oppinut häntä tuntemaan jne. koin hänet vähän autoritaattivisena ja jäykkänä."

Myöhemmin: "Koin ohjaajani hyvin turvalliseksi, huumorintajuiseksi ja demokraattiseksi. Mielestäni ohjaajani on joka suhteessa ihan OK."

Päättyy: "Lis.tutkimukseni on parhaillaan puhtaaksikirjoittajalla, joten päättymisohjaus on vielä kesken." (kasvatustiede)

Alussa: "Ohjaajan suuri ja vilpitön innostuneisuus ja rohkaisu."

Myöhemmin: "Ohjaajan innostumisen tasoittuminen ja uudelleen virittymisen oman epävarmuuteni esiinnostamisen myötä, rohkaisu, empatia."

Päättyy: "En ilmeisesti jaksa viedä tutkimustani loppuun ainakaan lähivuosina, tuskin lainkaan. Suhde ohjaajaan muuttunut ystävyys-suhteeksi." (sosiaalipolitiikka)

Monet jatko-opiskelijat kuvailivat ohjaussuhteensa muuttumista monipuolisesti sisällyttäen kuvaukseensa niin ohjauksen tiedollisen, sosiaalisen kuin emotionaalisen luonteen muuttumisen:

Tiedollinen ja sosiaalinen

Alussa: "Ohjaus oli enemmän autoritääristä, ja opettamista".

Myöhemmin: "Tasavertaista suunnittelua, 'kinaamista'."

Päättyy: "Ohjaus päättyy työn valmistuttua; mutta varmasti jatkossakin teemme tutkimustyötä yhdessä." (lääketiede)

Tiedollinen ja emotionaalinen

Alussa: "Aluksi piti opetella yhteistyötapa ja keskustelun tyyli, ohjaaja piti 'syvennyttää' oman aiheen ongelmiin."

Myöhemmin: "Ohjaaja on ottanut aiheen omakseen, kannustaa ja neuvoo luontevasti."

Päättyy: "Ajan myötä ohjaaja on alkanut olettaa, että tietty opin jatkuvasti lisää, ja on alkanut odottaa minulta enemmän. Aiheestakin kai. Ohjaaja pyrkii olemaan kannustava kaikin tavoin." (fysiikka)

Sosiaalinen ja emotionaalinen

Alussa: "Tunnusteleva, satunnainen, tuntui ehkä liian ohjaavalta, mutta avoin ja vilpittömästi auttamaan pyrkivä."

Myöhemmin: "Säännöllisempi, selkeä, antoisa, salliva."

Päättyy: "Keskinäiseen luottamukseen ja kunnioitukseen." (kasvatustiede)

Alussa: "Alun asiallisesta ohjauksesta työn edistyessä suhde on kehittynyt hitaasti kahden samantapaisen maailmankuvan omaavan, mutta eri-ikäisen ihmisen tutkija-ystävyydeksi."

Päättyy: "Päätynee vanhemman osapuolen kuollessa tai nuoremman muuttaessa ulkomaille." (historia)

Tiedollinen, sosiaalinen ja emotionaalinen

Alussa: "Alkuvaiheessa ohjeet olivat ylimalkaisia, mutta kannustivat itsenäisesti etsimään tutkimusaihetta. Kommentit silloisiin tutkimussuunnitelmiin ja esitelmiin täsmentyivät tutkimusaiheen hahmottumisen myötä. Luonnollisesti alkuvaihe oli myös molemminpuolista tutustumista."

Myöhemmin: "Työn edistyttyä sain erilaisiin papereihini kommentteja - tosin joskus vasta odottelun jälkeen. Toisaalta kanssakäyminen oli epämuodollista ja ohjaajan kanssa oli mahdollista keskustella aina halutessa. Kritiikki täsmentyi ja koveni, mutta vastaavasti itse pystyin kantojani puolustamaan."

Päättyy: "Ohjaussuhde on alusta lähtien ollut epämuodollinen ja on muuttunut henkilökohtaiseksi ystävyydeksi. Oletan, että tulen nykyisellä ohjaajallani luetuttamaan töitani, vaikkei hän niitä muodollisesti ohjaisikaan. Ohjaussuhde päätynee sikäli, kun onnistun ulkomailta hakeutumaan alan varsinaisten asiantuntijoiden ohjattavaksi." (historia)

Ohjaussuhde ei aina kehity näin myönteisesti, sillä noin neljäsosa vastaajista kertoi ohjaussuhteensa kehittyneen *kielteiseen* suuntaan ja ohjaussuhteessaan ilmenneen erilaisia tiedollisia, sosiaalisia ja emotionaalisia vaikeuksia:

3. *Ohjaussuhde on muuttunut kielteiseen suuntaan (N=49)*

Tiedollinen: sisällöllinen ohjaus vähentynyt; sisällölliset ristiriidat

Alussa: "Asiallinen."

Myöhemmin: "Hajanainen, ylikriittinen."

Päättyy: "Keskeytynee ainakin alkuperäisestä ideasta." (tekniikka)

Sosiaalinen: ohjaus, vuorovaikutus vähentynyt tai loppunut

Alussa: "Enemmän yhteydenpitoa."

Myöhemmin: "Ei muuten kuin satunnaisesti yhteydessä."

Päättyy: "Todennäköisesti päättyy kun lis.työni valmis." (kasvatustiede)

Emotionaalinen: tuki, kannustus vähentynyt; muut kielteiset tunteet

Alussa: "Innostuneisuus. Uskoa tutkijanominaisuksiini."

Myöhemmin: "Väsähtymistä." (kasvatustiede)

Seuraavat vastaukset kuvaavat, miten monin tavoin ohjaussuhde saattoi opiskelijoiden mielestä kehittyä kielteiseen suuntaan:

Tiedollinen ja sosiaalinen

Alussa: "Omat odotukseni olivat suuret, sillä uskoin että voisimme keskustella ongelmakohdista ja ehkä lähdekritiikistä; muutamat järjestämämme tapaamiset näissä suhteissa pettymyksiä, - yrityksiä oli molemmilla."

Myöhemmin: "Dosentti muutti ulkomaille eikä vastannut yhteydenottoihini; minulle jäi käsitys, että hän yllättyi kun hänen palattuaankin yhä puursin työni parissa; ennen lähtöään hän oli kai kiireidensä vuoksi vaivautunut yhteydenotostani."

Päättyy: "En ole ottanut yhteyttä neljän vuoden aikana kuin kerran: vuosi sitten esitarkastustilaisuuden jälkeen tein kohteliaisuuskäynnin hänen luonaan." (historia)

Alussa: "Ohjaaja aktiivisesti mukana, sekä ideoinnissa, julkaisemisessa ja työn seuraamisessa ja kannustuksessa."

Myöhemmin: "Innostus ja pitkäjänteisyys ohjaajalta loppui, toivoi liian nopeasti väitöskirjaa (tuloksista riippumatta). Yrittää painottaa tutkimusta ja sen painopistettä aiottua erilaisemmaksi."

Päättyy: "Huokaus ! Todennäköisesti päätän itse milloin työni on valmis, esitän sen ohjaajille, he kritisoiivat, kirjoitan uudelleen ja siinä se." (fysiikka)

Tiedollinen ja emotionaalinen

Alussa: "Tiukahko 'alkuspurttiin' kannustava."

Myöhemmin: "Taistelua oman ja ohjaajan näkemysten välillä."

Päättyy: "Osa ed. kohdan näkemyseroista johtanut: 'oman pään pitämiseen, osassa luovuttu omasta näkemyksestä, koska a) ohjaaja sittenkin oikeassa b) itsesuojeluvaisto saneli." (kauppatiede)

Sosiaalinen ja emotionaalinen

Alussa: "Alussa ohjaussuhde jonkimmainen."

Myöhemmin: "Ohjaajan 'elämäntavat' sekoittivat ohjaussuhteen. Ohjaus väärässä paikassa väärään aikaan -> kokonaisuudessaan epäasiallista."

Päättyy: "En halunnut jatkaa ohjausta ko. luonteisessa tilanteessa -> muilla ei ollut aikaa ohjaukseen." (kasvatustiede)

Alussa: "Alussa suhde oli jonkin verran toverillista, kuitenkin näennäistä. Autoritäärisyys oli voimakkaasti taustalla. Selkeät linjat puuttuivat työn suunnittelusta. Omatoimisuuteen ei mahdollisuuksia."

Myöhemmin: "Autoritäärisyys tuli selvemmin esille. Etäisyys lisääntyi. Viimeisetkin oma-aloitteisuuden rippeet nujerrettiin."

Päättyy: "Ohjaussuhteen näyttäessä katkeavan lisensiaattitutkintoni jälkeen on ohjaaja koettanut hetkittäin luopua autoritäärisyydestä, mutta ei oleellista muutosta." (fysiikka)

Tiedollinen, sosiaalinen ja emotionaalinen

Alussa: "Olin alussa suosiossa (n. 3 vuotta) ja suoritukseni saivat osakseen ylistystä."

Myöhemmin: "Ryhdyttyäni erääseen erittäin kiinnostavaan tutkimushankkeeseen ryhmässämme työskennelleen dosentin kanssa, suosioni laski ja jouduin ns. epäsuosioon. Vaikka mielestäni ammattitaitoni kasvoi ja suoritukseni paranivat jatkuvasti, en saanut enää ohjaajani taholta juuri kunniamainintoja."

Päättyy: "Sain lis.työni valmiiksi." (fysiikka)

Jatko-opiskelijoiden kuvaukset ohjaussuhteistaan jatko-opintojen aikana osoittavat, että myönteiseen suuntaan kehittyneillä ohjaussuhteilla oli tietynlainen ennustettavissa oleva *kehityskulku*, mikä vastaa Kramin (1983) ja Phillips-Jonesin (1982) esittämiä ohjaussuhteiden kehitysvaiheita. Ohjaussuhteen kehittyminen kielteiseen suuntaan johtui jatko-opiskelijoiden mielestä ohjaajan ominaisuuksista tai tutkimus- ja ohjausprosessin aikana esiin tulleista ennustamattomista tekijöistä. Itse asiassa ohjaussuh-

detta ei alussa ollut vielä olemassakaan, vaan se kehittyi vähitellen henkilökohtaisen vuorovaikutuksen myötä. Sen ohella, että molempien osapuolten odotukset olivat alussa suhteellisen jäsentymättömiä, suhteen alku oli usein epätasapainoinen sekä tiedollisesti että sosiaalisesti. Vaikka ohjaajan odotukset muuttuivat tutkimusprosessin kuluessa sisällöllisesti vaativammiksi, ohjattava pystyi vastaamaan niihin, koska hän kykeni ohjaajansa opastuksella syventymään ja keskittymään tutkimuksessaan olennaisiin kysymyksiin. Omaan aihealueen parempi tuntemus vahvisti sekä ohjattavan tutkijankykyä että hänen itseluottamustaan. Ohjaajan antamalla sosiaalisella ja emotionaalisella tuella tutkimusprosessin aikana oli tärkeä merkitys.

Ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa ovat määräaikaaisia. Ne päättyvät opiskelijan tutkinnon valmistumiseen tai muuttuvat luonteeltaan enemmän yhteistyö- tai ystävyyssuhteiksi. Ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa voidaan määritellä *kehitykselliseksi ohjaussuhteiksi*.

Alussa: "Opettaja - oppilassuhde. Tuki muodollista (muotoon sitoutunutta). Ohjaus opastavaa. Suhtautuminen kannustavaa."

Myöhemmin: "Ohjaaja - ohjattavasuhde. Tuki kriittistä (kritiikin esittämistä). Ohjaus keskustelemaa. Suhtautuminen vaativaa."

Päättyy: "Tulee päättymään väitösk. valmistuttua. Tutkijakollegasuhde. Tuki yhteisiä näkemyksiä. Kritiikki eriävien näkemysten esittämistä. Leimaa-antava piirre toverillisuus." (kauppatiede)

Ohjaussuhteiden muutoskuvauksissa tulivat esiin myös ohjaussuhteen mahdolliset *ristiriidat ja ongelmat*. Jatko-opiskelijat kertoivat ongelmien johtuneen paljolti ohjaajan asiantuntemuksen puutteesta tai kiinnostumattomuudesta, minkä lisäksi he korostivat ohjaajan suhtautumistapojen ja henkilökohtaisten ominaisuuksien merkitystä ristiriitojen aiheuttajina:

Alussa: "Innostus, ohjaaja itse laboratoriossa esimerkkinä, säännölliset palaverit, luotettavuus, täsmällisyys."

Myöhemmin: "Julkaisujen lähettämisen jarruttaminen, epärehellisyys, epäluotettavuus, uhkailut, valehtelu."

Päättyy: "Antaa ohjaajan olla omissa oloissaan, julkaisut annetaan luettavaksi (lähinnä tiedoksi, sillä palautetta yleensä ei saatu)." (lääketiede)

Kun ohjaussuhdeongelmien yleisyyttä kysyttiin suoraan jatko-opiskelijoilta, useimmat kysymykseen vastanneista jatko-opiskelijoista (64 %) ilmoittivat, ettei heidän ohjaussuhteissaan ollut esiintynyt huomattavia ristiriitoja (N=216). Osa opiskelijoista myönsi, että ongelmia oli ilmennyt, mutta niistä oli kyetty avoimesti keskustelemaan (16 %). Joidenkin opiskelijoiden mielestä ristiriitojen olemassaolo oli kielletty (7 %), niistä oli vaiettu tai ne olivat johtaneet ohjaajan ja ohjattavan keskinäiseen välttelyyn (11 %). Ristiriidat olivat kärjistyneet niin pitkälle vain harvoissa

ohjaussuhteissa, että niiden vuoksi oli jouduttu vaihtamaan ohjaajaa tai päädytty ohjaussuhteen lopettamiseen.

Tutkimuksessani mukana olleista jatko-opiskelijoista siis vain neljäsosa ilmoitti kokeneensa ohjaussuhteissaan merkittäviä ongelmia. Merkittävimmiksi ongelmiksi osoittautuivat syyllisyyden ja alemmuuden tunteet siitä, etteivät opiskelijat mielestään olleet kyenneet vastaamaan itselleen asetettuihin odotuksiin (12 % - 15 %)⁸¹. Ohjaajan sukupuoli oli yhteydessä ohjaussuhdeongelmiin siten, että naisohjaajien ohjaamat nais- ja miesopiskelijat ilmoittivat kokeneensa ohjaussuhteissaan enemmän alemmuudentunteita ja kärsineensä enemmän kilpailusta kuin miesohjaajien ohjattavat.⁸² Naisopiskelijat olivat yleisesti kokeneet ohjaussuhteissaan enemmän alemmuudentunteita kuin miesopiskelijat.⁸³ Naisopiskelijat saattoivat kokea koko laitosityhteisönsä suhtautuvan itseensä väheksyvästi ja alentuvasti, mikä heikensi heidän uskoaan omiin kykyihinsä:

"Itseluottamuksen puute, naiseen suhtaudutaan eri tavalla: vaaditaan suurempaa ahkeruutta ja teetetään rutiinihommia. Toisaalta sitä ei usko pystyvänäkään muihin kuin rutiinihommiin." (fysiikka)

"Ehkä laitoksella hieman naistutkijoita aliarvioiva yleiskäsitys. Naiset mielletään epäproduktiivisemmiksi; epätieteellisemmiksi ja enemmän perhe-elämään suuntautuviksi kuin miestutkijat. Näkyy laitoksen nimitys-politiikassa eri virkoihin." (sosiaalipolitiikka)

Naisopiskelijoiden alemmuudentunteet saattoivat johtua myös siitä, että heille asetettiin sukupuolensa edustajina korkeampi vaatimustaso kuin miesopiskelijoille:

"Pienen naisen on esitettävä kovaa näyttöä, jotta hänet otettaisiin vakavasti tässä miehisessä yhteisössä." (kasvatustiede)

"Naistutkijalta vaaditaan enemmän kuin miestutkijalta vastaavan aseman ja arvostuksen saavuttamiseksi." (lääketiede)

Vaikka ohjaussuhteiden oletetaan yleisesti johtavan ohjattavien riippuvuuden kasvuun, niin vain harvat opiskelijat (10 %) valittivat sitä, että he olisivat tulleet riippuvaisiksi ohjaajan neuvoista ja mielipiteistä tai että he olisivat kärsineet kilpailusta. Ohjaussuhteisiin ei jatko-opiskelijoiden arviointien mukaan ollut liittynyt niin vakavia ohjaajan ja ohjattavan eriarvoiseen asemaan kietoutuvia valtaongelmia kuin mihin aikaisemmissa tutkimuksissa on viitattu (Girves & Wemmerus 1988; Katz 1976; Levinson ym. 1978).

Ohjaukseen osallistuminen oli saattanut muutamien jatko-opiskelijoiden mielestä edellyttää liian voimakasta sitoutumista, mikä näkyi siinä, että he olivat kokeneet ohjauksen vaatineen itseltään liikaa aikaa ja energiaa (10 %) ja he olivat stressaantuneita ohjaajan antamista tehtävistä (12 %). Yleisesti ohjaus ei ollut kuitenkaan rasite opiskelijoille. Luonnontieteilijät olivat kokeneet ohjaussuhteissaan hieman enemmän riippu-

vuudentunteita ja stressiä kuin yhteiskuntatieteilijät⁸⁴, mikä palautuu tutkimustyön organisointitapojen eroihin näillä tieteenaloilla. Tämän ohella luonnontieteilijämiehet olivat kokeneet ongelmallisena sen, että ohjaajat olivat varastaneet ohjattavansa ideoita.⁸⁵ Yhteiskuntatieteilijänaiset puolestaan pitivät haitallisena sitä, että heidät oli liian helposti samastettu ohjaajaansa.⁸⁶

Kaikista jatko-opiskelijoista harvat ilmoittivat kokeneensa omaa ammatillista tai henkilökohtaista kehitystään vakavasti vaarantaneita ongelmia ohjaussuhteissaan. Mutta vaikka niiden opiskelijoiden määrä ei ollut kovin suuri, joiden mielestä ohjaussuhde oli ollut liian henkilökohtainen tai että siihen oli liittynyt seksuaalista painostusta, saattoivat nämä ongelmat olla asianosaisille hyvin vakavia. Sukupuolista häirintää voi esiintyä hyvin eri muodoissa (McKinney 1990; Varsa 1993), minkä vuoksi yleinen kysymys ohjaussuhteeseen kietoutuvista seksuaalisista ongelmista ei tuo esiin kuin ehkä kaikkein vakavimmat tapaukset.

"Tutkimustyöpaikka on miesvaltainen ja miehillä on keskinäistä toimintaa, kerhoja, saunailtoja, joissa sovitaan asioista. Joskus esiintynyt sukupuolista painostusta." (nainen, kasvatustiede)

Kaiken kaikkiaan eri tyyppiset ohjaajien ja ohjattavien erilaiseen asemaan, ikään tai sukupuoleen liittyvät ohjaussuhdeongelmat eivät tämän tutkimuksen mukaan olleet kovinkaan yleisiä. Tämä päätelmä perustuu kuitenkin vain ongelmien määrän yleiseen kuvaukseen. Enemmän ongelmien vakavuudesta ja haitallisuudesta yksilön kannalta kertoivat muun muassa jatko-opiskelijoiden ohjaussuhteiden muuttumista jatko-opintojen aikana käsitelleet kuvaukset.

6.3.3 Ohjauksen ja ohjaussuhteen merkitys jatko-opiskelijalle ja ohjaajalle

Ohjaussuhteilla on erilaisissa ympäristöissä havaittu olevan merkittävä vaikutus ohjaussuhteen molempien osapuolten elämään (Fagenson 1989; Kolb 1988; Thomas 1990). Tieteellisessä jatkokoulutuksessa ohjaus harvoin rajoittuu vain tutkimustyön ohjaukseen. Ohjaajan ja opiskelijan välisestä suhteesta kehittyä usein vastavuoroinen ohjaussuhde (Busch-Wilde & Schau 1991; Friedman 1987; Hackett 1990), minkä vuoksi seuraavassa tarkastellaan monipuolisemmin ohjaussuhteiden kokonaismerkitystä niin jatko-opiskelijoille kuin ohjaajille.

Jatko-opiskelijat ilmoittivat ohjaajansa edistäneen monin tavoin ohjattavansa *ammatillista ja henkilökohtaista* kehitystä.⁸⁷ Merkittävimpänä asiana jatko-opiskelijat pitivät sitä, että ohjaaja oli rohkaissut ohjattavaansa tarttumaan haasteellisiin tehtäviin (55 %). Jatko-opintojen aloittaminen

ja opinnäytetutkimuksen tekeminen on jo sinällään haasteellinen pitkäaikainen projekti jokaisen jatko-opiskelijan elämässä. Opintojen aloituspäätöksissä professoreilla arvioitiinkin olleen selvästi suurempi merkitys kuin esimerkiksi jatko-opiskelijoiden vanhemmilla tai ystävillä. Ohjaajan ammatillisesta ja itseluottamusta vahvistavaa tukea pidettiin yhtä merkityksellisinä; ohjaajan ilmoitettiin sekä tukeneen opiskelijan ammatillista identiteettiä että vahvistaneen opiskelijan käsitystä omista kyvyistä ja käsitystä itsestään tutkijana (48 % - 52 %). Ohjaajan merkitystä opiskelijoiden ammatillisella uralla oli voimistanut se, että ohjaajat olivat auttaneet ohjattaviaan selkeyttämään urasuunnitelmiaan (32 %). Nämä ohjaajan tehtävät on aikaisemmissa tutkimuksissa (Aguilar-Gaxiola 1984; Sands ym. 1991; Williams & Blackburn 1988) liitetty muun muassa sellaisiin ohjaajan rooleihin tai tehtäväryhmiin, kuten roolimalli, uraneuvoja ja ystävä. Näihin kuvauksiin tämän tutkimuksen jatko-opiskelijat eivät kuitenkaan yleisesti yhdistäneet ohjaajiensa toimintaa.

Ohjaajan tuen laajeneminen ohjattavan ammatilliseen kehitykseen "vaikuttamiseen" ei jatko-opiskelijoiden mielestä ollut todellakaan merkinnyt sitä, että ohjaajat olisivat pyrkineet lisäämään ohjattaviensa riippuvuutta, päinvastoin, ohjaajien kerrottiin tukeneen ohjattaviensa itsenäistymistä (40 %) ja oman kontrollin kasvua (35 %). Ohjaajia ei voida myöskään yleisesti syyttää puuttumisesta opiskelijoiden henkilökohtaiseen elämään, sillä opiskelijoiden mielestä ohjaajat eivät olleet vaikuttaneet ohjattavansa elämänarvoihin (12 %) eivätkä he olleet yrittäneet muodostaa ohjaussuhteesta läheistä ihmissuhdetta (5 %). Kaiken kaikkiaan pääohjaajan henkilökohtainen vaikutus jakautui oletusten mukaisesti (mm. Kram 1983) kahdeksi päätehtäväryhmäksi: ammatillisen identiteetin tukemiseen (I faktori) ja psykososiaaliseen tai emotionaaliseen tukemiseen (II faktori).⁸⁸ Se, että 20 % - 30 % jatko-opiskelijoista ei osannut ottaa kantaa näihin asioihin, kertoo siitä, että ohjaus rajautui pelkästään tutkimustyön ohjaamiseen tai että näiden opiskelijoiden ohjaajat toimivat vain nimellisesti ohjaajina.

Tässä tutkimuksessa ei voida tehdä päätelmiä eri tieteenalojen erilaisista ohjauskulttuureista ohjaajan ohjattavilleen tarjoaman henkilökohtaisen tuen perusteella (vrt. Becher 1990; Gerholm 1990), sillä kahden tieteenalaryhmän jatko-opiskelijoiden arvioinnit ohjaajiansa tukimuodoista eivät paljoakaan eronneet toisistaan.⁸⁹ Luonnontieteilijäryhmä arvioi ohjaajiensa selkeyttäneen enemmän ohjattaviensa urasuunnitelmia, mikä kuvaa pääasiallisesti sitä, että jatkotutkinnot takaavat luonnontieteilijöille paremmat mahdollisuudet kehittyä ja edetä ammatillisella uralla kuin yhteiskuntatieteilijöille. Sen sijaan eri tieteenalojen nais- ja miesopiskelijoiden ohjaaja-arvioinneissa oli enemmän vaihtelua. Yhteiskuntatieteilijämiehet ja humanistimiehet olivat mielestään saaneet ohjaajiltaan enemmän vahvistusta omille tutkijankyvyilleen kuin samojen alojen naisopiskeli-

jat.⁹⁰ Luonnontieteilijänaisten ohjaaja-arvioinnit puolestaan osoittivat, että ohjaajat olivat rohkaisseet heitä haasteellisiin tehtäviin⁹¹ ja vahvistaneet heidän ammatillista identiteettiään.⁹²

Ohjaajan sukupuolen merkitys ei tullut kovinkaan voimakkaasti esiin ohjaajan henkilökohtaista tukea koskevissa arvioinneissa. Mies- ja naisohjaajat olivat tukeneet ohjattaviaan hyvin samalla tavoin.⁹³ Yllättävää jossain mielessä on se, että miesohjaajat olivat enemmän kuin naisohjaajat sekä nais- että miesopiskelijoiden mielestä rohkaisseet ohjattaviaan elämään omien päämääriensä mukaan ja auttaneet heitä selkeyttämään urasuunnitelmiaan. Lisäksi on vaikea tulkita sitä, miksi luonnontieteilijänaisten mukaan heidän naisohjaajansa eivät olleet lainkaan tukeneet ohjattaviensa itsenäistymistä.⁹⁴

Ohjaajien tuki jatko-opiskelijoilleen ei vaihdellut myöskään ohjattavien iän mukaan.⁹⁵ Iällä oli merkitystä vain siinä, että nuorimmat jatko-opiskelijat ilmoittivat ohjaajiensa selkeyttäneen eniten ohjattaviensa urasuunnitelmia. Nuorimmille opiskelijoille pelkästään jatko-opintojen aloittaminen saattoi merkitä päätöstä tutkijanuralle suuntautumisesta. Kaiken kaikkiaan nämä havainnot jättävät avoimeksi kysymyksen, mikä merkitys ohjaajan ja ohjattavan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja arvojen samankaltaisuudella on ohjaussuhteiden merkityksen arvioinneissa (vrt. Erkut & Mokros 1984; Gilbert ym. 1983). Yksi selitys tuloksille on se, että ohjaajat saattoivat kohdella kaikkia samalla tavoin oman ohjaustapsansa tai ohjaustyyhinsä mukaisesti, mikä vastaa Friedmanin (1987) ja Ruddin (1985) havaintoja ohjaussuhteista.

Jatko-opiskelijan tutkinto ja tutkimustyön organisointitapa näyttävät olevan ohjaustoiminnassa joskus merkityksellisempiä kuin hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa. Ohjaajat nimittäin olivat välittäneet tohtoriopiskelijoilleen viestiä siitä, että he uskoivat ohjattaviinsa tutkijoina ja he olivat pyrkineet tukemaan heitä raskaan tutkimusprosessin aikana.⁹⁶ Ohjaajan emotionaalisen tuen merkitystä painotetaan kirjallisuudessa (Jacobi 1991; Lyons ym. 1990) erityisinä stressiaikoina, jollainen esimerkiksi väitöskirjan viimeistelyvaihe on. Tutkimusryhmäläisten mielestä heidän tutkijankykyjensä kehittymistä oli edistänyt se, että ohjaajat olivat vahvistaneet ohjattaviensa ammatillista identiteettiä ja käsityksiä itsestään tutkijoina, minkä ohella he olivat selkeyttäneet myös heidän urasuunnitelmiaan.⁹⁷ Tämä osoittaa, että ryhmän jokaisen jäsenen tutkimuspanosta pidetään tärkeänä koko ryhmän tutkimustoiminnan edistymisen kannalta.

Kun jatko-opiskelijoita pyydettiin arvioimaan ohjaajansa *kokonaismerkitystä*, he painottivat eri tavoin ohjauksen eri puolia: tutkimustyön oppimista ja tutkimustyön tärkeyden ymmärtämistä, tiedeyhteisöön sosiaalistumista ja urakehityksen tukemista ja henkilökohtaisen kehityksen edistämistä.⁹⁸ Lähes puolet jatko-opiskelijoiden ohjaajista (45 %) oli toteuttanut hyvin heille virallisesti asetetut perustehtävät tai 'vähimmäis-

tehtävät' eli heidän kerrottiin opettaneen tutkimustyön tekemistä ja painottaneen tutkimustyön tärkeyttä ohjattavilleen. Nämä teemat tulivatkin monipuolisesti esiin tutkimuksen prosessiohjausta eli ohjaustapoja ja ohjaussisältöjä käsittelevässä luvussa. Ohjaaminen ei jatko-opiskelijoiden mielestä ollut rajoittunut yksinomaan varsinaiseen tutkimustyöhön, sillä kolmasosa jatko-opiskelijoista (32 %) ilmoitti, että ohjaussuhde oli ollut merkityksellinen myös heidän omalle henkilökohtaiselle kehitykselleen. Ohjaajan merkitystä kolmannella ohjauksen alueella eli ohjattavien urakehityksen tukemisessa ja heidän sosiaalistamisessaan tiedeyhteisöön piti neljäsosa jatko-opiskelijoista (22 % - 25 %) tärkeänä. Näin ollen ohjaajien toiminnan voidaan katsoa kattaneen melko hyvin niin *asiantuntijuuden, psykososiaalisen tuen* kuin *urakehitystuen*, joita eri ohjausympäristöissä on pidetty keskeisimpinä ohjauksen alueina (Aguilar-Gaxiola 1984; Bargar & Mayo-Chamberlain 1983; Merriam ym. 1987).

Eri jatko-opiskelijaryhmien arviointien vertailu tarkentaa tätä yleiskuvaa ohjaajan merkityksestä. Tieteenalaryhmien sisäinen vertailu sukupuolen mukaan osoitti, että luonnontieteilijänaiset ilmoittivat ohjaajallaan olleen eniten merkitystä tutkimustyön oppimisessa.⁹⁹ Eri jatkotutkintoja suorittavien opiskelijoiden arvioinnit poikkesivat toisistaan siten, että väitöskirjatutkimuksiaan tekevät arvioivat ohjaajansa merkityksen suuremmaksi sekä tutkimuksen tekemisen taitojen kehittymisen että urakehityksen paranemisen kannalta kuin lisensiaatintutkimuksiaan tekevät.¹⁰⁰ Myös tutkimusprosessin ohjausta käsittelevässä luvussa voitiin päätellä, että väitöskirjatutkimusten sisällölliseen ohjaukseen paneudutaan syvällisemmin kuin lisensiaatintöiden ohjaukseen.

Tutkimustyön arvostaminen lienee itsestäänselvyys tutkimusryhmissä väitöskirjaansa tekeville, kun sen sijaan tutkimusryhmissä lisensiaatin tutkintoaan suorittaville tutkimustyön merkitys ei ollut selkeytynyt.¹⁰¹ Tutkimusryhmien etuna oli myös se, että niissä sosiaalistutaan parhaiten tiedeyhteisöön.¹⁰² Erityisesti tutkimusryhmissä työskennelleet naisopiskelijat pitivät ohjaajansa merkitystä tiedeyhteisöön sosiaalistumisessa tärkeänä.¹⁰³ Lisäksi eri ryhmien vertailu osoittaa, että nuoret jatko-opiskelijat hyötyvät eniten tutkimusuran alkuvaiheissa annetusta tuesta,¹⁰⁴ mikä on jo aiemminkin tässä luvussa tullut esille. Sen sijaan eri jatko-opiskelijaryhmät arvioivat ohjaajan merkityksen omaan henkilökohtaiseen kehitykseensä hyvin samankaltaiseksi. Opiskelijoiden arviointien perusteella ei voida osoittaa, että jotkut ohjaaja-opiskelijaparit olisivat parempia kuin toiset, sillä nais- ja miesopiskelijoiden arvioinnit mies- ja naisohjaajistaan eivät eronneet toisistaan.

Erityisesti työelämän ohjaustutkimuksissa on Kanterin (1977) ja Rothen (1979) tutkimuksista lähtien korostettu ohjauksen yhteyttä ohjattavien urakehitykseen. Erilaisissa ohjausympäristöissä näiden uratukimuotojen on havaittu vaihtelevan organisaation rakenteen, kulttuurin ja palkitse-

misjärjestelmien mukaan (Fagenson 1989; Noe 1988). Seuraavassa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin, miten opinnäytetutkimusten ohjaajat akateemisissa yhteisöissä voivat edistää ohjattaviensa menestymistä ja urakehitystä.

Tieteellisessä jatkokoulutuksessa *ohjaajan uratuki* on tyypillisesti ollut enemmän piiloista taustavaikuttajana, eräänlaisena "kummisetänä" toimimista, kuin ohjattavan suoraa tukemista (kuviot 16). Jatko-opiskelijat mainitsivatkin yleisimpinä omaa urakehitystä edistäneinä asioina ohjaajan toiminnan ohjattavansa suosittelijana (40 %) ja tutkimusresurssien hankkijana (37 %). Jatko-opiskelijat näyttävät tietävän hyvin ohjaajansa "portinvartijatehtävät". Käytännössä niiden toteuttaminen tarkoittaa sitä, että ohjaajien suositusten ja lausuntojen perusteella jaetaan tutkijanpaikkoja ja apurahoja. Vaikka ohjaajan merkitystä ei aina voida tarkasti määrittellä, niin monet jatko-opiskelijat ilmoittivat, että ohjaaja oli opettanut "pelin säännöt" ja kertonut hyvistä mahdollisuuksista (29 %) eli heidän kerrottiin jakaneen ohjattavilleen tiedeyhteisössä menestymiseen keskeisesti vaikuttavaa 'hiljaista tietoa'.

Ohjaajan konkreetteista toimintamahdollisuuksista ohjattaviensa menestymisen edistäjinä kertoo enemmän se, että ohjaajat olivat auttaneet opiskelijoitaan tutkimuksen esille tuomisessa, työpaikan hankkimisessa ja ulkomaille pääsyssä (21 % - 25 %). Ohjaajilla on havaittu (Hoferek 1986; Simeone 1987) olevan tärkeä merkitys "ovenavaajina" ulkomailmaan päin; he luovat edellytyksiä sille, että opiskelijat pääsevät esittelemään julkisuudessa tutkimustaan ja osaamistaan. Tieteellisellä uralla menestyminen edellyttää sekä julkaisemista että hyviä kontakteja. Nämä molemmat puolet olivat toteutuneet siten, että opiskelijat olivat kirjoittaneet yhteisjulkaisuja ohjaajansa kanssa ja he olivat voineet muodostaa asian-tuntijakontakteja ohjaajansa myötävaikutuksella (21 %). Harvat jatko-opiskelijat (10 %) sen sijaan olivat tarvinneet ohjaajansa puolestapuhujina ristiriitatilanteissa. Kaiken kaikkiaan ohjaajan uratuki keskittyi toisaalta tutkimusresurssien hankkimiseen ja tutkimusverkostoihin johdattamiseen (I faktori), toisaalta yleisempään uratukeen ja selviytymistä helpottavien "pelisääntöjen" opettamiseen (II faktori).¹⁰⁵

Vaikka eri tieteenalojen tutkimustyön luonne vaihtelee paljon, eri tieteenalaryhmien ohjaajat olivat tukeneet opiskelijoidensa tutkimusuraa hyvin samalla tavoin. Ohjaajien uratukimuodot nais- ja miesopiskelijoilleen erosivat kuitenkin kahdessa tutkijanuralla keskeisesti vaikuttavassa asiassa.¹⁰⁶ Opiskelijoiden arvioinnit osoittivat, että ohjaajat olivat kirjoittaneet enemmän yhteisjulkaisuja miesopiskelijoiden kanssa ja hankkineet heille myös enemmän tutkimusresursseja kuin naisopiskelijoille. Näin ohjaajat olivat taanneet miesopiskelijoille konkreettisesti sekä paremmat tutkimusentekomahdollisuudet että tutkimustyön julkaisumahdollisuudet. Tämä sama suuntaus on havaittu myös muualla tehdyissä tutkimuk-

sisä (Turner & Thompson 1993). Eräs historian naisopiskelija valittikin, että

"... naiset saa pienempiä apurahoja kuin miehet keskimäärin, kaikesta on saanut ottaa itse selvää, kun miehelle yleensä kerrotaan mahdollisuuksista (esim. apurahoista, sopivista työsuhteista ym.) ja niitä myös järjestetään".

Tutkijankoulutuksen yhdeksi tavoitteeksi on asetettu, että jatko-opintoihin hakeutuvia nuoria opiskelijoita tuettaisiin voimakkaasti sekä taloudellisesti että sosiaalisesti. Nämä tavoitteet ovat toteutuneet hyvin ainakin siltä osin, että nuorimmat jatko-opiskelijat ilmoittivat saaneensa enemmän tukea kuin vanhemmat opiskelijat tutkimusuransa alkuvaiheissa.¹⁰⁷ Ohjaajat olivat kertoneet heille hyvistä mahdollisuuksista, hankkineet tutkimusresursseja ja auttaneet työpaikan saamisessa. Tämän ohella nuorille oli opetettu "pelin säännöt" ja he olivat myös kirjoittaneet yhteisjulkaisuja ohjaajiensa kanssa. Nämä tukimuodot nopeuttavat nuorten opiskelijoiden edistymistä jatko-opinnoissa ja parantavat heidän uramahdollisuuksiaan.

Opinnäytetutkimuksen tekeminen tutkimusryhmässä oli jatko-opiskelijoiden kannalta hyödyllistä monesta eri syystä.¹⁰⁸ Tutkimusryhmäläisten kuvauksista voidaan päätellä, että ohjaajat toimivat tutkimusryhmien resurssihenkilöinä. Tiedonvälitys toimii hyvin, kun ohjaajat välittävät ryhmän sisällä sekä "sisäpiirin tietoja" että julkisempaa tietoa esimerkiksi apurahoista ja ulkomaisista kongresseista. Vaikka ohjaajat olivat hankkineet tutkimusresursseja tutkimusryhmissä lisensiaatintutkintoon suorittaville opiskelijoille,¹⁰⁹ nämä opiskelijat eivät olleet kokeneet ohjaajien tukeneen heidän urapyrkimyksiään.¹¹⁰ Tutkimusryhmäläisten ohjaajat olivat kirjoittaneet yhteisjulkaisuja erityisesti miestutkijoiden kanssa.¹¹¹ Naisopiskelijat puolestaan ilmoittivat ohjaajien tuoneen ohjattaviensa tutkimustyötä esiin.¹¹² Ohjaajan sukupuolen merkitys tuli esiin ohjaajan uratukimuotoja kysyttäessä ainoastaan siinä, että naisohjaajien ilmoitettiin toimineen naisopiskelijoiden roolimalleina.¹¹³

Avoimissa vastauksissa jatko-opiskelijat kertoivat kaivanneensa ohjaajiltaan apua erityisesti tutkimusuran alkuvaiheissa. Monen jatko-opiskelijan odotukset tiivistyivät seuraaviin toiveisiin (n=44): "... että hän olisi voinut järjestää konkreettiset mahdollisuudet tutkimuksen tekemiseen päätoimisesti heti alkuvaiheessa..." tai "... tutkimuksen alkuvaiheessa positiivista kannustusta ajoittain hyvinkin purevan kritiikin sijaan". Myöhemmissäkin uravaiheissa olisi tarvittu niin taloudellista kuin henkilökohtaista tukea (n=31):

"Odotan hänen edistävän leipäpuun turvaamisessa sitten kun se tulee ajankohtaiseksi." (sosiaalipolitiikka)

"Kannustusta, ei moralisointia ja pelkkää kritiikkiä." (historia)

"Silloin, kun on hyvin tiukalla yksityisasioiden vuoksi, haluaisi lupaa ottaa löysemmin ja pitää itselle kuuluvat lomansa (joita tässä tutkimusryhmässä ei saa pitää)." (fysiikka)

Kaikki jatko-opiskelijat eivät tosin tienneet, millaista tukea he olisivat voineet odottaa ohjaajaltaan: "...en ole osannut kaivata tukea sieltäpäin". Eräät opiskelijat ilmoittivat, ettei minkäänlaista urakehitystukea olisi ollut edes mahdollista saada, koska "...ohjaajalla ei ole sellaista valtaa tai mahdollisuuksia, että hän voisi millään lailla tukea minua urallani".

Yhteenvedon ohjaajien ohjattavilleen tarjoamasta ammatillisesta, henkilökohtaisesta ja urakehitystuesta muodostavat jatko-opiskelijoiden arvioinnit siitä, miten eri tavoin ohjaajien oli koettu *edistäneen ohjattaviensa elämää*.¹¹⁴ Hieman yllättävästi, jatko-opiskelijat eivät korostaneet niinkään paljon tutkinnon valmistumisen nopeutumista (26 %) tai tuotteliaisuuden lisääntymistä (22 %) kuin itseluottamuksensa (32 %) ja arvostuksensa kasvua (29 %). Ohjaajan psykososiaalisella tuella saattaakin jossain tilanteessa olla jatko-opiskelijoille tärkeämpi merkitys kuin ohjaajan ammatillisella tuella (ks. Kram 1985). Mutta, monet jatko-opiskelijoista ilmoittivat, ettei ohjauksella ollut suoria eikä epäsuoria vaikutuksia ohjattavan urakehitykseen, asemaan tai tulotasoon (65 % - 71 %). Myönteiset ohjaukokemukset eivät myöskään näytä siirtyvän helposti, sillä vain muutamat jatko-opiskelijat ilmoittivat ohjaajansa tai omien ohjaukokemustensa jollain tavalla vaikuttaneen siihen, että heistä itsestään oli tullut ohjaajia.

Ohjattavien sukupuolen merkitys ohjauksessa tulee esiin, kun verrataan nais- ja miesopiskelijoiden kokemuksia ohjaussuhteen eduista ja vaikutuksista.¹¹⁵ Ohjaajien voidaan havaita edistäneen enemmän mies- kuin naisopiskelijoiden urakehitystä: miesten mielestä ohjaajan tuki oli nopeuttanut tutkinnon valmistumista ja urakehitystä, lisännyt tuotteliaisuutta ja nostanut omaa tulotasoa ja asemaa. Saatu ohjaus oli miehillä yhteydessä myös siihen, että heistä itsestään oli tullut ohjaajia. Kaiken kaikkiaan miesopiskelijat arvioivat ohjaajansa merkityksen eri elämänalueilla suuremmaksi kuin naisopiskelijat (summamuuttuja 'ohjaajan vaikutukset' Cronbachin alfa=.857, F=10,98, df=1, 209, p< 0,001).

Kun jatko-opiskelijoiden arviointeja tarkastellaan ohjaajan ja opiskelijan sukupuolen mukaan, voidaan verrata erilaisten ohjaaja-opiskelijaparien "yhteensopivuutta". Naisohjaaja - naisopiskelijaparit ja miesohjaaja - miesopiskelijaparit näyttävät onnistuneemmilta kuin eri sukupuolta olevat ohjausparit. Samaa sukupuolta olevien parien arvioinnit urakehityksen nopeutumisesta¹¹⁶, itseluottamuksen kasvusta¹¹⁷, oman aseman paranemisesta¹¹⁸ ja ohjaajaksi tulemisesta¹¹⁹ olivat myönteisempiä kuin eri sukupuolta olevien parien.

Vaikka ohjaussuhteet olivat edistäneet eniten nuorimpien opiskelijaryhmien menestymistä, kun sitä arvioidaan urakehityksen, aseman tai tulotason paranemisena, eivät heidän arviointinsa ohjauksen merkityksestä muilla henkilökohtaisen elämän alueilla eronneet vanhempien opiskelijoiden arvioinneista.¹²⁰ Ohjaussuhteiden merkitys näyttää keskittyvän nuorimmilla opiskelijoilla "unelman" toteuttamiseen (Levinson ym. 1978; Merriam 1983; Vaillant 1977a) eli tutkijanuralla menestymisen ja oman paikan vakiinnuttamisen tukemiseen tiedeyhteisössä.

