

**Minna Pulkkinen**

## **SATTUMAA VAI VAKAATA HARKINTAA**

Jatko-opiskelijaksi ryhtyminen Jyväskylän yliopistossa elämäntulon, akateemisen identiteetin muodostumisen ja tiedekulttuuriin sosiaalistumisen kautta tarkasteltuna

**Pro Gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2006  
Kasvatustieteen laitos  
Jyväskylän yliopisto**

# TIIVISTELMÄ

Pulkkinen, Minna. SATTUMAA VAI VAKAATA HARKINTAA Jatko-opiskelijaksi ryhtyminen Jyväskylän yliopistossa elämänkulun, akateemisen identiteetin muodostumisen ja tiedekulttuuriin sosiaalistumisen kautta tarkasteltuna. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2006. 122 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella jatko-opiskelijaksi ryhtymistä elämänkulun, akateemisen identiteetin muodostumisen ja tiedekulttuuriin sosiaalistumisen kautta. Haluan selvittää myös sitä, onko miesten ja naisten hakeutumisella jatko-opintoihin eroa. Jatko-opiskelijaksi ryhtyminen voidaan nähdä elämänkulkuun sijoittuvana koulutuksen ja ammatin hankkimiseen liittyvänä prosessina. Se voi olla myös akateemisen identiteetin muodostumisen aikaan saamaa tieteellistymistä tai itsensä määrittelemistä tutkijan ammattiin sopivaksi. Jatko-opiskelijaksi ei ryhdytä tyhjiössä, vaan tiedeyhteisön tarjoama sosiaalinen tuki ja tiedekulttuuriin sosiaalistuminen voivat olla merkittäviä tekijöitä tieteellisiin jatko-opintoihin hakeutumiselle. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat Jyväskylän yliopistossa parhaillaan jatko-opintojana suorittavat opiskelijat. Haastattelin neljän eri tiedekunnan jatko-opiskelijoita, 8 naista ja 9 miestä. Aineiston analyysimenetelmänä käytin teemoittelua ja tyypittelyä. Jatko-opiskelijoiden käsityksiä analysoin fenomenografista analyysitapaa soveltaen.

Tuloksista nousi elämänkulkuun liittyen kaksi tekijää: kiinnostuminen ja perhetaustan merkitys. Perhetaustan merkitys tuli esiin kannustamisessa. Kannustus oli runsainta ja selvästi positiivisinta niissä perheissä, joissa vanhempien koulutustausta oli matala tai koulutusta ei ollut ollenkaan. Kannustava todellisuus luotiin vuorovaikutuksessa: vanhemmat olivat tuottaneet perheeseen koulutusta arvostavan todellisuuden. Varsinaisiin jatko-opintoihin hakeutumisen motiivit olivat kahdenlaisia: henkisiä ja välineellisiä. Henkiset motiivit ilmentävät kiinnostumista. Välineelliset motiivit liittyivät työllistymiseen. Työllistyminen ei näyttänyt olevan ensisijainen syy jatko-opiskelijaksi ryhtymiseen, vaan kiinnostuminen oli suurin motiivi jatko-opintojen aloittamiseen.

Akateemisen identiteetin muodostumisen osalta jatko-opiskelijaksi ryhtymistä ilmentää haastateltavien oma käsitys jatko-opiskelijuudessa tarvittavista ominaisuuksista ja millaisia jatko-opiskelijoita he haastatteluhetkellä olivat. Ominaisuudet voivat vaikuttaa jatko-opiskelijaksi ryhtymiseen siten, että yksilö peilaa itseään esimerkiksi tutkijalta vaadittaviin ominaisuuksiin.

Tiedeyhteisöllä on merkitystä siihen, miten opiskelija pääsee sisään tiedemaailmaan. Yhdessä opiskelemalla ja yhdessä tekemällä opitaan akateemisen kentän pelisäännöt. Miehet korostivat selvästi enemmän yhteisön merkitystä tiedekulttuurin omaksumisessa jatko-opinnoissa. Miesjatkoo-opiskelijoilla oli naisia enemmän kokemusta yliopistoyhteisön tuesta ja miesten jatko-opiskelupaikka järjestyi vaivattomammin kuin naisopiskelijoiden.