Tieteenalan merkitys ohjaussuhteiden arvioinneissa näkyy vain kolmella alueella: luonnontieteilijät arvioivat ohjaajan vaikutuksen valmistumisen nopeutumiseen, menestymiseensä ja tulotasoonsa suuremmaksi kuin yhteiskuntatieteilijät.¹²¹ Nämä arvioinnit selittyvät toisaalta sillä, että tutkimustyön kulku on luonnontieteellisissä tutkimuksissa joskus helpommin ennakoitavissa kuin yhteiskuntatieteissä; toisaalta sillä, että yhteiskuntatieteilijät eivät jatkotutkinnoillaan välttämättä tavoittele eivätkä he ehkä saavutakaan parempaa urakehitystä, tulotasoa tai asemaa.

Tutkimusryhmäläisten arvioinnit ohjaussuhteistaan vahvistavat, että opinnäytetutkimusten tekeminen tutkimusryhmässä ja ryhmässä saatu ohjaus parantaa jatko-opiskelijoiden itseluottamusta, tuotteliaisuutta, tulotasoa ja asemaa.¹²² Tutkimusryhmässä työskentelevät naiset puolestaan korostivat ohjaajan tuen johtaneen tutkinnon valmistumisen nopeutumiseen¹²³ ja työtyytyväisyyden kasvuun.¹²⁴ Tutkimusryhmäläiset arvioivat ohjaajan merkityksen yleisesti hieman suuremmaksi eri elämänalueilla kuin yksin opinnäytetutkimustaan tekevät jatko-opiskelijat (summa-muuttuja 'ohjaajan vaikutukset' Cronbachin alfa=.875, F=3,85, df=1, 204, $p < 0,051$.)

Ohjaussuhteille on havaittu olevan tyypillistä (Bargar & Mayo-Chamberlain 1983; Lyons ym. 1990; Phillips-Jones 1983), että ne muuttuvat vähitellen vastavuoroisiksi niin, että molemmat osapuolet kokevat ohjaussuhteen hyödylliseksi itselleen. Tutkimuksessani noin puolet jatko-opiskelijoista (47 %) katsoi itse hyötynensä enemmän ohjaussuhteesta kuin ohjaajansa (n=214). Opiskelijoista kuitenkin selvästi useammat ilmoittivat molempien hyötynen ohjaussuhteesta (31 %), kuin että siitä olisi ollut hyötyä vain opiskelijalle (14 %). Ohjaussuhteen rakenne oli yleisesti säilynyt "oikeanlaisena"; harvat opiskelijat nimittäin katsoivat ohjaajansa hyötynen enemmän ohjaussuhteesta kuin he itse tai että ohjaussuhde oli hyödyttänyt vain ohjaajaa. Ohjaus palvelee ainakin ohjaussuhteen alkuvaiheissa enemmän opiskelijan kuin ohjaajan intressejä, mikä tuli esille jo ohjaussuhteiden muutoskuvauksissa.

Tutkimustyön erilainen luonne eri tieteenaloilla säätelee sitä, millaisiksi ohjaussuhteet voivat muotoutua. Humanistit ja yhteiskuntatieteilijät myönsivät ohjaussuhteesta olleen hyötyä enemmän opiskelijoille kuin ohjaajille¹²⁵, mikä selittyy osittain sillä, että luonnontieteilijöistä

useammat tekivät opinnäytetutkimuksiaan tutkimusryhmissä, joissa ohjaussuhteen edut jakautuvat tasaisemmin opiskelijan ja ohjaajan kesken.¹²⁶

Ohjaajan hyödyt ohjaussuhteesta vaihtelevat erilaisissa ohjausympäristöissä. Kysymys on usein siitä, millaisia tuloksia ohjaajan ja ohjattavan yhteistyön odotetaan tuottavan ja millä tavoin osapuolet voivat konkreettisesti hyötyä näistä tuloksista (kuvio 17). Akateemisessa ympäristössä ohjauksesta saatavat palkkiot on perinteisesti mielletty enemmän psyykkiseksi ja symboliseksi. Tieteellisessä jatkokoulutuksessa opiskelijoiden arvioimien ohjaajan etujen, kuten tiedon ja kokemuksen jakamisen (52 %), ohjattavan työn edistymisen seuraamisen (41 %) ja uuden tutkijapolven kasvattamisen (39 %) voidaan päätellä kuvaavan ohjaajan *asiiantuntijatehtävien* toteutumista ohjaussuhteessa. Ohjattavan menestymiseen vaikuttaminen (33 %) ja oman tutkimuksen laajentaminen ohjattavan työn avulla (32 %) liittyvät puolestaan enemmän ohjauksen *sosiaalisiin*, molempien menestymistä edistäviin ohjaussuhteen aspekteihin. Ohjattavan kehityksen helpottaminen (30 %) kuvaa ohjaussuhteen *kehityksellistä* tai generatiivisuutta ilmentävää puolta. Itse asiassa ohjaajan edut ohjaussuhteessa näyttävät kiinnittyvät vastavuoroisesti samoihin asioihin kuin ohjattavienkin edut: ammattiin, uraan ja henkilökohtaiseen kehitykseen.

Jatko-opiskelijoiden arvioinnit antavat aiheen olettaa, että nais- ja miesohjaajien ohjaussuhteiden konkreeteissa eduissa on ehkä ollut vain vivahde-eroja:¹²⁷ naisohjaajien arvioitiin siirtäneen enemmän rutiinitöitä ohjattavilleen kuin miesohjaajien, mutta miesohjaajien arvioitiin hyötynneen enemmän siitä, että he olivat voineet seurata ohjattaviensa tutkimustyön edistymistä, siis ehkä samalla myös oman tutkimuksensa edistymistä.

Nais- ja miesopiskelijoiden arvioinnit ohjaajan hyödyistä ohjaussuhteessa erosivat siten, että naisopiskelijat painottivat ohjaussuhteen intensiivisyydestä ja henkilökohtaisuudesta saatavia etuja, miehet konkreettisempia asioita.¹²⁸ Naisopiskelijat arvioivat ohjaajan jakaneen tietoa, kokemusta ja viisauttaan ohjattavilleen ja ehkä tästä johtuen myös saaneen ohjattaviltaan huomiota ja ihailua osakseen. Ohjaussuhde oli naisopiskelijoiden mielestä mahdollistanut myös sen, että ohjaaja oli voinut rikastua persoonallisuudeltaan. Miesopiskelijat arvioivat yksioikoisemmin, että ohjaaja oli voinut laajentaa omaa tutkimustaan ohjattaviensa työn avulla. Nämä arvioinnit ohjaajan saamista hyödyistä eivät vaihdelleet erilaisten ohjaaja - ohjattavaparien mukaan.

Ohjaajien voidaan päätellä saaneen erilaista hyötyä eri-ikäisten jatko-opiskelijoiden ohjaamisesta.¹²⁹ Ohjaussuhteet lähes samanikäisten ohjaajien ja ohjattavien kesken ovat enemmän vastavuoroisia, sillä vaikka lähes samanikäiset ohjaajat olivat voineet laajentaa ja täydentää omaa tutkimustaan ohjattaviensa työllä, heidän oli ollut mahdollista myös keskustella omasta elämästään ja henkilökohtaisista ongelmistaan ohjatta-

viensa kanssa. Ohjaussuhde oli näin ollen muuttunut molempien persoonallisuutta rikastuttavaksi. Vastaavasti vanhempien ohjaajien ilmoitettiin ottaneen ohjattavansa "siipensä suojaan". Nuoremmat ohjaajat näyttävät opiskelijoiden arviointien mukaan odottavan ohjaussuhteiltaan sekä konkreetteja etuja että myös syvällisyyttä ja psykologista hyötyä itselleen, mikä vastaa Buschin (1985) havaintoja.

Luonnontieteellisten alojen jatko-opiskelijat arvioivat ohjaajiensa hyötynneen hyvin konkreetisti ohjaussuhteistaan:¹³⁰ he olivat voineet siirtää rutiinitöitä ohjattavilleen, laajentaa omaa tutkimustaan ohjattaviansa tutkimustyöllä, esitellä ohjattaviensa tutkimustuloksia maailmalla ja saada ohjattavistaan luotettavia alaisia. Tämä selittyy opiskelijoiden ja ohjaajien tiiviillä yhteistyöllä. Humanististen ja yhteiskuntatieteellisten alojen ohjaajien puolestaan oli tyydyttävä enemmänkin symbolisiin palkkioihin tarjotessaan ohjauksellaan suojaverkon ohjattavilleen. Väitöskirjatutkimusten ohjaajien kerrottiin hyötynneen siitä, että heidän ohjaukseen sijoittamansa aika ja energia oli johtanut ohjattavien tutkimustyön edistymiseen ja menestymiseen.¹³¹

Tutkimusryhmien johtajat ja ohjaajat joutuvat asettamaan sekä ryhmän jäsenille että itselleen tiukkoja vaatimuksia. Ohjaaja on tutkimuksen tieteellisen tason varmistamisen ohella vastuussa tutkimusrahoituksesta ja siitä, että tutkimusryhmä suorittaa tehtävänsä tietyn aikataulun mukaan. Tutkimusryhmäläiset arvioivat ohjaajien voivan monella tavoin itsekkin hyötyä tutkimusryhmätyöskentelystä¹³². Ensiksikin he olivat voineet siirtää rutiinitöitä ohjattavilleen ja saada heistä luotettavia alaisia. He siis olivat saaneet opiskelijoista hyviä työntekijöitä ryhmäänsä. Toiseksi, he olivat, erityisesti luonnontieteissä, voineet laajentaa tutkimustaan ohjattaviensa tutkimustyöllä¹³³ ja esitellä ohjattaviensa tutkimustuloksia maailmalla. Tämä osoittaa, miten tutkimusryhmätyöskentely mahdollistaa laajojen tutkimushankkeiden toteuttamisen. Tutkimusryhmän työskentely kiinnittyy usein ryhmän johtajan, tutkimusalan huippuasiantuntijan tutkimushankkeeseen, jolloin koko ryhmä pääsee jakamaan sen menestystä. Tutkimusryhmissä opiskelijoita ei ole varaa jättää oman onnensa nojaan tekemään yrityksen ja erehdyksen kautta virheitä, vaan ryhmän jokaisen jäsenen tutkimustyö on tärkeä tutkimuksen onnistumisen kannalta.

Jatko-opiskelijoiden arvioinnit osoittavat, että ohjaussuhteiden luonnetta ja merkitystä ohjaussuhteen eri osapuolille ei ole totuttu arvioimaan kovinkaan yksityiskohtaisesti:

"Pitäisi keskustella ohjaussuhteesta - odotuksista / vaatimuksista - jotta työskentely olisi määrätietoista eikä sattumanvaraista." (lääketiede)

"Monet kysymykset pitäisi suunnata myös ohjaajille. Kysymykset koskevat myös heitä." (sosiaalipolitiikka)

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Yhteenveto tuloksista

1. Tieteellisen jatkokoulutuksen merkitys jatko-opiskelijoille

Jatko-opiskelijoiden näkemykset tieteellisestä jatkokoulutuksesta ja heidän suhtautumistapansa tutkimustyöhön vaihtelivat kahden perusnäkemys välillä. *Koulutusnäkemys* mukaan jatkokoulutus on systemaattista kouluttautumista tutkijaksi, kurssimaista opintokokonaisuuksien suorittamista ja ohjattua tutkimustyötä, jonka tuloksena syntyvä opinnäytetyö osoittaa tutkijan hallitsevan tieteenalan opinnäytetutkimusten taso- ja laatuvaatimukset. Tämä näkemys ei painottunut kovinkaan vahvasti jatko-opiskelijoiden kuvauksissa opiskelustaan ja tutkimustyöstään. Useimmat jatko-opiskelijat kuvasivat tutkimustyötään itsenäisenä ja yksinäisenä tiedonhankintana. Opinnäytetutkimusten valmistuminen oli enemmän yhteydessä jatko-opiskelijan työ- ja elämäntilanteisiin kuin muodolliseen jatkokoulutukseen ja ohjaukseen. Tätä voidaan luonnehtia eräänlaiseksi *kypsymisnäkemykseksi*. (Hockey 1991, 319-322; Salmon 1992, 9-17.)

Näihin perusnäkemysiin yhdistyivät myös erilaiset näkemykset jatko-opiskelun ja tutkimustyön vaatimasta henkilökohtaisen *sitoutumien* asteesta (Astin 1984). Kaikki jatko-opiskelijat eivät pyrkineet suorittamaan jatkotutkintoja kovinkaan suunnitelmallisesti eivätkä he asettaneet jatkokoulutustavoitteekseen pätevyitymistä ja etenemistä tutkijanuralla, vaan heidän kiinnostuksensa koulutusta kohtaan yhdistyi enemmän ammatillisen pätevyyden omaehtoiseen lisäämiseen ja tutkittavina olevien ilmiöiden ymmärtämiseen. Jatko-opintoja ja tutkimustyötä saatettiin myös pitää

ensisijaisesti harrastuksena ja elämänsisällön rikastuttajana. Jatko-opiskelijoiden tutkintotavoitteen mukaisesti tarkasteltuna lisensiaatin tutkintoaan suorittavat odottivat opinnoiltaan sivistyksellisiä aineksia, mutta väitöskirjaa tekevät painottivat opinnoissaan tieteenalan kehittämistä, julkaisemista ja tutkinnon suorittamista.

Koulutusnäkemystä painottaneiden mielestä väitöskirjatyötä ei pidä ymmärtää elämäntehtävänä vaan se on vasta ensimmäinen askel itsenäisellä tutkijanuralla. Väitöskirja on pääsylippu alan ammattitutkijoiden joukkoon. Jatkokoulutuksen ydinsisältönä pidettiin metodikoulutusta ja tutkimusmetodisten valmiuksien hankkimista. Tämän ohella tieteellisessä jatkokoulutuksessa pitäisi opiskelijoiden mielestä kiinnittää enemmän huomiota tieteelliseen kirjoittamiseen, koska opinnäytetutkimusten tekeminen ei ole pelkästään tutkimustyön harjoittelua vaan vastuullista tutkimustyötä ja tutkimusten julkaisemista joko täysin itsenäisesti tai tutkimusryhmän jäsenenä.

Tutkimusten ja tutkimustyön erilainen luonne eri tieteenaloilla selittää, miksi jatko-opiskelijoiden odotukset ja toiveet tieteelliseltä jatkokoulutukselta ja ohjaukselta vaihtelivat. Luonnontieteellisen alan jatko-opiskelijat katsoivat menestyksekkään tutkimustyön edellyttävän yhteistyötä projekteissa ja runsaita asiantuntija- ja kollegakontakteja kotimaassa ja ulkomailla. Yhteiskuntatieteilijöiden ja humanistien jatko-opiskelu ja tutkimustyö puolestaan perustui enemmän itsenäiseen kirjallisuuteen perehtymiseen ja vapaamuotoisiin keskusteluihin erilaisissa tutkijatapaamisissa ja seminaaritalaisuuksissa. Tämän vuoksi he odottivat myös ohjaajan olevan pikemminkin tieteellisen keskustelukumppanin ja kommentoijan kuin tutkimusprosessin ohjaajan. Näiden alojen väittelytraditioon saattoi kuulua se, että professori odotti jatko-opiskelijan tuovan vasta lähes valmiit käsikirjoitustekstinsä arvioitaviksi. Koska opinnäytetutkimusten vaatimukset eivät ole julkisia eivätkä standardoituja, jatko-opiskelijalle saattoi jäädä viimeiseen hetkeen saakka arvioitukseksi täyttääkö työ 'salaiset vaatimukset' (ks. Becher ym. 1994, 85-87; Phillips 1994, 124-146).

Tieteellisen jatkokoulutuksen muutosvaihe heijastui jatko-opiskelijoiden vastauksissa: osa heistä ei tiennyt mitään tieteelliseen jatkokoulutukseen eikä itseensä kohdistuvista tehokkuus- ja tuloksellisuusvaatimuksista. Jatko-opiskelijoiden pohdinnat tutkimustyön luonteesta osoittivat luovan tutkimustyön ja keksimisen ilon vuorottelevan rutiininomaisen ja turhauttavan puurtamisen kanssa. (Ks. Katz & Hartnett 1976.) Kaiken kaikkiaan jatko-opiskelu ja opiskelijan tutkimustyö näyttäytyivät jatkokoulutuksen näkökulmasta aika päämäärättömiltä ja strukturoitumattomilta. Toimivia ratkaisuja muodollisen tieteellisen jatkokoulutuksen ja opiskelijan itsenäisen tieteellisen kontribuution integrointiongelmiin joudutaan edelleen etsimään.

2. Jatko-opiskelijoiden asema tieteenalalaitoksillaan

Tieteellisestä jatkokoulutuksesta ja tutkimustyöstä puhutaan usein eriyty-mättömästi, vaikka tieteenalojen erojen tutkimus (mm. Becher 1989) on osoittanut *luonnontieteellisten ja yhteiskuntatieteellisten alojen tiedekulttuurien* eroavan monessa suhteessa toisistaan. Myös tässä tutkimuksessa näiden alojen jatko-opiskelijoiden arvioinnit omista tieteenalalaitoksistaan ja tutkimusedellytyksistään vaihtelivat hyvin paljon.

Luonnontieteellisten alojen laitoksille oli jatko-opiskelijoiden mielestä tyypillistä se, että tutkimustyö strukturoi kaikkea niiden toiminta. Näillä aloilla myös opinnäytetutkimuksia pidetään "todellisina" tutkimuksina ja jatko-opiskelijoita "oppipoikina" tai nuorempina kollegoina eikä irrallisena opiskelijaryhmänä (Zuckerman 1983). Opiskelijoiden työ- ja tutkimuspanos luonnontieteiden laboratorioissa on usein hyvin merkittävä. Erilaiset projektit ja tutkimusryhmät säätelevät luonnontieteissä jatko-opiskelijoiden tutkimusaiheen valintaa, käytössä olevia resursseja ja työskentelytapoja, joihin opiskelijoiden on mukautettava oman opinnäytetutkimuksensa tekeminen. Harvoin tästä huolimatta ollaan huolestuneita siitä, etteivät jatko-opiskelijoiden opinnäytetutkimukset olisi itsenäisen tutkimustyön tuloksia, mistä yhteiskuntatieteellisillä aloilla on perinteisesti kannettu huolta.

Yhteiskuntatieteellisen ja humanististen alan jatko-opiskelijoiden asema laitoksillaan jäi tutkimustyön luonteen takia marginaalisemmaksi kuin luonnontieteellisten alojen opiskelijoiden (ks. Crothers 1991). Jatko-opintojen harjoittamista kuvattiin "yksityisyritteliäisyytenä". Näillä aloilla yliopiston ulkopuolella tutkimustyötään tekevien jatko-opiskelijoiden kontaktit laitokseensa, muihin jatko-opiskelijoihin ja ohjaajiin jäivät tietysti vielä vähäisemmiksi kuin yliopiston virkatutkijoiden. Vuorovaikutuksen vähäisyyttä kuvaa hyvin se, että professorit eivät välttämättä edes tunne kaikkia laitoksen "postituslistalla olevia" jatko-opiskelijoita.

Jatko-opiskelijoiden mielestä kilpailu, kateuden tunteet ja valtaistelut vähensivät viihtyvyyttä yhteiskuntatieteellisen ja humanistisen alan laitosityhteisössä. Tämä on hieman yllättävää, sillä näillä aloilla voisi olettaa olevan asiantuntemusta tämän tyyppisten ongelmien käsittelyyn. Henkilösuhteiden laadun on myös kansainvälisissä tutkimuksissa (Becher ym. 1994; Katz & Hartnett 1976) havaittu olevan tärkein tyytymättömyyttä aiheuttava tekijä jatkokoulutusvaiheessa.

Ulkoisten tutkimusedellytysten puutteet, kuten ajan, rahan, tilojen, laitteiden tai kirjallisuuden puute vaikeuttivat eri tavoin eri opiskelijaryhmien tutkimustyötä. Tieteelliseen jatkokoulutukseen osallistuvat eivät edusta mitään yhtä jatko-opiskelijatyyppeä. Eri tieteen- ja tutkimusalojen jatko-opiskelijat, virkatutkijat ja yliopiston ulkopuoliset jatko-opiskelijat, nuoremmat ja vanhemmat opiskelijat, tutkimusryhmäläiset ja yksin

tutkimustaan tekevät ovat keskenään eriarvoisessa asemassa. Suurta tyytymättömyyttä aiheuttaa se, ettei kaikille jatko-opiskelijaryhmille ole voitu taata heidän tarpeitaan parhaiten vastaavia tutkimusedellytyksiä. Lisäongelmia resurssien mitoittamisessa tuottaa se, ettei eri alojen opin- näytetutkimuksia voida pakottaa samaan muottiin ja se, että tuen tarve vaihtelee myös tutkimustyön eri vaiheissa. Tämän vuoksi yritykset määritellä tarkasti sitä, miten kauan jatkotutkintojen suorittaminen saa viedä aikaa ja miten paljon niiden tekemiseen tarvitaan eri tyyppisiä resursseja, ovat "mielivaltaisia". (Rudd 1985; Salmon 1992.)

Tieteenalalaitosten ohjaukikäytänteiden epävirallisuus, jäsentymät- tömyys ja näkymättömyys paljastui siinä, että jatko-opiskelijat eivät kyenneet arvioimaan laitostensa yleistä suhtautumistapaa ohjaukseen tai niiden käytettävissä olevia ohjausresursseja. Tiedon ja kokemuksen puute heijastui itse asiassa kaikissa ohjausta koskevissa arvioinneissa; jatko- opiskelijat eivät tienneet, mitä he voisivat odottaa ohjaukselta. Mitä ohjaus on tieteellisessä jatkokoulutuksessa? (Ks. Merriam ym. 1987.)

3. Ohjaajan valinnan tärkeys

Ohjaussuhteita käsittelevässä kirjallisuudessa on Kanterin (1977) ja Levin- sonin ym. (1978) kirjoituksista lähtien korostettu ohjaaja-ohjattavaparien muodostamistapojen tärkeyttä. Tieteellisessä jatkokoulutuksessa tämän voisi olettaa painottuvan erityisesti, sillä onhan valinnoissa kysymys vuosia kestävästä yhteistyö- ja vuorovaikutussuhteen ennakoinnista. Valintaprosessiin kytkeytyy myös laajempi kysymys jatko-opiskelijoiden rekrytoinnista tai jatko-opiskelijaksi valikoitumisesta.

Neuvottelujen tai keskustelujen käyminen jokaiselle jatko-opiskeli- jalle parhaiten soveltuvasta ohjaajasta ei ollut mikään itsestäänselvyys. Jos ohjaaja määrätään tai nimetään opiskelijalle pelkästään hallinnollisena välttämättömyytenä, ei *ohjaussuhdetta* välttämättä kehity lainkaan. Merkit- tävimmäksi ongelmaksi ohjaajavalinnoissa osoittautui se, ettei Suomesta aina löytynyt opiskelijan tutkimusalueen asiantuntijaa. Tämä ongelma kytkeytyy ainakin osittain sekä jatko-opiskelijoiden että tutkimusaiheiden valinnan "sattumanvaraisuuteen". Jatko-opiskelijat eivät painottaneet ohjaajan valinnassa niinkään ohjaajien henkilökohtaisia ominaisuuksia kuin heidän asiantuntemustaan, asemaansa tiedeyhteisössä ja yhteisiä kiinnostuksen alueita. Jo perusopintovaiheessa syntyneet opettaja- ja ohjaajakontaktit selkeyttävät ja helpottavat tutkimusaiheen ja ohjaajan valintaa jatko-opintovaiheessa.

Ohjaajavalinnat eivät välttämättä olleet "aitoja valintoja", sillä ohjaajina toimivat yleensä oman laitoksen jatkokoulutuksesta vastaavat professorit. Suurin osa ohjaajista oli miehiä. Naisprofessorien vähäisen

määrän vuoksi naisohjaajia on vaikea, tai eräillä aloilla jopa mahdotonta valita.

Ohjaajan valinnan onnistuneisuuden arvioinnit osoittavat, että myös ohjaajan henkilökohtaisia ominaisuuksia pidettiin tärkeinä. Vaikka naisopiskelijat painottivat ohjaajan valinnassa hieman enemmän sitä, että ohjaaja on samaa sukupuolta, he, samoin kuin miesopiskelijat olivat tyytyväisempiä mies- kuin naisohjaajiinsa. Lähes samanikäisiin ohjaajiin myös oltiin tyytyväisempiä kuin vanhempiin ohjaajiin, mikä kuvaa sitä, että heidän asiantuntemustaan arvostettiin ja sosiaalinen etäisyys koettiin nuorempiin ohjaajiin vähäisemmäksi kuin vanhempiin ohjaajiin (ks. Olian ym. 1988; Rudd 1985).

Jatko-opiskelijat perustelivat tyytyväisyyttään ohjaajaan valintaan enemmän tutkimustyöhön liittyvillä sisällöllisillä tekijöillä (ks. Friedman 1987; Merriam ym. 1987) kuin eri osapuolten henkilökohtaisilla ominaisuuksilla (vrt. Handel 1990; Levinson ym. 1978). Ohjaajan asiantuntemusta ja kiinnostusta niin tutkimustyötä kuin jatko-opiskelijoiden ohjausta kohtaan pidettiin tärkeimpinä ohjauksen onnistumisen kriteereinä.

Asiantuntevan henkilön valinta ei takaa jatko-opiskelijalle vain ohjauksen sisällöllisen asiantuntemuksen varmistumista vaan valinta merkitsee usein myös tutkijayhteisön ja tutkijakollegojen "valitsemista". Ohjaussuhde rajoittuu harvoin vain opiskelijan ja ohjaajan henkilökohtaiseksi vuorovaikutussuhteeksi, sillä ohjaajan avulla jatko-opiskelijalle avautuvat myös ohjaajan sosiaaliset verkostot. Ohjaajan valinnan vaikutus ulottuu näin ollen laajemmalle kuin pelkästään opinnäytetutkimuksen tekemiseen.

Jos jatko-opiskelija oli tyytymätön ohjauksen vähäiseen määrään, ohjaajansa asiantuntemukseen, työtapoihin tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, hänen mahdollisuutensa vaihtaa ohjaajaa olivat vähäiset. Ohjaukseen liittyvien ongelmien käsittelyn vaikeudet, sopivien uusien ohjaajien puute ja hallinnolliset rajoitukset tekivät vaihtamisen vaikeaksi. Ohjaajan vaihtamisen ongelmat on osoitettu myös brittiläisissä tutkimuksissa (Becher ym. 1994).

4. Tutkimus- ja ohjausprosessin yhteen liittyminen

Opinnäytetutkimuksen ohjauksen onnistuminen on paljolti riippuvainen siitä, miten hyvin tutkimusprosessi ja ohjausprosessi "hitsautuvat yhteen". Phillips ja Pugh (1987) ovat havainneet, että tutkimuksen aikataulua tai tutkimusresurssien hankinnan suunnittelua ei välttämättä kytketä tutkimusprosessin eri vaiheisiin. Jatko-opiskelijoiden mielestä ongelmallista tutkimusprosessin ohjauksessa oli se, ettei tutkimustyön *alkuvaiheiden tärkeyttä* oltu oivallettu. Tutkimusta saatettiin lähteä tekemään ilman suunnitelmia, "katsotaan mitä eteen tulee" -periaatteella.

Opintojen ja tutkimustyön alkuvaiheissa jatko-opiskelijat olisivat tarvinneet hyvin konkreettista ohjausta, kuten yksityiskohtaisia ohjeita siitä, miten tutkimussuunnitelma tehdään tai miten tutkimukselle haetaan rahoitusta. Tämän lisäksi he olisivat tarvinneet myös syvällistä ja paneutuvaa sisällöllistä ohjausta, jonka perusteella he olisivat voineet muodostaa käsityksen ohjaajan asiantuntemuksesta ja hänen näkemyksistään tutkimusalansa perusteista. Tällaisia syvällisiä keskusteluja, jotka voisivat "käynnistää" jatko-opiskelijan ajattelun ja joissa ohjaaja voisi varmistaa, vastaako tutkimus opiskelijan kykyjä ja kehityksellisiä pyrkimyksiä (Bargar & Duncan 1982), ei aina ehditä käydä, koska tutkimus halutaan saada nopeasti käyntiin. Tämä tarkoittaa usein aineistonkeruun aloittamista.

Tutkimusta lähdetään tekemään eri tavoin eri tutkimusaloilla. Luonnontieteellisen alan ohjaajat olivat auttaneet opiskelijoitaan hyvin konkreettisesti tutkimustyön alkuvaiheissa: he olivat hankkineet tutkimusresursseja, auttaneet tutkimus- ja opintosuunnitelmien teossa ja aiheen- ja ongelman rajaamisessa (ks. Cerny 1990). Yhteiskuntatieteellisellä ja humanistisella alalla on tyypillistä, että opiskelija perehtyy ensin kirjallisuuteen ja pyrkii sen perusteella itse rajaamaan tutkimusaiheensa, ja ohjaaminen aloitetaan vasta sitten, kun opiskelija on edennyt jo varsin pitkälle tutkimustyössään (Friedman 1987; Isaac ym. 1989).

Tutkimustyön ohjausta käsittelevien tutkimusten toteuttamisessa lähes ylitsepääsemättömäksi vaikeudeksi on osoittautunut tutkimus- ja ohjausprosessin systemaattinen seuraaminen. Tämä palautuu opinnäyte-tutkimusten luonteeseen sisältyvään perustavaan ristiriitaan: jokaisen tutkimuksen oletetaan periaatteessa etenevän tiettyjen päävaiheiden mukaisesti, mutta "käytännössä" tutkimus ei rakennu suoraviivaisesti vaiheittaisesti kumuloituen. Jokaisen vaiheen ritualistinen suorittaminen ei kuljeta tutkimusta eteenpäin, vaan inhimillinen ajattelu. (Lybeck & Asplund 1986; Mauch & Birsch 1983.) Tämän vuoksi keskustelut tutkittavina olevista ilmiöistä, tiedon jakaminen ja ideoiden esittäminen, tekstien lukeminen ja kommentointi sekä ratkaisujen etsiminen tutkimusmetodiin ongelmiin olisivat jatko-opiskelijoiden mielestä olleet sitä *sisällöllistä ohjausta*, mitä tutkimusprosessin aikana kaivattiin. Ilmeisesti myös tieteelliseen kirjoittamiseen liittyneet vaikeudet juontuivat osittain tutkimuksen eri vaiheiden suorittamiseen kietoutuvista virheellisistä oletuksista, osittain siitä, että tieteellistä kirjoittamista oli opetettu liian vähän sekä perusopinto- että jatko-opintovaiheessa.

Jatko-opiskelijoiden opintojen vaihe ja tutkimustyön luonne olivat yhteydessä siihen, minkä tyyppistä sisällöllistä ohjausta he olivat saaneet ohjaajiltaan. Ohjaajat ohjasivat monipuolisemmin ja syvällisemmin väitöskirjaa tekevien tutkimustyötä kuin lisensiaatin tutkimustaan tekevien tutkimuksia. Tohtoriopiskelijat olivat muun muassa saaneet enemmän

ohjeita ja opastusta sekä tutkimusmetodologisia että konkreettisia tutkimusmetodisia ongelmia koskeviin kysymyksiinsä. Licensiaatinopinnot näyttivät jossain määrin ongelmallisilta jatko-opiskelijoiden näkökulmasta; tohtoriopiskelijat sitoutuivat tutkimustyöhönsä voimakkaammin kuin liseniaatin tutkimuksiaan tekevät, ja myös ohjaajien arvioitiin sitoutuvan enemmän tohtoriopiskelijoiden kuin liseniaatin tutkintoon suorittavien ohjaukseen. (Ks. Becher ym. 1994; Walford 1983a.)

Opinnäytetutkimuksen tekemisessä ja ohjauksessa merkittävimpiä ongelmia olivat *tutkimusmetodit*. Jatko-opiskelijoilla oli tutkimusprosessin aikana ollut eniten vaikeuksia tutkimusmetodien valintaa ja käyttöä koskevissa kysymyksissä. Tutkimusmetodien opettaminen tai niiden käytön opastaminen ei nähtävästi kuulu ohjaajille enää jatko-opintovaiheessa, vaan jatko-opiskelijan edellytetään hankkivan metodiset valmiudet erillisiltä metodikursseilta ja perehtyvän niihin syvällisemmin täysin itsenäisesti. Avoimeksi kysymykseksi on ilmeisesti jäänyt, ketkä auttavat jatko-opiskelijoita metodikysymyksissä, jos ohjaajat katsovat ohjauksen rajoittuvan aihealueen sisällölliseen ohjaukseen.

5. Ohjaustilanteiden luonne

Jatko-opiskelijoiden käsitykset ohjauksen tavoitteista olivat yhdenmukaisia tieteilistä jatkokoulutusta koskevien näkemysten kanssa: koulutusnäemyksen mukaisissa vastauksissa korostettiin sitä, että ohjauksen avulla varmistetaan opinnäytetutkimusten muodollisten vaatimusten täytyminen ja tutkimusten valmistuminen tietyn aikataulun mukaan; kypsymisnäemyksistä kannattaneet sen sijaan hahmottivat ohjauksen päätavoitteen laaja-alaisempana tutkijaksi kasvamisen tukemisena.

Jatko-opiskelijoiden ohjaustilannekuvauksista voidaan päätellä, että ohjaustapaamisille oli tyypillistä niiden *epäsäännöllisyys ja suunnittelemattomuus*, mikä kuvaa ohjaustoiminnan yleistä jäsentymättömyyttä tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Vastuu tapaamisten sopimisesta jäi yleensä jatko-opiskelijalle. Ongelmallisena opiskelijat olivat kokeneet sen, että ohjaajaa oli vaikea tavoittaa ja että ohjaustilanteita häiritsivät usein erilaiset ulkoiset tekijät. Opiskelijat pitivät ohjaustapaamisten ilmapiiriä ja ohjaajan suhtautumista niin ohjattavaan kuin ohjaukseenkin myönteisinä.

Mitään vaaraa ei ollut siitä, että ohjaajat olisivat tarjonneet liikaa ohjeita ja neuvojaan. Opiskelijat saivat ohjeita, jos he ymmärsivät pyytää niitä, mutta ohjaajat eivät yleensä tarjonneet suoria ratkaisuja tutkimuksen tekemisen ongelmiin. Kolmasosa jatko-opiskelijoista oli mielestään joutunut odottelemaan liian kauan ohjaajan kommentteja teksteistään. Vaikka kummankaan osapuolen odotukset ohjaukselta eivät olleet oikein selkeytyneet ohjausprosessin aikana, ohjaajien arvioitiin

seuranneen opiskelijan tutkimusprosessin etenemistä riittävästi. (Blanton 1983; Phillips 1987.)

Useimmat jatko-opiskelijat kertoivat saaneensa ohjausta tunnin kahdessa kuukaudessa, ja yli kolmasosa opiskelijoista oli saanut ohjausta tunnin puolessa vuodessa tai harvemmin. Tämä määrä vastaa muissa suomalaisissa tutkimuksissa (Mustola 1989; Paasi 1989) jatko-opiskelijoiden ilmoittamia ohjauksen määriä. Määrä näyttää vähäiseltä, jos sitä verrataan vuoden 1989 tutkijankoulutustoimikunnan suositukseen, mikä on 40 ohjaustuntia jokaista aktiivisesti jatko-opintojaan harjoittavaa opiskelijaa kohden vuodessa. Opiskelijat ovat laskeneet ohjaukseksi ilmeisesti vain varsinaiset ennakolta sovitut ohjaustapaamiset, vaikka ohjausta saatetaan antaa muuallakin. Ohjauksena voidaan pitää eri tyyppisissä seminaareissa ja kokouksissa tai käytävillä, kahviossa jne. esitettyjä kommentteja ja viestejä. Mutta mitään varmuutta ei ole siitä, että molemmat osapuolet tulkitsisivat ne aina samalla tavoin ohjaukseksi. (Phillips & Pugh 1987.)

Opiskelijat ovat yleensä sensitiivisiä kaikkia, heihin itseensä ja tutkimustyöhönsä liittyviä ohjeita kohtaan, mutta epäselvää on, kykenevätkö ohjaajat vastaamaan näihin odotuksiin. Ohjaamisen on havaittu sijoittuvan korkealle ihmissuhdetaitojen hierarkiassa (Olian ym. 1988). Tämän vuoksi voidaan olettaa ohjauksen myös akateemisessa ympäristössä joskus edellyttävän sellaisia ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja, joita muodollinen pätevyys ja virka-asema eivät itsessään takaa.

6. Ohjattavan ja ohjaajan roolit ja tehtävät ohjaussuhteessa

Opiskelijoiden kuvauksista itsestään ohjattavina - suunnitelmallisia, yhteistyökykyisiä, ahkeria - voidaan päätellä, että he olisivat omasta mielestään ideaalisia ohjattavia, vaikka ohjaajat eivät tätä välttämättä ymmärtäneet. Opiskelijoiden kuvaukset ideaalisesta ohjaajasta osoittavat, että tärkeimpinä asioina pidettiin ohjaajan kiinnostuneisuutta, asiallisuutta ja innostuneisuutta. Vaativaa ja kriittistäkin ohjaajaa arvostettiin, rohkeaa ja kannustavaa ohjaajaa kaivattiin.

Jatko-opiskelijoiden ei ollut vaikeaa yleisesti kuvata ohjaajansa ura- ja elämänvaihetta. Useimpien jatko-opiskelijoiden ohjaajat olivat vähintään keski-ikäisiä, vakinaisissa professorin tai apulaisprofessorin viroissa toimivia miehiä, joita pidettiin oman alansa auktoriteetteina. Näiden ohjaajien kykyä ja mahdollisuuksia osoittaa generatiivisuuttaan tieteen maailmassa voidaan pitää hyvinä (Bateson 1989; Erikson 1980). Ohjaajan aseman epävakaus saattoi heijastua ohjaustoimintaan siten, että ohjaajien omat urapyrkimykset vähensivät heidän kiinnostustaan opiskelijoiden ohjausta kohtaan. Ohjaajan ja ohjattavan suuri ikäero aiheutti myös joskus ongelmia niin tieteellisissä kysymyksissä kuin henkilökohtaisissa vuoro-

vaikutustilanteissa. Opiskelija-arvioinnit eivät kuitenkaan kerro tarkemmin ohjaajien ja ohjattavien kehityksellisten tavoitteiden ja pyrkimysten yhteen sovittumisesta.

Jatko-opiskelijoiden arvioinneista ei voida myöskään yksiselitteisesti päätellä, millä tavoin ohjaajat olivat ottaneet ohjaustoiminnassaan huomioon ohjattaviensa elämänvaiheet. Jos ohjaussuhteiden kehittymisen oletetaan yhdistyvän *yksilön kehitystehtäviin ja elämänvaihekysymyksiin* (Levinson ym. 1978; Kolb 1988), eivät ohjaajat voisi ohjata kaikkia jatko-opiskelijoitaan samalla tavoin. Salmon (1992) huomauttaakin, että ohjaussuhteen molempien osapuolten olisi hyvä tietää toistensa elämäntilanteista, jotta vuorovaikutus sujuisi ja mahdollisiin elämäntilanneongelmiin voitaisiin suhtautua asiallisesti.

Jatko-opiskelijoiden ohjaajakuvaukset vahvistavat aikaisemmissa tutkimuksissa (Aguilar-Gaxiola 1984; Clawson 1980; Kram 1985) esitettyjen ohjaajien pääroolien ja tehtäväalueiden - *asiantuntijuuden, urakehitystuen ja psykososiaalisen tuen* olemassaolon tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Ohjaajan rooleille on tyypillistä monipuolisuus ja kattavuus myös akateemisessa ympäristössä.

Ohjaajan rooleista puhuminen tuntuu nykypäivän suomalaisista jatko-opiskelijoista vieraalta. He mieluummin puhuisivat ohjaajan tehtävistä. Tätä kielteisyyttä roolimääritelmiä kohtaan selittää ohjaajien tehtävien yleinen selkeyttymättömyys tieteellisessä jatkokoulutuksessa (Earwaker 1992; Jacobi 1991). Syytä siihen, miksi nais- ja miesopiskelijoiden oli ollut ilmeisen vaikea samastua sekä eri sukupuolta että samaa sukupuolta oleviin ohjaajiinsa ja pitää heitä roolimalleinaan, voidaan etsiä myös jatko-opiskelijoiden asemasta. Erityisesti vanhempien jatko-opiskelijoiden yhteiskunnallinen asema oli jo vakiintunut tai jopa korkeampi kuin ohjaajansa, minkä vuoksi akateemisella yhteisöllä ei ollut heille suurtaakaan merkitystä eivätkä he sitoutuneet samojen akateemisten päämäärien tavoitteluun kuin ohjaajansa.

7. Ohjaussuhteen kehittyminen ja ohjaussuhdeongelmat

Ohjaustutkimuksissa (Kram 1985; Phillips-Jones 1982) on havaittu, että ohjaussuhteilla on tietty ennustettavissa oleva kehityskulku, niiden on "pakko" muuttua. Tämä pakko perustuu sekä psykologisiin tekijöihin että eri osapuolten aseman ja asiantuntemuksen muutoksiin. Vaikka jatko-opiskelijat eivät voineet tuntea alan kirjallisuudessa esitettyjä muutosprosesseja, heidän kuvauksensa vastasivat yllättävästi aikaisempien tutkimusten tuloksia. Opiskelijoiden kuvaukset olivat oivaltavia, monipuolisia ja vivahteikkaita. Opiskelija-arviointien mukaan ohjaussuhteiden myönteinen kehittyminen kietoutuu yksimielisyyteen eri osapuolten "tehtävistä" ohjausprosessin aikana ja jatko-opiskelijan tutkijankykyjen

kasvuun. Tieteellisessä jatkokoulutuksessa jatko-opiskelija käy läpi "siirtymäriittä", joka johtaa uuden ammatillisen minän syntyyn (Deegan & Hill 1991).

Jatko-opiskelijoiden mielestä ohjaus tieteellisessä jatkokoulutuksessa oli aluksi tavoitteetonta ja ohjaajan ja jatko-opiskelijan tehtävät epäselviä. Tutkimusprosessin kuluessa ohjaus muuttui tiedollisesti syvällisemmäksi, kriittisemmäksi ja vaativammaksi. Jos vaatimusten tiukkenemiseen yhdistyi sekä ohjattavan tuen ja kannustuksen lisääminen että ohjattavan pätevyyden kasvu, alkoi suhde muuttua ohjaaja-ohjattavasuhteesta enemmän tasavertaiseksi kollega - kollegasuhteeksi. Ohjaussuhde päättyi joko opinnäytetutkimuksen valmistumiseen tai se jatkui yhteistyösuhteena, jopa ystävyysuhteena. Kielteiseen suuntaan kehittyneiden ohjaussuhteiden syynä pidettiin ohjaajan henkilökohtaisia ominaisuuksia tai välinpitämättömyyttä suhtautumistapaa opiskelijaa ja hänen tutkimustyötään kohtaan. Jatko-opiskelijat olivat tällaisissa tilanteissa useammin "luovuttaneet" kuin alkaneet avoimesti selvillä epäselvyyksiä ja ristiriitoja.

Baum (1992) ja Collins (1983) väittävät, että ohjaussuhteissa syntyy aina erimielisyyksiä ja ongelmia, joista osa on välttämättömiä suhteen kehittymisen kannalta. Ohjaussuhteissa tieteellisessä jatkokoulutuksessa voi yliopistollisen meritoitumisjärjestelmän ja tutkimustyön luonteen vuoksi herkästi syntyä ristiriitoja, jotka liittyvät eri asemassa olevien henkilöiden pyrkimysten vastakkaisuuksiin (ks. Bargar & Duncan 1982; Levinson ym. 1978). Jatko-opiskelijoista kuitenkin vain neljäsosa oli kokenut huomattavia ongelmia ohjaussuhteissaan. Todennäköistä on, että ohjaussuhteisiin liittyviä kateuden, vihamielisyyden, pelon, katkeruuden tms. tunteita pidetään kielteisinä ja kiellettyinä, minkä vuoksi niiden esille tulemiseen ja käsittelyyn ei ole varauduttu millään tavoin. Opiskelijat tunnustivat ohjaajina toimivien "vanhojen herrojen" ja ohjattavien eriarvoisen aseman ja erilaiset vallankäytön mahdollisuudet, jotka ylläpitivät jännitteitä ohjaussuhteissa. Näiden realiteettien hyväksyminen oli ilmeisesti estänyt avointen konfliktien synnyn.

Pelko siitä, että ohjaussuhteista kehittyy terapeuttisia suhteita, joissa joudutaan käsittelemään ohjattavan henkilökohtaisia ongelmia (vrt. Ketonen 1990; Venkula 1985), on tämän tutkimuksen havaintojen perusteella aiheeton. Suomalaisessa yliopistomaailmassa seksuaalinen häirintä ei ole myöskään merkittävä ongelma, sillä vain harvat jatko-opiskelijat ilmoittivat ohjaussuhteessaan esiintyneen vakavaa seksuaalista häirintää (vrt. Fitzgerald ym. 1988). Eri asteisia häirinnän muotoja ei tutkimuksessa kuitenkaan kysely yksityiskohtaisesti. Ohjaussuhteet ymmärrettiin ammatillisiksi suhteiksi, joissa molemmat pitivät etäisyyttä toistensa henkilökohtaiseen elämään (ks. Collins 1983; Parsloe 1992). Tämä ei sulkenut pois sitä, että jatko-opiskelijat pitivät ohjauksen ja ohjaajan merkitystä omassa elämässään tärkeänä.

8. Mitä ohjaussuhde merkitsee ohjattavalle ja ohjaajalle?

Ohjaustarkastelun teoreettiseksi lähtökohdaksi valitun mentoring -tutkimustradition soveltuvuus tässä tutkimuksessa tiivistyy ohjauksen ja ohjaussuhteiden kokonaismerkityksen arviointeihin. Ohjauksen tärkeimpien alueiden erittely osoittaa, miten monipuolisesti ohjaus yhdistyy tutkitun kohderyhmän aikuisiän elämänkulkuun ja sen keskeisiin kysymyksiin; suppeammassa merkityksessä tässä kiinnostuksen kohteena olleeseen jatkokoulutus- ja opiskeluprosessiin.

Ohjauksen sisällöt ja niiden merkitys vaihtelevat jokaisessa ohjausympäristössä. Ohjausta säätelevät, perinteiden ohella, kulloinkin voimassa olevat hallinnolliset säädökset ja kirjoittamattomat säännöt. Tiedeyhteisöjen ohjauskulttuureissa voitiin tunnistaa samat ohjauksen alueet kuin työelämän ohjausympäristöissä, vaikka niiden ilmenemismuodot vaihtelivatkin yliopiston erityisluonteen mukaisesti.

Perusoletukset ohjauksen kehityksellisestä merkityksestä ohjaussuhteen molemmille osapuolille (Bargar & Duncan 1982; Busch-Wilde & Schau 1991; Levinson ym. 1978) saivat vahvistusta myös tässä tutkimuksessa. Tieteellinen jatkokoulutus ja opinnäytetutkimuksen tekeminen muodostuu juuri sellaiseksi inhimillisen toiminnan alueeksi, jossa tiedeyhteisön vanhemman jäsenen asiantuntemuksella, arvovallalla, näkemyksillä ja kokemuksilla on *ohjaussuhteiden välityksellä erityistä merkitystä* yhteisön nuoremmille jäsenille.

Ohjaus ei tarkoittanut jatko-opiskelijoiden yleistä valvontaa tai seuraamista, vaan ohjaustoiminta nivoutui monin tavoin jatko-opiskelijoiden opiskeluun ja tutkimukseen. Jatko-opiskelijat kertoivat ohjaajansa opettaneen heille tutkimustyössä tarvittavia tietoja ja taitoja. Ohjaajat olivat avanneet portit tieteen ja tutkimuksen maailmaan: auttaneet ohjattaviaan pyrkimään tiedeyhteisön jäseneksi, osallistumaan tiedeyhteisön toimintaan ja arvioimaan oman ja muiden tutkimustyön merkitystä. (Ks. Lyons ym. 1990.) Huomattava on, ettei ohjaus opiskelijoiden mielestä tarkoittanut sitä, että ohjaaja olisi tehnyt kaiken ohjattavansa puolesta tai pyrkinyt lisäämään hänen riippuvuuttaan ja epäitsenäisyyttään. Näyttää siltä, että nimenomaan *ohjattavat säätelevät ohjaussuhdetta*. He päättävät millaista ohjausta ja miten paljon he suostuvat vastaanottamaan.

Tutkimustyön tekemisessä tarvitaan paljon rohkaisemista, kannustamista ja innostamista. Arvokkaimpana asiana jatko-opiskelijat pitivät ohjaussuhteessaan sitä, että ohjaaja oli uskonut ohjattavansa kykyihin; hän oli vahvistanut ohjattavan itseluottamusta, käsityksiä ohjattavan mahdollisuuksista ja tutkijankyvyyistä ja tukenut ohjattavan ammatillista identiteettiä. Ohjaajan tuki vahvisti jatko-opiskelijan *henkilökohtaista sitoutumista ja vastuullisuutta* omasta jatko-opiskelustaan ja tutkimustyöstään.

Ohjaussuhteilla on erilainen merkitys tutkijanuran eri vaiheissa oleville jatko-opiskelijoille (Aguilar-Gaxiola 1984; Roberts & Newton 1987). Kehotukset nuorten jatko-opiskelijoiden suosimisesta tutkimusresursseja jaettaessa ovat ilmeisesti toteutuneet, sillä nuorimmat jatko-opiskelijat olivat hyötynneet eniten ohjaajan suosituksista, tutkimusresurssien hankinnasta ja ohjaajan avusta työpaikan saamisessa eli ohjaajan tarjoamasta uratuesta. Tämä voidaan tulkita eräänlaiseksi ohjattavan "unelman" toteuttamisen tukemiseksi, vaikka ohjaajat eivät toimineet "siirtymähenkilöinä" eikä ohjaussuhteilla näyttänyt yleisesti olevan nuorille "noviisivaiheen" tutkijoille erityistä kehityksellistä merkitystä (vrt. Levinson ym. 1978). Tutkijanuran alkuvaiheen tuki saattaa kuitenkin osoittautua kriittiseksi tekijäksi, kun nämä jatko-opiskelijat myöhemmin arvioivat oman uransa eri vaiheita (ks. Kanter 1977; Vaillant 1977b).

Nais- ja miesopiskelijoiden arvioinnit ohjaajan merkityksestä tutkijanuralla puolestaan osoittavat, että ohjaajat olivat edistäneet monipuolisemmin mies- kuin naisopiskelijoiden tutkijanuraa. Nämä havainnot antavat aiheen kysyä, suositaanko tai syrjitäänkö jatkokoulutuksessa joitakin opiskelijaryhmiä heidän ikänsä tai sukupuolensa perusteella (Becher ym. 1994). Arviointierot voivat selittyä sillä, että ohjaajat toimivat oman ohjaustapansa tai ohjaustyyhinsä mukaisesti, muuntelematta sitä erilaisille jatko-opiskelijoille parhaiten soveltuvaksi (ks. Friedman 1987; Heinrich 1991).

Ohjaajan ja ohjattavan henkilökohtaisten ominaisuuksien "yhteensopivuutta" voidaan pitää yhtenä ohjaussuhteiden onnistuneisuuden arviointikriteerinä. Tämän tutkimuksen tulokset eivät tue kovinkaan vahvasti oletuksia nais- ja miesohjaajien erilaisesta merkityksestä ja rooleista nais- ja miesohjattaville (Erkut & Mokros 1984; Gilbert 1985; Gilbert ym. 1983; Levinson ym. 1978; Wunsch 1993). Jatko-opiskelijoiden arviointien mukaan miesohjaajien tuki nais- ja miesopiskelijoilleen oli ollut hyvin samankaltaista. Naisopiskelijat kuvasivat naisohjaajiaan roolimalleina, mutta he eivät tuoneet esiin naisohjaajien erityistä merkitystä oman henkilökohtaisen tai ammatillisen identiteettinsä kehittymisessä. Naisopiskelijoiden ja naisohjaajien suhteet eivät olleet kehittyneet henkilökohtaisiksi ystävyys-suhteiksi, eikä naisohjaajien kerrottu olleen erityisen sensitiivisiä naisten asemaa ja tarpeita kohtaan. Kielteiset arvioinnit naisohjaajista voivat selittyä sillä, että naisohjaajat ovat joutuneet "ylisosaalistumaan" miehiseen yliopistojärjestelmään (ks. Bolig 1982; Hoferek 1986).

Erilaisten ohjausparien merkitys näkyi kuitenkin siinä, että ne jatko-opiskelijat, joiden ohjaaja oli samaa sukupuolta, arvioivat ohjaajan vaikutuksen urakehitykseen, omaan asemaansa, itseluottamuksen kasvuun ja itse ohjaajaksi tulemiseen myönteisemmin kuin ne, joiden ohjaaja oli eri sukupuolta. Tosin arviointien erot olivat pieniä. Kaiken kaikkiaan ohjaajan sukupuoli ei ilmeisesti vaikuta ohjaussuhteissa kovinkaan keskeisesti,

vaan olennaista on ohjaajan omaksuma ohjaustapa tai ohjaustyyli. Levinsonin (1978) oletukset ohjaajan maskuliinisten ja feminiinisten ominaisuuksien yhdistymisestä ohjaussuhteissa toteutuvat Heinrichin (1991) *androgyniseksi* kuvaamassa ohjaustavassa. Tällainen ohjaustapa mahdollistaa sekä tehtävä- ja ihmissuhdetekijöiden että vallankäytön ja seksuaalisuuden tasapainottamisen ohjaussuhteessa.

Selityksiä ohjauksen ja ohjaussuhteen luonteen vaihteluille etsittiin myös tieteenalojen erityisluonteesta ja tutkimustyön erilaisista organisoititavoista. Opinnäytetutkimusten tekeminen ja ohjaus tutkimusryhmissä edisti tutkimusryhmäläisten mukaan tiedeyhteisöön sosiaalistumista, omien tutkijankykyjen kehittymistä ja menestymistä. Yksin opinnäytetutkimuksiaan tekevien jatko-opiskelijoiden yhteydet tiedeyhteisöön ja ohjaajiin saattoivat jäädä verraten merkityksettömiksi. Erityisesti tutkimusryhmissä työskentelevät naisopiskelijat toivat esiin, että heitä oli rohkaistu haasteellisiin tehtäviin, heille oli opetettu ja he olivat myös oppineet tutkimustyön tekemistä ryhmissä. Tämä osoittaa, että naiset ovat päässeet mukaan "mestari-oppipoika -järjestelmään", minkä on osoitettu merkittävästi edistävän niin tutkijankykyjen kehittymistä kuin tutkijan asemaa (ks. Zuckerman 1983).

Ohjaussuhteita käsitteleville tutkimuksille on tyypillistä, että niistä tehdyt päätelmät perustuvat usein ainoastaan ohjattavien arviointeihin (Rudd 1985; Sands ym. 1991). Molempien osapuolten mukaan ottaminen on tutkimusasetelmallisesti haasteellinen tehtävä, minkä vain harvat tutkijat ovat rohjenneet ottaa vastaan. Tässä tutkimuksessa jatko-opiskelijat arvioivat myös tutkimustyön ohjaajien hyötyneen ohjaussuhteesta. Vaikka ohjaussuhteen alkuvaiheet eivät olleet kovin tasa-arvoisia ja tasapainoisia, niin ohjaussuhteesta kehittyi vähitellen vastavuoroinen suhde; ohjauksen hyödyt alkoivat virrata molempiin suuntiin, tie muuttui kaksisuuntaiseksi (ks. Kram 1985). Naisopiskelijoiden mukaan heidän ohjaajansa olivat hyötyneet ohjauskeskusteluista ja ohjaussuhteista henkilökohtaisemminkin; niiden arvioitiin rikastuttaneen myös ohjaajan persoonallisuutta. Miesopiskelijat kuvasivat sen sijaan ohjaajan hyötyjä välineellisemmiksi. Ohjaussuhdetta nuorempien ohjaajien kanssa kuvattiin vastavuoroisena yhteistyösuhteena; ohjaajat jakoivat töitä ohjattavilleen, mutta he voivat myös keskustella henkilökohtaisista asioistaan ohjattaviansa kanssa (ks. Busch 1985; Rudd 1985).

Ohjaussuhde ei ole verrattavissa mihin tahansa ihmissuhteeseen. Suhteeseen osallistuminen ei ole kummankaan puolelta täysin "pyyteetöntä". Alussa on vaikea sopia toimintatavoista ja yhteisistä säännöistä, kun tiedetään vain hämärästi, mihin ollaan menossa ja millaiseksi matkanteko muodostuu. Ehkä vasta sitten, kun jatko-opiskelijoilla itsellään oli kokemuksia esimerkiksi perusopintovaiheen opiskelijoiden ohjauksesta, heidän odotuksensa myös omista ohjaajistaan ja ohjaussuhteistaan muuttuivat

realistisemmiksi. Ohjaussuhteita alettiin pitää "riittävän hyvinä ohjaussuhteina". (Ks. Handel 1990.)

Tieteellisen opinnäytetutkimuksen tekeminen on matka, joka koskettaa enemmän matkaa ensimmäistä kertaa tekevää jatko-opiskelijaa kuin hänen ohjaajaansa. Jatkokoulutusprosessi ja jatkotutkintojen suorittaminen on opiskelijoille merkityksellinen, sillä jatko-opiskelu ja luova tutkimustyö edellyttävät opiskelijan minän muuttumista ja kehittymistä (Deegan & Hill 1991; Robinson-Taylor 1976). Prosessin aikana hänen odotuksensa, tavoitteensa ja vaatimustasonsa vaihtelevat niin opiskelua ja tutkimustyötä kuin ohjausta kohtaan. Ohjaajan oma kehitys ja se, miten hän ohjaussuhteissaan kykenee vastaamaan erilaisiin elämän haasteisiin, jäi tässäkin tutkimuksessa "salaisuudeksi" (vrt. Bargar & Mayo-Chamberlain 1983; Kolb 1988).

Jatko-opiskelijoiden arvioinneista ja kritiikeistä näkee, että ohjaajilta odotetaan paljon. Mutta heiltä ei ehkä odoteta liikaa, jos ohjausta pidettäisiin tärkeänä ja siihen osallistuvien työtä arvostettaisiin yhtä paljon kuin heidän muuta opetus- ja tutkimustyötään (Friedman 1987). Myös ohjaaja voi odottaa välittömästi hyötyvänsä yhteisestä hankkeesta, vaikka hyödyt usein jäävät älyllisiksi ja symbolisiksi. Hänen osuuttaan on vaikea ilmaista tulosvastuun kielellä; hän tietää vaikuttaneensa tavoitteellisesti tai "siinä sivussa" jatko-opiskelijan ammatilliseen ja henkilökohtaiseen kehitykseen, josta häntä palkitaan tai jota pidetään vain virkavelvollisuuden hoitamisena. Vaikka ohjaussuhteiden kehityksellisyyttä korostavissa tematisoinneissa oletetaan, että kummankin osapuolen matka olisi heille henkilökohtaisesti merkityksellinen (Daloz 1986), usein ollaan kiinnostuneita vain lopputuloksesta, siitä, että liseniaatintyö tai väitöskirja valmistuu.

7.2 Mentor -lähestymistavan teoreettista ja metodologista arviointia

Kaunokirjallisuus kertoo, että ohjausilmiö on iätön ja ajaton. Aikuisten ja nuorten vuorovaikutus- ja kasvatussuhteita, jotka perustuvat vanhemman ja nuoremman, kokeneen ja kokemattoman, ammattilaisen ja noviisin väliseen kanssakäymiseen on ilmeisesti esiintynyt jossain muodossa "aina ja kaikkialla". Ohjaussuhteen muodot, painotukset, merkitykset ja määritelmät ovat vaihdelleet eri aikakausina ja eri kulttuureissa; ne ovat muotoutuneet omanlaisikseen myös jokaisessa ohjaaja - ohjattava -suhteessa. (Head & Miles-Gray 1988.) Ohjaussuhteet ovat yhteiskunnallisesti, kulttuurisesti ja psykologisesti merkityksellisiä. Nämä merkitykset kiinnittyvät

siihen, miten erilaisten ihmisryhmien - eri sukupolviin kuuluvien, eri asemassa toimivien tai eri sukupuolta olevien suhteet - organisoituvat, miten niihin suhtaudutaan ja miten niihin myös vaikutetaan kulloisissakin yhteiskunnallisissa olosuhteissa.

Ohjaussuhteiden merkitys on todennettu vahvimmin *kehityopsykologisesta* näkökulmasta: ohjaussuhteet kytkeytyvät ohjattavan ja ohjaajan kehityksellisesti vastavuoroisiin tarpeisiin. Laajimmillaan ohjaus tukee ohjattavan elämän unelmien toteuttamista, mikä tarkoittaa ohjattavan oman elämänkulkunsa rakenteeseen vaikuttavien valintojen tekemistä. Valintojensa kautta "ohjattava" yksilö myös tulee vastuulliseksi omasta elämästään. Ohjaajan kehityskuvauksissa aikuisuus tematisoituu generatiivisuuden toteuttamisena; kulttuuritradition välittämisen ohella yksilö työstää ohjattavana aikuisen identiteettiään, omaa menneisyyttään ja tulevaisuuttaan. Ohjauskokemusten puuttumisen katsotaan merkitsevän aukkoa yksilön kehityksessä. Viime vuosina ohjaustutkimuksissa ei ole juurikaan problematisoitu näitä kehityopsykologisia oletuksia tai pyritty erittelemään niiden merkitystä. Voidaan väittää, että kehityopsykologiset lähtökohdat ovat osittain hämärtyneet, vaikka havaittavissa onkin uudenlaista kiinnostusta ohjaussuhteiden tarkasteluun psykoanalyttisesta ja biologisesta näkökulmasta (Baum 1992; Bushardt ym. 1991). Nämä näkökulmat täydentävät kehityopsykologista tarkastelua, mutta niiden asemaa ohjaustutkimuksessa on vaikea ennustaa.

Kulttuuriset tekijät säätelevät sitä, minkä arvon ja aseman ohjaussuhteet saavat eri elämänalueilla, esimerkiksi erilaisissa organisaatioissa ja eri ammattialoilla. Vaikka ohjaussuhteiden tärkeys sekä yksilön että organisaation kannalta tunnustettiin ensin työelämässä, on työelämän ohjaussuhteiden tutkimus kulkenut pitkän tien 1970-luvun lopulta tähän päivään. Tutkimuksissa on tapahtunut selvä painopisteen muutos: Roolien ja positioiden, ulkoisen menestymisen merkkien ja ohjauksen yhteyksien epäteoreettinen selvittely on vaihtunut henkilöiden subjektiivisten ohjauskokemusten analysoinniksi, mikä on pakottanut yhdistämään yhteisö- ja yksilötason tarkastelut. Tämä puolestaan on edellyttänyt erilaisten organisaatiokulttuurien syvällisempää tarkastelua ohjausnäkökulmasta (Ricketts-Gaskill 1991; Thomas 1990). On havaittu, että ohjauksen tavoitteet ja ohjaussuhteiden luonne muovautuvat erilaisiksi eri tyyppisissä työyhteisössä: yhtä ainoaa mallia ei ole tarkoituksenmukaista yrittää rakentaa, sillä ohjauksen merkitys on suhteutettava niin organisaation kuin yksilön kehitysvaiheisiin. Tutkimukset ovat osoittaneet, ettei ohjaus ei ole mikään joko - tai-ilmio, vaan ohjaussuhteiden luonne ja intensiteetti voivat vaihdella huomattavasti.

Ohjausilmiötä käsitteleviä metodologisia yhteenvetoja on kirjoitettu vähän. 1980-luvulla ilmestyneiden ohjausmetodologiaa käsittelevien artikkeleiden ja ohjauksen määritelmien (Carmin 1988; Merriam ym. 1987;

Paludi, Waite, Hoewing-Roberson & Jones 1988; Wrightsman 1981) vertailu vahvistaa, että ohjaustutkimuksessa tarvittaisiin teoreettisestimetodologisesti painottuneita tutkimuksia. Kiinnostus ohjauksen tutkimiseen erilaisissa ohjausympäristöissä johti siihen, että ohjaukselle annettiin hyvin monenlaisia määritelmiä, mikä sittemmin on johtanut ohjauksen pääalueiden rajaamiseen. Carmin (1988) huomauttaa, ettei ohjaussuhdetta voida kuvata yhden roolin tai piirteen avulla, vaan se on määriteltävä koulutuksellisten, uraa koskevien ja psykososiaalisten tekijöiden monimutkaisina vuorovaikutuksina. Suurin yksimielisyys hänen mukaansa sekä teoreettisissa että empiirisissä tutkimuksissa vallitsee siitä, että ohjaussuhteita esiintyy koulutus- ja oppimisympäristöissä eri kokemus- ja asiantuntemustasoilla olevien henkilöiden kesken ja että nämä suhteet on kehityksellisiä ja noudattavat tiettyjä vaiheita.

Ohjausilmion perusteisiin palataan tutkimuksissa yhä uudelleen. Cameron-Jones (1993) tarkastelee - uudessa brittiläisen *Mentoring: Partnership in teacher education* -lehden ensimmäisessä numerossa - käsitteen historiaa. Tällä tavoin lehti ilmoittaa sitoutuvansa tiettyyn ohjaus- ja tutkimustraditioon eli *mentoring* -teoriaan ja -tutkimukseen. Lehdessä huomautetaan, että viime vuosikymmeninä tämän alueen tutkimuksen kasvu on johtanut ohjauksen määritelmien runsauteen. Ohjauksen rajat ovat tulleet häilyvämmiksi, ilmiö on tavallaan "sumentunut".

Suomalaistutkijoille nämä ohjauksen lähtökohdat ja rajaukset eivät ole itsestäänselviä; meillä ei ohjausilmiötä eikä ohjauksen -käsitettä ole laajasti tematisoitu. Ennen kuin kysytään, mitä se kertoo meistä ja meidän kulttuuristamme, on aiheellista kysyä, mitä se kertoo ohjaustutkimuksesta. Ohjaustutkimuksen alueella on ilmeisesti ainakin yksi suurehko "valkea läikkä": eri maiden ja kulttuurien väliseen vertailuun kohdistuvien tutkimusten puute. Ohjauksen tarkastelu spesifeissä ohjausympäristössä on kaventanut näköaloja. Tutkimuksissa ei ole problematisoitu sitä, mitkä tekijät yksilö- ja yhteisötasolla ovat yhteydessä siihen, että ohjausta ja ohjaussuhteita ei jossain maassa tai kulttuurissa ole pidetty tärkeinä; miksi ilmiötä ei ole käsitteellistetty, miksi sille ei ole annettu nimeä?

Tässä tutkimuksessa kysytään, mitä ohjaus on ja mikä on ohjauksen sisältö tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Suomen kielessä meillä on käytävissä vain yksi ohjauksen käsite, joka ei suoraan kerro mitään käsitteen sisällöstä. Kun jo tutkimuksen näkökulman määrittelemisessä joudutaan turvautumaan vieraskieliseen termistöön, ei aina voida välttyä kielellisiltä sekaannuksilta ja ongelmilta. Jos tämän tutkimuksen aineistonkeruussa olisi käytetty mentor -sanaa, tuskin monikaan vastaajista olisi kyennyt vastaamaan esitettyihin kysymyksiin. Nämä vaikeudet eivät liity vain suomen kieleen, vaan myös tutkimuksen kohteena olevaan ohjausympäristöön, jossa ei vallitse käsitteellistä eikä hallinnollista yksimielisyyttä ohjaajan tehtävistä ja rooleista.

Tulkitsen Cameron-Jonesin (1993) artikkelissaan esittämän kysymyksen "*Must a mentor have two sides?*" ohjaustutkimuksen ydinkysymykseksi. Se ei viittaa vain tiettyyn tutkimustraditioon, vaan osoittaa myös tradition pohjalta määritellyn suhteen "olemuksen", ja ne henkilöt ja ympäristöt, joihin tämän määritelmän mukainen ohjaus on sovellettavissa. Tutkimukseni, joka kohdistui valikoituneeseen ihmisryhmään ja tarkasti rajautuvaan ohjausympäristöön, jolla on omat perinteensä, kulttuurinsa ja käytänteensä, etsi omalla tavallaan vastausta tähän samaan kysymykseen. Ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa voidaan määritellä mentor-suhteiksi; tutkimukseeni osallistuneet jatko-opiskelijat painottivat sekä ohjauksen *ammattillista* että *henkilökohtaista* aspektia. Olen samaa mieltä Cameron-Jonesin (1993, 7) kanssa siitä, että ohjaajan roolin henkilökohtainen aspekti on yhtä tärkeä, yhtä syvä, yhtä vaativa, yhtä vaikeasti opittavissa ja yhtä paljon virallista huomiota vaativa puoli kuin ammatillinenkin.

Tutkimukseni johdattaa pohtimaan ohjauksen merkitystä ja toteutumismahdollisuuksia tieteellisessä jatkokoulutuksessa useista näkökulmista. Ohjaus kietoutuu jatkokoulutuksen luonteeseen ja tavoitteiden määrittelyihin. Kun aiemmin jatko-opinnot ja tieteellinen tutkimustyö nähtiin ensisijaisesti jatko-opiskelijan "yksityisasiana", jouduttiin vastakkain ohjauksen oikeutusta koskevien kysymysten kanssa. Tällöin ohjausta voitiin ainoastaan suositella. Kun nykyään painotetaan voimakkaasti jatkokoulutuksen koulutuksellista luonnetta, jopa tietynlaista "koulumaisuutta", ei ohjaussuhteen problematisoinneille ole jäänyt juuri tilaa. Ohjaussuhteet eivät asetu mutkattomasti hallinnollisesti määrättäviksi, säädeltäviksi ja hoidettaviksi. Suomalaisessa keskustelussa ollaan nähdäkseen siirtymässä ensin kuvastusta tilanteesta jälkimmäiseen: ohjaussuhteiden jonkinlaisesta kieltämisestä niiden itsestäänselvyytenä pitämiseen. Keskustelu tieteellisen jatkokoulutuksen yleisistä periaatteista ei ole tarjonnut virikkeitä teoreettisia ja käsitteellisiä pohdintoja painottavalle ohjauskeskustelulle.

Ohjaus tematisoituu selkeämmin, kun tiede ja tutkimuksen tekeminen määritellään sosiaalisten suhteiden järjestelmänä. Jatko-opiskelijan suhde tieteeseen ja tutkimustyöhön on aina välittyntä; se kiinnittyy yliopistojen, tieteenalalaitosten, tutkimuslaitosten ja tutkimusryhmien rakenteeseen ja toimintaan. On osoittautunut järkeväksi tarkastella ohjauksen ja ohjaussuhteiden merkitystä konkreeteissa toimintaympäristöissä. Tieteellisessä jatkokoulutuksessa ohjaussuhteet sijoittuvat monimutkaisiin tieteellisiin ja sosiaalisiin verkostoihin.

Yliopistoa on vaikea hahmottaa yhtenä kokonaisuutena; yliopiston sisällä eri tieteenalat ja tutkimusalat käyvät jatkuvaa kamppailua omasta asemastaan ja merkityksestään. Rakenteeltaan yliopisto on hierarkkinen yhteisö, jossa jokaisen asema periaatteessa määräytyy tieteellisen pätevyyden mukaan. Eri tieteenalojen epistemologiset ja kulttuuriset tekijät

muokkaavat tieteellisen jatkokoulutuksen organisointitapoja ja säätelevät jatko-opiskelijoiden asemaa. Tieteellisessä jatkokoulutuksessa ohjaus ja ohjaussuhteet kiinnittyvät siihen, mitä jatko-opiskelijan näkökulmasta voidaan kuvata eräänlaisena "välimailla" olemisena. Tällä tarkoitetaan täysivaltaiseksi tiedeyhteisön jäseneksi väitöskirjatutkimuksellaan pyrkimässä olevien matkantekoa.

Kun englannin kielinen mentor -käsite irrotetaan käyttöyhteyksistään, sen sisällöllinen vivahteikkuus ei valitettavasti välity. Jonkin toisen ohjaus -termin (mm. supervision) käyttö ei englannin kielisissä teksteissä aina myöskään viittaa suoraan valinnan taustalla olevaan teoreettiseen perustaan, vaan vasta ohjaajan tehtävien ja ohjaussuhteen tarkempi analysointi paljastaa, miten ohjaus ja ohjaaja on määritelty kyseisessä tutkimuksessa. - Tästä on hyvä esimerkki Salmonin (1992) tutkimus, jossa käytetään jatko-opiskelijoiden ohjaajasta supervisor -termiä, jolla kuitenkin tarkoitetaan hyvin laaja-alaista ohjaamista. Myös muissa tieteellistä jatkokoulutusta käsittelevissä kirjoituksissa (Becher ym. 1994; Burgess 1994) supervisor -termiin liitetään monen tyyppisiä ohjaajan tehtäviä. Youngmanin (1994) kuvaus ohjaajien ja jatko-opiskelijoiden ohjausnäkemysten tutkimisen vaikeuksista ilmentää hyvin sitä epäselvää tilannetta, mikä ohjauksesta ja ohjaussuhteista vallitsee myös brittiläisessä jatkokoulutusjärjestelmässä.

Mentor -tutkimustraditioon kiinnittyvissä tarkasteluissa ei voida sivuuttaa yleisiä kulttuurisia eikä tiedekulttuurien eroja. Näyttää siltä, että yhdysvaltalaisen korkeakoulututkijoiden ohjaustutkimusten lähtökohdat ovat laajemmat kuin eurooppalaisilla tutkijoilla; he ovat yhdistelleet tutkimuksissaan yksilöpsykologisia teoretisointeja sosiologisesti painottuneisiin tarkasteluihin. Esimerkiksi ohjaussuhteita kehityksellisestä näkökulmasta selvitelleissä tutkimuksissa on aineksia työelämän ohjaustutkimuksista ja tiedekulttuurien eroja käsittelevistä tutkimuksista. Eurooppalaiset korkeakoulututkijat eivät juurikaan viittaa yhdysvaltalaisiin ohjaustutkimuksiin. He soveltavat kapeampaa näkökulmaa ja heidän tarkastelunsa lähtevät usein liikkeelle suoraan empiirisistä havainnoista ja käytännön ongelmista.

Ohjaustutkimukset ovat tyypillisesti perustuneet kyselylomakkeilla kerättyihin itsearviointitietoihin ja strukturoituihin haastatteluihin. Tutkimuksissa ei ole käytetty standardoituja mittareita, vaan mittarit on laadittu erikseen jokaista tutkimusta varten. Tutkimusten retrospektiivisen luonteen vuoksi vastaajien muistivirheitä ja vastaamistaipumuksia ei ole voitu välttää. Tietoa on saatu satunnaisotannalla valittujen henkilöryhmien ohjaussuhteiden määrästä ja yleisestä merkityksestä. Ohjaajien tehtäväluetteloista on yleensä edetty faktorianalyttisesti ohjaajan pääroolien hahmottamiseen, mutta näiden roolien hahmottaminen ei tarjoa tietoa ohjaussuhteiden synnystä, rakenteesta tai muutoksista. Ohjaustutkimuk-

sen alueella kaivattaisiin idiografisten menetelmien käyttöä, intensiivisiä tapaustutkimuksia, havainnointia ja päiväkirjojen analysointia (mm. Carmin 1988; Jacobi 1991; Kogler-Hill, Hilton-Bahniuk, Dobos & Rouner 1989; Merriam ym. 1987; Sands ym. 1991). Käyttämällä useita menetelmiä saataisiin ohjaussuhteista syvällisempiä kuvauksia. Tarvittaisiin myös kokeellisia asetelmia, jotta voitaisiin tarkemmin vertailla ohjaussuhdearviointeja ohjaajien ja ohjattavien sukupuolen ja iän mukaan.

Omassa tutkimuksessani keskityin analysoimaan tieteellistä jatkokoulutusta, ohjaukikäytänteitä, ohjausprosesseja ja ohjaussuhteita jatko-opiskelijoiden näkökulmasta. Suomessa perus- ja jatko-opiskelijoiden arviointeja ei ole käytetty järjestelmällisesti hyväksi koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tieteellisen jatkokoulutuksen tuloksellisuusvaatimukset kuitenkin "pakottavat" korkeakoulujen henkilökunnan arvioimaan uudelleen opetus- ja ohjausjärjestelyjä myös opiskelijoiden kannalta.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että siihen osallistuneet jatko-opiskelijat arvioivat tieteellistä jatkokoulutusta ja saamaansa ohjausta koulutusprosessinsa aikana. Tämän ohella he kuvailivat ja analysoivat ohjaussuhteiden muuttumista tutkimus- ja ohjausprosessien kuluessa. Eräiden vastaajien tosin oli vaikea keskittyä arvioimaan pyydettyjä opiskelu- ja ohjausasioita, sillä he olisivat mieluummin kertoneet työ- ja elämäntilanteeseensa liittyvistä vaikeuksista. Vaikka pyysin jatko-opiskelijoita arvioimaan tutkimuksen pääteemoja hyvin pitkälle strukturoidun lomakkeen avulla, lomakemenetelmä toimi suhteellisen hyvin näinkin kriittisessä vastaajaryhmässä. Kyselyyn vastanneet suostuivat tekemään tutkijan kanssa "sopimuksen", että asioita voidaan selvittää tälläkin tavoin: he vastasivat sekä vaihtoehtokysymyksiin että avoimiin kysymyksiin huolellisesti. (Ks. Becher 1991.) - Osa jatko-opiskelijoista suhtautui kyselyyn kriittisesti. He osoittivat periaatteellista kielteisyyttä lomaketutkimuksia kohtaan ja esittivät yleisiä metodiohjeita työn tekijälle. Nämä ohjeet eivät aina liittyneet tutkimuksen sisältöön.

Jatko-opiskelijat kertoivat kiintoisalla tavalla muodollisesta tieteellisestä jatkokoulutuksesta tieteenaloillaan ja oman tutkimustyönsä luonteesta. He olisivat voineet omin sanoin kuvata myös ohjausta ja ohjaussuhteita eri tavoin kuin suljettujen vaihtoehtokysymysten välityksellä. Koska ohjaukikäytännöt suomalaisessa tieteellisessä jatkokoulutuksessa eivät ole vakiintuneet eikä ohjaajan ja jatko-opiskelijan tehtävistä, oikeuksista ja velvollisuuksista olla yksimielisiä, opiskelijoiden ei voitu olettaa kykenevän arvioimaan riittävän monipuolisesti ohjausta ja ohjaussuhteitaan.

Tutkimukseen osallistuneet jatko-opiskelijat tunsivat hyvin kyselylomakkeessa käytetyt käsitteet ja termit, mutta eräitä opiskelijoita häiritsi se, etteivät he tunteneet tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Tämä voidaan tulkita pyrkimyksenä esittää ns. oikeita tai hyväksyttäviä vastauksia, vaikka kysymykset olivat pääosin sellaisia, joihin voitiin esittää

vain subjektiivisia arviointeja. Jatko-opiskelijoiden saattoi olla myös vaikea ylittää jatko-opiskeluun liittyvää pärjäämisen ja selviytymisen eetosta: se, joka ilmoittaa tarvitsevänsä ohjausta, tunnustaa olevansa epäitsenäinen, riippuvainen ja jopa tyhmä. Kovin harvinaista ei liene sekään, että tieteesseen ja tutkimuksen tekemiseen ei katsota liittyvän emootioita. Tämä voi vaikeuttaa sekä ohjaussuhteisiin liittyvien kielteisten että myönteisten kokemusten ilmaisemista.

Opiskelijoiden arviointien merkittävyyttä vahvistaa se, että heistä on tulossa omien tutkimusalojensa erityisasiantuntijoita, joiden kokemukset tieteellisestä jatkokoulutuksesta ja ohjauksesta vaikuttavat heidän ammatillisessa toiminnassaan ja yhteiskuntaelämässä. Erityisesti avointen vastausten analysoinnissa asioiden merkittävyys ei kumuloidu tapausten määrän kasvaessa, vaan jokaisen jatko-opiskelijan vastaus on tavallaan yhtä tärkeä.

Tutkimukseeni osallistuneiden jatko-opiskelijoiden vastauksista heijastui jonkinlainen varovaisuus ilmaista omia näkemyksiään ja kokemuksiaan. Tämä liittyy sekä opiskelija-arviointien vähäiseen käyttöön että vastaajien pyrkimykseen peittää oma ja ohjaajansa henkilöllisyys. Opiskelijoiden on havaittu olevan hyvin lojaaleja opettajiaan ja ohjaajiaan kohtaan (Busch-Wilde & Schau 1991).

7.3 Jatkotutkimushaasteita

Euroopan maissa on voimistumassa suuntaus muovata kansallisista tieteellisistä jatkokoulutusjärjestelmistä yhdysvaltalaisen jatkokoulutusmallin mukaisia graduate school -järjestelmiä. Tämä herättää toiveita koulutuksen tehostumisesta, mutta myös pelkoja siitä, että joitain tieteelliseen jatkokoulutukseen perinteisesti sisältyneistä akateemisen vapauden elementeistä "rapautuu" lopullisesti. Odotettavissa on, että uudistus asettaa yhä tiukempia rajoja yliopistojen, professorien ja jatko-opiskelijoiden toiminnalle ja että valtiovalta, yksityinen sektori ja markkinavoimat alkavat säädellä yhä voimakkaammin kaikkea tutkimustyötä. Uudistus voi myös nostaa tieteellisen jatkokoulutuksen, tutkimustyön ja jatkotutkintojen suorittamisen arvostusta. Vaikka yhdysvaltalaisen systeemin suora jäljittely ei kaikilta osin ole tarkoituksenmukaista, nousee sen myötä keskiöön kaksi toisiinsa kietoutuvaa asiaa, jotka suomalaisessa keskusteluissa ja tutkimuksissa ovat jääneet lähes huomiotta: *jatko-opiskelijat ja akateemiset vuorovaikutussuhteet*. Ohjauksen ja ohjaussuhteiden arviointien avulla saadaan tietoa koko järjestelmän toimivuudesta.

Tieteellistä jatkokoulutusta on tutkittu Suomessa varsin vähän. Tällä hetkellä on jo käytettävissä tilastotietoja jatko-opiskelijamääristä,

suoritetuista tutkinnoista, tutkimustyön rahoituksesta, kansainvälisistä yhteyksistä, mutta edelleen puuttuu tutkimustietoa varsinaisista *jatkokoulutusprosesseista*. Nyt kehiteltävänä olevan suomalaisen graduate school -järjestelmän suunnittelussa ei ole juurikaan huomioitu tieteenalojen välisiä eroja eikä tutkimustyön luonteen vaihtelevuutta eri aloilla. On tärkeää seurata, kuten viime aikaisissa brittiläisissä tutkimuksissa (Becher ym. 1994; Burgess 1994) on korostettu, miten koko tutkijankoulutusjärjestelmää uudelleen muokkaavat järjestelyt vaikuttavat eri tieteenaloilla. Tarvitaan lisää tietoa myös siitä, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia jatko-opiskelijoilla ja ohjaajilla on tieteellisestä jatkokoulutuksesta. Heitähän nämä uudistukset ensisijaisesti koskevat.

Tämän tutkimuksen kolmesta pääteemasta voidaan esittää lukuisia jatkotutkimusehdotuksia. Ensimmäinen koskee *tieteellisen jatkokoulutuksen* luonnetta. Nyt kun Suomessa ollaan siirtymässä kaikilla tieteenaloilla uusiin tutkintorakenteisiin, tieteellisessä jatkokoulutuksessa alkaa korostua sen koulutuksellinen luonne. Tämän vuoksi olisi tärkeä seurata, millaisia muutoksia tästä seuraa niin perusopintovaiheen korkeakoulupedagogiseen toimintaan kuin erityisesti jatko-opintovaiheen opiskelu- ja ohjauskäytänteisiin. Siirtyminen kandidaatin- tai maisterinopinnoista suoraan väitöskirjatyön tekemiseen, ilman lisensiaatintutkintovaihetta, merkitsee jatko-opintojen sisällöllisen vaativuuden kasvua, etenkin jos väitöskirjojen tasovaatimukset pidetään samanlaisina kuin aiemminkin. Nämä tekijät muuttavat ratkaisevasti opiskelun organisointitapoja ja jatko-opiskelu-prosessin luonnetta.

Tutkimustyön verkostoituessa kansallisten ja kansainvälisten yhteyksien luominen ja ylläpitäminen toisaalta avaa tutkijoille uusia mahdollisuuksia, toisaalta yhteydet merkitsevät myös tiukkenevaa kilpailua tutkijoista, rahoista ja laitteista. Tämä edellyttää sekä ryhmien ohjaajilta ja johtajilta että niiden jäseniltä yhä näkyvämpää tehokkuuden ja tuloksellisuuden osoittamista. Epäselvää on, millaisiksi eri tieteenalojen tutkijoiden tutkimusedellytykset muodostuvat tässä kilpailussa ja miten he kykenevät osoittamaan oman tuloksellisuutensa. Tämä merkitsee myös uudenlaista luovuuden määrittelyä tutkimustyössä (Häyrynen 1994).

Yksi olennainen kysymys uudistuvassa järjestelmässä on, millä tavoin jatko-opiskelijoiden valinta ja rekrytointi toteutetaan, kun jatko-opiskelu on mahdollista aloittaa, ainakin luonnontieteellisillä aloilla, heti välitutkinnon suorittamisen jälkeen. Todennäköistä on, että laitosten projektien ja tutkimusryhmien ohjaajat valitsevat perusopintovaiheen opiskelijoista parhaimmat tutkimusryhmiensä jäseniksi jatkamaan tieteellisiä opintoja. Vaikka muodolliset valintakokeet otettaisiin käyttöön, suositusten ja henkilökohtaisten haastattelujen merkitys vahvistunee valinnoissa. Ohjaajien tai jatko-opiskelijoiden valinnasta huolehtivien erilaisten hallinnollisten elinten käyttämät valintakriteerit voivat tämän myötä tulla

näkyvämmiksi kuin ne ovat tällä hetkellä. Mutta ei voida luotettavasti ennustaa, mitkä valintamenettelyt takaisivat parhaimpien tutkijoiden rekrytoinnin, saati sitä, millä tavoin jatko-opiskelijoiden valintatavat ja jatko-opiskelun ja tutkimustyön organisointitavat vaikuttavat eri sukupuolta olevien ja eri-ikäisten opiskelijoiden jatko-opiskeluun.

Ohjauskäytänteiden ja -prosessien voidaan olettaa ratkaisevasti muuttuvan uuteen järjestelmään siirryttäessä. Tutkimukseeni osallistuneet jatko-opiskelijat korostivat omien valinnanmahdollisuuksiensa lisäämisen välttämättömyyttä. Jos opinnäytetyöt tehdään tulevaisuudessa pääasiallisesti erilaisissa projekteissa ja tutkimusryhmissä, olisi tärkeä selvittää, lisääntyykö joustavuus ohjaajan valinnassa ja vaihtamisessa, vai käykö juuri päinvastoin? Lisäksi on tärkeää seurata, miten ohjauskäytännöt ja jatko-opiskelijoiden ohjauskokemukset muuttuvat, kun jatko-opiskelijoiden ohjausvastuuta jaetaan yliopistolla eri virka-asemissa ja tehtävissä toimiville henkilöille, yliopiston ulkopuolisille ja ulkomaisille ohjaajille, ja kun naisohjaajien määrä kasvaa.

Väitöskirjojen muoto on muuttumassa. Viime vuosina on eri aloilla alettu kirjoittaa artikkeliväitöskirjoja laajojen monografiaväitöskirjojen asemesta. Tämä suuntaus asettaa uudenlaisia vaatimuksia tutkimus- ja ohjausprosesseille ja julkaisukäytännöille. Tutkimustyö edellyttää tarkkaa ennakkosuunnittelua ja tekstien kirjoittaminen ja kommentointi edellyttävät intensiivistä vuorovaikutusta, mihin jatko-opiskelijat ja ohjaajat eivät välttämättä ole tottuneita. Avoin kysymys on, miten paljon enemmän aikaa ja resursseja tällainen työskentelytapa itse asiassa vaatii ja mikä on todellinen tarvittavan ohjauksen määrä?