**Avainsanat:** jatko-opiskelu, elämänkulku, akateeminen identiteetti, tiedekulttuuri, sosiaalistuminen

# SISÄLTÖ

<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2. KOULUTUKSELLINEN ELÄMÄNKULKU.....</b>	<b>7</b>
2.1 ELÄMÄNKULKU .....	7
2.2 ELÄMÄNKULUN OHJAAMINEN KOULUTUKSEN NÄKÖKULMASTA .....	11
2.3 PERHETAUSTAN MERKITYS KOULUTUKSELLISESSA ELÄMÄNKULUSSA .....	14
<b>3. AKATEEMINEN IDENTITEETTI.....</b>	<b>16</b>
3.1 IDENTITEETISTÄ JA SEN MUODOSTUMISESTA .....	16
3.2 KOULUTUSIDENTITEETTI .....	18
3.3 AKATEEMINEN IDENTITEETTI .....	19
<b>4. TIEDEKULTTUURIIN SOSIAALISTUMINEN .....</b>	<b>23</b>
4.1 AKATEEMISESTA KULTTUURISTA .....	24
4.2 TIETEENALOJEN ERITYISPIIRTEITÄ .....	26
4.3 TIEDEKULTTUURISTA AKATEEMISIIN HEIMOIHIN .....	29
4.4 TIETEEN KENTÄN PELISÄÄNNÖT .....	30
<b>5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>34</b>
5.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ: .....	34
5.2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	36
5.3 AINEISTON ANALYYSI .....	38
5.4 AINEISTON ANALYYSI FENOMENOGRAFISEN ANALYYSIN MUKAAN .....	42
<b>6. JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON JATKO- OPISKELIJOIDEN KOULUTUKSELLINEN ELÄMÄNKULKU.....</b>	<b>46</b>
6.1 PITKÄ TIE JATKO-OPISKELIJAKSI .....	46
6.1.1 <i>Koulussa menestyneet kiltit tytöt ja valikoivasti kiinnostuneet pojat.....</i>	<i>46</i>
6.1.2 <i>Isona minusta tulee... suvun ensimmäinen maisteri? .....</i>	<i>47</i>
6.2 ENSIMMÄINEN SIIRTYMÄVAIHE: PERUSOPINTOIHIN VALIKOITUMINEN .....	50
6.2.1 <i>Haaveena unelma-ammatti .....</i>	<i>51</i>
6.2.2 <i>Opiskelu aika.....</i>	<i>52</i>
6.3 TOINEN SIIRTYMÄVAIHE: PERUSOPINNOISTA JATKO-OPISKELIJAKSI SIIRTYMINEN.....	55
6.3.1 <i>Henkiset motiivit .....</i>	<i>55</i>
6.3.2 <i>Välineelliset motiivit .....</i>	<i>57</i>
6.4 JATKO-OPINTOIHIN SIIRTYMISEN PROSESSI.....	59
6.4.1 <i>Haaveena jatko-opinnot.....</i>	<i>59</i>
6.4.2 <i>Hakeutumiseen vaikuttaneet merkittävät tapahtumat tai ihmiset .....</i>	<i>61</i>
6.4.3 <i>Avautuvat mahdollisuudet, tiedonjano ja akateeminen vapaus houkuttavat .....</i>	<i>62</i>
6.4.4 <i>Raha, rahkeet ja työllisyys arveluttavat.....</i>	<i>62</i>
6.5 VARSINAINEN HAKEUTUMINEN .....	63
6.5.1 <i>Gradusta se lähtee.....</i>	<i>66</i>
6.5.2 <i>Jatko-opiskelijana .....</i>	<i>68</i>
6.5.3 <i>Akateemista vapautta, henkistä jalostumista .....</i>	<i>70</i>

6.5.4 Epävarmaa päätöksyä ja jaksamisongelmia .....	71
<b>7. AKATEEMINEN IDENTITEETTI.....</b>	<b>72</b>
7.1 HAASTATELTAVIEN KÄSITYKSET JATKO-OPISKELIJANA OLOSTA .....	72
7.2 MITÄ JATKO-OPISKELIJALTA VAADITAAN?.....	73
7.2.1 Motivaatio tulee ensin.....	73
7.2.2 Kognitiiviset kyvyt .....	76
7.2.3 Aikaa ja suunnitelmallisuutta.....	77
7.2.4 Tuloksellisuutta .....	78
7.3 MILLAINEN JATKO-OPISKELIJA OLENKAAN?.....	80
7.3.1 En ole sellainen jatko-opiskelija kuin haluaisin.....	80
7.3.2 Voisin olla.....	81
7.3.3 Tyypillinen.....	82
7.3.4 Oman tien kulkija .....	82
7.3.5 Olen silti motivoitunut.....	83
7.3.6 Pyrin viemään tutkimusta eteenpäin.....	84
7.3.7 Innovatiivinen.....	85
<b>8. TIEDEKULTTUURIIN SOSIAALISTUMINEN.....</b>	<b>87</b>
8.1 TIEDEKULTTUURIN OMAKSUMINEN .....	87
8.1.1 Opiskelu .....	88
8.1.2 Yhteisö.....	89
8.1.3 Sosiaalistuminen .....	90
8.2 TASA-ARVOINEN YLIOPISTO? .....	91
8.2.1 Tasa-arvoinen työpaikka.....	92
8.2.2 Millainen on sukupuolten asema yliopistossa?.....	92
8.2.3 Urakehitys .....	94
8.3 PORTINVARTIJOITA JA VERISTÄ KILPAILUA .....	95
8.3.1 Valta.....	96
8.3.2 Ohjaaja.....	97
8.3.3 Kilpailu.....	98
<b>9. POHDINTA .....</b>	<b>102</b>
9.1 KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET .....	102
9.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA .....	110
9.3 JATKOTUTKIMUSAIHEITA .....	112
<b>LÄHTEET: .....</b>	<b>113</b>
<b>LIITTEET: .....</b>	<b>119</b>
LIITE 1 TUTKIMUSPYYNTÖKIRJE .....	119
LIITE 2 TEEMAHAASTATTELURUNKO .....	120