Uudessa järjestelmässä ei vain jatko-opiskelun vaan myös ohjaustoiminnan täytyy olla tavoitteellisempaa ja strukturoidumpaa, jos jatkotutkintojen odotetaan valmistuvan aiempaa nopeammin. Tämän vuoksi olisi tärkeä selvittää, millaiset ohjaustavat ja ohjaussisällöt soveltuvat parhaiten eri tutkimusaloilla eri tyyppisten tutkimusten tekemiseen. Tutkimus- ja ohjausprosessin yhteen nivoutumisesta ei ole olemassa systemaattisiin observointeihin eikä ohjaajien ja ohjattavien tutkimuspäiväkirjoihin perustuvaa tietoa. Muodollisten ja epävirallisten ohjaustilanteiden yksityiskohtainen ja monipuolinen selvittely erilaisten tutkimusmenetelmien avulla toisi lisää tietoa sekä tutkimustyön luonteesta että eri osapuolten vuorovaikutustavoista.

Kaiken kaikkiaan tieteellisessä jatkokoulutuksessa joudutaan laatimaan ohjausohjelmia, joiden toimivuuden ja tehokkuuden vertailussa olisi käytettävä sekä ohjaajien ja jatko-opiskelijoiden että tutkimusryhmien muiden jäsenten arviointeja. Lisäksi olisi tarkoituksenmukaista valita tutkimuksen analyysiyksiköksi tieteenalaa ja laitosta pienempiä yksiköitä, jotta nähtäisiin, miten ryhmän koko, sen rakenne ja toimintatavat ovat yhteydessä ohjauksen onnistumiseen ja menestyksekäseen tutkimustyöhön.

Ohjaussuhteiden luonteen ja muuttumisen selvittäminen on edelleen yksi ohjaustutkimuksen ydinalueista. Ohjaussuhteeseen osallistuvien näkemykset ohjaussuhteesta ja itsestään ohjattavina ja ohjaajina eivät välttämättä vastaa toisiaan. Suomessa ei ole tutkittu sitä, miten ohjaajat jäsentävät ja käsitteellistävät ohjauksen tieteellisessä jatkokoulutuksessa, ja millaisia ovat heidän näkemyksensä ja kokemuksensa jatko-opiskelijoiden ohjauksesta. Erityisen kiinnostavaa olisi tietää, miten hyvin ohjaaja-ohjattavaparien näkemykset ohjauksen eri alueiden merkityksestä vastavat toisiaan.

Ohjausta voidaan tutkia eri näkökulmista. Ohjauksesta muodostuu erilainen kuva silloin, jos tutkimuksen näkökulmaksi rajataan kehityksellinen tarkastelutapa kuin jos tutkimuksessa painotetaan tuloksellisuutta ja menestymistä osoittavia määrällisiä indikaattoreja. Ulkomaisten työelämän ohjaustutkimusten ensimmäisiä kiinnostuksen kohteita, kuten ohjaajien merkitystä yksilön koulutus- ja työuralla, ei Suomessa ole selvitelty lainkaan. Ohjauksen merkitystä yksilön eri elämänvaiheissa voitaisiin tutkia parhaiten seurantatutkimusten ja biografisten syvähaastattelujen avulla. Erityisesti tiedeyhteisöissä olisi tärkeää selvittää myös sitä, millä tavoin ohjattujen omat ohjauskokemukset vaikuttavat heidän omaan toimintaansa ohjaajina. Ohjaussuhdeongelmien selvittely vallankäytön, aggressioiden tai seksuaalisen häirinnän näkökulmasta edellyttäisi hyvin toisentyyppisten tutkimusmenetelmien käyttöä kuin tässä tutkimuksessa.

Ohjausohjelmien suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi tieteellisessä jatkokoulutuksessa edellyttäisivät itse asiassa myös ohjaajakoulutuksen järjestämistä, mikä puuttuu suomalaisesta järjestelmästä kokonaan. Tällä hetkellä ei kuitenkaan tiedetä, millaista ohjaajakoulutusta ohjaajat eniten tarvitsisivat ja millaiseen koulutukseen he olisivat valmiita osallistumaan. Tutkimustyön ohjauksen ja ohjaussuhteiden merkitystä tieteellisen toiminnan jatkuvuuden turvaajina ei mielestäni voida tutkimuksellisestikaan sivuuttaa tieteellistä jatkokoulutusta uudelleen organisoitaessa.

SUMMARY

The aim of this study was to investigate postgraduate education from the point of view of students. The study focused on students' experiences and assessments of their postgraduate studies and mentoring relationships.

In Finland, supervising or mentoring has been fairly uncommon in postgraduate education. There have been no systematic conceptual analyses or empirical studies of the nature and amount of mentoring in postgraduate education.

Unsuccessful relationships between students and their supervisors have been the single most important factor causing disappointment in postgraduate education. We still know very little about how students and supervisors perceive their roles in doctoral studies. (Becher, Henkel & Kogan 1994; Katz & Hartnett 1976; Salmon 1992.)

Theoretical approaches and concepts

In Finnish we have only one term, *ohjaaja*, for a supervisor or a mentor. This role is highly diffuse in the Finnish academic setting. The tasks and responsibilities attached to the role are not clearly stated. Thus, the first task in this study was to clarify mentoring as a phenomenon and the associated definitional diversity.

The theoretical assumptions underlying mentoring are rooted in the framework of developmental psychology (Erikson 1983; Levinson & al. 1978). Mentoring is defined as a means of actualizing generativity, which in turn is regarded as an important developmental task in adulthood. The definitions of developmental mentoring relationships emphasize the variety in the roles and tasks of a mentor. In addition to

this, the age, sex and experiences of both parties are expected to affect the development of the relationship.

Mentoring relationships have been studied in different areas of life, ranging from business organizations to health and educational institutions. The characteristics of mentoring relationships vary according to organizational traditions and cultures. (Friedman 1987; Kram 1985; Merriam & al. 1987.) The concepts of mentoring derived from descriptive studies and literature have not proven to be very useful (Daloz 1986; Jacobi 1990). In spite of the variety of definitions of mentoring, many researchers agree that it has its origins in the concept of *apprenticeship* (Salmon 1993). There is also general agreement that the main roles of mentors are related to psychosocial and career tasks (Kanter 1977; Kogler-Hill & al. 1989; Kram 1985). As Cameron-Jones (1993) notes, mentoring has both personal and professional aspects.

Methods

The study comprised three research tasks. The first was to describe the nature of postgraduate studies in different disciplines and to map the situation of postgraduate students at their departments. The second task was to investigate the processes of supervision at different stages of students' research projects. The third was to analyze the functions of mentoring and the relationships between mentors and their students.

The data were collected in 1988 by a comprehensive questionnaire posted to 700 postgraduate students representing different disciplines (education, social policy, history, economics, medicine, physics and engineering) at different universities in Finland. The response rate was about 50 percent. The questionnaire encompassed several themes concerning different aspects of students' life situations and their dissertation work. The main focus was on the supervising of research projects and on the relationships between students and mentors.

Results

The nature of postgraduate studies

The conceptions of postgraduate studies varied between students from different disciplines and different fields of research. Postgraduate studies have different meanings in students' lives. For some students doing a PhD was the most important thing in life, for some others it was mainly a leisure activity.

Different disciplinary norms and organizational structures of research influenced the research process. A conception of the PhD as research training and as an apprenticeship was more typical of students in the natural than social sciences. Many postgraduate students in the social sciences studied alone, isolated from other students and supervisors. They would have liked both more personal contacts with colleagues and an opportunity to join national and international research networks.

The supervision of research projects

If the supervision of research projects is expected to be successful, the research and supervision processes should be connected with each other from the beginning of postgraduate studies (Phillips & Pugh 1987.) Students faced different kinds of problems in their research and their needs for advice and support varied with the stage of research. Especially at the initial stage support and help was very important. Supervisors are gate-keepers: they select and recruit, evaluate research ideas and research topics, and give recommendations for grants.

Typically, students had difficulties with research methods. They did not get enough help from their supervisors in dealing with methodological problems. Writing up a thesis was a very challenging task for many postgraduate students. Many of them reported that they had had too few courses on scientific writing. Supervisors did not always pay enough attention to commenting on their students' texts.

Students in different fields of research do not have equal opportunities of receiving advice in their studies. On the whole, the research group seemed to be a favourable learning environment for postgraduate students because of the advice, research skills, social contacts, etc. it entailed.

Mentoring relationships

Students saw themselves as independent, creative, and enthusiastic protégés. Of their supervisors they expected interest, encouragement, and a critical and demanding attitude.

The main roles students assigned to their mentors were: scientific expert, evaluator, and encourager. The aspects of mentoring according to the students, consisted of scientific expertise, career or networking functions, and emotional support. Mentors were role models as scholars, thinkers and writers in their students' fields of research. Networking was a way of introducing students into the scientific community and giving

visibility and career advice. Emotional support meant putting trust in students' abilities and offering encouragement at difficult times.

The results of this study are mainly consistent with the Levinsonian presuppositions as to mentor-protégé relationships. Mentors are important in the academic setting and during the dissertation process. However, contrary to what might be expected, the nature of the mentoring relationships varied only little with the sex of the mentor or the protégé. Furthermore, the mentor's age did not make a difference. Younger mentors, however, were sometimes perceived more favourably than older ones.

As expected, the mentoring relationship took a course of its own. Students presented very lively descriptions of the aspects and dynamics of their relationships. Mentoring relationships seem to evolve in conjunction with the development of students' research abilities. Mentor-student relationships developed from professor-student relationships into colleague-colleague relationships or even into friendships. The relationship became more reciprocal. According to students, the mentor also benefits from the relationship.

Certain problems and conflicts seemed to characterize mentor-student relationships. Postgraduate students were sometimes disappointed with their supervisors if they turned out not to be as eminent in their fields of study as the students had expected. Some professors seemed unwilling to pass on their knowledge to their students, while others were too busy or unable to provide personal support. Sometimes the personal characteristics of supervisors and students did not match very well. Neither the imbalance of power inherent in the relationship nor sexual harassment turned out to be serious problems.

Discussion

This study confirmed the findings of various earlier studies concerning students' needs of supervision or mentoring (Friedman 1989; Moses 1985; Rudd 1985; Salmon 1993). Mentors are expected to advise students and to be sensitive to their personal affairs as well.

Postgraduate students do not constitute a homogeneous group. Therefore, it is appropriate to design different study programmes and mentoring relationships for different groups of students. Research groups can be organized in different ways, ranging from more business-like and managerially oriented teams to more informal and personally oriented ones. The differences in disciplinary cultures have to be taken into account.

The Graduate School programmes recently introduced in Finland should pay attention to the following themes: first, the criteria governing

the selection of postgraduate students for programmes have to be explicitly defined. Second, the process of supervising research projects should be more goal-oriented and systematic. Third, the various aspects and functions of the process of mentoring postgraduate students should be recognized.

New models for postgraduate education and doctoral studies should be based not only on financial considerations but also on the educational and pedagogical viewpoints as well as needs of postgraduate students and their supervisors. Future research might focus on the experiences and expectations of supervisors, or mentors, in mentor-student relationships. It is important to negotiate early on the responsibilities and duties of both parties in the relationship to make it work better. One way of improving student-mentor relationships is to find adequate working definitions of mentoring. It is also important to organize mentor training in order to correct misconceptions about mentoring, the mentor role and the stages of the mentoring process.

LÄHTEET

- Adams, D. 1983. The psychosocial development of professional of black womens' lives and the consequences of career for their personal happiness. Unpublished doctoral dissertation. Berkeley, CA, Wright Institute.
- Aguilar-Gaxiola, S. 1984. The roles of mentors in the lives of graduate students. ERIC, ED 244529.
- Airaksinen, T. 1987. Tiedepolitiikan oikeudenmukaisuus. Tutkimuksen vapaus, tutkijan oikeudet, tieteen laatu ja tuki. Teoksessa T. Airaksinen, H. Häyry & M. Häyry (toim.) Tiedepolitiikan oikeudenmukaisuus ja tutkijan vastuu. Helsinki: Gaudeamus, 11-73.
- Aisenberg, N. & Harrington, M. 1988. Women of academe. Outsiders of sacred grove. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Allardt, E. 1990. Tutkimuksen ristipaineita. Akava (3), 22-25.
- Alleman, E., Cochran, J., Doverspike, J. & Newman, I. 1984. Enriching mentoring relationships. The Personnel and Guidance Journal 62 (6), 329-335.
- Anderson, C. & Devanna, M.A. 1980. Mentors: can they help women get ahead? Career Development Activities 2 (2), 5-8.
- Asplund, G. 1984. Uran luominen. Miehet, naiset ja johtajuus. Suomentaja S. Saukko. Helsinki: Tammi.
- Astin, A.W. 1984. Student involvement. Journal of College Student Personnel 25, 297-308.
- Bargar, R.R. & Duncan, J.K. 1982. Cultivating creative endeavor in doctoral research. Journal of Higher Education 53 (1), 1-31.
- Bargar, R.R. & Mayo-Chamberlain, J. 1983. Advisor and advisee issues in doctoral education. Journal of Higher Education 54 (4), 407-432.
- Bateson, M.C. 1989. Composing a life. New York: The Atlantic Monthly Press.
- Baum, H.S. 1992. Mentoring: Narcissistic fantasies and oedipal realities. Human Relations 45 (3), 223-245.
- Becher, T. 1989. Academic tribes and territories. Milton Keynes: SRHE & Open University Press.
- Becher, T. 1990. The counter-culture of specialisation. European Journal of Education 25 (3), 333-346.
- Becher, T. 1991. Perspectives on academic life: an apologia for meso-qualitative research. Higher Education in Europe XVI (3), 119-136.
- Becher, T. & Huber, L. 1990. Editorial. European Journal of Education 25 (3), 235-240.

- Becher, T. & Henkel, M. & Kogan, M. 1994. Graduate education in Britain. London: Jessica Kingsley.
- Bernard, J. 1981. Womens' educational needs. Teoksessa A.W. Chickering ym., The modern American college. San Francisco: Jossey-Bass, 256-278.
- Bertilsson, M. 1991. From university to comprehensive higher education. On the widening gap between "Lehre und Leben". Studies on Higher Education and Research 1.
- Blackburn, R.T., Chapman, D.W. & Cameron, S.M. 1981. "Cloning" in academe: Mentorship and academic careers. Research in Higher Education 15 (4), 315-327.
- Blalock, H.B. 1991. Providing opportunities for disciplined creativity. Teaching Sociology 19 (July), 403-407.
- Blanton, J. 1983. Midwifing the dissertation. Teaching of Psychology 10 (2), 74-77.
- Boe, A. & Youngs, B.B. 1989. Is your "net" working? A complete guide to build contacts and career visibility. New York: John Wiley.
- Bolig, R.A. 1982. The ambivalent desicion. Teoksessa S. Vartuli (toim.) The PhD experience. A woman's point of view. New York: Praeger, 15-26.
- Bolton, E.B. 1980. A conceptual analysis of the mentor relationship in the career development of women. Adult Education 30 (4), 195-207.
- Borman, C. & Colson, S. 1984. Mentoring - an effective career guidance technique. Vocational Guidance Quarterly 32 (3), 192-197.
- Bourdieu, P. 1988. Homo Academicus. Oxford: Polity Press.
- Bova, B.M. & Phillips, R. 1981. The mentor relationship. A study of mentors and proteges in business and academia. ERIC, ED 298233.
- Bruun, N. & Perho, H. 1983. Tieteellisen jatkokoulutuksen ohjaustyypit ja jatkokoulutuksen kehittämissuunnitelmat. Tiepo. Tiedepoliittinen keskustelulehti 1, 14-20.
- Burgess, R.G. 1994. Postgraduate education and training in the social sciences. Processes and products. London: Jessica Kingsley.
- Busch, J. W. 1985. Mentoring in graduate schools of education: mentor perceptions. American Educational Research Journal 22 (2), 257-265.
- Busch-Wilde, J. W. & Schau, C.G. 1991. Mentoring in graduate schools of education: mentees perceptions. The Journal of Experimental Education 59 (2), 165-179.
- Bushardt, S.C., Fretwell, C. & Holdnak, B.J. 1991. The mentor/protege relationship: a biological perspective. Human Relations 44 (6), 619-638.
- Cameron-Jones, M. 1993. Must a mentor have two sides? Mentoring: Partnership in Teacher Education 1 (1), 5-8.

- Carmin, C.N. 1988. Issues in research on mentoring: definitional and methodological. *International Journal of Mentoring* 2 (2), 9-13.
- Cerny, J. 1990. Issues concerning the production of PhDs in the United States and especially at the university of California at Berkeley. Esitelmä Jyväskylän yliopistossa 30.8.1990.
- Clawson, J. 1980. Mentoring in managerial careers. Teoksessa C.B. Derr (toim.) *Work, family and the career*. New York: Praeger, 144-165.
- Collins, N.W. 1983. *Professional women and their mentors. A practical guide to mentoring for woman who wants to get ahead*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Connell, R.W. 1985. How to supervise a Ph.D. *Vestes: The Australian Universities' Review* 28 (2), 38-41.
- Crothers, C. 1991. The internal structure of sociology departments: the role of graduate students and other groups. *Teaching Sociology* 19 (July), 333-343.
- Daloz, L.A. 1986. *Effective teaching and mentoring. Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dalton, G.W., Thompson, P. & Price, R.L. 1977. The four stages of professional careers: a new look at performances by professionals. *Organizational Dynamics* 6, 19-42.
- Davis, R.M. 1980. *Thesis projects in sciences and engineering: A complete guide for problem selection to final presentation*. New York: St. Martin's.
- Davis, G.B. & Parker, C.A. 1979. *Writing the doctoral dissertation: A systematic approach*. New York: Barron's Educational Series.
- Debeauvois, M. 1986. Doctoral theses in France: a case of 'reformitis'. *European Journal of Education* 21 (4), 375-384.
- Deegan, M.J. & Hill, M.R. 1991. Doctoral dissertations as liminal journeys of the self: bewixt and between in graduate sociology programs. *Teaching Sociology* 19 (July), 322-332.
- Dodgson, J. 1986. Do women need mentors? *Education Canada* 26 (1), 28-33.
- Doktorand 89-90. 1990. *En handledning för dig som tänker doktorera*. Stockholm: SACO/SR.
- Droege, R. 1982. *A psychosocial study of the formation of the middle adult life structure in women*. Unpublished doctoral dissertation. Berkeley, California School of Professional Psychology.
- Earwaker, J. 1992. *Helping and supporting students. Rethinking the issues*. Suffolk: SHRE & Open University Press.
- Erasmie, T. 1983. *Doktorsavhandlingen - bedömning och handledning*. Teoksessa M. Ekholm, H. Eklund, T. Erasmie, K.H. Eriksson & I. Werdelin (toim.) *Fem uppsatser om handledning och*

- avhandlingsarbete. Universitet i Lindköping. Pedagogiska Institutionen. Rapport 82, 32-46.
- Erikson, E.H. 1968. *Identity. Youth and crisis*. London: Faber and Faber.
- Erikson, E.H. 1980. *Identity and the life cycle*. New York: W.W. Norton.
- Erkut, S. & Mokros, J.R. 1984. Professors as models and mentors for college students. *American Educational Research Journal* 21 (2), 399-417.
- Fagenson, E.A. 1989. The mentor advantage: perceived career/job experiences of proteges versus non-proteges. *Journal of Organizational Behavior* 10 (4), 309-320.
- Fitzgerald, L.F., Weitzman, L.M., Gold, Y. & Ormerod M. 1988. Academic harassment. Sex and denial in scholarly garb. *Psychology of Women Quarterly* 12 (3), 329-340.
- Folse, K.A. 1991. Ethics and the profession: graduate student training. *Teaching Sociology* 19 (July), 344-350.
- Frey, R. & Noller, B. 1983. *Mentoring. An annotated bibliography*. New York: Bearly Limited.
- Frey, R. & Noller, B. 1986. Mentoring: a promise for the future. *The Journal of Creative Behavior* 20 (1), 49-51.
- Friedman, N. 1987. *Mentors and supervisors. Doctoral advising of foreign and U.S. graduate students*. New York: Institute of the International Education.
- Furst, K. 1983. *Origins and evolution of womens' dreams in early adulthood*. Unpublished doctoral dissertation. Berkeley, California School of Professional Psychology.
- Gerholm, T. 1990. On tacit knowledge in academia. *European Journal of Education* 25 (3), 263-271.
- Gilbert, L. 1985. Dimensions of same-gender student-faculty role-model relationships. *Sex Roles* 12 (1/2), 111-123.
- Gilbert, L., Gallessich, J.M. & Evans, S.L. 1983. Sex of faculty role model and students' self-perception of competency. *Sex Roles* 9 (5), 597-607.
- Gilligan, C. 1982. *In a different voice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Girves, J.E. & Wemmerus, V. 1988. Developing models of graduate student degree progress. *Journal of Higher Education* 59 (2), 163-189.
- Gothoni, R. 1991. *Oletko neuvoton. Lohdutuksen sanoja opinnäytteen laatijalle*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Gruber, H.E. 1990. Commentary to Handel. *Human Development* 33 (4-5), 304-306.

- Hackett, E.J. 1990. Science as a vocation in the 1990's. The changing organizational culture of academic science. *Journal of Higher Education* 61 (3), 241-279.
- Halinen, A. 1990. Selvitys vuonna 1988 Suomen korkeakouluissa väitelleiden jatko-opintojen rahoituksesta. Suomen Akatemian julkaisuja 10. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Halinen, A. & Rätty, T. 1988. Helsingin yliopiston assistenttikunta. Selvitys assistenttikunnan ikä- ja tutkintorakenteesta, vaihtuvuudesta ja sijoittumisesta vuosina 1982-1986 sekä vertailua vuosiin 1975-1981. Suomen Akatemian julkaisuja 1. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Hamilton, S.F. & Darling, N. 1989. Mentors in adolescents' lives. Teoksessa K. Hurrelmann & U. Engel (toim.) *The social world of adolescents. International perspectives*. New York: Walter de Gruyter, 121-139.
- Hancock, E. 1985. Age or experience? Artikkelissa B.J. Reinke ym. (toim.) *Timing of psychosocial change in womens' lives. Human Development* 28, 274-280.
- Handel, A. 1990. Formative encounters in early adulthood: mentoring relationships in a writer's autobiographical reconstruction of his past self. *Human Development* 33 (4-5), 289-306.
- Hardin, P. 1986. Generativity in middle adulthood. ERIC, ED 274781.
- Hartnett, R.T. 1976. Environments for advanced learning. Teoksessa J. Katz & R.T. Hartnett (toim.) *Scholars in the making. The development of graduate and professional students*. Cambridge, Mass.: Ballinger, 49-84.
- Head, F.A. & Miles-Gray, M. 1988. The legacy of mentor: insights into Western history, literature and the media. *International Journal of Mentoring* 2 (2), 26-33.
- Heinonen, V. & Kari, J. 1989. Suomalaiset kasvatustieteiden väitöskirjat ja niiden laadintaprosessi. I Osa. Tutkija-analyysi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A: 29.
- Heinrich, K.K. 1991. Loving partnership. Dealing with sexual attraction and power in doctoral advisement relationships. *Journal of Higher Education* 65 (5), 514-538.
- Hennig, M. 1970. Career development for women executives. Unpublished doctoral dissertation. Harvard university, Graduate School of Business Administration.
- Hennig, M. & Jardim, A. 1981. *The managerial woman*. New York: Anchor Books.
- Hietala, M. 1985. Suomen Akatemian humanistisen toimikunnan tutkijan asenteita ja ongelmia. Humanistisesta tutkimuksesta 3. Helsinki: Suomen Akatemian humanistisen toimikunnan tutkijoiden yhdistys.

- Hockey, J. 1991. The social science PhD: a literature review. *Studies in Higher Education* 16 (3), 319-332.
- Hoferek, M.J. 1986. *Going forth. Womens' leadership issues in higher education and physical education.* Princeton: Princeton Book Company.
- Homerios. 1973. *Odyseeia.* Suomentanut P. Saarikoski. Keuruu: Otava.
- Hosia, M. 1988. *Jatkotutkintomäärien käytöstä korkeakoulujen toiminnan arvioinnissa. KOTA-projekti.* 17.2.1988.
- Huber, L. 1990. *Disciplinary cultures and social reproduction.* *European Journal of Education* 25 (3), 241-261.
- Hurley, D. 1988. *The mentor mystique.* *Psychology Today* 22 (5), 38-43.
- Hurst, J.C. & Pratt, G.A. 1984. *Enchancing students' intellectual and personal development.* Teoksessa R.B. Winston, T.K. Miller, S.C. Ender, T.J. Grites ym., *Developmental academic advising.* San Francisco: Jossey-Bass, 173-196.
- Hägglund, T-B. 1985. *Kehitys ja kasvu.* Teoksessa T-B. Hägglund, G., Amnell, V. Aalberg & K. Pylkkänen (toim.) *Kasvu ja kehitys. Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen vuosikirja 1985.* Jyväskylä: Gummerus, 11-26.
- Häyrynen, L. 1988. *Koulutetun naisen elämäntilanne.* *Naistutkimus* 1 (1), 3-18.
- Häyrynen, L. & Häyrynen, Y.-P. 1994. *Akateeminen kenttä ja elämäntilanne: suomalaisen ylioppilaspolven pitkittäistutkimus 1965-83.* Raportissa H. Perho & P. Sinisalo (toim.) *Näkökulmia elämäntilanteen ja ammattiurien tutkimukseen.* *Acta Psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita* 7, 12-31.
- Häyrynen, Y.-P. 1970. *The flow of new students to different university fields.* Helsinki: Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia. Sarja B 166.
- Häyrynen, Y.-P. 1994. *Luovuus yhteisössä ja arjessa. Johdatus jälkiteollisen yhteiskunnan luovuuskehittelyyn.* Valtionhallinnon kehittämisskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Häyrynen, Y.-P., Perho, H., Kuittinen, M. & Silvonen, J. 1992. *Ilmapiirit, kentät ja kulttuurit.* Suomen korkeakoulutus 1973-1989. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 15.
- Isaac, P.D., Koeningsknecht, R.A., Malaney, G.D. & Karras, J.E. 1989. *Factors related to doctoral dissertation topic selection.* *Research in Higher Education* 30 (4), 357-373.
- Isaac, P.D., Quinlan, S.V. & Walker, M.M. 1992. *Faculty perceptions of the doctoral dissertation.* *Journal of Higher Education* 63 (3), 241-268.
- Jackson, D.F. 1990. *Women working in higher education: A review of the position of women in higher education and policy developments.* *Higher Education Quarterly* 44 (4), 297-324.

- Jacobi, M. 1991. Mentoring and undergraduate academic success: a literature review. *Review of Educational Research* 61 (4), 505-532.
- Jatkokoulutuksen kehittämisen ohjausryhmän muistio. 1983. Korkeakoulujen jatkokoulutuksen kehittäminen 1980-luvulla. Opetusministeriön työryhmien muistioita 8. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Jense, G. 1983. Forskarutbildning i naturvetenskap. En undersökning om forskarutbildningen i teoretisk fysik, analytisk kemi, mineralogi och petrologi, växtekologi samt strukturell zoologi vid Lunds universitet. *Pedagogisk utvecklingsarbete vid Lunds universitet* 124.
- Johnson, C.S. 1989. Mentoring programs. Teoksessa M.L. Upcraft, J.N. Gardner ym., *The freshman year experience*. San Francisco: Jossey-Bass, 118-128.
- Johnson, M.C. 1980. Mentors - a key to development and growth. *Training and Development Journal* 34 (7), 55-57.
- Kanter, R.M. 1977. *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Katz, J. 1976. Development of the mind. Teoksessa J. Katz & R.T. Hartnett (toim.) *Scholars in the making. The development of graduate and professional students*. Cambridge, Mass.: Ballinger, 107-126.
- Katz, J. & Hartnett, R.T. 1976. *Scholars in the making. The development of graduate and professional students*. Cambridge, Mass.: Ballinger.
- Keller, E. F. 1988. *Tieteen sisarpuoli*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ketonen, O. 1990. Korkeakoulun opiskelijan ja opettajan työnohjaus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4. Yliopistopaino, 165-179.
- Kogler-Hill, S.E., Hilton-Bahniuk, M., Dobos, J. & Rouner, D. 1989. Mentoring and other communication support in the academic setting. *Group & Organizational Studies* 14 (3), 355-368.
- Kolb, D.A. 1988. Integrity, advanced professional development, and learning. Teoksessa S. Srivastva ym., *Executive integrity. The search for high human values in organizational life*. San Francisco: Jossey-Bass, 60-88.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 98.
- Kram, K.E. 1983. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal* 26 (4), 608-625.
- Kram, K.E. 1985. *Mentoring at work. Developmental relationships in organizational life*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Co.

- Laiho, I. 1993a. Ylimmästä hengenviljelystä tutkijaputkeen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 13.
- Laiho, I. 1993b. Dosentit jatko-opiskelijoiden ohjaajina. Tieteellisen jatkokoulutuksen kehittämishankkeen loppuraportti. Turun yliopisto. Hallintoviraston julkaisusarja 6.
- Landerberg, K. & Lundell, B. 1981. Lunds studentskårs doktorand enkät II. Forskarutbildningens effektivitet och studiefinansieringen. Lund: Dalholm.
- Lehmann, T.S. 1990. Academic research guides: aids to the dissertation writer. *Teaching of Psychology* 17 (1), 59-61.
- Lehtinen, E. 1990. Tutortoiminta KAKOMO-projektissa. Raportissa J. Koro, E. Lehtinen & J. Nieminen, Monimuoto-opetus avoimessa korkeakouluopetuksessa. Kokeilu- ja tutkimusprojektin I osaraportti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 6, 74-99.
- Lehtinen, E. 1992. Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 163-182.
- Lehtisalo, L. 1994. (toim.) *Sivistys 2017*. Juva: WSOY.
- Levinson, D.J. 1980. Toward a conception of the adult life course. Teoksessa N.J. Smelser & E.H. Erikson (toim.) *Themes of work and love in adulthood*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 265-290.
- Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H. & McKee, B. 1978. *The seasons of a man's life*. New York: A.A. Knopf.
- Lodge, D. 1984. *Small world. An academic romance*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Lozoff, M.M. 1976. Interpersonal relations and autonomy. Teoksessa J. Katz & R.T. Hartnett (toim.) *Scholars in the making. The development of graduate and professional students*. Cambridge, Mass.: Ballinger, 141-159.
- Lundell, B., Lövkrona, I. & Orestrom, B. 1984. Lunds studentkårs doktorand enkät III. Studieuppehåll i forskarutbildningen. Helsingborg: Schmidts.
- Luukkonen-Gronow, T. 1987. University career opportunities for women in Finland in the 1980's. *Acta Sociologica* 30 (2), 193-206.
- Lybeck, L. & Asplund, M. 1986. Supervision of doctoral students. A case study. Gothenburg university. Report from the Department of Education and Educational Research 2.
- Lyons, W., Scroggins, D. & Bonham-Rule, P. 1990. The mentor in graduate education. *Studies in Higher Education* 15 (3), 277-285.

- Madsen, D. 1983. Successful dissertations and theses: A guide to graduate student research from proposal to completion. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marin, M. 1970. Tiedekunnat opintoympäristönä. Helsinki: Tammi.
- Marjamäki, M. 1985. Elämää silinterin varjossa. Turun yliopiston matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan jatko-opiskelijoiden näkemyksiä työstään ja tutkijakoulutuksesta. Turun yliopisto. Hallintoviraston julkaisuja 3.
- Marsicano, H.E. 1981. The role of mentors in developing careers: Do women need mentors? ERIC, ED 203132.
- Martin, R. 1980. Writing and defending a theses or dissertation in psychology and education. Springfield, Illinois: Thomas.
- Mauch, J.E. & Birsch, J.W. 1983. Guide to successful thesis and dissertation: Conceptions to publication, a handbook for students and faculty. New York: Dekker.
- McKinney, K. 1990. Sexual harassment of university faculty by colleagues and students. *Sex Roles* 23 (7/8), 421-437.
- Merriam, S. 1983. Mentors and proteges: a critical review of literature. *Adult Educational Quarterly* 33 (3), 161-173.
- Merriam, S., Thomas, T.K. & Zeph, C.P. 1987. Mentoring in higher education: What we know now. *The Review of Higher Education* 11 (2), 199-210.
- Miettinen, R. 1983. Tutkijoiden pätevyyden kehittäminen. Keinot ja mahdollisuudet VTT:ssa. Valtion teknillisen tutkimuskeskuksen tiedotteita 262.
- Missirian, A.K. 1982. The corporate connection: Why executive women need mentors to reach the top. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Moore, K.M. 1986. The role of mentors in developing leaders for academe. *Educational Record* 63 (1), 23-28.
- Morgan, G. 1986. Images of organization. London: Sage.
- Moses, I. 1985. Supervising postgraduates. HERDSA: Green guide 3.
- Moses, I. 1989. Role and problems of heads of departments in performance appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 14 (2), 95-105.
- Mustola, K. 1989. Tutkijat tutkittavina. Selvitys Suomen Akatemian tutkijoiden asemasta ja työoloista. Helsinki: Suomen Akatemian tutkijoiden yhdistys ry.
- Naisten tutkijanuran ongelmat ja esteet. 1982. Komiteamietintö 1982:33. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Naisten tutkijanuran ongelmat ja esteet. Seurantatyöryhmän mietintö 1986. Opetusministeriön työryhmien muistioita 34. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Neugarten, B.L. 1979. Time, age, and the life cycle. *The American Journal of Psychiatry* 136 (7), 877-893.
- Niemelä, P., Lagerspetz, K., Lagerspetz, K. & Näätänen, R. 1991. Miten kirjoitan tieteellisen artikkelin. Tieteellinen kirjoittaminen ja kansainvälinen julkaiseminen. Juva: WSOY.
- Niiniluoto, I. & Löppönen, P. 1994. Suomen henkinen tila ja tulevaisuus. Juva: WSOY.
- Noe, R. 1988. An investigation of the determinant of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology* 41 (3), 457-479.
- Noller, R.A. 1982. Mentoring: a voiced scarf. An experience in creative problem solving. New York: Bearly limited.
- Nykysuomen sanakirja. 1978, IV. Porvoo: WSOY.
- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5. Salpausselän kirjapaino.
- Olian, J.D., Carrol, S.J., Giannantonio, C.M. & Feren, D.B. 1988. What do proteges look for in a mentor? Results of three experimental studies. *Journal of Vocational Behavior* 33 (1), 15-37.
- Paasi, A. 1989. Maisterista tohtoriksi? Maantieteen, talousmaantieteen ja aluetieteen jatkokoulutusnäköymät vuoteen 2000. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Kulttuuri- ja suunnittelumaantieteen tutkimuksia 1.
- Paludi, M.A., Waite, B., Hoewing-Roberson, R. & Jones, L. 1988. Mentors vs. role models: toward a clarification of terms. *International Journal of Mentoring* 2 (2), 20-25.
- Parsloe, E. 1992. Coaching, mentoring and assessing. A practical guide to developing competence. London: Kogan Page.
- Perho, H. & Korhonen, M. 1994. Elämän vakaat vaiheet ja siirtymät aikuisuuden alusta keski-ään kynnykselle. Raportissa H. Perho & P. Sinisalo (toim.) Näkökulmia elämäntieteen ja ammattiurien tutkimukseen. *Acta Psychologica Fennica*. Soveltavan psykologian monografioita 7, 61-78.
- Phillips, L.L. 1977. Mentors and proteges: a study of the career development of women managers and executives in business and industry. Unpublished doctoral dissertation. Los Angeles, University of California.
- Phillips-Jones, L.L. 1982. Mentors and proteges. New York: Arbor House.
- Phillips, E.M. 1987. What research students expect of their supervisors? *Hypothesis* 15 (Aug.), 5-10.
- Phillips, E.M. 1994. Quality in the PhD. Points at which quality may be assessed. Teoksessa R.G. Burgess (toim.) Postgraduate education in the social sciences. Processes and products. London: Jessica Kingsley, 124-146.

- Phillips, E.M. & Pugh, D.S. 1987. How to get a Ph.D. Milton Keynes: Open University Press.
- Pihlman, M. 1994. Silta yli synkän virran. Opettajatutoreita yliopistoon. Helsingin yliopisto. Opintoasiain julkaisuja 9.
- Putman, K., Bradford, S. & Cleminson A. 1993. An analysis of the role of the mentor in professional education: a comparative study. *Mentoring: Partnership in Teacher Education* 1 (1), 9-15.
- Queralt, M. 1982. The role of mentor in the career development of university faculty members and academic administration. ERIC, ED 216614.
- Raiski, S. 1993. Käytännöt, teknologinen varanto ja tutkimus. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 4.
- Rayman, J.R. & Garis, J.W. 1989. Counseling. Teoksessa M.L. Upcraft, J.N. Gardner ym., *The freshman year experience*. San Francisco: Jossey-Bass, 129-141.
- Reinke, B.J. 1985. Psychosocial changes as a function of the chronological age. Artikkelissa B.J. Reinke, A.B. Ellicott, R.L. Harris & E. Hancock, *Timing of psychosocial changes in womens' lives*. *Human Development* 28, 266-269, 259-280.
- Reohr, J.R. 1981. Mentor and colleague relationships in academia. ERIC, ED 215 640.
- Ricketts-Gaskill, L. 1991. Same-sex and cross-sex mentoring of female proteges: a comparative analysis. *The Career Development Quarterly* 40 (1), 48-63.
- Roberts, P. & Newton, P.M. 1987. Levinsonian studies of womens' adult development. *Psychology of Aging* 2 (2), 154-163.
- Robinson-Taylor, A. 1976. Becoming observers and specialists. Teoksessa J. Katz & R.T. Hartnett (toim.) *Scholars in the making. The development of graduate and professional students*. Cambridge, Mass.: Ballinger, 127-140.
- Roche, G.R. 1979. Much ado about mentors. *Harvard Business Review* 57 (1), 14-28.
- Rudd, E. 1985. A new look at postgraduate failure. Guildford: SHRE & NFER-Nelson.
- Rudestam, K.E. & Newton, R.R. 1992. *Surviving your dissertation. A comprehensive guide to content and process*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rutter, P. 1990. Seksi kielletyllä alueella. Naisten seksuaalinen hyväksikäyttö luottamussuhteissa. Suomeksi toimittanut M. Helanen-Ahtola. Jyväskylä: Gummerus.
- Ryff, C. & Migdal, S. 1984. Intimacy and generativity: self-perceived transitions. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 9 (3), 470-481.

- Saarinen, A. 1986. Naistutkimus - paradigmahaaste yhteiskuntatieteille? Teoksessa L. Rantalaiho (toim.) *Miesten tiede, naisten puuhat*. Jyväskylä: Gummerus, 235-265.
- Salmon, P. 1992. *Achieving a PhD*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Sands, R.G., Parson, A.L. & Duane, J. 1991. Faculty mentoring faculty in public university. *Journal of Higher Education* 62 (2), 174-193.
- Schein, E.H. 1978. *Career dynamics: Matching individual and organizational careers*. Redding, Mass.: Addison-Welsey.
- Schein, E.H. 1985. *Organizational culture and leadership: a dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schokett, M.R. & Haring-Hidore, M. 1985. Factor analytic support for psychosocial and vocational mentoring functions. *Psychological Reports* 57, 627-630.
- Schlossberg, N.K., Lynch A.Q. & Chickering, A.W. 1989. *Improving higher education environments for adults. Responsive programs and services from entry to departure*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schroeder, D.S. & Mynatt, C.R. 1993. Female graduate students' perceptions of their interactions with male and female major professors. *Journal of Higher Education* 64 (5), 555-573.
- Shakeshaft, C. 1987. *Women in educational administration*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shapiro, E.C., Haseltine, F. & Rowe, M. 1978. Moving up: role models, mentors and the patron system. *Sloan Management Review* 19 (3), 51-58.
- Sheehy, G. 1976. *Passages: predictable crises of adult life*. New York: Dutton & Co.
- Sheehy, G. 1981. *Pathfinders*. New York: W. Morrow & Co.
- Silvennoinen, H. & Laiho, I. 1992. Akateeminen koulutushierarkia, sukupuoli ja sosiaalinen tausta. *Sosiologia* 29 (4), 294-309.
- Simeone, A. 1987. *Academic women. Working towards equality*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Skovholt, T.M. & Morgan, J.I. 1981. Career development: an outline of issues for men. *The Personnel and Guidance Journal* 60 (4), 231-237.
- Smith, B.D. 1982. Taking the giant step: writing the dissertation. Teoksessa S. Vartuli (toim.) *The Ph.D. experience. A woman's point of view*. New York: Praeger, 35-44.
- Smith, P.B. & Peterson, M.F. 1988. *Leadership, organizations and culture. An event management model*. London: Sage.
- Sonnenfeld, J. & Kotter, J.P. 1982. The maturation of career theory. *Human Relations* 35 (1), 19-46.

- Speizer, J.J. 1981. Role models, mentors, and sponsors: the elusive concepts. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 6 (4), 692-712.
- Stein, S. 1981. Faculty expectations of doctoral and career mentors. ERIC, ED 204273.
- Sternberg, D. 1981. How to complete and survive a doctoral dissertation. New York: St. Martin's.
- Stewart, W. 1977. A psychosocial study of the formation of the early adult life structure in women. Unpublished doctoral dissertation. New York, Columbia University.
- Strömberg-Solveborn, L. 1983. Doktoranders studiesituation. En undersökning vid samhällsvetenskapliga fakulteten. Uppsala universitet. *Uppsala studies in education* 19.
- Sugarman, L. 1986. Life-span development. Concepts, theories and interventions. London: Methuen.
- Syven, R., Lundell, B. & Björkhem, Ö. 1980. Lunds studentkårs doktorand enkät 1980. Lund: Wallin & Dalholm.
- Tartt, D. 1993. Jumalat juhliivat öisin. Suomentanut E. Siikarla. Juva: WSOY.
- Tennant, M. 1990. Life-span developmental psychology and adult learning. *International Journal of Lifelong Education* 9 (3), 223-236.
- Thomas, D.A. 1990. The impact of race on managers' experiences of developmental relationships (mentoring and sponsorship): an intra-organizational study. *Journal of Organizational Behavior* 11 (6), 479-492.
- Trow, M. 1988. Comparative perspectives on higher education policy in the UK and the US. *Oxford Review of Education* 14 (1), 81-96.
- Turner, C.S. & Thompson, J.R. 1993. Socializing women doctoral students: minority and majority experiences. *The Review of Higher Education* 16 (3), 355-370.
- Tutkijankoulutustoimikunnan loppumietintö 1989. Komiteanmietintö 1989: 55. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Upcraft, M.L. 1989. Understanding student development: Insights from theory. Teoksessa M.L. Upcraft & J.N. Gardner ym., *The freshman year experience*. San Francisco: Jossey-Bass, 40-52.
- Upcraft, M.L. & Gardner, J.N. ym. 1989. *The freshman year experience*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vaillant, G.E. 1977a. *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown & Co.
- Vaillant, G.E. 1977b. How the best and brightest came of age. *Psychology Today* 11 (4), 33-41, 107-110.
- Vander-Waerdt, L. 1985. Women in academic departments: uneasy roles, complex relationships. *The Department Advisor* 1 (2), 1-5.

- Vanhala, S. 1986. Liikkeenjohtajien uraan vaikuttavat tekijät. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D-80.
- Vartuli, S. 1982. (toim.) The Ph.D. experience: a woman's point of view. New York: Praeger.
- Vartuli, S. 1982. A professional socialization process. Teoksessa S. Vartuli (toim.) The Ph.D. experience. A woman's point of view. New York: Praeger, 1-14.
- Varsa, H. 1993. Sukupuolinen häirintä ja ahdistelu työelämässä. Näkymättömälle nimi. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu. Sarja A: Tutkimuksia 1.
- Venkula, J. 1985. Ekologinen validiteetti ja yksilöohjaus. Raportissa M. Ahokas & A.-M. Pirttilä-Backman (toim.) Ohjaussuhteen ja -prosessin sosiaalipsykologiaa. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitoksen monisteita 1, 17-35.
- Venkula, J. 1987. Tieteelliseen toimintaan harjaantuminen yliopisto-opinnoissa. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Lisensiaatin-tutkimus.
- Venkula, J. 1988. Tietämisen taidot. Tieteelliseen toimintaan harjaantuminen yliopisto-opinnoissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Walford, G. 1981. Classification and framing in postgraduate education. *Studies in Higher Education* 6 (2), 147-158.
- Walford, G. 1983a. Research state and research style: a sociological analysis of postgraduate research. *CORE* 7 (1), 1-99.
- Walford, G. 1983b. Postgraduate education and the students' contribution to research. *British Journal of Sociology of Education* 4 (3), 242-254.
- Warshaw, P.D. 1980. The climb to the top: is the network the route for women? *Personnel Administrator* 25, 55-60.
- Weber, C.E. 1980. Mentoring. *Directors and Boards* (Fall), 17-24.
- Welsh, J.M. 1978. The supervision of postgraduate research students. *Research in Education* 19, 77-86.
- Welsh, J.M. 1979. The first year of postgraduate research study. Guildford: SRHE.
- Werdelin, I. 1983. Bedömning om avhandlingar. Teoksessa M. Ekholm ym. (toim.) Fem uppsatser om handledning och avhandlingsarbete. Universitetet i Linköping. Pedagogiska institutionen. Rapport 82, 75-82.
- Williams, R. 1982. In and out of relationships: a serious game for the woman doctoral student. Teoksessa S. Vartuli (toim.) The Ph.D. experience. A woman's point of view. New York: Praeger, 79-92.
- Williams, R. & Blackburn, R.T. 1988. Mentoring and junior faculty productivity. *Journal of Nursing Education* 27, 204-209.
- Winston, R.B., Miller, T.K., Ender, S.C. & Crites, T.J. 1984. Developmental academic advising. San Francisco: Jossey-Bass.

- Woodlands Group 1980. Management developmental roles: coach, sponsor and mentor. *Personnel Journal* 59 (11), 918-921.
- Wrightsman, L.S. 1981. Research methodologies for assessing mentoring. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Los Angeles, CA. ERIC, ED 209339.
- Wunsch, M.A. 1993. Mentoring probationary women academics: a pilot programme for career development. *Studies in Higher Education* 18 (3), 349-362.
- Zetterblom, G. 1986. Postgraduate education in Sweden: reforms and results. *European Journal of Education* 21 (3), 261-273.
- Zuber-Skerritt, O. 1987. Helping postgraduate research students learn. *Higher Education* 16, 75-93.
- Zuckerman, H. 1983. The scientific elite: Nobel laureates' mutual influences. Teoksessa R.S. Albert (toim.) *Genius and eminence. The social psychology of creativity and exceptional achievement. International Series in Experimental Social Psychology* 5. Oxford: Pergamon Press, 241-252.
- Ylijoki, O.-H. 1994. Sosiaalitieteen heimo ja hyveellinen elämä. Teoksessa K. Weckroth & M. Tolkki-Nikkonen (toim.) *Jos A niin...* Tampere: Vastapaino, 123-136.
- Youngman, M. 1994. Supervisors' and students' experiences of supervision. Teoksessa R.G. Burgess (toim.) *Postgraduate education and training in the social sciences. Processes and products.* London: Jessica Kingsley, 75-104.

Hyvä Jatko-opiskelija

Teen tutkimusta tieteellisestä jatkokoulutuksesta. Tutkimuksessa selvittellään ensisijaisesti jatko-opiskelijoiden kokemuksia ja odotuksia jatko-opintojensa ohjaamisesta. Tutkimusprojektin rahoittajana toimii Suomen Akatemia.

Tiedot jatko-opiskelijoiden kokemuksista ja odotuksista jatko-opintojensa ohjaamisesta ovat ohjausilmiön selvittämisen kannalta erittäin tärkeitä. Siksi jokaisen kyselyyn osallistuvan vastaukset antavat mahdollisuudet laajemman ja kattavamman kuvan saamiseksi tieteellisen jatkokoulutuksen ja jatko-opintojen ohjaamisen tämän hetkisestä tilanteesta ja kehittämistarpeista jatko-opiskelijoiden näkökulmasta.

Tähän kyselyyn on valittu yhteensä 700 eri tieteenalojen jatko-opiskelijaa eri yliopistoista, jotka suorittavat joko lisensiaatin tai tohtorin tutkintoon kuuluvia opintoja. Kyselyyn vastaamisessa ei ole merkitystä sillä, missä vaiheessa jatko-opinnot ovat tai kuinka aktiivisesti niitä on harjoittanut viime aikoina.

Kyselyn tietoja käytetään ainoastaan tieteellisiin tutkimustarkoituksiin eikä niitä luovuteta muille henkilöille tai muihin tarkoituksiin. Lisäksi tietoja tullaan käsittelemään ehdottoman luottamuksellisina sekä aineiston käsittelyvaiheessa että raportoinnissa.

Vaikka lomakkeeseen vastaaminen vaatii Sinulta aikaa ja vaivannäköä, toivon, että perehtyisit siihen huolella ja vastaisit esitettyihin kysymyksiin oman kokemuksesi perusteella. Kehoitin Sinua ensin lukemaan kyselylomakkeen läpi kokonaiskuvan saamiseksi ja vasta sen jälkeen vastaamaan kysymyksiin.

Pyydän, että palauttaisit kyselylomakkeen mahdollisimman pian, viimeistään 6.5.1988 mennessä ohessa seuraavassa palautuskuoressa.

Vastaan mielelläni tutkimustani koskeviin kysymyksiin ja tässä lomakkeessa mahdollisesti ilmeneviin epäselvyyksiin.

Helena Aittola

Helena Aittola
tutkimusassistentti
p. 941 - 292043

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteen laitos

Seminaarinkatu 15
40100 JYVÄSKYLÄ

TIETEELLINEN JATKO KOULUTUS

1. TAUSTATIETOJA

1. Sukupuoli	1 nainen 2 mies	2. Syntymävuosi	_____
3. Siviilisääty	_____		
4. Avio/avopuolison ammatti	_____		
5. Lasten lukumäärä	_____		
6. Lasten syntymävuodet	_____		
7. Isän ammatti	_____		
8. Isän koulutus	_____		
9. Äidin ammatti	_____		
10. Äidin koulutus	_____		
11. Oma virkanimike	_____		
12. Millaisessa työsuhteessa toimit tällä hetkellä	_____		
1	vakinainen työsuhde		
2	määräaikainen työsuhde; alkanut _____ päättyy _____		
3	virkavapaalla väkinoisesta toimesta, jonka nimike on _____		
13. Kuinka kauan olet ollut yliopiston/korkeakoulun viran- tai toimenhaltijana yhteensä?	_____ vuotta		
14. Suoritetut korkeakoulututkinnot	_____	_____	_____
15. Tutkintojen suorittamisvuodet	_____	_____	_____
16. Opinnäytetyön tieteenala	_____		
17. Opintojen tarkoitus	_____ tutkinto		

2. OPINNÄYTETYÖ

1. Missä vaiheessa opinnäytetyösi on tällä hetkellä? Kerro mahdollisimman tarkasti.	_____

2. Milloin voit sanoa aloittaneesi opinnäytetyösi tekemisen? Vuosi _____ kuukausi _____	
3. Milloin arvioit saavasi opinnäytetyösi valmiiksi? Vuosi _____ kuukausi _____	
4. Teetkö opinnäytetyötä	
1 yksin	
2 tutkimusryhmässä	

2

5. Millainen on tutkimusryhmän kokoonpano ja miten se on muodostunut?

6. Miten paljon aikaa olet viimeisen puolen vuoden aikana käyttänyt opinnäytetyösi tekemiseen?

7. Missä asemassa opinnäytetyön tekeminen yleensä on omassa elämäkokonaisuudessaasi?

3. JATKO-OPINTOJEN ALOITTAMINEN

1. Miten paljon seuraavat syyt ovat vaikuttaneet jatko-opintojen aloittamispäätökseesi?

1 = ei lainkaan
2 = hyvin vähän
3 = jonkin verran
4 = melko paljon
5 = enttään paljon

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| a | kiinnostus tutkimustyöhön | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b | kiinnostus omaan tieteenalaan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c | sain tutkimusapurahan tai stipendin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d | pääsin tutkimusprojektiin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e | sain pitempiaikaisen assistentin tms. toimen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f | haluan edetä korkeakoulu-uralla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g | perustutkinto ei riitä nykyisessä tehtävässä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h | varsinainen työni on yksitoikkoista ja sisällyksetöntä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i | minulla on paremmat mahdollisuudet vakituisen työhön jatkotutkinnon jälkeen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j | saan parempaa palkkaa jatkotutkinnon jälkeen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k | en saanut töitä perustutkinnon jälkeen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| l | voin osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan tieteen keinoin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| m | haluan auttaa ihmisiä tieteen keinoin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| n | voin edistää oman persoonallisuuteni kehitystä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| o | jatko-opinnot ovat harrastus | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| p | saan jatko-opinnoista lisää elämänsisältöä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| q | jatko-opinnot ovat assistenttuuriin kuuluva vaatimus | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| r | jokin muu syy, mikä _____ | | | | | |

Pidätkö mahdollisesti yhtä tai useampaa edellisistä syistä tärkeämpänä kuin muita?

2. Miten paljon seuraavien henkilöiden **esimerkki** tai **kehotukset** vaikuttivat jatko-opintojen aloittamiseen?

1 = ei lainkaan
2 = hyvin vähän
3 = jonkin verran
4 = melko paljon
5 = erittäin paljon

aviopuoliso / avopuoliso

1 2 3 4 5

isä

1 2 3 4 5

äiti

1 2 3 4 5

sisarukset

1 2 3 4 5

muut sukulaiset

1 2 3 4 5

ystävät

1 2 3 4 5

työtoverit

1 2 3 4 5

esimies

1 2 3 4 5

tutkijakollegat

1 2 3 4 5

professorit

1 2 3 4 5

muu korkeakoulun henkilökuntaan kuuluva henkilö

jokin muu henkilö _____

Kellä mielestäsi on ollut eniten merkitystä?

3. Minkä tekijöiden olet kokenut eniten vaikeuttaneen jatko-opintojesi aloittamista?

4. TUTKIMUSYMPÄRISTÖ

1. Miten kuvaisit laitoksesi toimintaa ja ilmapiiriä tällä hetkellä?

1 = ei pidä lainkaan paikkansa
2 = pitää heikosti paikkansa
3 = vaikea sanoa
4 = pitää melko hyvin paikkansa
5 = pitää täysin paikkansa

a laitoksen toiminta keskittyy tutkimustyöhön

1 2 3 4 5

b opetustehtävien hoitamista pidetään tärkeänä

1 2 3 4 5

c hallinnollisten tehtävien hoitamiseen käytetään paljon aikaa

1 2 3 4 5

d laitos tekee paljon ulkopuolisia palvelutehtäviä

1 2 3 4 5

e laitoksen toiminta ei ole selvästi painottunut mihinkään, toiminta on päämäärätöntä

1 2 3 4 5

f laitos tukee jatko-opiskelijoiden opintojen edistymistä

1 2 3 4 5

4

- | | | |
|---|--|-----------|
| g | ylemmässä asemassa olevat henkilöt ovat autoritäärisiä | 1 2 3 4 5 |
| h | ylemmässä asemassa olevat henkilöt ovat etäisiä | 1 2 3 4 5 |
| i | osa jatko-opiskelijoista tukee toisiaan tutkimustyössä | 1 2 3 4 5 |
| j | jatko-opintojen harjoittaminen on "yksityisvritteliäisyyttä" | 1 2 3 4 5 |
| k | jatko-opiskelijoiden väliset suhteet ovat etäiset | 1 2 3 4 5 |
| l | jatko-opiskelijoiden välillä on kilpailua | 1 2 3 4 5 |
| m | laitosyhteisöön liittyy kateutta | 1 2 3 4 5 |
| n | laitosyhteisössä esiintyy valtataisteluja | 1 2 3 4 5 |
2. Miten paljon mielestäsi seuraavat tutkimusympäristöön liittyvät seikat ovat haitanneet tutkimustyötäsi?
- | | |
|--|---------------------|
| | 1 = erittäin paljon |
| | 2 = melko paljon |
| | 3 = jonkin verran |
| | 4 = hyvin vähän |
| | 5 = ei lainkaan |
- | | | |
|--|---|-----------|
| | epäasianmukaiset työtilat | 1 2 3 4 5 |
| | tutkimuslaitteiden ja -välineiden puute | 1 2 3 4 5 |
| | tutkimuksen apu työvoiman puute | 1 2 3 4 5 |
| | vaikeudet saada stipendejä ja apurahoja | 1 2 3 4 5 |
| | lyhytaikaiset työsuhteet | 1 2 3 4 5 |
| | kilpailu viroista ja viransijaisuuksista | 1 2 3 4 5 |
| | ei mahdollisuutta sijoittua tutkimusprojektiin | 1 2 3 4 5 |
| | opetustehtävien suuri määrä | 1 2 3 4 5 |
| | laitostehtävien suuri määrä | 1 2 3 4 5 |
| | muilta työtehtäviltä ei jää aikaa tutkimukselle | 1 2 3 4 5 |
| | yleinen työntekijäpula työpaikalla | 1 2 3 4 5 |
| | kirjallisuuden vaikea saatavuus, puute | 1 2 3 4 5 |
| | jokin muu syy, mikä? _____ | |
3. Onko jatko-opiskelijoiden opinnäytetöiden ohjaus laitoksellasi
- | | |
|---|----------------------------------|
| 1 | keskitetty yhdelle professorille |
| 2 | jaettu useille henkilöille |
4. Kuinka paljon seuraavat tekijät yleensä vaikeuttavat jatko-opintojen ohjausta laitoksellasi?
- | | |
|--|---------------------|
| | 1 = erittäin paljon |
| | 2 = melko paljon |
| | 3 = vaikea sanoa |
| | 4 = hyvin vähän |
| | 5 = ei lainkaan |
- | | | |
|---|--|-----------|
| a | ohjaajia vähän ohjattavien määrään nähden | 1 2 3 4 5 |
| b | ohjaajan saaminen oman laitoksen ulkopuolelta vaikeaa | 1 2 3 4 5 |
| c | ohjaajien ajan vievät perusopetukseen liittyvät tehtävät | 1 2 3 4 5 |
| d | ohjaajien ajankäyttöä rajoittavat hallinnolliset tehtävät | 1 2 3 4 5 |
| e | hallinnolliset säädökset ja määräykset rajoittavat jatko-opiskelijoiden ohjaamista (ohjaamista ei lasketa opetusvelvollisuuteen) | 1 2 3 4 5 |

5. Miten paljon seuraavat tekijät haittaavat ohjauksen toteuttamista laitoksellasi?
- 1 = erittäin paljon
2 = melko paljon
3 = vaikea sanoa
4 = hyvin vähän
5 = ei lainkaan
- a tutkimusten ohjaamista ei oteta huomioon ohjaajien urakehityksessä 1 2 3 4 5
- b ohjaajien ohjausvastuusta ja työnjaosta on epäselvyyksiä 1 2 3 4 5
- c ohjaus perustuu enemmän ohjausvuoroihin kuin asiantuntemukseen 1 2 3 4 5
- d ohjauksen oikeudet ja velvollisuudet ovat selkiintymättömiä 1 2 3 4 5
- e yhteistyö ohjaajien kesken liian vähäistä 1 2 3 4 5
- f ohjaajien rajoittuminen omaan tutkimusalueeseensa ohjauksessaan 1 2 3 4 5
- g ohjaajakoulutuksen puute 1 2 3 4 5
5. Missä määrin jatko-opinnoista mielestäsi tiedotetaan ja jatko-opiskelijoihin pidetään yhteyttä laitoksellasi?
- _____
- _____
- _____

5. TUTKIMUKSEN TEKEMISEN OPPIMINEN

1. Millä tavoin olet oppinut tutkimuksen tekemistä? Mitkä seuraavista kohdista kuvaavat parhaiten omia tutkimuksen tekemisen oppimistapojasi?
- 1 = ei kuvaa lainkaan
2 = kuvaa heikosti
3 = kuvaa jossain määrin
4 = kuvaa melko hyvin
5 = kuvaa erittäin hyvin
- a itsenäinen työskentely 1 2 3 4 5
- b keskustelut tutkijakollegoiden kanssa 1 2 3 4 5
- c yritys ja erehdys, "kantapään kautta oppiminen" 1 2 3 4 5
- d muiden tutkimuksiin perehtyminen 1 2 3 4 5
- e ohjaajan tutkimuksen tekemisen tapojen havainnointi 1 2 3 4 5
- f ohjaajan opetusten ja ohjeiden mukaan tekeminen 1 2 3 4 5
- g tutkijatovereiden neuvojen ja ohjeiden seuraaminen 1 2 3 4 5
- h opiskelijoiden töiden ohjaaminen 1 2 3 4 5
- i jokin muu, mikä? _____
2. Miten hyödyllisinä oman kokemuksesi perusteella pidät seuraavia jatko-opiskelun opetusmuotoja?
- 1 = ei lainkaan hyödyllinen
2 = hyvin vähän hyötyä
3 = vaikea sanoa
4 = melko hyödyllinen
5 = erittäin hyödyllinen
- a kaikille jatko-opiskelijoille yhteiset luennot, luentosarjat 1 2 3 4 5
- b demonstraatiot 1 2 3 4 5

JATKUU SEURAAVALLA SIVULLA

6

c	laboratoriotyöt	1	2	3	4	5
d	yleiset seminaarit (liseniaattiseminaarit tms.)	1	2	3	4	5
e	yksittäiset vierailuluennot eritvisaiheista	1	2	3	4	5
f	omien esitelmien ja alustusten pitäminen	1	2	3	4	5
g	tenttikirjallisuuden lukeminen	1	2	3	4	5
h	tieteellisen viestinnän kurssit	1	2	3	4	5
i	epäviralliset tutkijatapaamiset	1	2	3	4	5
j	seminaarit ja kongressit kotimaassa	1	2	3	4	5
k	seminaarit ja kongressit ulkomailla	1	2	3	4	5
l	henkilökohtainen tutkimustyön ohjaus	1	2	3	4	5

3. Lyhyt perustelusi edelliseen

4. Merkitse edellisistä ne opetusmuodot, joista Sinulla ei ole kokemusta, mutta joita olet kaivannut?

5. Millaisia opintosisältöjä olet kaivannut suhteessa tämän hetkisiin tutkimustarpeisiisi?

- 1 = ei lainkaan tarpeellinen
 2 = vain vähän tarvetta
 3 = jossain määrin tarvetta
 4 = melko tarpeellinen
 5 = erittäin tarpeellinen

a	oman tieteenalan erityiskysymykset ja menetelmät	1	2	3	4	5
b	sivuaineiden kysymykset ja menetelmät	1	2	3	4	5
c	tieteenfilosofia, tieteenteoria	1	2	3	4	5
d	metodologia	1	2	3	4	5
e	atk	1	2	3	4	5
f	vieraat kielet (ymmärtäminen, kirjoittaminen, puhuminen)	1	2	3	4	5
g	tieteellinen kirjoittaminen	1	2	3	4	5
h	muuta, mitä?					

6. Mitkä tutkimusprosessin vaiheet olet kokenut kiinnostavimpina tehdessäsi opinnäytetyötäsi ja miksi?

7. Mistä tutkimuksen tekemisen vaiheista olet oppinut eniten ja miksi?

8. Missä tutkimuksen tekemisen vaiheissa Sinulla on ollut eniten ongelmia ja miksi?

6. TIETEELLINEN TUTKIMUSTYÖ, JATKO-OPINNOT JA OMAT TUTKIJANKYVYT

1. Miten tärkeitä mielestäsi ovat seuraavat jatko-opintojen tavoitteet?

1 = ei laisinkaan tärkeä
 2 = vain vähän tärkeä
 3 = jossain määrin tärkeä
 4 = melko tärkeä
 5 = erittäin tärkeä

tutkintojen valmistuminen	1	2	3	4	5
julkaiseminen	1	2	3	4	5
uuden tiedon tuottaminen	1	2	3	4	5
tutkimuksen tekemisen oppiminen	1	2	3	4	5
oman tieteenalan kehittäminen	1	2	3	4	5
tieteellisen uteliaisuuden tyydyttäminen	1	2	3	4	5
ammattipätevyyden kasvu	1	2	3	4	5
älyllinen kehitys	1	2	3	4	5
persoonallisuuden kehitys	1	2	3	4	5
luovuuden kehittyminen	1	2	3	4	5

Mitä pidät omasta mielestäsi tärkeimpänä tavoitteenä?

2. Miten hyvin olet kokenut seuraavien tavoitteiden toteutuneen omalla kohdallasi?

1 = ei lainkaan toteutunut
 2 = heikosti toteutunut
 3 = jossain määrin toteutunut
 4 = melko hyvin toteutunut
 5 = erittäin hyvin toteutunut

a oman tutkimusalan teorioiden ja menetelmien (hyvä) tuntemus	1	2	3	4	5
b kvkv ymmärtää oman tieteenalan yhteydet muuhun tutkimukseen	1	2	3	4	5
c kvkv arvioida tutkimuksen tieteellistä ja yhteiskunnallista merkitystä	1	2	3	4	5
d kyky löytää ja valita tieteellisesti tärkeitä ongelmia	1	2	3	4	5
e kyky käsitellä ongelmia tutkimuksen keinoin	1	2	3	4	5
f taito valita ja käyttää erilaisia tutkimusmenetelmiä	1	2	3	4	5
g tiedonhankinta- ja tietojenkäsittelymenetelmien hallinta	1	2	3	4	5
h oman tieteenalan kehityksen seuraaminen	1	2	3	4	5
i kyky tutkimustulosten esittämiseen	1	2	3	4	5
j kyky kriittiseen tieteelliseen keskusteluun	1	2	3	4	5
k tieteellisessä viestinnässä tarvittava kielitaito	1	2	3	4	5

3. Mitkä tutkijan ominaisuudet, taidot ja kyvyt ovat mielestäsi tutkimustyössä tärkeitä?

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| 1. pitkäjännitteisyys | 14. kyky hahmottaa olennainen |
| 2. perusteellisuus | 15. idearikkaus |
| 3. keskittymiskyky | 16. ahkeruus |
| 4. epävarmuuden sietokyky | 17. älykkyys, lahjakkuus |
| 5. yksinäisyyden sietokyky | 18. itsenäisyys |
| 6. yhteistyökyky | 19. kunnianhimo |
| 7. uteliaisuus | 20. rehellisyys |
| 8. sosiaalisuus | 21. joustavuus |
| 9. itseluottamus | 22. kiinnostuneisuus |
| 10. psyykkinen tasapaino | 23. luovuus |
| 11. kriittisyys | 24. päämäärätietoisuus |
| 12. oma-aloitteisuus | 25. nopea päätöksentekokyky |
| 13. suunnitelmallisuus | 26. aikatauluissa pysyminen |

Merkitse edellisistä viisi (5) tärkeintä

Merkitse myös mitkä viisi (5) kuvaavat itseäsi parhaiten?

4. Millaisten omien tietojen, taitojen tai kykyjen puutteiden olet kokenut vaikeuttaneen tutkimustyötäsi?

1 = erittäin paljon
2 = melko paljon
3 = jonkin verran
4 = hyvin vähän
5 = ei lainkaan

- | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| a | puutteelliset perustiedot aihealueelta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b | puutteelliset metodiset kyvyt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c | puutteelliset tiedonhankintakyvyt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d | puutteet suomen kielen hallinnassa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e | puutteet vieraiden kielten osaamisessa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f | tottumattomuus tieteellisen tekstin tuottamiseen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g | hidas kirjoittamaan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h | älyllisten kykyjen riittämättömyys | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i | siirtyminen itsenäiseen tutkimustyöhön vaikeaa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j | kyllästyminen rutiinitehtävien tekemiseen tutkimustyössä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k | keskittymiskyvyn puute tutkimustyöhön | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| l | heikko ajan organisointikyky | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| m | epävarmuus päätösten tekemisessä ja valintojen tekemisessä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| n | yksityiskohtiin takertuminen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| o | tutkimuksen eri osien integrointivaikeudet | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| p | heikko tutkimusmotivaatio yleensä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

5. Millaista tvötä tutkimustyö on mielestäsi? Kuvailisitko käsitystäsi tutkimustyöstä.

7. JATKO-OPINTOJEN OHJAAMINEN

1. Kumpi seuraavista vaihtoehdoista kuvasi paremmin laitoksesi ohjauskäytäntöä/-traditiota aloittaessasi omat jatko-opintosi?

- 1 opinnäytetöiden ohjaus järjestettiin virallisesti: jokaiselle opiskelijalle nimettiin heti opintojen alussa tutkimustyön ohjaaja tai useampia ohjaajia
- 2 ohjaajien valinta tapahtui epävirallisesti: ohjaustradition mukaan jokainen sai itse valita ohjaajansa tai ohjattavansa

2. Miten tutkimustyön ohjaajan valinta käytännössä tapahtui?

- 1 valitsin itse tutkimukseni ohjaajan
- 2 ohjaaja valitsi minut ohjattavakseen
- 3 ohjaajan valinta tapahtui ohjaajien ja ohjattavan välisen neuvottelun tuloksena
- 4 tiedekunta, laitos tms. määräsi ohjaajan tutkimukselleni
- 5 ohjaaja määräytyi sattuman perusteella
- 6 tutkimuksellani ei ole ketään ohjaajaa, miksi ei?

Millaisena olet kokenut ohjaajan/ ohjauksen puuttumisen?

3. Miten paljon seuraavat tekijät ovat vaikuttaneet tutkimuksesi ohjaajan valinnassa?

- 1 = ei lainkaan
 2 = vain vähän
 3 = jonkin verran
 4 = melko paljon
 5 = erittäin paljon

- | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| a | ohjaajan asiantuntemus | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b | ohjaajan tutkimustyyli | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c | ohjaajan asema tiedeyhteisössä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d | ohjaajan maine ohjaajana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e | ohjaajan ohjausvuoro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f | oma tutkimuskokemukseni | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g | yhteiset kiinnostuksen alueet | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h | aikaisemmat yhteydet ja kokemukset ohjaajan kanssa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i | ohjaajan henkilökohtaiset ominaisuudet | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j | mieltymys, "vetovoima" ohjaajan persoonallisuuteen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k | ohjaaja samaa sukupuolta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| l | ohjaajan ikä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ei ole ohjaajaa / Jos valitsisit ohjaajan, mitkä olisivat kolme (3) tärkeintä valintakriteeriä _____

4. Ketkä seuraavista korkeakoulun henkilöistä ohjaavat tai ovat ohjanneet tutkimustyötäsi? Merkitse myös heidän tutkintonsa.

	tutkinto
1 professori	_____
2 apulaisprofessori	_____
3 dosentti	_____
4 lehtori	_____
5 yliassistentti	_____
6 muu korkeakoulun henkilökuntaan kuuluva henkilö	_____
7 _____	_____
7 tutkimustyön ohjaaja ulkomailta	_____

- ei kukaan, merkitse keiden edellisistä toivoit/toivoisit ohjaavan työtäsi _____ (Siirry 7. kys.)

5. Kuka tai ketkä edellisistä ovat ohjanneet tutkimustasi eniten?
_____ (numerointi edellisestä)

6. Onko työsi pääohjaaja 1 mies 2 nainen

7. Minkä tekijöiden olet kokenut eniten vaikeuttaneen ohjaajan valintaa ja saamista tutkimuksellesi?

8. Milloin opinnäytetyösi ohjaus todella alkoi?

- | | |
|---|---|
| 1 | jo opintojen suunnitteluvaiheessa |
| 2 | tutkimuksen aloittamisesta puoli vuotta |
| 3 | puolesta vuodesta 1 vuoteen tutkimuksen aloittamista |
| 4 | 1 vuodesta 1 1/2 vuoteen tutkimuksen aloittamisesta |
| 5 | 1 1/2 vuodesta 2 1/2 vuoteen tutkimuksen aloittamisesta |
| 6 | noin 3 vuotta tutkimuksen aloittamisesta |

- ei ohjaajaa, merkitse milloin toivoit/toivoisit ohjauksen alkavan _____

9. Millä tavoin ja kuinka paljon tutkimuksesi pääohjaaja auttoi Sinua tutkimustyön aloittamisvaiheessa?

1 = ei lainkaan
2 = vain vähän
3 = jonkin verran
4 = melko paljon
5 = erittäin paljon

- | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| a | auttoi tutkimusrahoituksen järjestämisessä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b | auttoi aiheen valinnassa ja rajaamisessa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c | auttoi yksilöllisen suunnitelman laatimisessa tutkimustyölle | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d | auttoi yksilöllisen jatko-opintosuunnitelman laatimisessa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e | laati vaihtoehtoisia suunnitelmia tutkimustyölleni | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f | valvoi tutkimuksen käynnistymistä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g | kehoitti laatimaan tutkimussuunnitelman | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- ei ohjaajaa / sain tutkimukselleni ohjaajan vasta myöhemmin Merkitse kolme (3) tärkeintä tapaa miten toivoit/toivoisit ohjaajan auttavan sinua _____ (Siirry 11. kys.)

10. Missä tutkimusprosessin vaiheissa olet mielestäsi saanut ohjaajiltasi eniten apua?

11. Missä tutkimusprosessin vaiheissa tarvitsit/tarvitsisit eniten ohjaajien apua?

12. Miten säännöllisesti olet saanut ohjausta?

- 1 en lainkaan (Siirry 14. kys.)
 2 epäsäännöllisesti
 3 säännöllisesti tietyin väliajoin

13. Miten paljon oppinäytetyösi pääohjaaja on keskimäärin ohjannut Sinua?

- 1 tunnin viikossa
 2 tunnin kahdessa viikossa
 3 tunnin kuukaudessa
 4 tunnin noin parin kuukauden välein
 5 tunnin puolivuositain
 6 kerran vuodessa
 7 harvemmin kuin kerran vuodessa

14. Miten paljon ja kuinka usein olisit toivonut saavasi ohjausta?

15. Millaisia asioita tutkimuksesi ohjaajat ovat opettaneet Sinulle tutkimuksen tekemisestä?

	pääohjaaja	muut ohjaajat
1 syvälinen tutustuminen tieteenalan traditioon	—	—
2 tieteenalan mukaisen ajattelutavan syvälinen omaksuminen	—	—
3 kokonaiskäsityksen muodostaminen tutkimuksesta	—	—
4 oman tutkimusaiheen ja -ongelman rajaaminen	—	—
5 teoreettisen näkökulman selkiennyttäminen	—	—
6 metodisten kysymysten ratkaisu	—	—
7 omien tieteellisten ajattelutapojen problematisointi	—	—

ei ohjaajaa, merkitse toiveesi mukaan kolme (3) tärkeintä asiaa ___ ___ ___

16. Millä tavoin ohjaajat ovat ohjanneet Sinua tutkimuksen tekemisessä?

		pääohjaaja	muut ohjaajat
1	työpapereiden lukeminen ja kommentointi	—	—
2	kirjallisuus- ja lähdeviitteiden esittäminen	—	—
3	uusien ideoiden ja näkökulmien esittäminen	—	—
4	artikkeleiden ja kirjojen antaminen luettavaksi	—	—
5	tutkimuslaitteiden rakentamisen ja käytön opastaminen	—	—
6	tehtävien antaminen: täydentäminen, tiivistelmät jne.	—	—
7	tietojen antaminen tutkimuksen tasoa koskevista vaatimuksista	—	—
8	yhteistyö samassa projektissa	—	—

ei ohjaaajaa, merkitse toiveesi mukaan kolme (3) tärkeintä ohjaustapaa ___ ___ ___ (Siirry s. 14)

17. Mitkä ovat mielestäsi olleet kolme (3) merkittävintä tapaa?

18. Miten syvästi tutkimustyösi pääohjaaja on mielestäsi perehtynyt tutkimukseesi?

- 1 ohjaajalla on käsitys tutkimustyöstäni kokonaisuutena
- 2 ohjaaja on perehtynyt hyvin tutkimukseni joihinkin osiin
- 3 ohjaaja ennakoii tutkimusprosessin kriittiset vaiheet ja suunnittelee erilaisia toimintatapoja niitä varten
- 4 ei mitään edellisistä

19. Jos sinulla on ollut useita ohjaajia, millaisena olet kokenut heidän antamansa ohjauksen? (edut ja haitat)

20. Oletko vaihtanut tutkimuksesi ohjaajaa?

- 1 en ole vaihtanut (Siirry 22. kys.)
- 2 olen vaihtanut
- 3 haluaisin vaihtaa, mutta en voi / en ole onnistunut, miksi?

21. Miksi olet vaihtanut tutkimuksesi ohjaajan?

- 1 vaihdoin tutkimusaihetta
- 2 vaihdoin tutkimuksen tekopaikkaa
- 3 ohjaaja ei kyennyt tarjoamaan tarvitsemaani asiantuntija-apua

- 4 minulla oli erilaiset käsitykset tutkimuksen tekemisen tavoista
 5 minulla oli erilaiset käsitykset tutkimuksen tasoa koskevista vaatimuksista
 6 ohjaaja teetti tutkimukseni kannalta epärelevantteja tehtäviä
 7 ohjaajan persoonallisuus ja oma persoonallisuuteni ovat yhteensopimattomia
 8 muu henkilöt neuvoivat, painostivat vaihtamaan
 9 muu syy, mikä? _____

22. Mitkä seuraavista asioista olet kokenut ongelmallisina tutkimustyön ohjauksessa?

- 1 ohjaaja haluaa laajentaa jatkuvasti tutkimustani
 2 ohjaaja haluaa rajata tutkimukseni liian kapea-alaiseksi
 3 ohjaaja asiantuntemus kattaa vain osan tutkimukseni alueesta
 3 ohjaajalla on kohtuuttomat tutkimuksen tasoa koskevat vaatimukset
 4 ohjaaja on hidastanut tutkimustyöni edistymistä eri tavoin
 5 ei mitään edellisistä

23. Miten onnistuneena pidät kaiken kaikkiaan tutkimuksesi pääohjaajan valintaa?

ei lainkaan onnistunut 1 2 3 4 5 erittäin onnistunut

24. Perustele arviointisi lyhyesti

25. Mitä pidät tärkeimpänä tutkimuksen tekemiseen liittyvänä asiana, jonka olet oppinut tutkimustyösi ohjaajilta? (tiedot, tutkimuksen tekemisen tavat, suhtautuminen tutkimustyöhön tms.)

Pääohjaaja

Muut ohjaajat

8. OHJAUSSUHTEEN LUONNE

Vastaa seuraaviin kysymyksiin omien ohjauskokemustesi perusteella. Mikäli Sinulla ei ole ollut ohjaajaa, siirry 3. kysymykseen.

1. Mikä mielestäsi on ollut ohjaamisen päätavoite, päämäärä?

2. Arvioi tyypillistä ohjaustilannetta seuraavien asioiden suhteen. Merkitse jokaisesta ryhmästä yksi (1) vaihtoehto.

SUHTAUTUMINEN

- 1 ohjaaja pitää ohjausta rasitteena itselleen
- 2 ohjaaja pitää ohjausta työvelvollisuutenaan
- 3 ohjaaja suhtautuu innostuneesti ohjaukseen

ILMAPIIRI

- 1 keskusteluilmapiiri etäinen ja muodollinen
- 2 keskusteluilmapiiri neutraali ja asiallinen
- 3 keskusteluilmapiiri lämmin ja empaattinen

TYÖSKENTELYTAVAT

- 1 ohjaaja on päättänyt työskentelytavoista
- 2 työskentelytavoista ei ole sovittu millään tavoin
- 3 työskentelytavoista on sovittu etukäteen yhdessä

ALOITTEENTEKO

- 1 keskustelua koskeva aloitteenteko on yleensä opiskelijan vastuulla
- 2 kumpi tahansa voi tehdä aloitteen keskusteluaajoista
- 3 ohjaaja tekee yleensä aloitteen keskusteluaajoista

OHJAAJAN TAVOITETTAVUUS

- 1 ohjaaja ei pidä kiinni sovitusta tapaamisajoista
- 2 ohjaajaa on joskus vaikea tavoittaa
- 3 ohjaaja on hyvin tavoitettavissa sovittujen tapaamisaikojen ulkopuolellakin

HÄIRIÖT

- 1 ohjaustilannetta häiritsevät usein erilaiset tekijät, mm. puhelinsoitot
- 2 ohjaustilannetta häiritsevät satunnaisesti eri tekijät
- 3 ohjaaja järjestää ohjaustilanteen mahdollisimman häiriöttömäksi

KONTROLLOINTI

- 1 ohjaaja kontrolloi liikaa tutkimustyöni etenemistä
- 2 ohjaaja suhtautuu välinpitämättömästi tutkimustyöni etenemiseen
- 3 ohjaaja seuraa mielestäni riittävästi tutkimukseni edistymistä

ONGELMAKOHDAT

- 1 ohjaaja kiinnittää huomiota pelkästään tutkimustyöni puutteisiin
- 2 ohjaaja ei kiinnitä lainkaan huomiota tutkimustyöni ongelmakohtiin
- 3 ohjaaja kiinnittää tarpeen tulleen huomiota tutkimukseni ongelmiin ja puutteisiin

KOMMENTOINTI

- 1 ohjaaja usein jättää hänelle antamani paperit kommentoimatta
- 2 ohjaaja viivyttelnee paperieni kommentointia
- 3 ohjaaja kommentoi hänelle jättämäni paperit viivyttelämättä

TULOKSET VAI PROSESSI

- 1 ohjaaja on kiinnostunut ensisijaisesti vain tutkimustuloksista
- 2 ohjaaja on kiinnostunut siitä, että tutkimus etenee
- 3 ohjaaja on kiinnostunut sekä tutkimusprosessin eri vaiheista että tutkimustuloksista

TUTKIMUSTULOKSET

- 1 ohjaaja kiinnittää huomiota tutkimuksessani vain hänen omiin tutkimuksiinsa liittyviin tutkimustuloksiin
- 2 ohjaaja on kiinnostunut lähinnä siitä, että tuloksia syntyy
- 3 ohjaaja on kiinnostunut hänelle esittelemistäni tutkimustuloksista

ONGELMIEN RATKAISEMINEN

- 1 tutkimuksen todellisista ongelmista ei yleensä keskustella ja ohjauskeskustelun jälkeen en tiedä miten tutkimusta pitäisi jatkaa
- 2 ohjauskeskustelut antavat aineksia ongelmien ratkaisemiseksi, mutta ongelmat on itse ratkaistava
- 3 ohjauskeskustelut selkiinnyttävät tutkimuksen ongelmakohtia ja ne pyritään ratkaisemaan yhdessä

OHJEIDEN MÄÄRÄ

- 1 ohjaaja ei anna juuri mitään ohjeita
- 2 ohjaaja antaa neuvoja satunnaisesti
- 3 ohjaaja tarjoaa neuvoja niitä pyytäessäni

KESKUSTELUN AIHEET

- 1 ohjaaja kertoo ohjaustilanteessa paljon omista asioistaan, mm. omista harrastuksistaan
- 2 ohjaustilanteissa keskustellaan mistä tahansa kumpaakin kiinnostavista asioista
- 3 ohjaustilanteissa keskustellaan ensisijaisesti minun esiin nostamistani asioista

ODOTUKSET OHJAUKSELTA

- 1 ohjaajalla / itselläni on epärealistisia odotuksia ohjauksen tuloksista
- 2 kummallakaan ei ole selkeitä odotuksia ohjauksen tuloksista
- 3 meillä molemmilla on suhteellisen realistiset odotukset ohjauksen tuloksista

OHJAUKSEN VÄHENTYMINEN

- 1 ohjaaja on jättänyt minut liian aikaisin tekemään yksin tutkimusta
- 2 ohjaajan ohjauksen määrä ei ole ajan mittaan vaihdellut
- 3 ohjaaja on vähentänyt ohjausta tutkimustaitojeni kehittyessä

3. Mitkä seuraavista ohjaajan henkilökohtaisista ominaisuuksista ovat mielestäsi edistäneet ja/tai vaikeuttaneet ohjausta?

- 1 autoritäärisyys
- 2 empaattisuus
- 3 huumorintajuisuus
- 4 etäisyys, vaikea lähestyttävyyys
- 5 asiallisuus
- 6 impulsiivisuus
- 7 tunneettomuus
- 8 kriittisyys
- 9 kateellisuus
- 10 aggressiivisuus
- 11 rohkaisevuus
- 12 toverillisuus
- 13 lämpö
- 14 itsekkyyys
- 15 innostuneisuus
- 16 vaativuus

Merkitse kolme (3) eniten

edistänyttä _____ tekijää
vaikeuttanutta _____ tekijää

Merkitse myös kolme (3) tärkeimpänä pitämäsi hyvän ohjaajan ominaisuutta _____

ei ole ohjaajaa, merkitse kolme (3) tärkeimpänä pitämäsi hyvän ohjaajan ominaisuutta _____ (Siirry 8. kys.)

4. Millä tavoin nykyiseen ohjaussuhteeseesi liittyvät ongelmat ja ristiriidat on ratkaistu?

- 1 ei ole ilmennyt huomattavia ongelmia tai ristiriitoja
- 2 ristiriidoista on keskusteltu avoimesti
- 3 ristiriidat kielletään ja niistä vaietaan
- 4 ristiriidat ovat aiheuttaneet välttelyä
- 5 olen vaihtamassa ohjaajaa
- 6 ohjaaja on lopettamassa ohjaamistani

5. Miten kauan ohjaussuhde nykyisen ohjaajasi kanssa on kestänyt?

6. Miten ohjaussuhde on muuttunut ajan kuluessa?
Millaisia vaiheita ohjaussuhteessa on tähän mennessä ollut?
Kuvaile sen tyypillisimpiä piirteitä eri vaiheissa.

Alkuvaihe

Myöhemmin

Päättyminen (millä tavoin päättynyt/tulee päättymään)

6. Onko tutkimuksesi pääohjaaja
- 1 huomattavasti vanhempi kuin itse olet, kuinka paljon? _____
 - 2 likipitään samanikäinen (vähän vanhempi/nuorempi) _____
 - 3 huomattavasti nuorempi kuin itse olet, kuinka paljon? _____
7. Missä ura- ja elämänvaiheessa tutkimuksesi pääohjaaja itse on?
Merkitse seuraavista kaikki häntä kuvaavat asiat.
- 1 ohjaaja on saavuttanut vakiintuneen aseman tiedeyhteisössä
 - 2 ohjaaja tavoittelee korkeampaa virkaa
 - 3 ohjaaja on auktoriteetti omalla alallaan
 - 4 ohjaaja pyrkii vakiinnuttamaan asemansa tiedeyhteisössä
 - 5 ohjaaja on luonut pysyvät suhdeverkot
 - 6 ohjaaja arvioi uudelleen ammattiaan ja uraansa
 - 7 ohjaaja on pyrkimässä pois yliopistosta / korkeakoulusta
 - 8 ohjaaja on muuttamassa ulkomaille
 - 9 ohjaaja sairastelee paljon
 - 10 ohjaaja on jäämässä eläkkeelle
 - 11 ikäero aiheuttaa sukupolvien välisen kuilun henkilötasolla
 - 12 ikäero tulee ilmi erilaisissa tieteellisissä kysymyksissä

Merkitse mitkä asiat edellisistä mielestäsi ovat vaikuttaneet

ohjaukseen myönteisesti _____
kielteisesti _____

8. Millaisia ongelmia ja haittoja olet kokenut ohjaussuhteesta aiheutuneen itsellesi?
- | | |
|--|------------------------------------|
| | 1 = pitää täysin paikkansa |
| | 2 = pitää melko hyvin paikkansa |
| | 3 = pitää jossain määrin paikkansa |
| | 4 = pitää heikosti paikkansa |
| | 5 = ei pidä lainkaan paikkansa |

- | | |
|--|-----------|
| a ohjaus on vaatinut paljon aikaa ja energiaa | 1 2 3 4 5 |
| b olen tullut riippuvaiseksi ohjaajan neuvoista ja mielipiteistä | 1 2 3 4 5 |
| c minulla on alemmuuden tunteita | 1 2 3 4 5 |
| d minulla on syyllisyyden tunteita | 1 2 3 4 5 |
| e olen kärsinyt kilpailusta | 1 2 3 4 5 |
| f ohjaaja on "varastanut" ideoitani | 1 2 3 4 5 |
| g olen stressaantunut annetuista tehtävistä | 1 2 3 4 5 |
| h minut samaistetaan liikaa ohjaajaan | 1 2 3 4 5 |
| i suhteesta on tullut liian henkilökohtainen | 1 2 3 4 5 |
| j suhteeseen liittyy seksuaalista painostusta | 1 2 3 4 5 |

ei ohjaajaa, merkitse kolme (3) todennäköisintä ohjaussuhteesta aiheutuvaa haittaa _____

9. Miten merkittävän henkilökohtaisen vaikutuksen arvioit ohjaajilla olleen itseesi?

1 = ei lainkaan merkitystä	1 = ei lainkaan merkitystä
2 = vain vähän merkitystä	2 = vain vähän merkitystä
3 = vaikea sanoa	3 = vaikea sanoa
4 = melko paljon merkitystä	4 = melko paljon merkitystä
5 = erittäin paljon merkitystä	5 = erittäin paljon merkitystä

	pääohjaaja					muut ohjaajat				
a vahvistanut käsityksiäni omasta itsestäni tutkijana	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
b vahvistanut ammatillista identiteettiäni	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
c selkiinnyttänyt urasuunnitelmiani	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
d vahvistanut käsityksiäni omista kyvyistäni ja mahdollisuuksistani	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
e auttanut arvioimaan elämänarvojen tärkeysjärjestystä	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
f auttanut asettamaan päämääriä elämässä	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
g auttanut elämään omien arvojen ja päämäärien mukaan	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
h rohkaissut ottamaan haasteellisia tehtäviä vastaan	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
i auttanut selviytymään stressitilanteissa	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
j testannut kestävyttäni	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
k opettanut läheisyyden kykyä	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
l lisännyt oman kontrollin kasvua	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
m tukenut itsenäisyyttäni	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

ei ohjaajaa, merkitse viisi (5) asiaa, joita pitäisit tärkeinä

10. Mitkä seuraavista mielestäsi parhaiten kuvaavat tutkimuksesi pääohjaajan merkitystä sinulle? Merkitse kaikki häneen sopivat kuvaukset.