## JOHDANTO

*”No, eihän tuossa ole mitään tutkimista. Mä voin kertoa sulle, että ihmiset lähtevät jatko-opiskelijoiksi yksinkertaisesti siitä syystä, että he eivät saa mitään muuta työtä.”*

Tuo lausahdus oli yleisin kommentti, jonka kuulin, kun kysyjälle selvisi pro gradu-työni aihe. Olin siis tutkimassa itsestäänselvyyttä, jota ei kannattanut tutkia. Ehkä ihmettelijät kokivat yliopistomaailman niin tutuksi, että sen käytännöt ja ilmiöt vaikuttivat itsestään selviltä. Ehkä en itsekkään ollut täysin vapaa tuosta ajatuksesta.

Jo opiskeluaikana ihmettelin, miksi jotkut opiskelijat ikään kuin ”tieteellistyvät”, kun taas toiset etsivät välineitä käytännön ammattiin suunnatakseen opintojensa päätyttyä mahdollisimman kauas yliopistosta. Miksi joku haluaa jatko-opiskelijaksi? Tapahtuuko esimerkiksi opiskeluaikana jotakin sellaista, joka saa opiskelijan jatkamaan opintojaan vai onko kysymys huippulahjakkuudesta, jonka tieteellinen ura on jo alakoulusta asti viitoitettu tieteen tähtiin? Varsinaisen innoituksen aiheen tutkimiseen sain naistutkimuksen seminaarista, jossa teimme ystäväni kanssa pienen seminaarityön: Houkuttaako akateeminen ura? Seminaarityössämme tutkimme graduvaiheen opiskelijoiden halua jatkaa valmistumisen jälkeen opintojaan jatkotutkintoon tai tohtorintutkintoon asti. Totesimme tuolloin, että jatko-opiskelijoista on tehty varsin vähän tutkimusta. Jatko-opiskelijoita on toki tutkittu. Jaana Saarisen (2003) väitöstutkimus tarkasteli naisten tohtoriopiskelijuutta ja Outi Raehalme (1996) on tutkinut naistohtoriopiskelijoita lahjakkuuden näkökulmasta. Myös Raija Julkusella on naisten tohtorintutkintoja koskevia tutkimuksia muun muassa vuodelta 2004. Lisäksi on selvitetty esimerkiksi luonnonvara-alojen maistereiden ja tohtoreiden uravalinnoista ja niiden seurauksista. Tässä Päivi Tynin (2005) tutkimuksessa sivuttiin myös jatko-opiskelijaksi ryhtymistä. Nämä tutkimukset ovat kuitenkin tarkastelleet jatko- tai tohtoriopiskelijuuden koko prosessia, josta varsinainen hakeutuminen jatko-opintoihin on ollut yksittäinen vaihe.

Tässä tutkimuksessa halusin tarkastella jatko-opiskelijaksi ryhtymistä hieman toisenlaisesta näkökulmasta kuin aikaisemmat tutkimukset. Näkökulmaa pohtiessani mietin, miten merkittäviä tekijöitä opiskeluaika ja tiedekulttuuri ovat jatko-opiskelijaksi

ryhtymiselle. Ehkä jatko-opiskelijaksi ryhtymiseen liittyy myös identiteetti. Niinpä tämän tutkimuksen teemoiksi ja samalla myös tutkimuskysymyksiksi kohdentui jatko-opiskelijaksi ryhtymisen tarkastelu koulutuksellisen elämänculun, akateemisen identiteetin muodostumisen ja tiedekulttuuriin sosiaalistumisen kautta. Lisäksi halusin keskittyä erityisesti jatko-opiskelijaksi ryhtymisen prosessiin, millaisia tekijöitä siihen liittyy. Tärkeää oli myös antaa jatko-opiskelijoiden itse kertoa käsityksiään jatko-opiskelijuudesta. Tämän tutkimuksen kohdejoukkona olivat Jyväskylän yliopiston jatko-opiskelijat. Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla neljän eri tiedekunnan jatko-opiskelijoita. Aikaisemmat tutkimukset ovat kohdistuneet naisiin tieteen maailmassa. Halusin tässä tutkimuksessa tarkastella sekä miesten että naisten jatko-opiskelijaksi ryhtymisen prosesseja. Eroavatko ne toisistaan ja jos eroavat, niin miten?