1 opettaja	12 roolimalli
2 asiantuntija	13 yhteistyökumppani
3 neuvonantaja	14 suosittelija
4 yksityisopettaja	15 esitaistelija
5 arvioitsija	16 puolestapuhuja
6 johtaja	17 vanhempi
7 organisaattori	18 ystävä
8 uramalli	19 uskottu
9 työhön opastaja	20 emotionaalinen tuki
10 ammatillisen identiteetin muovaaja	21 kannustaja, rohkaisija
11 esimerkki	22 terapeutti

ei ohjaajaa, merkitse edellisistä millaista ohjaajaa toivoit/toivoisit itsellesi

11. Millaisena ohjattavana pidät itseäsi?

- 1 = ei kuvaa laisinkaan
 2 = kuvaa heikosti
 3 = kuvaa jossain määrin
 4 = kuvaa melko hyvin
 5 = kuvaa erittäin hyvin

1	itsenäinen	1	2	3	4	5
2	miellyttämiseen pyrkivä	1	2	3	4	5
3	vastaanottavainen	1	2	3	4	5
4	itsepäinen	1	2	3	4	5
5	yhteistyökykyinen	1	2	3	4	5
6	ailahtelevainen	1	2	3	4	5
7	nopea oppimaan	1	2	3	4	5
8	riippuvainen	1	2	3	4	5
9	suunnitelmallinen	1	2	3	4	5
10	vaativa	1	2	3	4	5
11	innokas	1	2	3	4	5
12	laiska	1	2	3	4	5
13	luotettava	1	2	3	4	5
14	hidas	1	2	3	4	5
15	täsmällinen	1	2	3	4	5
16	torjuva	1	2	3	4	5
17	ahkera	1	2	3	4	5
18	epävarma	1	2	3	4	5

ei ohjaajaa, merkitse edellisistä kuvauksista millaisena mahdollisena ohjattavana pidät itseäsi (Siirry 13. kys.)

12. Kumpi mielestäsi on hyötynyt enemmän ohjaussuhteesta?

- 1 ohjaussuhteesta on ollut hyötvä vain minulle
 2 minä olen hyötynyt ohjaussuhteesta enemmän kuin ohjaaja
 3 ohjaussuhteesta on ollut hyötvä kummallekin
 4 ohjaaja on hyötynyt ohjaussuhteesta enemmän kuin minä
 5 ohjaussuhteesta on ollut hyötvä vain ohjaajalle

13. Millä tavoin ohjaaja mielestäsi on hyötynyt ohjaussuhteestanne ja mitä merkitystä ohjaajalle on ollut siitä?

Merkitse seuraavista kaikki, jotka mielestäsi pitävät paikkansa.

Ohjaaja on

- a siirtänyt osan rutiinistöistään minulle
 b voinut laajentaa ja täydentää tutkimustaan työni avulla
 c käynyt esittelemässä tutkimustuloksiani maailmalla
 d saanut uusia kirjallisuus- ja lähdeviitteitä
 e ohjaajaa on arvostettu ohjattavansa tutkimuksen perusteella
 f saanut rehellistä palautetta työstään
 g saanut itselleen luotettavan alaisen
 h saanut työnsä jatkajan
 i saanut huomiota ja ihailua ohjattavaltaan
 j jakanut tietoaan, kokemustaan ja viisauttaan
 k huolehtinut uuden tutkijasukupolven kasvattamisesta
 l ollut roolimallina, samaistumiskohteena

- m voinut nähdä tutkimustyöni edistyvän
 n ohjaaja tietää vaikuttaneensa menestymiseeni
 o ohjaaja tietää helpottaneensa kehitystäni
- p tarjonnut suojaverkon ohjattavalleen
 q ottanut ohjattavan siipensä suojaan
- r ohjauksellaan voinut "maksaa takaisin" itse aikanaan saamaansa tukea
 s on rikastunut persoonallisuudeltaan
 t voinut ylittää omaksumaansa sukupuolirooliin liittyvät rajoitukset
- u voinut keskustella omasta elämästäni kanssani
 v voinut keskustella henkilökohtaisista ongelmistaan kanssani
- ei ohjaajaa, merkitse viisi (5) asiaa, joista ohjaaja mielestäsi voisi eniten hyötyä ohjaussuhteessa

14. Miten merkittävä henkilö tutkimuksesi pääohjaaja on kaiken kaikkiaan ollut itsellesi seuraavien asioiden kannalta?

- 1 = ei lainkaan merkitystä
 2 = hyvin vähän merkitystä
 3 = jonkin verran merkitystä
 4 = melko paljon merkitystä
 5 = erittäin merkittävä

tutkimustyön merkityksellisyyden ymmärtäminen	1	2	3	4	5
tutkimustyön oppiminen	1	2	3	4	5
tiedevhteisöön soisaalistuminen	1	2	3	4	5
urakehitys, menestyminen	1	2	3	4	5
henkilökohtainen kehitys ja edistyminen	1	2	3	4	5

15. Oletko itse toiminut oppinäytetöiden ohjaajana? _____

Millaisena olet kokenut ohjaajana toimimisen?

9. MENESTYMINEN JA URAKEHITYS

1. Miten tyytyväinen olet omaan urakehitykseen?

erittäin tyytymätön 1 2 3 4 5 erittäin tyytyväinen

2. Millaisena yleensä pidät omaa urakehitystäsi ja menestymistäsi?

3. Mihin seuraavista arvelet sijoittuvasi suorittamasi jatkotutkinnon jälkeen?

- 1 yliopistoon / korkeakouluun
- 2 tutkimuslaitokseen
- 3 opetustehtäviin
- 4 yksityiselle sektorille (esim. yksityiset yritykset)
- 5 julkiselle sektorille (esim. kunnan tai valtion virat)
- 6 muu, mikä? _____

4. Miten paljon seuraavat tekijäryhmät ovat mielestäsi vaikeuttaneet tai hidastaneet tutkimustyötäsi?

- 1 = erittäin paljon
- 2 = melko paljon
- 3 = jonkin verran
- 4 = vain vähän
- 5 = eivät lainkaan

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a tutkimuksen rahoitusongelmat (esim. projektivarat, stipendit, apurahat) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b työsuhteiden epävarmuus (esim. lyhytaikaiset sijaisuudet) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c tutkimuksen ohjaukseen liittyvät ongelmat (esim. ohjauksen puute, ristiriidat) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d työhön liittyvät ongelmat (esim. työnjako, ajankäyttö) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e perheeseen ja lastenhoitoon liittyvät ongelmat (esim. päivähoito-ongelmat, ajan puute) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f muut perheeseen liittyvät syyt (esim. sairaudet, avioero, kuolema) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g omien tutkijakykyjen puutteet (esim. itseluottamuksen puute, tiedolliset ja taidolliset puutteet) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h tutkimusympäristöön liittyvät tekijät (esim. vähäinen kannustus, kateus tms.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

5. Mitkä seuraavista tekijöistä mielestäsi ovat eniten edistäneet tai vaikeuttaneet urakehitystäsi? Merkitse kolme (3) eniten edistänyttä ja vaikeuttanutta tekijää

vaikeuttaneet

edistäneet

- | | |
|---|----|
| 1 taloudelliset huolet / turvattu taloudellinen tilanne | 1 |
| 2 perhe ja lapset | 2 |
| 3 elämänsuunnitelmien selkiintymättömyys / selkeys | 3 |
| 4 omien kykyjen epäily / usko omaan kykyihin | 4 |
| 5 tutkimustyön heikko arvostus / korkea arvostus | 5 |
| 6 tutkimustyön heikko kannustus / voimakas kannustus | 6 |
| 7 harrastukset | 7 |
| 8 laiskuus / ahkeruus tutkimustvössä | 8 |
| 9 uramahdollisuuksien puute / hyvät uralla etenemismahdollisuudet | 9 |
| 10 sairaudet / hyvä terveydentila | 10 |
| 11 epäonnistuminen / onnistuminen tutkimustvössä | 11 |

6. Millä tavoin olet kokenut tutkimustyösi pääohjaajan auttaneen urakehitystäsi ja menestymistäsi? Merkitse kaikki urakehitykseesi ja menestymiseesi mielestäsi vaikuttaneet asiat.

Ohjaaja on

- 1 käyttänyt valtaa ja asemaansa hyväksi suosittelijana
- 2 esitellyt tärkeille henkilöille
- 3 tuonut esiin tutkimustyötäni
- 4 kirjoittanut yhteisiä julkaisuja kanssani
- 5 hankkinut tutkimusresursseja (rahoitus, tutkimusapu, laitteet jne.)
- 6 toiminut puolestapuhujana ja esitaistelijana ristiriitaisissa tilanteissa
- 7 auttanut työpaikan saamisessa
- 8 auttanut pääsemään ulkomaille seminaareihin, opiskelemaan tms.
- 9 auttanut solmimaan asiantuntijakontakteja
- 10 kertonut hyvistä mahdollisuuksista (apurahat, kongressit tms.)
- 11 auttanut saamaan "sisäpiirin tietoa"
- 12 opettanut "pelin säännöt"
- 13 suunnitellut ja tukenut urapyrkimyksiäni
- 14 toiminut hyvänä roolimallina
- 15 osannut ajoittaa tukensa oikeaan aikaan

ei ohjaajaa, merkitse kolme (3) tärkeintä tapaa miten toivoit/toivoisit ohjaajan auttavan urakehitystäsi

7. Millä tavoin ja kuinka paljon tutkimuksesi pääohjaajan eri muodoissaan tarjoama tuki ja apu on mielestäsi edistänyt seuraavia asioita?

1 = ei lainkaan
2 = vain vähän
3 = jonkin verran
4 = melko paljon
5 = erittäin paljon

- | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| a | tutkinnon valmistumisen nopeutuminen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b | työtyytyväisyyden lisääntyminen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c | urakehityksen nopeutuminen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d | yleisen elämäntyytyväisyyden lisääntyminen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e | itseluottamuksen kasvu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f | oman arvostuksen lisääntyminen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g | tuotteliaisuuden kasvu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h | tulotason kohoaminen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i | oman aseman paraneminen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j | itse ohjaajaksi tuleminen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ei ohjaajaa, merkitse kolme (3) tärkeintä toivomaasi edistämistapaa _____

8. Millaista tukea olisit kaivannut ohjaajalta ja missä uravaiheissa?

9. Oletko kokenut sukupuoleesi (naistutkijana / miestutkijana) liittyviä ongelmia, haittoja ja etuja tutkimustyössä ja sen ohjaamisessa?

Ongelmat, haitat

Edut, hyödyt

10. Millainen tutkija menestyy mielestäsi parhaiten tieteenalallasi?

10. YLEISTÄ

1. Mitä seuraavista asioista pitäisit tärkeinä ohjaajan valinnassa ja ohjauksen toteuttamisessa? Merkitse mielestäsi kolme (3) tärkeintä asiaa.

- 1 jokaiselle jatko-opiskelijalle nimetään pääohjaajan ohella toinen ohjaaja
- 2 jatko-opiskelijalle tulee tarjota riittävästi tietoa ohjaajien tutkimusalueista sekä tutkimus- ja ohjaustyyleistä
- 3 ohjaajan valinta tapahtuu ohjaajien ja ohjattavien välisen neuvottelun tuloksena
- 4 jatko-opiskelija voi valita ohjaajan omien tärkeinä pitamiensä kriteerien perusteella
- 5 jatko-opiskelijalle taataan mahdollisuus käyttää useita ohjaajia kotimaasta ja ulkomailta
- 6 jatko-opiskelija ei voi itse täysin valita ohjaajiaan vaan ne määräytyisivät ensisijaisesti ohjaajien ohjausvuorojen mukaan
- 7 ohjauksessa tulee taata ohjaukseen osallistumisen vapaaehtoisuus molempien osapuolten kannalta
- 8 jatko-opiskelijan ei tarvitse nimetä ketään ohjaajakseen, vaan hän voi tehdä tutkimusta täysin itsenäisesti

2. Mitä seuraavista pidät ohjauksen lisäämisen ja tehostamisen vaikeimpina ongelmina lähitulevaisuudessa? Merkitse kolme (3) mielestäsi vaikeinta ongelmaa.

- 1 resurssipula
- 2 tieteelliset traditiot muuttuvat hitaasti
- 3 ohjaajien ohjauspätevydessä on puutteita
- 4 ohjausta muodollisesti tehostamalla ei saada lyhennettyä opinnäytetöiden valmistumisaikoja
- 5 ei kyetä huolehtimaan siitä, että ohjaus sisällöllisesti vastaisi sille asetettavia tavoitteita
- 6 opiskelijoiden valikointi tutkijankoulutusohjelmiin lisää opiskelijoiden eriarvoisuutta
- 7 vanhan ohjausjärjestelmän mukaisesti opiskelleet opiskelijat joutuvat muita heikompaan asemaan
- 8 ohjaajan osuuden määrittely opinnäytetöissä vaikeutuu
- 9 itsenäinen tutkimustyön tekeminen vaikeutuu
- 10 tieteellisten jatko-opintojen konrollointi- ja seuranta-järjestelmät laajenevat ja tiukkenevat

3. Miten arvioisit tutkimuksen kysymyksiä? Muuta kommentoitavaa tai kerrottavaa?

KIITOKSET VAIVANÄÖSTÄSI

TAULUKKOLUETTELO

- TAULUKKO 1 Jatko-opiskelijoiden kuvailua sukupuolen ja tieteenalan mukaan
- TAULUKKO 2 Jatko-opiskelijoiden tutkimustyötä vaikeuttaneet tekijät koko aineistossa (9.4)
- TAULUKKO 3 Nais- ja miesopiskelijoiden tutkimustyötä vaikeuttaneiden tekijöiden erot (9.4)
- TAULUKKO 4 Nais- ja miesopiskelijoiden näkemysten erot urakehitystä vaikeuttaneista tekijöistä (9.5)
- TAULUKKO 5 Perhesuhteiden yhteydet urakehitykseen lapsettomilla sekä niillä, joilla on lapsia (9.5)
- TAULUKKO 6 Jatko-opintojen aloitussyyt koko aineistossa (3.1)
- TAULUKKO 7 Nais- ja miesopiskelijoiden jatko-opintojen aloitussyiden erot (3.1)
- TAULUKKO 8 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden jatko-opintojen aloitussyiden erot (3.1)
- TAULUKKO 9 Jatko-opintojen aloittamiseen vaikuttaneet henkilöt koko aineistossa (3.2)
- TAULUKKO 10 Esimiehen merkitys jatko-opintojen aloittamiseen nais- ja miesopiskelijoilla (3.2)
- TAULUKKO 11 Eri henkilöiden merkitys yksin ja ryhmässä tutkimustaan tekevien opiskelijoiden jatko-opintojen aloittamiseen (3.2)
- TAULUKKO 12 Opetusmuotojen hyödyllisyyden arvioinnit koko aineistossa (5.2)
- TAULUKKO 13 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden esittämät opetusmuotojen arviointierot (5.2)
- TAULUKKO 14 Opiskelijoiden kaipaamat opintosisällöt koko aineistossa (5.5)
- TAULUKKO 15 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden kaipaamien opintosisältöjen arviointierot (5.5)
- TAULUKKO 16 Tutkimuksen tekemisen oppimistavat koko aineistossa (5.1)
- TAULUKKO 17 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden tutkimuksen tekemisen oppimistapojen erot (5.1)
- TAULUKKO 18 Jatko-opintojen tavoitteet koko aineistossa (6.1)
- TAULUKKO 19 Nais- ja miesopiskelijoiden jatko-opintotavoitteiden erot (6.1)

TAULUKKO 20 Tutkimustyön oppiminen jatko-opintotavoitteena tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (6.1)

TAULUKKO 21 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden jatko-opintotavoitteiden erot (6.1)

TAULUKKO 22 Persoonallisuuden kehitys jatko-opintotavoitteena tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (6.1)

TAULUKKO 23 Lisensiaatin- ja tohtorintutkintoon suorittavien jatko-opintotavoitteiden erot (6.1)

TAULUKKO 24 Älyllinen kehitys jatko-opintotavoitteena tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (6.1)

TAULUKKO 25 Jatko-opintotavoitteiden toteutuminen koko aineistossa (6.2)

TAULUKKO 26 Nais- ja miesopiskelijoiden saavuttamien jatko-opintotavoitteiden erot (6.2)

TAULUKKO 27 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden saavuttamien jatko-opintotavoitteiden erot (6.2)

TAULUKKO 28 Lisensiaatin- ja tohtorintutkintoon suorittavien saavuttamien jatko-opintotavoitteiden erot (6.2)

TAULUKKO 29 Tutkijankykyjen puutteet koko aineistossa (9.4)

TAULUKKO 30 Tutkijankykyjen puutteiden oblimin-rotatoitu faktorianalyysi (6.4)

TAULUKKO 31 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden tutkijankykyjen arviointierot (6.4)

TAULUKKO 32 Lisensiaatin- ja tohtorintutkintoon suorittavien tutkijankykyjen arviointierot (6.4)

TAULUKKO 33 Laitoksen toiminnan ja ilmapiirin arviointierot tieteenaloittain (4.1)

TAULUKKO 34 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden esittämät arviointierot laitoksistaan (4.1)

TAULUKKO 35 Tutkimusympäristön haitat koko aineistossa (4.2)

TAULUKKO 36 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden esittämät arviointierot laitoksillaan esiintyvistä haitoista (4.2)

TAULUKKO 37 Nais- ja miesopiskelijoiden tutkimustyötä vaikeuttaneiden tekijöiden erot (9.4)

TAULUKKO 38 Laitoksilla ohjausta vaikeuttavat tekijät (4.4)

TAULUKKO 39 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden laitoksilla ohjausta vaikeuttaneiden tekijöiden erot (4.4)

TAULUKKO 40 Laitoksilla ohjausta haittaavat tekijät (4.5)

TAULUKKO 41 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden laitoksilla ohjauksen toteuttamista haitanneiden tekijöiden erot (4.5)

TAULUKKO 42 Ohjaajan valintakriteerit koko aineistossa (7.3)

TAULUKKO 43 Ohjaajan valintakriteerien erot, kun ohjaaja on ohjattavaansa vanhempi tai samanikäinen (7.3)

TAULUKKO 44 Nais- ja miesopiskelijoiden ohjaajan valintakriteerien erot (7.3)

TAULUKKO 45 Sama sukupuoli ohjaajan valintakriteerinä opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (7.3)

TAULUKKO 46 Ohjaajan ikä ohjaajan valintakriteerinä tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (7.3)

TAULUKKO 47 Ohjauksen määrä eri jatko-opiskelijaryhmissä (7.13)

TAULUKKO 48 Ohjaajan valinnan onnistuneisuuden arviointierot ohjaajan sukupuolen mukaan (7.23)

TAULUKKO 49 Ohjaajan valinnan onnistuneisuuden arviointierot, kun ohjaaja on ohjattavaansa vanhempi tai samanikäinen (7.23)

TAULUKKO 50 Pääohjaajan valinnan onnistuneisuus tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (7.23)

TAULUKKO 51 Lisensiaatin- ja tohtorintutkintoaan suorittavien opiskelijoiden ohjaajan valinnan onnistuneisuuden arviointierot (7.23)

TAULUKKO 52 Tutkimustyön aloitusvaiheen apu koko aineistossa (7.9)

TAULUKKO 53 Ohjaajien luonnontieteilijöille ja yhteiskuntatieteilijöille tutkimustyön aloitusvaiheessa antaman tuen erot (7.9)

TAULUKKO 54 Yksilöllisen jatko-opintosuunnitelman tekeminen tieteenalan ja tutkinnon mukaan tarkasteltuna (7.9)

TAULUKKO 55 Tutkimussuunnitelman vaatiminen tieteenalan ja tutkinnon mukaan tarkasteltuna (7.9)

TAULUKKO 56 Ohjaajien lisensiaatin- ja tohtorintutkintoaan suorittaville opiskelijoille tutkimustyön aloitusvaiheessa antaman tuen erot (7.9)

TAULUKKO 57 Kirjallisuuden- ja lähdeviitteiden antaminen tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (7.16)

TAULUKKO 58 Uusien ideoiden ja näkökulmien esittäminen tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (7.16)

TAULUKKO 59 Yhteistyö samassa projektissa tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (7.16)

TAULUKKO 60 Yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustyötään tekevien opiskelijoiden ohjaajien ohjaustapojen erot (7.16)

TAULUKKO 61 Tutkimusaiheen ja -ongelman rajaaminen tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (7.15)

TAULUKKO 62 Lisensiaatin- ja tohtorintutkintoaan suorittavien opiskelijoiden ohjaajien ohjaussisältöjen erot (7.15)

TAULUKKO 63 Yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekevien opiskelijoiden ohjaajien ohjaussisältöjen erot (7.15)

TAULUKKO 64 Opiskelijoiden kuvauserot ohjaustilanteista, kun ohjaaja on ohjattavaansa vanhempi tai samanikäinen (8.2)

TAULUKKO 65 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden kuvauserot ohjaustilanteista (8.2)

TAULUKKO 66 Yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekevien opiskelijoiden ohjaustilanteiden kuvauserot (8.2)

TAULUKKO 67 Jatko-opiskelijoiden kuvaukset itsestään ohjattavina koko aineistossa (8.11)

TAULUKKO 68 Nais- ja miesopiskelijoiden arviointierot itsestään ohjattavina (8.11)

TAULUKKO 69 Eri-ikäisten opiskelijoiden arviointierot itsestään ohjattavina (8.11)

TAULUKKO 70 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden arviointierot itsestään ohjattavina (8.11)

TAULUKKO 71 Yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekevien opiskelijoiden ohjaajien ura- ja elämänvaiheiden erot (8.7)

TAULUKKO 72 Vanhempien ja nuorempien ohjaajien ura- ja elämänvaiheiden erot (8.7)

TAULUKKO 73 Ohjaajan roolien oblimin-rotatoitu faktorianalyysi (8.10)

TAULUKKO 74 Nais- ja miesopiskelijoiden ohjaajien roolikuvausten erot (8.10)

TAULUKKO 75 Ohjaaja uramallina opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.10)

TAULUKKO 76 Ohjaaja roolimallina opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.10)

TAULUKKO 77 Eri-ikäisten opiskelijoiden roolikuvausten erot (8.10)

TAULUKKO 78 Ohjaajien roolikuvausten erot, kun ohjaaja on ohjattavaansa vanhempi tai samanikäinen (8.10)

TAULUKKO 79 Yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekevien opiskelijoiden ohjaajien roolikuvausten erot (8.10)

TAULUKKO 80 Lisensiaatin ja tohtorintutkintoaan suorittavien opiskelijoiden ohjaajien roolikuvausten erot (8.10)

TAULUKKO 81 Ohjaussuhdeongelmat koko aineistossa (8.8)

TAULUKKO 82 Ohjaussuhdeongelmien erot nais- ja miesohjaajien kanssa (8.8)

TAULUKKO 83 Nais- ja miesopiskelijoiden ohajussuhdeongelmien arviointierot (8.8)

TAULUKKO 84 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden ohjaussuhdeongelmien arviointierot (8.8)

TAULUKKO 85 Ohjaaja varastanut opiskelijan ideoita tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.8)

TAULUKKO 86 Ohjaajaan samaistaminen tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.8)

TAULUKKO 87 Ohjaajan henkilökohtainen vaikutus koko aineistossa (8.9)

TAULUKKO 88 Ohjaajan henkilökohtaisen vaikutuksen oblimin-rotatoitu faktorianalyysi (8.9)

TAULUKKO 89 Ohjaajan henkilökohtaisen vaikutuksen erot luonnontieteilijöille ja yhteiskuntatieteilijöille (8.9)

TAULUKKO 90 Ohjaaja vahvistanut käsitystä tutkijana tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.9)

TAULUKKO 91 Ohjaajan rohkaissut haasteellisiin tehtäviin tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.9)

TAULUKKO 92 Ohjaaja vahvistanut ammatillista identiteettiä tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.9)

TAULUKKO 93 Nais- ja miesohjaajien henkilökohtaisen vaikutuksen erot opiskelijoille (8.9)

TAULUKKO 94 Ohjaajan tukenut itsenäisyyttä tieteenalan, opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.9)

TAULUKKO 95 Ohjaajan henkilökohtaisen vaikutuksen erot eri-ikäisille opiskelijoille (8.9)

TAULUKKO 96 Ohjaajan henkilökohtaisen vaikutuksen erot lisensiaatin- ja tohtorintutkintoaan suorittaville opiskelijoille (8.9)

- TAULUKKO 97 Ohjaajan henkilökohtaisen vaikutuksen erot yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekeville opiskelijoille (8.9)
- TAULUKKO 98 Ohjaajan kokonaismerkitys koko aineistossa (8.14)
- TAULUKKO 99 Ohjaaja opettanut tutkimuksen tekemistä tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.14)
- TAULUKKO 100 Ohjaajan kokonaismerkityksen erot lisensiaatin- ja tohtorintutkintoaan suorittaville opiskelijoille (8.14)
- TAULUKKO 101 Ohjaaja auttanut ymmärtämään tutkimustyön merkityksellisyttä tutkimustyön organisointitavan ja tutkinnon mukaan (8.14)
- TAULUKKO 102 Ohjaajan kokonaismerkityksen erot yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekeville opiskelijoille (8.14)
- TAULUKKO 103 Ohjaaja tukenut sosiaalistumista tiedeyhteisöön sukupuolen ja tutkimustyön organisointitavan mukaan tarkasteltuna (8.14)
- TAULUKKO 104 Ohjaajan kokonaismerkityksen erot eri-ikäisille opiskelijoille (8.14)
- TAULUKKO 105 Ohjaajan uratuen oblimin-rotatoitu faktorianalyysi (9.6)
- TAULUKKO 106 Ohjaajan uratuen erot nais- ja miesopiskelijoille (9.6)
- TAULUKKO 107 Ohjaajan uratuen erot eri-ikäisille opiskelijoille (9.6)
- TAULUKKO 108 Ohjaajien uratuen erot yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekeville opiskelijoille (9.6)
- TAULUKKO 109 Ohjaaja hankkinut tutkimusresursseja tutkimustyön organisointitavan ja tutkinnon mukaan tarkasteltuna (9.6)
- TAULUKKO 110 Ohjaaja tukenut urapyrkimyksiä tutkimustyön organisointitavan ja tutkinnon mukaan tarkasteltuna (9.6)
- TAULUKKO 111 Ohjaaja kirjoittanut yhteisjulkaisuja tutkimustyön organisointitavan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.6)
- TAULUKKO 112 Ohjaaja tuonut esille tutkimusta tutkimustyön organisointitavan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.6)
- TAULUKKO 113 Ohjaaja toiminut roolimallina opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.6)
- TAULUKKO 114 Ohjaajan tuki koko aineistossa (9.7)
- TAULUKKO 115 Ohjaajan tuen erot nais- ja miesopiskelijoille (9.7)
- TAULUKKO 116 Urakehityksen nopeutuminen opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.7)

TAULUKKO 117 Itseluottamuksen kasvu opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.7)

TAULUKKO 118 Oman aseman paraneminen opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.7)

TAULUKKO 119 Itse ohjaajaksi tuleminen opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.7)

TAULUKKO 120 Ohjaajan tuen erot eri-ikäisille opiskelijoille (9.7)

TAULUKKO 121 Ohjaajan tuen erot luonnontieteilijöille ja yhteiskuntatieteilijöille (9.7)

TAULUKKO 122 Ohjaajan tuen erot yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekeville opiskelijoille (9.7)

TAULUKKO 123 Tutkinon valmistumisen nopeutuminen tutkimustyön organisoitavan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.7)

TAULUKKO 124 Työtyytyväisyyden lisääntyminen tutkimustyön organisoitavan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.7)

TAULUKKO 125 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden arviointierot ohjaussuhteen hyödyistä (8.12)

TAULUKKO 126 Yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekevien arviointierot ohjaussuhteen hyödyistä (8.12)

TAULUKKO 127 Nais- ja miesohjaajien hyötyjen erot ohjaussuhteesta (8.13)

TAULUKKO 128 Nais- ja miesopiskelijoiden arviointierot ohjaajan hyödyistä ohjaussuhteesta (8.13)

TAULUKKO 129 Ohjaussuhteen hyötyjen erot ohjaajalle, kun ohjaaja on ohjattavaansa vanhempi tai samanikäinen (8.13)

TAULUKKO 130 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden arviointierot ohjaajan hyödyistä ohjaussuhteessa (8.13)

TAULUKKO 131 Lisensiaatin- ja tohtorintutkintoon suorittavien arviointierot ohjaajan hyödyistä ohjaussuhteessa (8.13)

TAULUKKO 132 Yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekevien opiskelijoiden arviointierot ohjaajan hyödyistä ohjaussuhteessa

TAULUKKO 133 Ohjaajan tutkimuksen täydentäminen ja laajentaminen tieteenalan ja tutkimustyön organisoitavan mukaan tarkasteltuna (8.13)

TAULUKKO 1 Jatko-opiskelijoiden kuvailua sukupuolen ja tieteenalan mukaan

	Opiskelijan sukupuoli				Tieteenala		Luonn.tiet.	
	Nainen f	%	Mies f	%	Yht.tiet. f	%	f	%
Ikä								
- 29 vuotta	28	21	35	18	29	15	34	25
30 - 34 vuotta	37	28	75	39	52	28	60	45
35 - 40 vuotta	22	17	47	24	40	21	29	22
40 - 44 vuotta	25	19	21	11	36	19	9	7
45 vuotta -	19	15	15	8	32	17	2	1
N=324	131	100	193	100	189	100	134	100
Tutkintotavoite								
lisensiaatti	99	79	101	53	142	77	58	45
tohtori	26	21	88	47	42	23	72	55
N=314	125	100	189	100	184	100	130	100
Tutk.org.								
yksin	102	86	138	75	170	93	70	58
ryhmässä	17	14	46	25	12	7	51	42
N=303	119	100	184	100	182	100	121	100
Siviilisäätö								
naimaton	36	28	42	22	42	22	36	26,5
avo-/aviol.	87	67	147	75	135	72	98	72
eronn./leski	7	5	5	3	11	6	2	1,5
N=324	130	100	194	100	188	100	136	100
Lasten lkm.								
ei lapsia	67	52	73	38	80	42,5	60	44
1-2 lasta	44	34	91	47	80	42,5	55	41
3 lasta tai en.	18	14	30	15	28	15	20	15
N=323	129	100	194	100	188	100	135	100
Isän ammatti								
yritt.	16	14	16	8	23	13	9	7
toimih.	49	41	70	37	62	35	57	43
työnt.	29	24	60	31	56	31	33	25
eläk.	5	4	15	8	10	6	10	7
maanvilj.	20	17	30	16	26	15	24	18
N=310	119	100	191	100	177	100	133	100
Äidin ammatti								
yritt.	4	3	7	4	8	5	3	2
toimih.	30	25	34	18	32	18	32	24
työnt.	37	31	71	38	61	35	47	36
eläk.,kotir.	33	28	50	27	53	30	30	23
maanvilj.	16	13	25	13	21	12	20	15
N=307	120	100	187	100	175	100	132	100
Isän koulutus								
kansak.	40	35	81	44	76	44	45	35
kansal.	13	11	11	6	12	7	12	9,5
keskiaste	37	33	55	30	53	31	39	31
korkea-aste	19	17	32	17	28	16	23	18
tutkijakoul.	5	4	6	3	3	2	8	6,5
N=299	114	100	185	100	172	100	127	100

(jatkuu)

TAULUKKO 1 (jatkuu)

Äidin koulutus								
kansak.	41	36	88	49	81	47	48	39
kansal.	18	16	21	11,5	18	11	21	17
keskiaste	38	34	51	28	49	29	40	32,5
korkea-aste	16	14	20	11	23	13	13	10,5
tutkijakoul.	-	-	1	0,5	-	-	1	1
N=294	113	100	181	100	171	100	123	100
Puolison amm.								
yritt.	11	12,5	5	3,5				
yl.toimih.	61	70	65	45				
al.toimih.	5	6	34	23				
työntek.	4	4,5	27	18,5				
opisk.,ym.	6	7	15	10				
N=233	87	100	146	100				

TAULUKKO 2 Jatko-opiskelijoiden tutkimustyötä vaikeuttaneet tekijät koko aineistossa (9.4)

Vaikeudet	Vastausluokat					N
	Erittäin paljon - Eivät lainkaan					
	1	2	3	4	5	
rahoitus	55	39	46	54	96	290
työsuhteet	37	38	37	48	123	283
ohjaus	52	39	63	62	74	290
työ	74	77	66	41	31	289
perhe	45	63	43	33	103	287
muut perhesyyt	27	18	35	50	160	290
tutk. kyvyt	17	56	115	59	44	291
tutk.ymp.	32	41	75	73	70	291

TAULUKKO 3 Nais- ja miesopiskelijoiden tutkimustyötä vaikeuttaneiden tekijöiden erot (9.4)

Vaikeudet		Opisk. sukupuoli		df	Merkitsevyys	
		Nainen	Mies		t-arvo	p-arvo
muut perhesyyt	ka	3,80	4,18	208,90	-2,28	0,024
	s	1,50	1,18			
	n	117	173			

TAULUKKO 4 Nais- ja miesopiskelijoiden näkemysten erot urakehitystä vaikeuttaneista tekijöistä (9.5)

Vaikeus		Opisk. sukupuoli		df	Merkitsevyys	
		Nainen	Mies		t-arvo	p-arvo
elämänsuunn. epäselvyys	ka	1,29	1,41	294	-2,17	0,031
	s	0,46	0,49			
	n	120	176			
sairaudet	ka	1,09	1,03	182,63	1,93	0,055
	s	0,29	0,18			
	n	120	176			

TAULUKKO 5 Perhesuhteiden yhteydet urakehitykseen lapsettomilla sekä niillä, joilla on lapsia (9.5)

Urakehitys	Perhesuhteet				df	Merkitsevyys	
	Ei lapsia		Lapsia			t-arvo	p-arvo
	ka	s	ka	s			
el. suunn. epäselv.	1,46	0,50	1,30	0,46	291	3,01	0,003

TAULUKKO 6 Jatko-opintojen aloitussyyt koko aineistossa (3.1)

Aloitussyyt	Vastausluokat					N
	Ei lainkaan - Erittäin paljon					
	1	2	3	4	5	
tutk.työ	7	18	48	100	143	316
tieteenala	7	12	43	129	124	315
apuraha	217	16	22	29	19	303
tutk.proj.	203	17	23	33	24	300
tutk.toimi	209	29	17	24	19	298
kork.k. ura	119	63	63	37	22	304
tutkinto	173	42	41	28	17	301
työn luonne	203	42	36	7	7	295
vakit. työ	135	41	56	45	26	303
palkka	129	69	60	37	9	304
työttömyys	253	17	10	8	9	297
yht.k. osall.	143	47	63	35	18	306
ihmisten autt.	90	56	86	56	19	307
pers. keh.	30	35	81	91	73	310
harrastus	31	44	63	96	75	309
elämän sisältö	37	31	72	97	73	300
ass. tehtävä	214	14	17	19	15	279

TAULUKKO 7 Nais- ja miesopiskelijoiden jatko-opintojen aloitussyiden erot (3.1)

Aloitussyyt		Opisk. sukupuoli			Merkitsevyys	
		Nainen	Mies	df	t-arvo	p-arvo
osall. tutk. proj.	ka	1,54	2,06	298	-3,21	0,001
	s	1,22	1,43			
	n	116	184			
mahd. vakit. työhön	ka	2,08	2,43	301	-2,15	0,032
	s	1,40	1,36			
	n	120	183			
palkka	ka	1,87	2,25	302	-2,80	0,006
	s	1,09	1,20			
	n	119	185			
ihmist. auttam.	ka	2,71	2,42	305	1,96	0,051
	s	1,24	1,25			
	n	121	186			
persoonall. kehitt.	ka	3,72	3,28	308	3,11	0,002
	s	1,24	1,20			
	n	123	187			

TAULUKKO 8 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden jatko-opintojen aloitussyiden erot (3.1)

Aloitussyyt	Tieteenala		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	Luonn.tiet. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
kiinn. tutk.työhön	4,00	1,03	4,21	0,98	314	-1,93	0,050
osall. tutk. proj.	2,38	1,54	1,45	1,08	226,15	5,88	0,000
uralla etenem.	2,46	1,35	2,14	1,23	302	2,15	0,030
per.tutk. riittämätt.	2,15	1,34	1,74	1,17	299	2,78	0,010
vakituinen työ	2,61	1,46	2,05	1,27	301	3,51	0,000
palkka	2,29	1,14	1,96	1,17	302	2,40	0,020
halu osall.	1,61	0,97	2,55	1,34	303,27	7,04	0,000
ihmist. auttam.	2,26	1,19	2,75	1,27	305	-3,40	0,000
pers. keh.	3,08	1,30	3,74	1,11	308	-4,79	0,000
jatko-op. harrast.	3,25	1,24	3,60	1,28	307	-2,44	0,010
lisää eläm. sis.	3,07	1,19	3,72	1,28	308	-4,57	0,000
assist. kuuluva	1,76	1,28	1,45	1,10	277	2,14	0,030

TAULUKKO 9 Jatko-opintojen aloittamiseen vaikuttaneet henkilöt koko aineistossa (3.2)

Henkilö	Vastausluokat					N
	Ei lainkaan - Erittäin paljon					
	1	2	3	4	5	
puoliso	166	47	44	23	14	294
isä	209	44	29	13	9	304
äiti	211	46	31	13	2	303
sisarukset	232	41	20	9	-	302
muut sukul.	251	33	12	7	-	303
ystävät	147	55	60	34	11	307
työtoverit	131	46	62	54	12	305
esimies	142	34	49	45	34	304
tutk. kollegat	108	44	69	57	23	301
professorit	105	38	56	56	39	294
muu kk.henk.	108	13	14	10	10	155
joku muu	113	7	2	5	7	134

TAULUKKO 10 Esimiehen merkitys jatko-opintojen aloittamiseen nais- ja miesopiskelijoilla (3.2)

Henkilö		Opisk. sukupuoli			Merkitsevyys	
		Nainen	Mies	df	t-arvo	p-arvo
esimies	ka	2,09	2,47	302	-2,25	0,025
	s	1,44	1,46			
	n	119	185			

TAULUKKO 11 Eri henkilöiden merkitys yksin ja ryhmässä tutkimustaan tekevien opiskelijoiden jatko-opintojen aloittamiseen (3.2)

Henkilö	Tutkimuksen organisointitapa				df	Merkitsevyys	
	Yksin		Ryhmässä			t-arvo	p-arvo
	ka	s	ka	s			
työtov.	2,06	1,23	2,78	1,24	284	-4,09	0,000
esimies	2,14	1,44	2,89	1,38	283	-3,64	0,000
tutk. koll.	2,36	1,37	3,01	1,16	280	-3,43	0,000

TAULUKKO 12 Opetusmuotojen hyödyllisyyden arvioinnit koko aineistossa (5.2)

Opetusmuoto	ka	s	N
yht. luennot	2,99	1,12	299
demonstraatiot	3,10	1,07	293
laboratoriotyöt	2,44	1,29	274
yleiset semin.	3,80	1,00	301
vierailuluennot	3,54	1,10	298
oma esitys	4,11	0,89	300
tenttikirjall.	3,19	1,12	295
viestinnän kurssit	2,80	1,07	287
epävir. tapaam.	3,92	0,97	294
seminaarit kotim.	3,65	1,00	296
seminaarit ulkom.	3,82	1,03	295
henk. koht. ohjaus	4,08	1,11	299

TAULUKKO 13 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden esittämät opetusmuotojen arviointierot (5.2)

Opetusmuoto	Tieteenala		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	Luonn.tiet. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
lab.työt	3,15	1,21	1,85	1,05	272	9,53	0,000
yl. seminaar.	3,58	1,06	3,95	0,93	299	-3,16	0,002
sem. ulkomailla	4,03	0,97	3,67	1,04	293	3,01	0,003

TAULUKKO 14 Opiskelijöiden kaipaamat opintosisällöt koko aineistossa (5.5)

Opintosisältö	ka	s	N
oma tiet. ala	3,97	1,03	286
sivuaineet	2,76	1,05	285
tieteenfil.	2,96	1,28	287
metodologia	3,46	1,20	284
atk-taidot	3,29	1,28	280
vieraat kielet	3,18	1,42	287
tiet. kirjoitt.	3,33	1,23	287

TAULUKKO 15 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden kaipaamien opintosisältöjen arviointierot (5.5)

Opintosisältö	Tieteenala Luonn.tiet.		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
tieteenfil.	2,38	1,09	3,37	1,25	285	-7,01	0,000
metodologia	3,03	1,19	3,77	1,12	282	-5,34	0,000
atk	3,51	1,22	3,12	1,29	278	2,51	0,013

TAULUKKO 16 Tutkimuksen tekemisen oppimistavat koko aineistossa (5.1)

Oppimistapa	ka	s	N
itsenäisesti	4,41	0,81	304
keskustelut	3,33	1,14	301
yritys ja erehdys	3,58	1,01	300
muiden tutk.	3,73	0,91	297
ohj. hav.	2,17	1,11	290
ohj. opet.	2,65	1,17	289
tutk. tov. neuv.	2,64	1,09	291
opisk. ohj.	1,80	1,11	276

TAULUKKO 17 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden tutkimuksen tekemisen oppimistapojen erot (5.1)

Oppimistapa	Tieteenala Luonn.tiet.		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
itsenäisesti	4,28	0,86	4,50	0,76	302	-2,33	0,021
keskustelut	3,57	1,04	3,16	1,17	299	3,08	0,002
muiden tutk.	3,58	0,94	3,83	0,87	295	-2,33	0,020
tutk. tov. neuv.	2,80	1,08	2,51	1,08	289	2,29	0,023

TAULUKKO 18 Jatko-opintojen tavoitteet koko aineistossa (6.1)

Tavoitteet	Vastausluokat					N
	Ei lainkaan tärkeä - Erittäin tärkeä					
	1	2	3	4	5	
tutkinnot	13	26	55	102	108	304
julkaisut	8	25	81	109	80	303
uusi tieto	3	12	45	124	119	303
tutk. oppim.	6	15	58	112	116	307
tiet. alan keh.	4	26	66	123	85	304
tiet. utel. tyyd.	4	28	73	99	99	303
amm.pätev.	11	20	58	112	103	304
äyll. kehitys	3	22	54	119	104	302
pers. kehitys	9	31	67	99	100	306
luovuus	7	32	64	108	93	304