Tieteellinen jatkokoulutus tehostui 1990- luvun puolivälissä. Valtio kohdensi jatkokoulutukseen erityismäärärahan, joka tuli käyttää koulutettavien palkkaamiseksi tutkijakouluihin. (Määttä, Valkonen & Aittola 2003, 143.) Jatko-opiskelijoiden ja tohtoritutkintojen määrä onkin tasaisesti kasvanut, esimerkiksi vuonna 2004 tohtorintutkintoja suoritettiin yhteensä 1400 eli 11 % edellisvuotta enemmän (Tilastokeskus, julkistukset 2004). Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2003–2008 asettaa yliopistoille vastuun tieteellisen ja taiteellisen jatkokoulutuksen järjestämisestä. Yliopiston tulisi edistää tutkijanuran tutuksi tulemistä opiskelijoille lisäämällä yhteistyötä perus- ja tutkijankoulutuksien välillä. (Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003–2008, 48.) Tavoitteena on tehdä tutkijanura entistä houkuttelevammaksi ja kilpailukykyisemmäksi (Opetusministeriön verkkolehti 2005; Jyväskylän yliopiston vuosikertomus 2005). Tutkijanuralle tai tässä tutkimuksessa jatko-opiskelijaksi rekrytoitumisen vastapoleina voidaan kuitenkin nähdä koko yliopistolaitosta uudelleen määrittävät tekijät, kuten yliopisto-opetuksen massoituminen, yliopistojen ulkopuolisen rahoituksen kasvu (Ylijoki 2002, 65) ja nyt viimeisimpänä tulospalkkausjärjestelmän tulo yliopistoihin. Varsinkin rahoituskäytäntöihin liittyvät muutokset tuovat yliopistoihin entistä enemmän markkinaorientaatiota ja kilpailua (Ylijoki 2002, 65–66), joilla voi olla merkitystä jatko-opiskelijaksi ryhtymisen kannalta. Näistä edellä mainituista, osin yliopistojen itsensä asettamista, reunaehdoista huolimatta vielä nykyäänkin jatko-opintoihin hakeutuminen nähdään mystisenä prosessina, joka avaa tutkijankammioiden ovia vain kaikkein lahjakkaimmille opiskelijoille.

## 2. KOULUTUKSELLINEN ELÄMÄNKULKU

### 2.1 Elämänkulku

Elämänkulku on käsite, jossa kietoutuvat toisiinsa ikä, elämänaika ja yksilön elämän kannalta merkitykselliset tapahtumat (Vilkko 2000, 75; Antikainen 1998, 101). Elämänkulkua voidaan kuvata vaiheiden ja siirtymien avulla. Vaiheet liittyvät yksilön elämään, kuten esimerkiksi lapsuus, nuoruus, aikuisuus ja vanhuus. Ne jäsentyvät iän mukaan ja voidaan olettaa, että suurin osa väestöstä myös ne saavuttavat. Elämänkulunvaiheita jaksottavat siirtymät voivat olla esimerkiksi kouluun meno, ammatin hankkiminen, perheen perustaminen ja eläkkeelle siirtyminen. (Antikainen 1998, 101,113; Vilkko 2000, 75.) Elämänkulku käsitetään toisiaan seuraavien jaksojen sarjana. Elämänalueet ja elämän piirit jäsentyvät urina tai polkuina, joilla merkittävät tapahtumat ovat käännekohtia ja merkitsevät usein siirtymää tilanteesta tai roolista toiseen.(Antikainen 1998, 101.) Antikainen kuvaa elämänkulkua Clausenin (1986, 9) käsitteiden avulla. Clausenin mukaan elämänkulkuun kuuluvat vaiheiden ja siirtymien lisäksi sosiaalisten roolien peräkkäisyys sekä tarkoituksen ja identiteetin tunne.

*Siirtymä* tarkoittaa siirtymistä vaiheesta toiseen ja siinä tapahtuvaa muutosta. Usein siirtymiä kuvataan polkuina esimerkiksi koulutuksen alueella. ( Antikainen 1998, 113.) Tästä näkökulmasta jatko-opiskelijaksi ryhtyminen on seurausta erilaisten siirtymien ketjusta. Koulutuksellisen elämänkulun ensimmäinen siirtymä on kouluun meno, joka oppivelvollisuutena koskettaa samaan aikaan kokonaista ikäluokkaa. Seuraavaksi siirrytään varsinaisen perusopetuksen jälkeen lukio-opintoihin ja siitä edelleen esimerkiksi korkeakouluopintoihin. ( Houtsonen 1996, 204.) Opinnoista siirrytään työelämään, esimerkiksi tutkijaksi. Toisaalta voidaan myös ajatella, että siirtyminen tapahtuu koulutuksen sisällä, mikäli jatko-opiskelu katsotaan opiskeluksi, jatkotutkinnon suorittamiseksi.

Clausenin mukaan elämänkulkuun liittyvät yksilön *sosiaalisten roolien peräkkäisyys*, joita voidaan kuvata myös elämänpolun käsitteen avulla (Elder 1997).

Elämäntulkua eri rooleissa rakentavat henkilön ominaisuudet, sosiaalistumisen lähteet, ympäristön mahdollisuudet tai esteet sekä henkilökohtaiset resurssit. (Clausen 1986, 9.) Monet tekijät siis vaikuttavat siihen, miten yksilö etenee koulutusurallaan. Raehalme (1996) tarkastelee naisten hakeutumista tohtoriopiskelijaksi lahjakkuuden näkökulmasta, jonka Clausen ryhmittelee kuuluvaksi henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten esimerkiksi älykkyys. Henkilökohtaiset ominaisuudet voivat olla joko perittyjä tai hankittuja. Saarisen (2003) mukaan jatko-opiskelijaksi hakeutumiseen vaikuttavat henkilökohtaisen kiinnostuksen lisäksi joidenkin henkilöiden sosiaalinen ja ammatillinen tuki, jotka Clausenin ryhmittelyä käyttäen voidaan katsoa kuuluvan sosiaalistumisen, tuen ja ohjauksen lähteisiin. (Clausen 1986, 9; Raehalme 1996; Saarinen 2003, 105.) Voidaan siis olettaa, että jatko-opiskelijaksi suuntautumiseen liittyvät paitsi yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet myös vahvasti sosiaalistumisen prosessit.