TAULUKKO 19 Nais- ja miesopiskelijoiden jatko-opintotavoitteiden erot (6.1)

Tavoite		Opisk. sukupuoli			Merkitsevyys	
		Nainen	Mies	df	t-arvo	p-arvo
uusi tieto	ka	4,31	4,02	301	2,92	0,004
	s	0,85	0,88			
	n	121	182			
tutkim. tekem.	ka	4,18	3,93	289,54	2,27	0,024
	s	0,85	1,03			
	n	122	185			
äyllinen keh.	ka	4,27	3,80	300	4,34	0,000
	s	0,86	0,97			
	n	121	181			
pers. kehitys	ka	4,16	3,58	304	4,71	0,000
	s	0,97	1,11			
	n	123	183			
luovuus	ka	4,08	3,64	302	3,67	0,000
	s	0,94	1,09			
	n	122	182			

TAULUKKO 20 Tutkimustyön oppiminen jatko-opintotavoitteena tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (6.1)

Tieteenala	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Yht.tiet.	4,10	89	4,02	89
Luonn.tiet.	4,39	33	3,85	96

(jatkuu)

TAULUKKO 20 (jatkuu)

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Sukupuoli	1, 304	0,01	n.s.
Tiet.ala	1, 304	4,40	0,037
Sukupuoli x Tiet.ala	1, 304	3,64	0,057

TAULUKKO 21 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden jatko-opintotavoitteiden erot (6.1)

Tavoite	Tieteenala		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	Luonn.tiet. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
julkaisut	3,93	1,02	3,62	1,00	301	2,64	0,009
uusi tieto	4,01	0,89	4,22	0,86	301	-2,05	0,041
tiet. utel.	3,69	1,02	3,99	1,00	301	-2,56	0,011
älyll. kehitys	3,73	1,00	4,18	0,87	300	-4,23	0,000
pers. kehitys	3,39	1,17	4,13	0,90	231,15	-6,00	0,000
luovuus	3,55	1,10	4,00	0,98	302	-3,76	0,000

TAULUKKO 22 Persoonallisuuden kehitys jatko-opintotavoitteena tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (6.1)

Tieteenala	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Yht.tiet.	4,24	84	3,98	83
Luonn.tiet.	4,00	31	3,20	93

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 288	21,07	0,000
Sukupuoli	1, 288	12,93	0,000
Tieteenala x sukupuoli	1, 288	4,07	0,045

TAULUKKO 23 Lisensiaatin- ja tohtorintutkintoon suorittavien jatko-opintotavoitteiden erot (6.1)

Tavoite	Tutkinto		Toht.		df	Merkitsevyys	
	Lis. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
tutk.suoritt.	3,77	1,10	4,09	1,11	294	-2,44	0,015
julkaisut	3,45	1,04	4,24	0,08	276,69	7,28	0,000
uud.tied. tuott.	4,04	0,94	4,29	0,73	271,63	-2,52	0,012
tiet.alan kehitt.	3,77	0,98	4,02	0,93	294	-2,15	0,032
äyll. kehitys	4,10	0,92	3,79	0,98	293	2,70	0,007
pers. kehitys	3,94	1,08	3,61	1,06	297	2,52	0,012

TAULUKKO 24 Älyllinen kehitys jatko-opintotavoitteena tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (6.1)

Tutkinto	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Lis.	4,37	90	3,83	93
Toht.	3,84	25	3,80	83

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Tutkinto	1, 288	0,38	n.s.
Sukupuoli	1, 288	8,82	0,004
Tutkinto x Sukupuoli	1, 288	5,41	0,021

TAULUKKO 25 Jatko-opintotavoitteiden toteutuminen koko aineistossa (6.2)

Tavoite	Vastausluokat					
	Ei lainkaan toteutunut - Erittäin hyvin toteutunut					N
	1	2	3	4	5	
teoriat	8	41	127	100	17	293
yhteydet	7	34	118	107	28	294
tutk.merk.	9	48	114	95	26	292
ong. valinta	6	47	121	89	28	291
ong. käsitt.	6	34	105	114	33	292
menet. käyttö	9	56	112	104	12	293
tiet. käsitt.	14	46	95	97	41	293
keh. seuraam.	8	28	92	127	39	294
tul. esitt.	6	40	95	125	23	289
tiet. kesk.	19	60	112	77	25	293
kielitaito	15	76	101	76	25	293

TAULUKKO 26 Nais- ja miesopiskelijoiden saavuttamien jatko-opintotavoitteiden erot (6.2)

Tavoite		Opisk. sukupuoli		df	Merkitsevyys	
		Nainen	Mies		t-arvo	p-arvo
teoriat, menet.	ka	3,07	3,39	291	-3,17	0,002
	s	0,85	0,86			
	n	117	176			
tutk. menet. käytt.	ka	3,05	3,27	291	-2,06	0,040
	s	0,93	0,86			
	n	116	177			
tiet. kesk.	ka	2,86	3,26	291	-3,25	0,001
	s	1,06	0,98			
	n	118	175			

TAULUKKO 27 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden saavuttamien jatko-opintotavoitteiden erot (6.2)

Tavoite	Tieteenala		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	Luonn.tiet. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
tutk. merk.	3,14	1,03	3,38	0,86	238,39	-2,17	0,031
ong. merk.	3,15	0,94	3,40	0,89	289	-2,32	0,020
tiet. käs.	3,51	1,03	3,24	1,06	291	2,16	0,031
alan seur.	3,71	0,89	3,43	0,95	292	2,63	0,009
kielitaito	3,21	0,99	2,96	1,05	291	2,01	0,045

TAULUKKO 28 Lisensiaatin- ja tohtorintutkintoon suorittavien saavuttamien jatko-opintotavoitteiden erot (6.2)

Tavoite	Tutkinto		Toht.		df	Merkitsevyys	
	Lis. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
teoriat, menet.	3,11	0,86	3,52	0,82	283	-3,98	0,000
yhteydet	3,27	0,91	3,53	0,85	284	-2,38	0,018
ong. käsitt.	3,39	0,91	3,63	0,87	282	-2,23	0,027
menet. käyttö	3,05	0,87	3,41	0,90	283	-3,45	0,001
tiet.käs.	3,20	1,07	3,59	0,99	283	-3,04	0,003
keh. seur.	3,47	0,95	3,73	0,85	284	-2,35	0,019
tul. esitt.	3,30	0,92	3,62	0,81	279	-2,97	0,003
tiet. kesk.	2,93	1,01	3,43	0,93	283	-4,22	0,000
kielitaito	2,88	0,99	3,33	1,02	283	-3,66	0,000

TAULUKKO 29 Tutkijankykyjen puutteet koko aineistossa (6.4)

Puutteet	Vastausluokat					N
	1	2	3	4	5	
perustiedot	16	55	108	74	37	290
metodit	23	64	116	70	17	290
tiedonhankinta	5	25	84	129	45	288
suomen kieli	14	6	25	73	170	288
vieraat kielet	19	46	72	95	57	289
tekstin tuott.	15	50	100	73	50	288
kirj. hitaus	19	39	79	72	79	288
äyll. kyvyt	12	24	81	110	49	276
itsenäistym.	16	30	74	95	69	284
kyllästym.	17	34	94	95	43	283
keskitt.kyky	11	43	94	95	39	282
ajan organ.	20	45	90	90	38	283
epävarmuus	12	39	77	107	48	283
yks.koht.takert.	12	39	90	98	44	283
integrointi	6	43	106	95	28	278
motivaatio	16	27	54	103	86	286

TAULUKKO 30 Tutkijankykyjen puutteiden oblimin-rotatoitu faktorianalyysi (6.4)

	Faktori1	Faktori2	Faktori3	Komm.
epävarmuus	0,66	0,05	0,02	0,47
älykk. puute	0,57	0,10	0,14	0,47
tut. osien integr.	0,53	0,02	0,07	0,33
yksityiskoht. takert.	0,52	0,05	0,03	0,31
itsenäis. vaikeus	0,50	0,14	0,06	0,35
perustiet. puutteet	0,48	-0,07	0,02	0,23
metodiset puutteet	0,46	-0,10	0,05	0,21
ajan org. puutteet	0,44	0,40	-0,11	0,42
keskitt. vaikeudet	0,21	0,75	-0,10	0,66
rutiiniin kyllästym.	-0,19	0,50	0,17	0,27
heikko tutk. motiv.	0,16	0,44	0,01	0,27
suomenkiel. vaikeudet	0,06	0,10	0,60	0,44
vier. kielt. vaikeudet	-0,00	-0,11	0,60	0,33
tekstin tuott. vaik.	0,15	0,02	0,59	0,46
hidas kirjoitt.	0,11	0,19	0,46	0,38
tiedonhank. puutt.	0,36	0,07	0,37	0,43
Ominaisarvot	4,41	0,91	0,71	
Selitysosuudet	27,6%	5,7%	4,4%	

(jatkuu)

TAULUKKO 30 (jatkuu)

Faktoreiden väliset korrelaatiot:

	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3
Faktori 1	1,00		
Faktori 2	0,33	1,00	
Faktori 3	0,47	0,28	1,00

Faktori 1: Perustietojen ja -taitojen puute
 Faktori 2: Tutkimusmotivaation puute
 Faktori 3: Tieteellisen tekstin kirjoittamisen vaikeudet

TAULUKKO 31 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden tutkijankykyjen arviointierot (6.4)

Kyvyt	Tieteenala Luonn.tiet.		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
perustiedot	2,98	0,97	3,39	1,10	288	-3,34	0,001
tiedonhank.	3,50	0,91	3,75	0,89	286	-2,36	0,019
tiet. kirj.	3,10	1,10	3,49	1,09	286	-2,94	0,004
itsenäis.	3,33	1,16	3,81	1,07	282	-3,57	0,000

TAULUKKO 32 Lisensiaatin- ja tohtorintutkintoaan suorittavien tutkijankykyjen arviointierot (6.4)

Vaikeus	Tutkinto Lis.		Toht.		df	Merkitsevyys	
	ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
yks. kohdat	3,33	1,04	3,59	1,05	275	-2,02	0,044
motivaatio	3,65	1,19	3,94	1,06	279	-2,10	0,037

TAULUKKO 33 Laitoksen toiminnan ja ilmapiirin arviointierot tieteenaloittain (4.1)

Kuvaus		Tieteenalat							df	F-arvop-arvo	
		Kasv.	Kaup.	Hist.	Sos.p.	Lääk.	Fys.	Tekn.			
tutkimus	ka	2,66	2,79	3,13	3,08	3,32	3,68	3,56	1, 287	5,01	0,000
	s	1,02	1,17	0,92	0,83	1,22	1,06	1,10			
opetus	ka	3,56	3,36	3,31	2,91	3,18	3,13	2,38	1, 288	5,40	0,000
	s	0,85	1,13	0,79	0,86	1,19	1,19	1,21			
ulkop.p.	ka	2,08	2,43	2,29	2,69	2,61	2,44	3,51	1, 287	6,10	0,000
	s	0,93	1,17	1,06	0,94	1,59	1,10	1,27			
päämäär.	ka	2,64	2,57	2,64	2,72	1,80	2,27	2,18	1, 289	3,83	0,001
	s	1,22	1,20	1,11	1,11	1,00	1,30	1,07			
ylemm.et.	ka	3,05	2,46	2,83	2,96	2,52	2,44	2,31	1, 288	2,58	0,019
	s	1,25	1,26	1,25	1,04	1,19	1,12	1,00			
yksit.yrit.	ka	4,23	4,07	3,67	3,74	3,55	3,41	3,50	1, 291	2,58	0,019
	s	0,84	1,28	1,10	1,18	1,23	1,32	1,20			
opisk.et.	ka	3,28	3,00	3,17	3,51	2,37	2,34	2,45	1, 289	8,33	0,000
	s	1,30	1,28	1,18	0,97	1,00	0,96	1,15			
kilpailu	ka	2,64	3,00	3,17	3,21	2,67	2,56	2,10	1, 287	5,26	0,000
	s	0,09	1,22	1,18	1,05	1,23	1,21	0,99			
kateus	ka	3,26	3,18	3,65	3,42	3,11	3,22	2,43	1, 289	4,24	0,000
	s	1,27	1,36	1,02	0,96	1,37	1,28	1,20			
valtataist.	ka	3,65	3,36	3,60	3,67	3,30	3,45	2,50	1, 284	4,33	0,000
	s	1,30	1,37	1,23	0,84	1,39	1,26	1,40			

TAULUKKO 34 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden esittämät arviointierot laitoksistaan (4.1)

Tutk.ymp.	Tieteenala		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	Luonn.tiet.		ka	s		t-arvo	p-arvo
tutkimus	3,51	1,13	2,94	0,97	286	4,60	0,000
opetus	2,91	1,24	3,25	0,92	218,31	-2,55	0,011
ulkop. palv.	2,84	1,41	2,39	1,03	215,74	2,99	0,003
päämäärätön	2,07	1,14	2,66	1,14	288	-4,31	0,000
tukee jatko-op.	3,19	1,23	2,87	1,16	289	2,30	0,022
ylemm. etäis.	2,43	1,11	2,86	1,19	287	-3,15	0,002
yksit. yritt.	3,49	1,24	3,89	1,10	290	-2,93	0,004
opisk. etäis.	2,39	1,03	3,28	1,17	288	-6,74	0,000
kilpailu	2,45	1,17	3,03	1,10	286	-4,27	0,000
kateus	2,93	1,32	3,41	1,13	288	-3,31	0,001
valtataistelut	3,09	1,40	3,60	1,16	236,17	-3,22	0,001

TAULUKKO 35 Tutkimusympäristön haitat koko aineistossa (4.2)

Haitat	Vastausluokat					N
	1	2	3	4	5	
työtilat	24	23	53	65	114	279
laitteet	24	44	59	59	93	279
aputyövoima	35	37	78	43	84	277
stipendit	57	40	58	41	87	283
työsuhteet	44	47	42	34	115	282
kilpailu	33	33	37	51	126	280
tutk. proj.	34	31	35	37	142	279
opetusteht.	40	29	37	35	135	276
laitosteht.	32	33	43	38	129	275
muut teht.	90	51	51	42	55	289
työtek. pula	27	39	56	55	97	274
kirjall.	27	32	74	53	90	276

TAULUKKO 36 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden esittämät arviointierot laitoksillaan esiintyvistä haitoista (4.2)

Haitta	Tieteenala		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	Luonn.tiet.ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
ei aputyöv.	3,18	1,32	3,53	1,39	275	-2,18	0,030
ei projekt.	3,98	1,4	3,64	1,50	277	1,95	0,053
laitosteht.	3,54	1,42	3,87	1,45	273	-1,94	0,053
muut teht.	2,95	1,32	2,56	1,61	284,95	2,28	0,023
ei kirj.	3,81	1,29	3,30	1,30	274	3,22	0,001

TAULUKKO 37 Nais- ja miesopiskelijöiden tutkimustyötä vaikeuttaneiden tekijöiden erot (9.4)

Vaikeudet	Opisk. sukupuoli	Nainen Mies		df	Merkitsevyys	
		ka	s		t-arvo	p-arvo
tutkimusymp.	ka	3,17	3,51	289	-2,22	0,027
	s	1,40	1,19			
	n	118	173			

TAULUKKO 38 Laitoksilla ohjausta vaikeuttavat tekijät (4.4)

Vaikeus	Vastausluokat					N
	1	2	3	4	5	
vähän ohjaajia	30	55	89	61	51	286
ei ulkop.	25	54	122	46	40	287
perusopetus	24	80	107	39	35	285
hall. teht.	28	75	116	37	27	283
hall. sääd.	22	52	144	27	38	283

TAULUKKO 39 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden laitoksilla ohjausta vaikeuttaneiden tekijöiden erot (4.4)

Vaikeus	Tieteenala		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	Luonn.tiet.		ka	s		t-arvo	p-arvo
ohjaajia vähän	3,44	1,18	2,96	1,23	284	3,31	0,001

TAULUKKO 40 Laitoksilla ohjausta haittaavat tekijät (4.5)

Haitta	Vastausluokat					N
	1	2	3	4	5	
ei urakeh.	22	41	166	25	30	284
epäs. ohj. vastuu	24	43	141	39	36	283
ohjausvuorot	24	19	121	50	70	284
epäselvät velv.	29	47	136	33	37	282
ei yht. työtä	24	54	131	39	30	278
rajoittum.	34	62	115	40	31	282
ei ohj. koul.	39	49	149	18	27	282

TAULUKKO 41 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden laitoksilla ohjauksen toteuttamista haitanneiden tekijöiden erot (4.5)

Haitta	Tieteenala		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	Luonn.tiet.		ka	s		t-arvo	p-arvo
ei urakeh.	3,19	1,11	2,86	0,86	215,57	2,73	0,007
ohj.vuorot	3,69	1,25	3,24	1,08	282	3,17	0,002
oma alue	3,16	1,19	2,70	1,04	280	3,47	0,001

TAULUKKO 42 Ohjaajan valintakriteerit koko aineistossa (7.3)

Kriteeri	Vastausluokat					N
	Ei lainkaan - Erittäin paljon					
	1	2	3	4	5	
asiantuntemus	22	18	29	53	86	208
tutkimustyyli	51	35	42	50	25	203
asema	26	27	39	63	52	207
maine	70	49	37	34	12	202
ohjausvuoro	155	22	7	9	3	196
tutk. kokemus	89	28	44	25	15	201
yht. kiinnost.	34	19	34	59	62	208
aik. yhteydet	49	25	30	50	53	207
henk.koht. omin.	47	44	45	38	28	202
'vetovoima'	74	50	37	24	14	199
sukupuoli	170	21	15	4	-	203
ikä	163	18	6	5	4	203

TAULUKKO 43 Ohjaajan valintakriteerien erot, kun ohjaaja on ohjattavaansa vanhempi tai samanikäinen (7.3)

Kriteeri	Ohjaajan ikä				df	Merkitsevyys	
	Vanh.		Nuor.			t-arvo	p-arvo
	ka	s	ka	s			
asiantuntemus	3,63	1,40	4,13	1,16	198	-2,43	0,016
tutkimustyyli	2,62	1,36	3,22	1,35	193	-2,85	0,005
yht. kiinnost.	3,34	1,44	3,78	1,32	197	-2,05	0,042

TAULUKKO 44 Nais- ja miesopiskelijoiden ohjaajan valintakriteerin erot (7.3)

Kriteeri		Opisk. sukupuoli			Merkitsevyys	
		Nainen	Mies	df	t-arvo	p-arvo
asiantunt.	ka	4,11	3,60	206	2,64	0,009
	s	1,24	1,38			
	n	75	133			
tutkimustyyli	ka	3,07	2,68	201	1,95	0,053
	s	1,45	1,32			
	n	72	131			

TAULUKKO 45 Sama sukupuoli ohjaajan valintakriteerinä opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (7.3)

Ohjaajan sukupuoli	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Mies	1,10	52	1,25	118
Nainen	2,40	15	1,00	7

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Ohjaajan sukup.	1, 189	19,45	0,000
Sukupuoli	1, 189	0,05	n.s.
Ohj.sp x Sukupuoli	1, 189	19,94	0,000

TAULUKKO 46 Ohjaajan ikä ohjaajan valintakriteerinä tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (7.3)

Tieteenala	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Yht.tiet.	1,24	51	1,27	59
Luonn.tiet.	1,00	18	1,48	69

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 194	0,57	n.s
Sukupuoli	1, 194	3,14	n.s
Tiet.ala x Sukupuoli	1, 194	3,93	0,049

TAULUKKO 47 Ohjauksen määrä eri jatko-opiskelijaryhmissä (7.13)

Ohjauksen määrä	Tieteenala		Luonn.tiet.		Tutkinto		Toht.	
	Yht.tiet.				Lis.			
	f	%	f	%	f	%	f	%
t/vko	3	2,5	16	18	4	3,5	15	16
t/kk	18	15	34	38	29	25	23	25
t/pari kk	43	35	20	22,5	36	31	27	29
t/½ vuotta	33	27	10	11,5	27	23,5	15	16
harvemmin	25	20,5	9	10	19	17	13	14
	122	100	89	100	115	100	93	100
	N=211				N=208			

TAULUKKO 48 Ohjaajan valinnan onnistuneisuuden arviointierot ohjaajan sukupuolen mukaan (7.23)

Muuttuja		Ohjaajan sukupuoli		df	Merkitsevyys	
		Nainen	Mies		t-arvo	p-arvo
val. onnist.	ka s n	3,04 1,36 22	3,73 1,20 195	215	2,49	0,014

TAULUKKO 49 Ohjaajan valinnan onnistuneisuuden arviointierot, kun ohjaaja on ohjattavaansa vanhempi tai samankäinen (7.23)

Muuttuja	Ohjaajan ikä		Nuor.		df	Merkitsevyys	
	Vanh. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
val. onnist.	3,50	1,28	4,04	1,01	160,72	-3,40	0,001

TAULUKKO 50 Pääohjaajan valinnan onnistuneisuus tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (7.23)

Tieteenala	Opisk. sukupuoli			
	Nainen ka	n	Mies ka	n
Yht.tiet.	3,32	57	3,81	63
Luonn.tiet.	4,14	22	3,65	75

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 214	0,68	n.s.
Sukupuoli	1, 214	0,09	n.s.
Tiet.ala x Sukupuoli	1, 214	9,20	0,014

TAULUKKO 51 Lisensiaatin- ja tohtorintutkintoaan suorittavien opiskelijoiden ohjaajan valinnan onnistuneisuuden arviointierot (7.23)

Muuttuja	Tutkinto		Toht.		df	Merkitsevyys	
	Lis. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
val. onnist.	3,48	1,25	3,91	1,16	218	-2,59	0,010

TAULUKKO 52 Tutkimustyön aloitusvaiheen apu koko aineistossa (7.9)

Tapa	Vastausluokat					N
	Ei lainkaan - Erittäin paljon					
	1	2	3	4	5	
rahoitus	112	11	24	33	48	228
aih. valinta	54	27	46	58	42	227
yks. suunn.	91	51	44	25	14	225
j-o suunn.	121	52	33	11	11	228
vaihtoe. suunn.	156	33	27	5	2	223
alun valvom.	83	49	47	30	15	224
tutk.suunn.	53	31	47	58	38	227

TAULUKKO 53 Ohjaajien luonnontieteilijöille ja yhteiskuntatieteilijöille tutkimustyön aloitusvaiheessa antaman tuen erot (7.9)

Tapa	Tieteenala		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	Luonn.tiet. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
rahoitus	3,20	1,70	2,05	1,48	226	5,41	0,000
aiheenval.	3,53	1,32	2,66	1,42	225	4,67	0,000
yks. suunn.	2,58	1,35	1,92	1,10	179,13	3,97	0,000
vaih. suunn.	1,71	0,97	1,33	0,73	172,14	3,28	0,001
aloittam.	2,75	1,24	1,97	1,20	222	4,77	0,000

TAULUKKO 54 Yksilöllisen jatko-opintosuunnitelman tekeminen tieteenalan ja tutkinnon mukaan tarkasteltuna (7.9)

Tieteenala	Tutkinto		Toht.	
	Lis. ka	n	ka	n
Yht.tiet.	1,86	92	1,97	32
Luonn.tiet.	2,00	32	2,94	62

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 215	9,01	0,003
Tutkinto	1, 215	8,06	0,005
Tieteenala x Tutkinto	1, 215	5,51	0,020

TAULUKKO 55 Tutkimussuunnitelman vaatiminen tieteenalan ja tutkinnon mukaan tarkasteltuna (7.9)

Tieteenala	Tutkinto		Toht.	
	Lis. ka	n	ka	n
Yht. tiet.	3,11	94	2,74	31
Luonn.tiet. tiet	2,42	33	3,21	62

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 217	0,55	n.s.
Tutkinto	1, 217	0,80	n.s.
Tieteenala x Tutkinto	1, 217	7,52	0,007

TAULUKKO 56 Ohjaajien lisensiaatin- ja tohtorintutkintoaan suorittaville opiskelijoille tutkimustyön aloitusvaiheessa antaman tuen erot (7.9)

Tapa	Tutkinto		Toht.		df	Merkitsevyys	
	Lis. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
aiheenväl.	2,80	1,40	3,35	1,44	223	-2,90	0,004
yks.suunn.	1,90	1,08	2,60	1,35	182,62	-4,17	0,000
vaih. suunn.	1,36	0,70	1,68	1,01	158,10	-2,70	0,008
alkam.	2,13	1,19	2,57	1,36	220	-2,58	0,011

TAULUKKO 57 Kirjallisuuden- ja lähdeviitteiden antaminen tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (7.16)

Tieteenala	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Yht.tiet.	1,43	65	1,42	72
Luonn.tiet.	1,64	22	1,31	77

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 233	0,02	n.s.
Sukupuoli	1, 233	3,00	n.s.
Tieteenala x Sukupuoli	1, 233	4,63	0,032

TAULUKKO 58 Uusien ideoiden ja näkökulmien esittäminen tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (7.16)

Tieteenala	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Yht.tiet.	1,43	65	1,65	72
Luonn.tiet.	1,82	22	1,60	77

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 233	1,49	n.s.
Sukupuoli	1, 233	1,21	n.s.
Tieteenala x Sukupuoli	1, 233	9,60	0,002

TAULUKKO 59 Yhteistyö samassa projektissa tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (7.16)

Tieteenala	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Yht.tiet.	1,08	65	1,11	72
Luonn.tiet.	1,64	22	1,43	77

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 233	53,50	0,000
Sukupuoli	1, 233	0,72	n.s.
Tieteenala x Sukupuoli	1, 233	4,34	0,038

TAULUKKO 60 Yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekevien opiskelijoiden ohjaajien ohjaustapojen erot (7.16)

Ohjaustapa	Tutkimuksen organisointitapa				df	Merkitsevyys	
	Yksin		Ryhmässä			t-arvo	p-arvo
	ka	s	ka	s			
työp. komm.	1,55	0,50	1,71	0,46	230	-2,13	0,034
artikkelit	1,40	0,49	1,62	0,49	230	-2,94	0,004
laitt. käyttö	1,05	0,21	1,16	0,37	64,77	-2,25	0,028
tehtävät	1,15	0,36	1,43	0,50	72,24	-3,90	0,000
yht. työ	1,14	0,35	1,60	0,49	71,52	-6,40	0,000

TAULUKKO 61 Tutkimusaiheen ja -ongelman rajaaminen tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (7.15)

Tieteenala	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Yht.tiet.	1,53	64	1,68	72
Luonn.tiet.	1,77	22	1,60	75

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 230	0,08	n.s.
Sukupuoli	1, 230	0,38	n.s.
Tieteenala x Sukupuoli	1, 230	5,03	0,026

TAULUKKO 62 Lisensiaatin- ja tohtorintutkintoaan suorittavien opiskelijoiden ohjaajien ohjaussisältöjen erot (7.15)

Ohj. sisältö	Tutkinto		Toht.		df	Merkitsevyys	
	Lis. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
tiet. ajatt.	1,18	0,38	1,36	0,48	184,94	-3,11	0,002
kok. käsitt.	1,35	0,48	1,51	0,50	228	-2,40	0,017
metodit	1,22	0,42	1,36	0,48	228	-2,30	0,022

TAULUKKO 63 Yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekevien opiskelijoiden ohjaajien ohjaussisältöjen erot (7.15)

Ohj. sisältö	Tutkimuksen organisointitapa				df	Merkitsevyys	
	Yksin ka	s	Ryhmässä ka	s		t-arvo	p-arvo
kok. käsitt.	1,38	0,49	1,54	0,50	227	-2,10	0,030

TAULUKKO 64 Opiskelijoiden kuvauserot ohjaustilanteista, kun ohjaaja on ohjattavaansa vanhempi tai samanikäinen (8.2)

Ohjaustilanne	Ohjaajan ikä		Nuor.		df	Merkitsevyys	
	Vanh. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
suhtautum.	2,40	0,65	2,62	0,52	154,23	-2,69	0,008
ilmapiiri	2,31	0,66	2,60	0,52	158,22	-3,36	0,001
ongelmat	2,62	0,67	2,88	0,37	199,49	-3,53	0,001
kommentointi	2,50	0,69	2,72	0,58	199	-2,25	0,026
ong. ratk.	2,01	0,61	2,30	0,61	212	-3,10	0,002
ohj. määrä	2,44	0,70	2,65	0,59	217	-2,11	0,036

TAULUKKO 65 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden kuvauserot ohjaustilanteista (8.2)

Ohjaustilanne	Tieteenala		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	Luonn.tiet. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
aloitteenteko	1,64	0,58	1,43	0,57	222	2,76	0,006
ongelm. ratk.	2,26	0,64	1,98	0,59	212	3,34	0,001

TAULUKKO 66 Yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekevien opiskelijoiden ohjaustilanteiden kuvauserot (8.2)

Ohjaustilanne	Tutkimuksen organisointitapa				df	Merkitsevyys	
	Yksin ka	s	Ryhmässä ka	s		t-arvo	p-arvo
aloitt.teko	1,15	0,78	1,59	0,70	265	-3,89	0,000
ong. ratk.	1,62	1,00	2,05	0,91	255	-2,97	0,003
ohj. vähenem.	1,51	1,02	2,06	0,99	235	-3,44	0,001

TAULUKKO 67 Jatko-opiskelijoiden arvioinnit itsestään ohjattavina (8.11)

Ominaisuus	Vastausluokat					N
	Ei kuvaa lainkaan - Kuvaa erittäin hyvin					
	1	2	3	4	5	
itsenäinen	1	11	38	94	85	229
miell. pyrk.	60	85	63	17	2	227
vast.ottav.	2	21	80	104	24	231
itsepäinen	25	61	52	67	25	230
yht.työkyk.	2	20	54	113	41	230
ailahtelev.	77	83	46	16	7	229
nopea opp.	6	29	101	68	23	227
riippuvainen	76	88	48	11	4	227
suunnitelmall.	7	37	67	87	31	229
vaativa	13	42	67	79	26	227
innokas	4	26	69	86	42	227
laiska	74	63	56	26	9	228
luotettava	2	10	47	108	60	227
hidas	46	71	71	31	10	229
täsmäll.	6	23	95	76	29	229
torjuva	84	73	61	10	1	229
ahkera	7	26	75	81	40	229
epävarma	44	67	76	33	7	227

TAULUKKO 68 Nais- ja miesopiskelijoiden arviointierot itsestään ohjattavina (8.1)

Ominaisuus		Opisk. sukupuoli			df	Merkitsevyys	
		Nainen	Mies			t-arvo	p-arvo
miell. pyrkivä	ka	2,01	2,29	225	-2,22	0,028	
	s	0,98	0,90				
	n	85	142				
laiska	ka	2,01	2,42	226	-2,66	0,008	
	s	1,14	1,13				
	n	86	142				
torjuva	ka	1,80	2,12	227	-2,54	0,012	
	s	0,94	0,89				
	n	86	143				
ahkera	ka	3,70	3,42	227	2,05	0,042	
	s	1,00	1,00				
	n	87	142				

TAULUKKO 69 Eri-ikäisten opiskelijoiden arviointierot itsestään ohjattavina (8.11)

Ominaisuus		Ikä					df	Merkitsevyys	
		alle 30	30-34	35-39	40-44	45-		F-arvo	p-arvo
suunnit.	ka s	3,53 0,96	3,13 0,99	3,63 1,03	3,63 1,13	3,64 0,85	1, 225	2,95	0,021

TAULUKKO 70 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden arviointierot itsestään ohjattavina (8.11)

Ominaisuus	Tieteenala		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	Luonn.tiet. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
itsenäinen	3,79	0,98	4,32	0,71	163,50	-4,45	0,000
nopea oppim.	3,13	0,99	3,46	0,86	225	-2,77	0,006
riippuvainen	2,25	0,98	1,86	0,89	225	3,09	0,002
suunnitelmall.	3,22	1,02	3,58	0,99	227	-2,69	0,008

TAULUKKO 71 Yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekevien opiskelijoiden ohjaajien ura- ja elämänvaiheiden erot (8.7)

Uravaihe	Tutkimuksen organisointitapa				df	Merkitsevyys	
	Yksin ka	s	Ryhmässä ka	s		t-arvo	p-arvo
tav. kork. virkaa	1,17	0,38	1,41	0,50	72,57	-3,25	0,002

TAULUKKO 72 Vanhempien ja nuorempien ohjaajien ura- ja elämänvaiheiden erot (8.7)

Uravaihe	Ohjaajan ikä				df	Merkitsevyys	
	Vanh. ka	s	Nuor. ka	s		t-arvo	p-arvo
tav. kork. virkaa	1,17	0,37	1,36	0,48	113,58	-2,99	0,003
aseman vakiinn. eläkkeelle	1,09	0,29	1,19	0,40	108,12	-1,98	0,050
ikäero tiet.	1,11	0,32	1,01	0,12	219,41	3,48	0,001
	1,10	0,30	1,01	0,12	223,92	3,01	0,003

TAULUKKO 73 Ohjaajan roolien oblimin-rotatoitu faktorianalyysi (8.10)

	Faktori1	Faktori2	Faktori3	Komm.
yht.työkumpp.	0,75	-0,15	0,02	0,49
kannustaja	0,62	-0,03	0,02	0,37
ystävä	0,53	0,06	-0,08	0,35
puolestapuhuja	0,47	0,16	-0,03	0,31
esimerkki	0,36	0,22	-0,04	0,25
roolimalli	-0,05	0,70	0,09	0,44
uramalli	0,14	0,60	-0,07	0,48
esitaistelija	0,04	0,48	-0,03	0,38
terapeutti	-0,04	0,11	-0,79	0,37
uskottu	-0,02	0,07	-0,65	0,45
emot.tuki	0,06	-0,08	-0,55	0,31
Ominaisarvo	20,83	0,84	0,77	
Selitysosuus	25,8%	7,6%	6,9%	

Faktoreiden väliset korrelaatiot:

	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3
Faktori 1	1,00		
Faktori 2	0,32	1,00	
Faktori 3	0,46	-0,34	1,00

Faktori 1: Yhteistyökumppani
 Faktori 2: Ura- ja roolimalli
 Faktori 3: Ei-terapeuttinen roolimalli

TAULUKKO 74 Nais- ja miesopiskelijoiden ohjaajien roolikuvausten erot (8.10)

Rooli		Opisk. sukupuoli		df	Merkitsevyys	
		Nainen	Mies		t-arvo	p-arvo
arvioitsija	ka	1,62	1,50	229	2,18	0,030
	s	0,50	0,50			
	n	86	145			

TAULUKKO 75 Ohjaaja uramallina opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.10)

Ohj. sukup.	Opisk. sukupuoli			
	Nainen ka	n	Mies ka	n
Mies	1,01	68	1,07	133
Nainen	1,19	16	1,00	7

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Ohjaajan sukupuoli	1, 221	3,09	n.s.
Sukupuoli	1, 221	0,81	n.s.
Ohj. sukup. x Sukup.	1, 221	4,73	0,031

TAULUKKO 76 Ohjaaja roolimallina opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.10)

Ohj. sukup.	Opisk. sukupuoli			
	Nainen ka	n	Mies ka	n
Mies	1,03	68	1,06	133
Nainen	1,19	16	1,00	7

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Ohjaajan sukupuoli	1, 221	2,56	n.s.
Sukupuoli	1, 221	0,08	n.s.
Ohj. sukup. x Sukup.	1, 221	3,87	0,050

TAULUKKO 77 Eri-ikäisten opiskelijoiden roolikuvausten erot (8.10)

Rooli		Ikä					df	Merkitsevyys	
		alle 30	30-34	35-39	40-44	45-		F-arvo	p-arvo
suosittelija	ka	1,45	1,33	1,25	1,17	1,17	1, 227	2,57	0,039
	s	0,50	0,47	0,44	0,38	0,38			

TAULUKKO 78 Ohjaajien roolikuvausten erot, kun ohjaaja on ohjattavaansa vanhempi tai samanikäinen (8.10)

Rooli	Ohjaajan ikä		Nuor.		df	Merkitsevyys	
	Vanh. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
johtaja	1,21	0,41	1,07	0,26	201,12	3,02	0,003
yht.työkumpp. vanhempi	1,21	0,41	1,42	0,50	114,94	-3,12	0,002
	1,22	0,41	1,04	0,20	223,83	4,29	0,000

TAULUKKO 79 Yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekevien opiskelijoiden ohjaajien roolikuvausten erot (8.10)

Rooli	Tutkimuksen organisointitapa				df	Merkitsevyys	
	Yksin ka	s	Ryhmässä ka	s		t-arvo	p-arvo
arvioitsija	1,56	0,50	1,41	0,50	225	1,98	0,049
organisaattori	1,09	0,29	1,36	0,46	66,56	-3,06	0,003

TAULUKKO 80 Lisensiaatin- ja tohtorintutkintoaan suorittavien opiskelijoiden ohjaajien roolikuvausten erot (8.10)

Rooli	Tutkinto		Toht.		df	Merkitsevyys	
	Lis. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
asiantuntija	1,62	0,49	1,75	0,44	227	-2,12	0,035
neuvonantaja	1,53	0,50	1,67	0,47	227	-2,08	0,039
yksit.opettaja	1,06	0,24	1,14	0,35	165,23	-1,94	0,053
uramalli	1,02	0,15	1,10	0,30	134,81	-2,35	0,020

TAULUKKO 81 Ohjaussuhdeongelmat koko aineistossa (8.8)

Ongelma	Vastausluokat					N
	1	2	3	4	5	
aika ja energia	8	13	25	48	116	210
riippuvaisuus	7	15	27	53	107	209
alemm. tunteet	8	23	25	42	112	210
syllis. tunteet	8	17	18	34	132	209
kilpailu	7	15	17	32	139	210
idean varast.	6	4	17	24	159	210
stressi	12	14	29	54	101	210
samaist.	5	11	23	37	134	210
henk.koht.	5	-	15	24	167	211
seks. painostus	6	1	-	3	199	209

TAULUKKO 82 Ohjaussuhdeongelmien erot nais- ja miesohjaajien kanssa (8.8)

Ongelmat		Ohj. sukupuoli		df	Merkitsevyys	
		Nainen	Mies		t-arvo	p-arvo
alemm. tunne	ka	3,35	4,15	201	2,29	0,004
	s	1,31	1,15			
	n	20	183			
kilpailu	ka	3,65	4,39	201	2,86	0,005
	s	1,04	1,10			
	n	20	183			

TAULUKKO 83 Nais- ja miesopiskelijoiden ohjaussuhdeongelmien arviointierot (8.8)

Ongelma		Opisk. sukupuoli		df	Merkitsevyys	
		Nainen	Mies		t-arvo	p-arvo
alemm.tunne	ka	3,38	4,22	208	-2,32	0,021
	s	1,32	1,10			
	n	77	133			

TAULUKKO 84 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden ohjauksuhdeongelmien arviointierot (8.8)

Ongelma	Tieteenala Luonn.tiet.		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
riippuvuus	3,90	1,20	4,35	0,97	182,16	-2,94	0,004
stressi	3,80	1,23	4,24	1,12	208	-2,69	0,008

TAULUKKO 85 Ohjaaja varastanut opiskelijan ideoita tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.8)

Tieteenala	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Yht.tiet.	4,50	54	4,75	59
Luonn.tiet.	4,91	22	4,38	74

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 206	0,84	n.s.
Sukupuoli	1, 206	0,12	n.s.
Tieteenala x Sukupuoli	1, 206	8,08	0,005

TAULUKKO 86 Ohjaajaan samaistaminen tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.8)

Tieteenala	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Yht.tiet.	4,19	54	4,59	59
Luonn.tiet.	4,59	22	4,26	74

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 206	0,46	n.s.
Sukupuoli	1, 206	0,77	n.s.
Tieteenala x Sukupuoli	1, 206	5,93	0,016

TAULUKKO 87 Ohjaajan henkilökohtainen vaikutus koko aineistossa (8.9)

Vaikutus	Vastausluokat					N
	Ei lainkaan merkitystä - Erittäin paljon merkitystä					
	1	2	3	4	5	
tutkijan kyvyt	26	21	66	82	26	221
amm. identit.	35	27	52	89	17	220
urasuunn.	51	38	62	58	12	221
omat kyvyt	19	33	54	89	25	220
elämänarvot	96	53	45	20	6	220
pääm. asettam.	78	49	50	36	7	220
omat arvot	94	45	54	21	4	218
haast. teht.	31	18	49	96	26	220
stressistä selv.	79	48	57	24	12	220
kestävyys	64	35	65	38	17	219
läheisyys	133	37	36	7	3	216
oma kontrolli	50	37	55	65	10	217
itsen. tukem.	43	28	60	68	21	220

TAULUKKO 88 Ohjaajan henkilökohtaisen vaikutuksen oblimin-rotatoitu faktorianalyysi (8.9)

	Faktori 1	Faktori 2	Komm.
omat arvot	0,83	-0,06	0,63
arvojärjestys	0,79	-0,05	0,57
läheisyys	0,74	-0,06	0,50
pääm. asettaminen	0,71	0,08	0,59
stressistä selv.	0,48	0,24	0,43
itsen. tukem.	0,47	0,25	0,43
kontr. kyky	0,57	0,05	0,25
kestävyys	0,35	-0,02	0,11
omat kyvyt	-0,05	0,82	0,63
tutkijan kyvyt	-0,02	0,76	0,56
ammat. identit.	0,00	0,75	0,56
urasuunnitelmat	0,01	0,59	0,36
haastavat teht.	0,18	0,52	0,43
Ominaisarvot	5,03	1,01	
Selitysosuudet	38,7%	7,8%	

Faktoreiden väliset korrelaatiot:

Faktori 1 Faktori 2

Faktori 1	1,00	
Faktori 2	0,61	1,00

Faktori 1: Ohjaajan psykososiaalinen tuki
 Faktori 2: Ammatillisen identiteetin tukeminen

TAULUKKO 89 Ohjaajan henkilökohtaisen vaikutuksen erot luonnontieteilijöille ja yhteiskuntatieteilijöille (8.9)

Vaikutus	Tieteenala		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	Luonn.tiet. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
urasuunn.	2,94	1,07	2,58	1,32	218,93	2,24	0,025

TAULUKKO 90 Ohjaaja vahvistanut käsitystä tutkijana tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.9)

Tieteenala	Opisk. sukupuoli			
	Nainen ka	n	Mies ka	n
Yht.tiet.	3,03	60	3,56	62
Luonn.tiet.	3,36	22	3,20	76

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 217	1,76	n.s.
Sukupuoli	1, 217	0,25	n.s.
Tieteenala x Sukupuoli	1, 217	6,23	0,013

TAULUKKO 91 Ohjaajan rohkaissut haasteellisiin tehtäviin tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.9)

Tieteenala	Opisk. sukupuoli			
	Nainen ka	n	Mies ka	n
Yht.tiet.	3,15	59	3,41	56
Luonn.tiet.	3,77	22	3,28	74

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 208	0,55	n.s.
Sukupuoli	1, 208	0,00	n.s.
Tieteenala x Sukupuoli	1, 208	5,87	0,016

TAULUKKO 92 Ohjaaja vahvistanut ammatillista identiteettiä tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.9)

Tieteenala	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Yht.tiet.	2,80	60	3,21	62
Luonn.tiet.	3,64	22	3,14	76

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 217	1,76	n.s.
Sukupuoli	1, 217	0,25	n.s.
Tieteenala x Sukupuoli	1, 217	6,23	0,013

TAULUKKO 93 Nais- ja miesohjaajien henkilökohtaisen vaikutuksen erot opiskelijoille (8.9)

Vaikutus		Ohj. sukupuoli			Merkitsevyys	
		Nainen	Mies	df	t-arvo	p-arvo
urasuunn.	ka	2,17	2,82	213	2,43	0,016
	s	1,15	1,22			
	n	23	192			
omat arvot	ka	1,65	2,14	210	1,99	0,048
	s	0,88	1,13			
	n	23	189			

TAULUKKO 94 Ohjaajan tukenut itsenäisyyttä tieteenalan, opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.9)

Tieteenala	Naisopiskelija Ohjaajan sukupuoli			
	Mies		Nainen	
	ka	n	ka	n
Yht.tiet.	2,81	43	3,08	13
Luonn.tiet.	3,37	19	1,00	3

Tieteenala	Miesopiskelija Ohjaajan sukupuoli			
	Mies		Nainen	
	ka	n	ka	n
Yht.tiet.	3,11	55	3,00	3
Luonn.tiet.	3,06	68	3,00	4

(jatkuu)

TAULUKKO 94 (jatkuu)

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 200	0,01	n.s.
Ohj. sukup.	1, 200	0,62	n.s.
Sukupuoli	1, 200	0,38	n.s.
Tieteenala x Ohj. sp.	1, 200	7,72	0,025
Tieteenala x Sukupuoli	1, 200	0,77	n.s.
Ohj. sp. x Sukupuoli	1, 200	1,30	n.s.
Tiet.ala x Ohj.sp. x Sp.	1, 200	4,278	0,040

TAULUKKO 95 Ohjaajan henkilökohtaisen vaikutuksen erot eri-ikäisille opiskelijoille (8.9)

Vaikutus		Ikä					df	Merkitsevyys	
		alle 30	30-34	35-39	40-44	45-		F-arvo	p-arvo
urasuunn.	ka	2,74	3,08	2,64	2,26	2,25	1, 218	3,49	0,009
	s	1,17	1,19	1,10	1,32	1,45			

TAULUKKO 96 Ohjaajan henkilökohtaisen vaikutuksen erot lisensiaatin- ja tohtorintutkintoon suorittaville opiskelijoille (8.9)

Vaikutus	Tutkinto		Toht.		df	Merkitsevyys	
	Lis. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
vahv. käs. tutkijana stressistä selv.	3,15	1,11	3,46	1,18	217	-2,03	0,043
	2,14	1,16	2,48	1,27	216	-2,06	0,040

TAULUKKO 97 Ohjaajan henkilökohtaisen vaikutuksen erot yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekeville opiskelijoille (8.9)

Vaikutus	Tutkimuksen organisointitapa				df	Merkitsevyys	
	Yksin		Ryhmässä			t-arvo	p-arvo
	ka	s	ka	s			
amm. ident.	3,02	1,26	3,39	0,94	122,78	-2,24	0,027
urasuunn.	2,61	1,30	3,11	0,93	126,97	-3,08	0,003
vahv. käs. tutkijana	3,22	1,19	3,57	0,86	125,25	-2,39	0,018

TAULUKKO 98 Ohjaajan kokonaismerkitys koko aineistossa (8.14)

Merkitys	Vastausluokat					N
	Ei lainkaan merkitystä - Erittäin merkittävä					
	1	2	3	4	5	
tutk.työn merkitys	21	33	66	67	29	216
tutk.työn oppim.	15	31	72	69	28	215
sosiaal. tiedeyht.	42	54	66	43	11	216
urakehitys	46	65	57	36	11	215
henk. koht. kehitys	33	41	73	56	13	216

TAULUKKO 99 Ohjaaja opettanut tutkimuksen tekemistä tieteenalan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (8.14)

Tieteenala	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Yht.tiet.	3,20	61	3,32	60
Luonn.tiet.	3,77	22	3,22	72

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 212	0,68	n.s.
Sukupuoli	1, 212	0,58	n.s.
Tieteenala x Sukupuoli	1, 212	4,16	0,043

TAULUKKO 100 Ohjaajan kokonaismerkityksen erot lisensiaatin- ja tohtorintutkintoaan suorittaville opiskelijoille (8.14)

Merkitys	Tutkinto		Toht.		df	Merkitsevyys	
	Lis. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
tutk. työn merk.	3,10	1,12	3,41	1,19	212	1,95	0,052
tutk. työn oppim.	3,12	0,99	3,55	1,14	211	-2,97	0,003
urakehitys	2,30	1,11	2,84	1,13	211	-3,49	0,001

TAULUKKO 101 Ohjaaja auttanut ymmärtämään tutkimustyön merkityksellisyyttä tutkimustyön organisointitavan ja tutkinnon mukaan (8.14)

Tutk. org.	Tutkinto		Toht.	
	Lis. ka	n	ka	n
Yksin	3,16	100	3,19	57
Ryhmässä	2,82	17	3,66	35

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Tutk. org.	1, 206	0,57	n.s.
Tutkinto	1, 206	1,84	n.s.
Tutk. org. x Tutk.	1, 206	4,26	0,040

TAULUKKO 102 Ohjaajan kokonaismerkityksen erot yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekeville opiskelijolle (8.14)

Merkitys	Tutkimuksen organisointitapa				df	Merkitsevyys	
	Yksin ka	s	Ryhmässä ka	s		t-arvo	p-arvo
sosiaal. tiedeyht.	2,53	1,15	3,04	1,03	210	-2,84	0,005
urakehitys	2,39	1,17	2,96	0,97	209	-3,19	0,002

TAULUKKO 103 Ohjaaja tukenut sosiaalistumista tiedeyhteisöön sukupuolen ja tutkimustyön organisointitavan mukaan tarkasteltuna (8.14)

Tutk.org.	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Yksin	2,42	69	2,61	90
Ryhmässä	3,57	14	2,84	38

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Tutk. org.	1, 208	0,05	0,005
Sukupuoli	1, 208	0,00	n.s.
Tutk. org. x Sukupuoli	1, 208	5,54	0,020

TAULUKKO 104 Ohjaajan kokonaismerkityksen erot eri-ikäisille opiskelijoille (8.14)

Merkitys		Ikä					df	Merkitsevyys	
		alle 30	30-34	35-39	40-44	45-		F-arvo	p-arvo
urakehitys	ka	2,62	2,79	2,30	2,07	2,55	1, 211	2,73	0,030
	s	1,23	1,13	1,06	0,94	1,36			

TAULUKKO 105 Ohjaajan uratuen oblimin-rotatoitu faktorianalyysi (9.6)

	Faktori1	Faktori2	Komm.
esittely	0,68	-0,14	0,45
asiant. kont.	0,58	-0,05	0,33
suositteija	0,53	-0,17	0,28
tutkimusresurssit	0,52	-0,03	0,27
ulkomaiset semin.	0,51	-0,13	0,25
esilletuonti	0,47	0,18	0,29
mahdollisuudet	0,46	0,08	0,24
työpaikka	0,39	0,01	0,16
"sisäpiirin tieto"	0,39	0,29	0,27
yhteisjulkaisut	0,29	0,24	0,17
puolestapuhuja	0,29	0,22	0,16
roolimalli	-0,11	0,45	0,19
uratuki	0,09	0,42	0,20
"pelin säännöt"	0,34	0,36	0,29
oikea ajoitus	-0,05	0,25	0,06
Ominaisarvot	2,85	0,79	
Selitysosuudet	19,0%	5,3%	

Faktoreiden korrelaatiot:

	Faktori 1	Faktori 2
Faktori 1	1,00	
Faktori 2	0,19	1,00

Faktori 1: Tutkimusresurssien hankkiminen ja verkostoihin johdattaminen
 Faktori 2: Uratuki ja "pelin sääntöjen" opettaminen

TAULUKKO 106 Ohjaajan uratuen erot nais- ja miesopiskelijoille (9.6)

Uratuki		Opisk. sukupuoli		df	Merkitsevyys	
		Nainen	Mies		t-arvo	p-arvo
yht. julkaisut	ka	1,13	1,25	218,20	-2,31	0,022
	s	0,34	0,44			
	n	89	146			
tutk. resurssit	ka	1,28	1,42	233	-2,23	0,027
	s	0,45	0,50			
	n	89	146			

TAULUKKO 107 Ohjaajan uratuen erot eri-ikäisille opiskelijoille (9.6)

Uratuki		Ikä					df	Merkitsevyys	
		alle 30	30-34	35-39	40-44	45-		F-arvo	p-arvo
yht. julkaisut	ka	1,16	1,33	1,16	1,19	1,00	1, 231	3,97	0,004
	s	0,37	0,47	0,37	0,40	0,00			
tutk. resurssit	ka	1,41	1,46	1,39	1,22	1,08	1, 231	3,85	0,005
	s	0,50	0,50	0,49	0,42	0,28			
työpaikka	ka	1,29	1,28	1,14	1,22	1,04	1, 231	2,48	0,045
	s	0,46	0,45	0,35	0,42	0,20			
tieto mahdoll.	ka	1,36	1,36	1,23	1,22	1,04	1, 231	3,12	0,016
	s	0,49	0,48	0,42	0,43	0,20			
'pelin säännöt'	ka	1,32	1,40	1,18	1,26	1,12	1, 231	3,03	0,018
	s	0,47	0,49	0,38	0,44	0,34			

TAULUKKO 108 Ohjaajan uratuen erot yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekeville opiskelijoille (9.6)

Uratuki	Tutkimuksen organisointitapa				df	Merkitsevyys	
	Yksin		Ryhmässä			t-arvo	p-arvo
	ka	s	ka	s			
esille tutk.	1,16	0,37	1,35	0,48	75,19	-2,62	0,011
yht. julkaisut	1,14	0,35	1,44	0,50	71,02	-4,12	0,000
tutk. resurssit	1,28	0,45	1,65	0,48	227	-5,26	0,000
pääsy ulkom.	1,20	0,40	1,42	0,50	77,00	-3,03	0,003
tieto mahdoll.	1,24	0,43	1,49	0,51	227	-3,70	0,000
'sisäp. tieto'	1,13	0,34	1,27	0,45	74,50	-2,13	0,036

TAULUKKO 109 Ohjaaja hankkinut tutkimusresursseja tutkimustyön organisointitavan ja tutkinnon mukaan tarkasteltuna (9.6)

Tutk. org.	Tutkinto		Toht.	
	Lis. ka	n	ka	n
Yksin	1,21	111	1,41	61
Ryhmässä	1,84	19	1,56	36

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Tutk. org.	1, 224	23,90	0,000
Tutkinto	1, 224	1,89	n.s.
Tutk. org. x Tutkinto	1, 224	11,36	0,001

TAULUKKO 110 Ohjaaja tukenut urapyrkimyksiä tutkimustyön organisointitavan ja tutkinnon mukaan tarkasteltuna (9.6)

Tutk. org.	Tutkinto		Toht.	
	Lis. ka	n	ka	n
Yksin	1,15	111	1,18	61
Ryhmässä	1,00	19	1,31	36

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Tutk. org.	1, 224	0,02	n.s.
Tutkinto	1, 224	3,29	n.s.
Tutk. org. x Tutkinto	1, 224	5,26	0,023

TAULUKKO 111 Ohjaaja kirjoittanut yhteisjulkaisuja tutkimustyön organisointitavan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.6)

Tutk. org.	Opisk. sukupuoli			
	Nainen ka	n	Mies ka	n
Yksin	1,12	74	1,15	100
Ryhmässä	1,21	14	1,51	41

(jatkuu)

TAULUKKO 111 (jatkuu)

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Tutk. org.	1, 226	13,78	0,000
Sukupuoli	1, 226	22,37	0,000
Tutk. org. x Sukupuoli	1, 226	4,12	0,044

TAULUKKO 112 Ohjaaja tuonut esille tutkimusta tutkimustyön organisointitavan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.6)

Tutk. org.	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Yksin	1,07	74	1,23	100
Ryhmässä	1,57	14	1,27	41

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Tutk. org.	1, 226	8,08	0,005
Sukupuoli	1, 226	1,76	n.s.
Tutk. org. x Sukupuoli	1, 226	12,074	0,001

TAULUKKO 113 Ohjaaja toiminut roolimallina opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.6)

Ohj. sukup.	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Mies	1,08	71	1,12	133
Nainen	1,38	16	1,00	7

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Ohj. sukup.	1, 224	4,00	0,047
Sukupuoli	1, 224	0,00	n.s.
Ohj. sp. x Sukupuoli	1, 224	6,55	0,011

TAULUKKO 114 Ohjaajan tuki koko aineistossa (9.7)

Tukimuoto	Vastausluokat					N
	1	2	3	4	5	
valmist. nop.	60	46	47	33	20	206
työtyyt. lis.	53	30	73	42	9	207
urakeh. nop.	80	51	41	23	8	203
el. tyyt. lis.	76	48	49	27	6	206
itseluott. kasvu	38	26	78	57	9	208
arvost. lis.	41	32	74	53	8	208
tuottel. kasvu	50	61	49	42	4	206
tulojen koh.	113	33	37	20	2	205
aseman paran.	95	41	39	26	-	201
itse ohjaajaksi	141	26	20	8	2	197

TAULUKKO 115 Ohjaajan tuen erot nais- ja miesopiskelijoille (9.7)

Tukimuoto		Opisk. sukupuoli		df	Merkitsevyys	
		Nainen	Mies		t-arvo	p-arvo
valmist. nop.	ka	2,30	2,69	204	-2,06	0,040
	s	1,38	1,27			
urakeh. nop.	n	74	132	201	-2,02	0,045
	ka	1,93	2,28			
	s	1,17	1,17			
tuottel. kasvu	n	73	130	204	-2,61	0,010
	ka	2,20	2,61			
	s	1,19	1,06			
tulotason koh.	n	76	130	203	-2,28	0,024
	ka	1,63	1,98			
	s	1,04	1,11			
aseman paran.	n	75	130	199	-3,84	0,000
	ka	1,60	2,19			
	s	0,96	1,10			
itse ohjaajaksi	n	72	129	191,52	-2,97	0,003
	ka	1,27	1,63			
	s	0,67	1,00			
	n	73	124			

TAULUKKO 116 Urakehityksen nopeutuminen opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.7)

Ohj. sukup.	Opisk. sukupuoli			
	Nainen ka	n	Mies ka	n
Mies	1,82	56	2,31	121
Nainen	2,50	14	1,17	6

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Ohj. sukup.	1, 194	0,05	n.s.
Sukupuoli	1, 194	3,16	n.s.
Ohj. sukup. x Sukup.	1, 194	9,64	0,002

TAULUKKO 117 Itseluottamuksen kasvu opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.7)

Ohj. sukup.	Opisk. sukupuoli			
	Nainen ka	n	Mies ka	n
Mies	2,68	56	2,98	121
Nainen	3,00	14	2,17	6

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Ohj. sukup.	1, 194	0,05	n.s.
Sukupuoli	1, 194	1,25	n.s.
Ohj. sp. x Sukupuoli	1, 194	3,89	0,050

TAULUKKO 118 Oman aseman paraneminen opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.7)

Ohj. sukup.	Opisk. sukupuoli			
	Nainen ka	n	Mies ka	n
Mies	1,46	54	2,24	114
Nainen	2,00	15	1,33	6

(jatkuu)

TAULUKKO 118 (jatkuu)

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p-arvo
Ohj. sukup.	1, 186	0,07	n.s.
Sukupuoli	1, 186	14,74	0,000
Ohj. sp. x Sukupuoli	1, 186	7,39	0,007

TAULUKKO 119 Itse ohjaajaksi tuleminen opiskelijan ja ohjaajan sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.7)

Ohj. sukup.	Opisk. sukupuoli			
	Nainen ka	n	Mies ka	n
Mies	1,13	54	1,64	114
Nainen	1,87	15	1,50	6

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Ohj. sukup.	1, 186	4,49	0,035
Sukupuoli	1, 186	9,12	0,003
Ohj. sp. x Sukupuoli	1, 186	3,75	0,054

TAULUKKO 120 Ohjaajan tuen erot eri-ikäisille opiskelijoille (9.7)

Tukimuoto	Ikä						df	Merkitsevyys	
		alle 30	30-34	35-39	40-44	45-		F-arvo	p-arvo
urakeh. nop.	ka	2,33	2,42	1,84	1,64	2,06	1, 199	3,32	0,012
	s	1,42	1,15	0,99	0,95	1,18			
tulotason koh.	ka	1,95	2,17	1,52	1,48	1,56	1, 201	3,97	0,004
	s	1,19	1,11	0,94	0,77	1,21			
aseman paran.	ka	2,00	2,32	1,71	1,46	1,81	1, 197	4,20	0,003
	s	1,15	1,17	0,94	0,72	0,98			

TAULUKKO 121 Ohjaajan tuen erot luonnontieteilijöille ja yhteiskuntatieteilijöille (9.7)

Tukimuoto	Tieteenala		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	Luonn.tiet. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
valmist. nop.	2,76	1,37	2,38	1,26	204	2,03	0,044
urakeh. nopeutum.	2,35	1,16	1,98	1,17	201	2,25	0,026
tulotason kohoam.	2,04	1,09	1,69	1,07	203	2,30	0,022

TAULUKKO 122 Ohjaajan tuen erot yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekeville opiskelijoille (9.7)

Tukimuoto	Tutkimuksen organisointitapa				df	Merkitsevyys	
	Yksin		Ryhmässä			t-arvo	p-arvo
	ka	s	ka	s			
itseluott. kasvu	2,79	1,17	3,15	1,02	201	-2,05	0,041
tuottel. kasvu	2,37	1,12	2,72	1,14	199	-1,95	0,053
tulotason kohoam.	1,72	1,06	2,23	1,12	198	-2,93	0,004
aseman paran.	1,86	1,05	2,29	1,14	194	-2,47	0,014

TAULUKKO 123 Tutkinnon valmistumisen nopeutuminen tutkimustyön organisointitavan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.7)

Tutk. org.	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Yksin	2,08	60	2,73	84
Ryhmässä	3,36	11	2,63	41

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Tutk. org.	1, 193	1,41	n.s.
Sukupuoli	1, 193	3,54	n.s.
Tutk. org. x Sukupuoli	1, 193	7,73	0,006

TAULUKKO 124 Työtyytyväisyyden lisääntyminen tutkimustyön organisointitavan ja sukupuolen mukaan tarkasteltuna (9.7)

Tutk. org.	Opisk. sukupuoli			
	Nainen		Mies	
	ka	n	ka	n
Yksin	2,28	60	2,73	84
Ryhmässä	3,45	11	2,61	41

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Tutk. org.	1, 193	1,19	n.s.
Sukupuoli	1, 193	1,13	n.s.
Tutk. org. x Sukupuoli	1, 193	8,53	0,004

TAULUKKO 125 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden arviointierot ohjaussuhteen hyödyistä (8.12)

Muuttuja	Tieteenala Luonn.tiet.		Yht.tiet.		Merkitsevyys		
	ka	s	ka	s	df	t-arvo	p-arvo
ohjaussuht. hyötyjä	2,50	0,84	2,22	0,85	211	2,42	0,016

TAULUKKO 126 Yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekevien arviointierot ohjaussuhteen hyödyistä (8.12)

Muuttuja	Tutkimuksen organisointitapa				df	Merkitsevyys	
	Yksin		Ryhmässä			t-arvo	p-arvo
	ka	s	ka	s			
ohj.suht. hyötyjä	2,27	0,84	2,58	0,87	207	-2,24	0,026

TAULUKKO 127 Nais- ja miesohjaajien hyötyjen erot ohjaussuhteesta (8.13)

Ohjaajan hyödyt		Ohj. sukupuoli		df	Merkitsevyys	
		Nainen	Mies		t-arvo	p-arvo
siirt. rutiinit.	ka	1,30	1,14	220	-2,05	0,042
	s	0,47	0,35			
	n	23	199			
nähn. työn edist.	ka	1,22	1,44	220	2,04	0,043
	s	0,42	0,50			
	n	23	199			

TAULUKKO 128 Nais- ja miesopiskelijoiden arviointierot ohjaajan hyödyistä ohjaussuhteesta (8.13)

Hyöty		Opisk. sukupuoli		df	Merkitsevyys	
		Nainen	Mies		t-arvo	p-arvo
tutkim. laaj.	ka	1,22	1,38	228	-2,55	0,011
	s	0,42	0,49			
	n	86	144			
huomio, ihailu	ka	1,20	1,08	130,47	2,50	0,014
	s	0,40	0,27			
	n	86	144			
tiedon jakam.	ka	1,60	1,47	228	1,95	0,052
	s	0,49	0,50			
	n	86	144			
persoon. rikast.	ka	1,12	1,02	105,37	2,60	0,011
	s	0,32	0,14			
	n	86	144			

TAULUKKO 129 Ohjaussuhteen hyötyjen erot ohjaajalle, kun ohjaaja on ohjattavaansa vanhempi tai samanikäinen (8.13)

Hyöty	Ohjaajan ikä		Nuor.		df	Merkitsevyys	
	Vanh. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
tutkim. laajent.	1,28	0,45	1,42	0,50	224	-2,07	0,039
siipien suojaan	1,13	0,34	1,04	0,20	207,77	2,40	0,017
persoon. rikast.	1,03	0,18	1,11	0,32	90,45	-1,99	0,049
kesk. elämästä	1,10	0,30	1,23	0,42	103,06	-2,32	0,022
kesk. ongelmista	1,05	0,21	1,17	0,38	90,10	-2,59	0,011

TAULUKKO 130 Luonnontieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden arviointierot ohjaajan hyödyistä ohjaussuhteessa (8.13)

Hyöty	Tieteenala		Yht.tiet.		df	Merkitsevyys	
	Luonn.tiet. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
rutiinien siirto	1,23	0,43	1,10	0,30	164,67	2,71	0,007
tutkim. laajent.	1,55	0,50	1,15	0,36	167,63	6,72	0,000
tutk. tul. esittely	1,34	0,48	1,05	0,21	125,00	5,68	0,000
luotett. alainen	1,30	0,46	1,16	0,37	180,89	2,43	0,016
suojavaerkko	1,05	0,22	1,13	0,34	224,98	-2,11	0,036

TAULUKKO 131 Lisensiaatin- ja tohtorintutkintoaan suorittavien arviointierot ohjaajan hyödyistä ohjaussuhteessa (8.13)

Hyöty	Tutkinto		Toht.		df	Merkitsevyys	
	Lis. ka	s	ka	s		t-arvo	p-arvo
työn edist.	1,33	0,47	1,53	0,50	225	-3,16	0,002
menest. vaikutt.	1,23	0,42	1,46	0,50	225	-3,85	0,000

TAULUKKO 132 Yksin ja tutkimusryhmässä tutkimustaan tekevien opiskelijoiden arviointierot ohjaajan hyödyistä ohjaussuhteessa (8.13)

Hyöty	Tutkimuksen organisointitapa				df	Merkitsevyys	
	Yksin ka	s	Ryhmässä ka	s		t-arvo	p-arvo
rutiinien siirto	1,11	0,31	1,30	0,46	69,16	-2,77	0,007
tutkim. laajent.	1,21	0,41	1,69	0,47	224	-7,21	0,000
tutk. tul. esittely	1,12	0,31	1,31	0,47	70,07	-2,81	0,006
luotett. alainen	1,18	0,39	1,33	0,48	76,09	-2,15	0,034

TAULUKKO 133 Ohjaajan tutkimuksen täydentäminen ja laajentaminen tieteenalan ja tutkimustyön organisointitavan mukaan tarkasteltuna (8.13)

Tieteenala	Tutkimuksen organisointitapa			
	Yksin ka	n	Ryhmässä ka	n
Yht.tiet.	1,15	123	1,22	9
Luonn.tiet.	1,37	49	1,78	45

Vaihtelun lähteet	df	F-arvo	p-arvo
Tieteenala	1, 223	20,52	0,000
Tutk. org.	1, 223	20,35	0,000
Tieteenala x Tutk. org.	1, 223	4,25	0,040

KUVIOLUETTELO

KUVIO 3 Jatko-opiskelijoiden urakehitystä edistäneet/vaikeuttaneet tekijät koko aineistossa (9.5)

KUVIO 4 Jatko-opiskelijoiden kaipaamat opiskelumuodot koko aineistossa (5.4)

KUVIO 5 Ohjauksen ongelmat lähitulevaisuudessa (10.2)

KUVIO 6 Pääohjaajan ohjaustavat koko aineistossa (7.16)

KUVIO 7 Pääohjaajan ohjaussisällöt koko aineistossa (7.15)

KUVIO 8 Ohjausongelmat koko aineistossa (7.22)

KUVIO 9 Ohjausta edistäneet ohjaajan henkilökohtaiset ominaisuudet koko aineistossa (8.3)

KUVIO 10 Ohjausta vaikeuttaneet ohjaajan henkilökohtaiset ominaisuudet koko aineistossa (8.3)

KUVIO 11 Hyvän ohjaajan ominaisuudet koko aineistossa (8.3)

KUVIO 12 Pääohjaajan elämän- ja uravaiheet koko aineistossa (8.7)

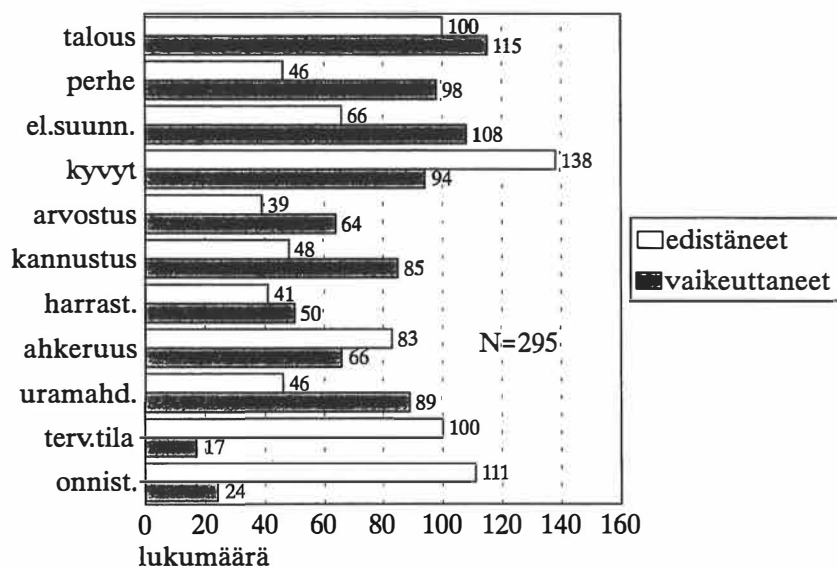
KUVIO 13 Myönteisesti ohjaukseen vaikuttaneet ohjaajan elämän- ja uravaiheet (8.7)

KUVIO 14 Kielteisesti ohjaukseen vaikuttaneet ohjaajan elämän- ja uravaiheet (8.7)

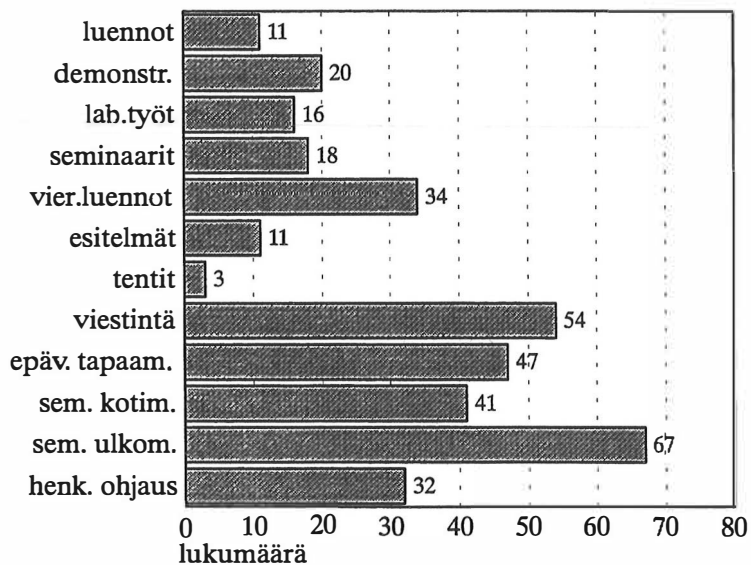
KUVIO 15 Ohjaajan roolit koko aineistossa (8.10)

KUVIO 16 Ohjaajan uratuki koko aineistossa (9.6)

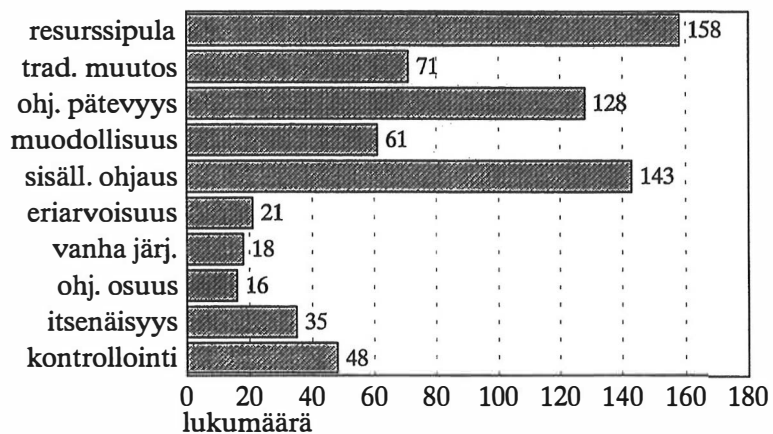
KUVIO 17 Ohjaajan hyödyt ohjaussuhteesta koko aineistossa (8.13)



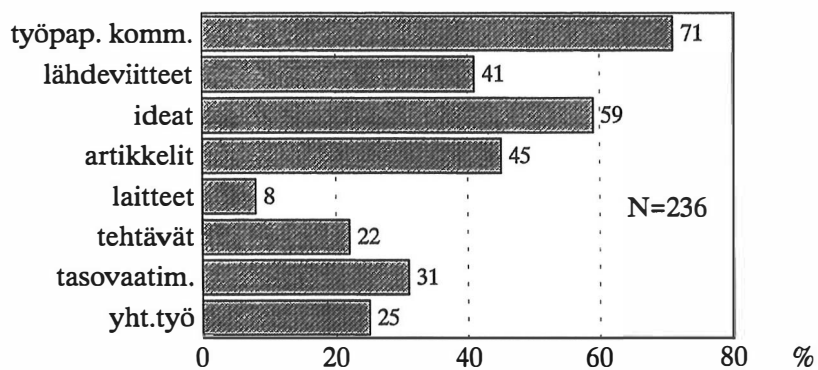
KUVIO 3 Jatko-opiskelijoiden urakehitystä edistäneet/vaikeuttaneet tekijät koko aineistossa (9.5)



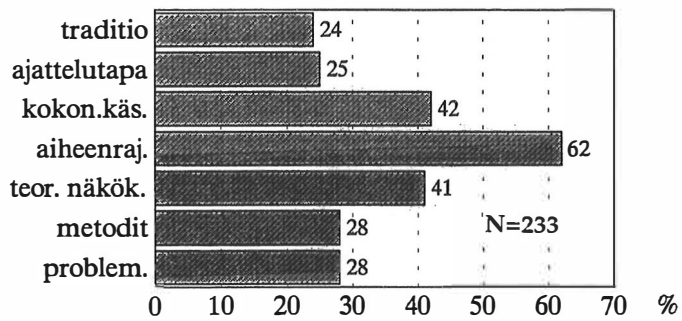
KUVIO 4 Jatko-opiskelijoiden kaipaamat opiskelum muodot koko aineistossa (5.4)



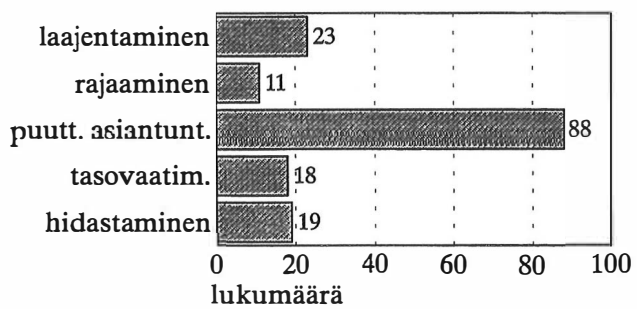
KUVIO 5 Ohjauksen ongelmat lähitulevaisuudessa (10.2)



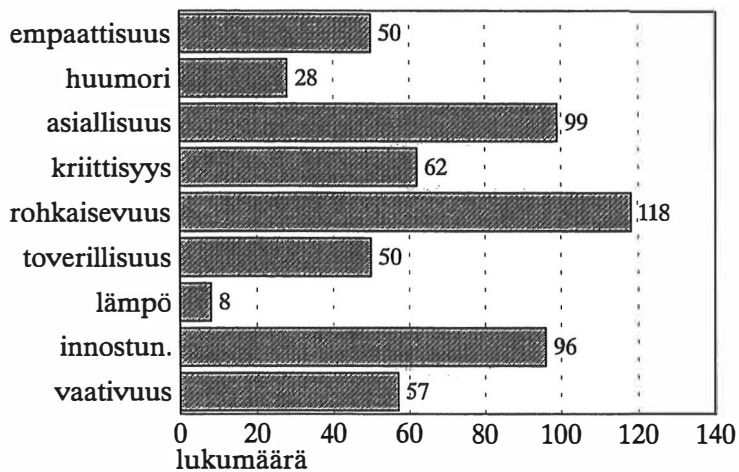
KUVIO 6 Pääohjaajan ohjaustavat koko aineistossa (7.16)



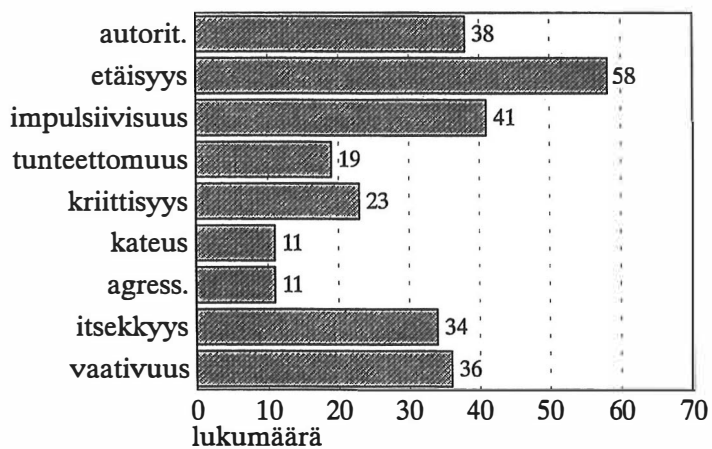
KUVIO 7 Pääohjaajan ohjaussisällöt koko aineistossa (7.15)



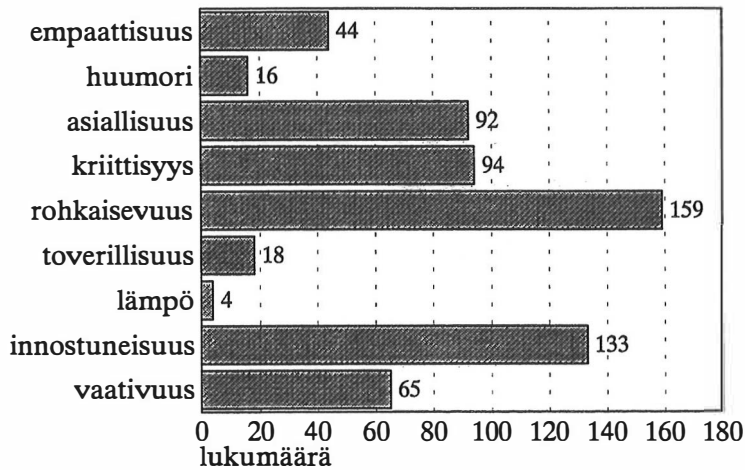
KUVIO 8 Ohjausongelmat koko aineistossa (7.22)



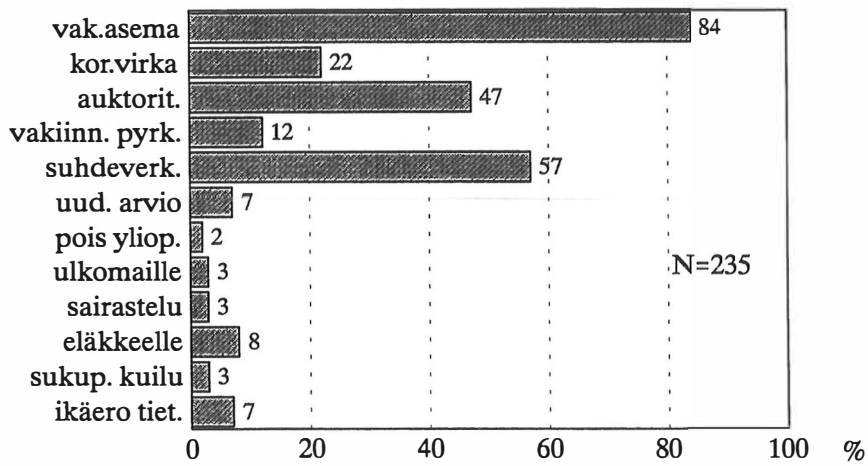
KUVIO 9 Ohjausta edistäneet ohjaajan henkilökohtaiset ominaisuudet koko aineistossa (8.3)



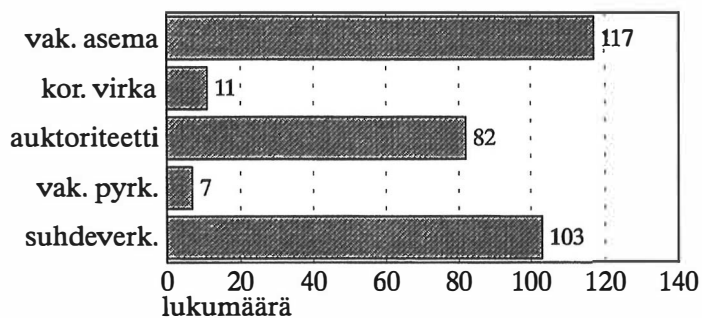
KUVIO 10 Ohjausta vaikeuttaneet ohjaajan henkilökohtaiset ominaisuudet koko aineistossa (8.3)



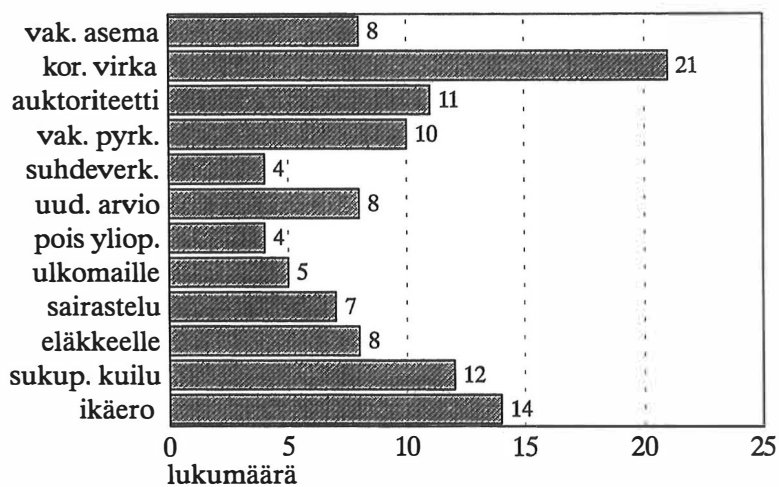
KUVIO 11 Hyvän ohjaajan ominaisuudet koko aineistossa (8.3)



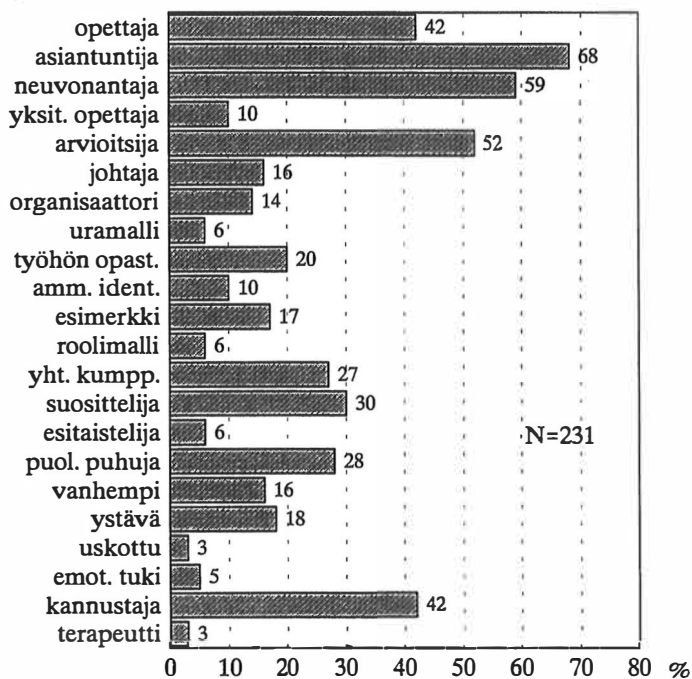
KUVIO 12 Pääohjaajan elämän- ja uravaiheet koko aineistossa (8.7)



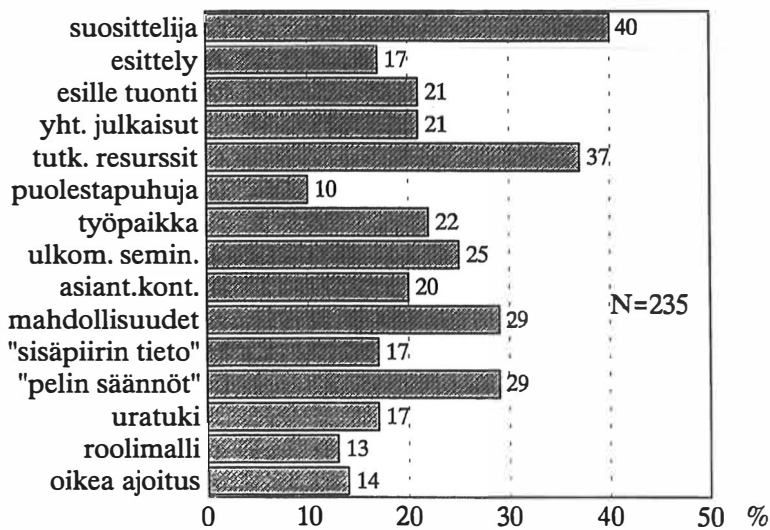
KUVIO 13 Myönteisesti ohjaukseen vaikuttaneet ohjaajan elämän- ja uravaiheet (8.7)



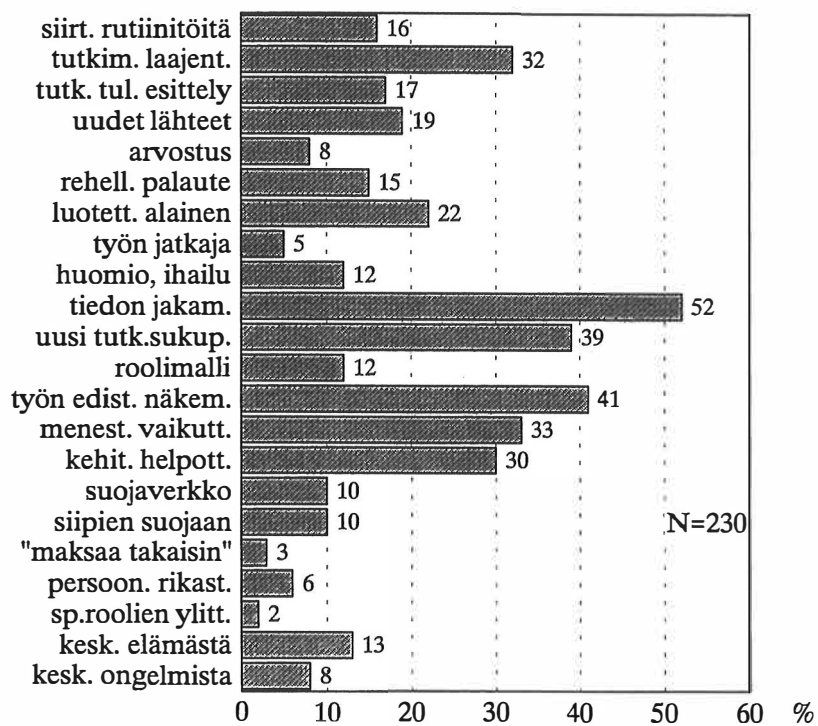
KUVIO 14 Kielteisesti ohjaukseen vaikuttaneet ohjaajan elämän- ja uravaiheet (8.7)



KUVIO 15 Ohjaajan roolit koko aineistossa (8.10)



KUVIO 16 Ohjaajan uratuki koko aineistossa (9.6)



KUVIO 17 Ohjaajan hyödyt ohjaussuhteesta koko aineistossa (8.13)