Elämäntulkua voidaan analysoida myös *identiteettien* avulla (Antikainen 1998, 114). Jarmo Houtsonen (1996) on tarkastellut tutkimuksessaan koulutusidentiteetin kulttuurista rakentumista ja sitä, miten ihmiset käyttävät koulutusta elämäntulkunsa ja identiteettinsä rakentamiseen. (Houtsonen 1996, 201.) Koulutus institutionalisoi ja yhtenäistää voimakkaasti ihmisten elämäntulkunsa siten, että koulutuksen ajoittuminen ja jaksottuminen yksilön elämäntulkunsa seuraa kulttuurista käsikirjoitusta tai mallia, joka on kyseisen henkilön ikäkohortille, sukupuolelle ja sosiaaliluokalle tyypillinen. Ihmisten elämäntulkut eivät aina kuitenkaan seuraa elämäntulkun kulttuurista käsikirjoitusta. Tästä kulttuurisesta käsikirjoituksesta poikkeaminen liittyy aina johonkin elämäntulkunsa virinneeseen erityiseen tilanteeseen. Yksilön kannalta se merkitsee sitä, että ihmiset joutuvat rakentamaan elämäntulkunsa ja tyypittelemään henkilökohtaisen koulutusidentiteettinsä yksilöllisillä tavoilla, jotka kuitenkin näyttävät olevan kulttuurisesti jaettuina. (Houtsonen 1996, 204–205.) Koulutukseen hakeutuminen esimerkiksi myöhemmällä iällä voi kummuta motiivista, jota voidaan kutsua sisäiseksi haasteeksi tai pakottavaksi tilanteeksi. Sisäinen haaste tarkoittaa ihmisen itsensä sisältä lähtevää halua opiskella. Se voi liittyä myös haluun saavuttaa asiantuntijuus jostakin tietystä aiheesta, esimerkiksi väitöstutkimuksen kautta. Pakottava tilanne tarkoittaa ihmisen ulkopuolelta tulevaa voimaa, joka pakottaa muutoksiin elämäntulkunsa. Esimerkiksi puolison kuolema tai avioero voi olla tällainen pakottava tarve, jolloin ihmisen on ikään kuin pakko hakeutua koulutukseen (Houtsonen 1996, 205.) Jatko-opiskelijaksi hakeutuminen voi myös nuorella ihmisellä olla sisäinen haaste, jossa omia



”rahkeita” koetellaan. Jatko-opiskelijaksi ryhtyminen on yksilön aktiivisen toiminnan tulosta, vaikka sattumakin näyttelee siinä toisinaan merkittävää roolia (Saarinen 2003, 105).

Clausen (1986, 29) puolestaan kuvaa koulutusidentiteetin muodostumista elämäntulkua muovaavan sosialisoinnin avulla. Pohja myöhemmin tapahtuvalle koulutukselle luodaan lapsuudessa ja nuoruudessa, jossa oppiminen ja opiskelu tuottavat yleisiä, aikuisuudessa tarvittavia taitoja ja taitoja. Sosiaalisella asemalla, muun muassa vanhempien sosioekonomisella statuksella, sukupuolella ja rodulla on merkitystä sille, miten hyvin yksilö pystyy tarttumaan kohdalleen tuleviin koulutusmahdollisuuksiin. Myös koulusaavutukset, sosiaaliset taidot ja erityiset lahjakkuudet yhdessä institutionaalisten valikointiprosessien kanssa tuottavat eroja yksilöiden välillä siinä suhteessa, millaiset mahdollisuudet yksilöillä on päästä arvostettuihin ja vaikutusvaltaisiin rooleihin. Rooleihin pääsyä ja niiden ajoittumista ohjaavat lapsuudessa opitut arvot ja tehdyt valinnat.

Sosiaaliseen asemaan ovat viitanneet tutkimuksissaan myös Bernstein (1977) ja Bourdieu (1985), joista edellä mainittu korostaa perheessä käytetyn kielen ja sosiaaliluokan yhteyttä ja jälkimäinen sosiaalista pääomaa. Perheen sisäinen vuorovaikutus ja keskinäiset roolit vaikuttavat olennaisesti sosialisointiin. Varsinkin perheessä käytetyllä kielellä on merkitystä lasten koulumenestykseen. (Bernstein 1977, 181.) Bourdieu puolestaan puhuu sosiaalisesta pääomasta, jolla hän viittaa niihin sosiaalisiin suhteisiin, joita yksilöllä on. Pääomaa saadaan muun muassa perheen kautta esimerkiksi perintönä tai kasvatuksen välityksellä. (Bourdieu 1985, 67–70.) Clausenin, Bernsteinin ja Bourdieun ajatuksia sosiaalisen aseman merkityksestä yksilön myöhempään koulutukseen ja elämäntulkun tulevaisuuteen tulee tarkastella kulttuurisessa kontekstissa. Esimerkiksi Bernsteinin näkemys kielen ja sosiaaliluokan yhteydestä on vahvasti sidoksissa brittiläiseen yhteiskuntarakenteeseen ja kulttuuriin, jossa kieli todellakin ilmentää yksilöiden sosiaalista asemaa. Suomalaisessa yhteiskunnassa sosiaalisen aseman eroja ei juurikaan tuoteta kielen kautta ja sosiaalisessa pääomassa ilmeneviä eroja on osaltaan lievittänyt yleinen ja yhtenäinen oppivelvollisuus. Kielellä on kuitenkin merkitystä todellisuuden rakentajana Suomessakin. Vanhemmat voivat puheellaan tuottaa koulutusta arvostavaa tai latistavaa todellisuutta. Esimerkiksi ääneen lausuttu ajatus, että meidän suvusta ei lähdetä lukioon tai yliopistoon, saattaa tuottaa todellisuuden, joka ohjaa opintoja harkitsevien nuorten valintoja.

Elämäntulkua tarkastellaan usein yksilön näkökulmasta. Yksilöllisyyden korostamisesta huolimatta yksilöt elävät elämäänsä toisistaan riippuvaisina, erilaisissa sosiaalisissa suhteissa. Olemme kuitenkin paitsi ainutlaatuisia yksilöitä myös osa sosiaalista yhteisöä, yhteydessä muihin ihmisiin. Yksi keskeinen tekijä elämäntulun muodostumisessa onkin yksilön ja ympäristön vuorovaikutus. Yksilö on kiinteässä, refleksiivisessä suhteessa ympäristönsä kanssa ja pyrkii näin ohjaamaan elämäntulkuaan minäänsä reflektoimalla ja rakentamalla minätarinaansa. (Giddens 1991, 6–7.) Yksilön minuus on siten jatkuvaa itsensä pohtimista ja itsensä toteuttamista erilaisissa sosiaalisissa suhteissa. Ihmisen minuus muotoutuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa.

Yksilön elämäntulkua muotoilee myös historiallinen aika. Yksilön elämässä sosiaaliset ja yhteiskunnalliset vaikutukset kietoutuvat yhteen, jolloin yksilöt rakentavat omaa elämäntulkuaan yhteiskunnallisissa olosuhteissa. (Elder 1997.) Elämänajan vaiheistus kytkeytyy yhteiskunnallisiin instituutioihin kuten esimerkiksi kouluun ja opiskeluun. Ikä- ja siirtymävaiheet rakentuvat sosiaalisesti ja tuotetaan kulttuurisesti (Arber & Evandrou 1997, 9-12.) Elämäntulkua voidaankin pitää yhteiskunnallisesti tuotettuna rakenteena ja sosiaalisena instituutiona, joka pyrkii mallittamaan kunkin ikävaiheen keskeisiä elämänalueita ja rakentamaan normatiivisuutta ja odotuksenmukaisuutta elämään. (Vilkko 2000, 75.) Voidaan siis ajatella, että koulutus tuottaa jo itsessään yhteiskunnallisen rakenteen. Oppivelvollisuus yhtenäistää kunkin ikäluokan koulutusta. Oppivelvollisuuden jälkeen on oletuksena, että peruskoulun jälkeen hakeudutaan ammatilliseen koulutukseen tai lukioon. Yksilön oletetaan jatkavan koulutusta aina siihen saakka kunnes jokin ammatti on hankittu. Kouluttautumisen edetessä tosin erilaiset yksilölliset variaatiot lisääntyvät. Koulutuksen näkökulmasta yhteiskunnallisilla olosuhteilla on merkitystä koulutuksen saatavuuteen ja erilaisiin koulutustarjontoihin. Myös taloudellisilla seikoilla, esimerkiksi opintotukijärjestelmällä on oma merkityksensä siihen, miten hyvin yksilöt voivat hyödyntää tarjolla olevaa koulutusta. Muutama vuosikymmen sitten korkeakoulutus oli vain harvojen saatavilla juuri taloudellisista tekijöistä johtuen.

Modernisaatio vaiheisti ja institutionalisoi yksilöiden elämäntulkua ja toi siihen yhtenäisyyttä ja ennustettavuutta. (Meyer 1986, 201–203.). Myöhäismoderni sen sijaan on tuonut mukanaan kokonaan uudet merkitykset elämäntulun vaiheisiin. Se on muuttanut esimerkiksi ikäkausirajoja, joka tarkoittaa, että ikään perustuvat roolit ja merkitykset muuttuvat. Yksittäisten ihmisten elämäntuluvaiheet eivät näin ollen sitoudu

yhtä varmasti kuin ennen normaalielämäkulun instituutioihin, vaan yksilöllinen variaatio lisääntyy. Yksilön toimintaa ja elämän valintoja suuntaavat kuitenkin yhä vielä ikänormit. Toisaalta elämänvaiheiden suhteita puntaroidaan ja harkitaan. Asiat eivät siten vain tapahdu odotuksenmukaisesti vaan aktiivisen oman elämäkulun muokkausprosessin tuloksena. (Vilkko, 2000, 76.) Aktiivinen muokkausprosessi voi tulla esiin esimerkiksi ihmisten elämäkulkuun liittyvissä tarinoissa, joissa he puntaroivat eri elämänvaiheidensa tapahtumia ja ratkaisuja.

## **2.2 Elämäkulun ohjaaminen koulutuksen näkökulmasta**

Yhteiskunnallisen normaalielämäkulun vaiheet, joita ovat lapsuus, nuoruus, aikuisuus ja vanhuus ja niiden sisältämät elämäkentät ennustettavine toimintamahdollisuuksineen tarjoutuvat yhä harvemmin yksilölle sellaisenaan (Vilkko 2000, 82). Tällöin yksilön oma vastuu elämäkulun ohjaamisesta kasvaa. Anthony Giddensin (1991, 5) mukaan yksilö on väistämättä refleksiivisessä suhteessa ympäristönsä kanssa ja joutuu samalla rakentamaan minäänsä ja elämäkulkuaan reflektoiden ja jatkuvasti omaa minätarinaansa muokaten. Yksilön minuus on siis jatkuvan pohdinnan alla. Yksilö rakentaa minäänsä erilaisissa sosiaalisissa suhteissa. Voidaan ajatella, että ihminen tulee ihmiseksi ihmisten kanssa. Millainen voisi olla jatko-opiskelijan koulutuksellinen minätarina? Se voisi alkaa lapsuuden perheestä, jossa erityisesti koulutukseen kohdistuvat arvot ja asenteet luovat pohjaa lapsen suhtautumiseen koulunkäyntiin. Myös vanhempien uskomukset ja havainnot, joita he liittävät lapsen kykyihin, ovat merkittäviä (Aunola 2002, 115). Se jatkuisi koulumaailmassa, jossa yksilö on paitsi virallisen määrittelyn, esimerkiksi koulusaavutukset, myös epävirallisen, erilaisissa sosiaalisissa suhteissa tapahtuvan määrittelyn kohteena. Esimerkiksi opettajien oppimista koskevilla yleisillä uskomuksilla ja yksittäisiä oppilaita koskevilla ennakkoinneilla, jotka ohjaavat heidän toimintaansa koululuokassa, on merkitystä oppilaiden motivaatioon ja suoriutumiseen (Aunola 2002, 117). Koulutukseen liittyvät erilaiset valinnanmahdollisuudet tarjoutuisivat tulevalle jatko-opiskelijallemme varsinaisen peruskoulutuksen jälkeen. Yksilö ei siten passiivisesti ohjaudu läpi koulutusjärjestelmän, vaan muokkaa

aktiivisesti koulutuksellista elämäntulkuaan ja minätarinaansa perheen ja koulun sosiaalisissa ympäristöissä.

Tämän päivän ihmisillä on mahdollisuus hyödyntää laajemmin kuin koskaan aikaisemmin sosiaalisia ympäristöjä ja niiden suomia mahdollisuuksia ja saada siten elämäntulkunsa yhtenäisyyttä ja jatkuvuutta. Yksilöt luovat uusia orientaatioita sukupolvien suhteita, paikkasidonnaisuutta, yhteisöllisyyttä sekä elämäntulkullisia siirtymiä koskeviin muutoksiin. (Giddens 1991 2–3; Vilkkonen 2000, 82.) Antikainen (1998, 116) puolestaan kokoaa Clausenin ajatukset siitä, miten socialisaatio muovaa elämäntulkua. Elämäntulkun vaikuttavat oppiminen ja opiskelu, sosiaalinen asema, koulusaavutukset, sosiaaliset taidot ja erityiset lahjakkuudet, tehdyt valinnat sekä lapsuudessa opitut arvot. Keskeisiä ovat sosiaaliset roolit, jotka ovat tiettyyn asemaan liittyviä oikeutuksista ja velvoituksista kertovia käsikirjoituksia (Antikainen 1998, 114). Socialisaation kuluessa tiedot, kyvyt ja motivaatio kehittyvät siten, että yksilö selviytyy roolissaan paremmin. Socialisaatio jatkuu läpi elämän. Clausenin mukaan ammattiurat ja perheroolit ovat tämän päivän yhteiskunnassa keskeisessä asemassa elämäntulkun rakentumisessa. (Antikainen 1998, 116; Clausen 1986, 29.) Rooleihin socialistumisessa on kuitenkin keskeistä se, että se vastaa yksilön tarpeita ja yksilö on siihen motivoitunut (Antikainen 1998, 117). Toisaalta erilaisiin rooleihin voi liittyä myös ristiriitaisuuksia, kuten esimerkiksi perheen ja uran, palkkatyön yhteensovittaminen.

Houtsonen (1996) löysi tutkimuksessaan nuorten ryhmän, joka käytti koulutusta henkilökohtaisen toiveen tai unelman toteuttamiseen, mikä tarkoitti sitä, että henkilöt etsivät oppivelvollisuuden jälkeen koulutusta, joka sopi heidän persoonallisuuteensa, arvoihinsa ja elämäntapaansa. Tutkimuksen nuorempien kohorttien jäsenille merkityskategoria muuttui koulutuksessa olemisen jälkeen enemmän välineeksi hankkia työtä ja erityistä ammatillista identiteettiä. (Houtsonen 1996, 205.) Voidaan ajatella, että jatko-opiskelijaksi ryhtymisen taustalla ovat yksilön elämäntulkun liittyvät valinnat ja esimerkiksi tutkijan rooliin socialistuminen opintojen kuluessa, mutta yhtäläillä myös henkilökohtaisemmat toiveet ja unelmat.

Myöhäismodernin elämäntulkua voidaan kuvata erilliseksi yksilöllisten päätösten ja valintojen määrittämäksi elämäntulkun, -kuluksi tai -jaksoksi. Tämä murtaa elämäntulkun ajattelun, jonka mukaan yksilön elämässä uusinnetaan sukupolvesta toiseen toistuvia elämäntulkun vaiheita ja yhteisöllisesti perusteltuja siirtymiä. Yksilö voi silti suuntautua varsin traditionaalisesti ja tehdä päätöksiä, jotka noudattavat edellisten

sukupolvien elämänvalintojen kaltaisia valintoja. (Vilkko 2000, 82–83.) Giddensin (1991,3) mukaan traditionaaliksi ymmärretyt käytännöt ovat käyttökelpoisia vain, jos niiden oikeuttaminen refleksiivisesti yksilölliseksi valinnaksi on mahdollista. Refleksiivisyyden korostaminen liittyy pohdinnan ja harkinnan keskittymisen erityisesti elämän ratkaisuvaiheisiin ja siirtymiin. Elämänjaksoihin sisältyy samalla kuitenkin mahdollisuus, että niistä muodostuu yksilön identiteettiä koskevia kriisivaiheita. Koulutus on näihin päiviin asti nähty eräänlaiseksi siirtymävaiheeksi, joka valmistaa nuoret ammattiin ja aikuisuuteen. Koulutuksesta ja ammatin hankkimisesta on tullut välttämättömyys. Esimerkiksi ammatin puuttuminen uhkaa vakavasti yksilön mahdollisuutta elää täysipainoista aikuisuutta, johon kuuluu kyky elättää itsensä ja perheensä. Voidaan ajatella, että jatko-opiskelu on toisaalta mahdollisuus kouluttautua vielä parempiin työpaikkoihin ja asemiin, mutta toisaalta se jatkaa, varsinkin apurahatutkijan osalta, opiskelijan epävarmaa arkea.

Elämänkulun ohjaamisen koulutuksen näkökulmasta voidaan liittää myös valikoituminen, joka tarkoittaa prosessia, jossa yksilö etenee ja ohjautuu koulutusjärjestelmän eri reittien kautta työmarkkinoiden erilaisille lohkoille ja edelleen erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin. Toisaalta se ei rajoitu vain koulutukseen, vaan läpäisee koko ihmisen elämänkulun. Koulutukseen valikoituminen rakentuu yksilön omista valinnoista, oppilaitosten opiskelijavalinnoista sekä niistä vaikutuksista, joita sosiaalisella taustalla, sukupuoliella tai aikaisemmillä koulusaavutuksilla on yksilön koulutusuraan. Nämä eri osatekijät eivät ole toisiaan poissulkevia. Tarkoitettuun valikoitumiseen ja valintaan kytkeytyy myös tiedostamatonta ja tarkoittamatonta valikoitumista sekä koulutuksen kysynnän ja tarjonnan kohtaamista. (Ahola 1995, 17.) Se voi olla myös piiloista, kuten Julkusen (2004) tutkimuksessa ilmeni. Tarjottujen mahdollisuuksien painottuminen korostaa opettajien valikoivaa ja houkuttelevaa roolia. Jatko-opiskelija saattaa pitää sattumana sitä, mikä on usein opettajien suorittamaa piilovalikointia. (Julkunen 2004, 80.) Valikoituminen on siis toisaalta varsin aktiivinen prosessi, mutta toisaalta yksilöstä itsestään riippumatonta.

Opintoalalle valikoitumisessa aikaisemmin on korostettu lähinnä opiskelijoiden yksilöllisiä persoonallisuuden eroja. Häyrysen (1984) tutkimuksessa opiskelijat nähtiin valitsevina, suuntautuvina ja tavoitteita asettavina yksilöinä. Opiskelijoiden suuntautumista ammatteihin ja opintoihin ohjasivat yksilölliset persoonallisuuden rakenteet. Minäkuvalla oli keskeinen asema yksilön suuntautumisessa. Minäkuva saattoi olla opintojen alkuvaiheessa vielä jäsentymätön, mutta yleensä sillä oli

vaikutusta niin valintoihin kuin suoritustapoihinkin. Minäkäsitykset muuttuivat opintojen kuluessa opiskelijan ja hänen opintoympäristön vuorovaikutuksen mukaan. (Häyrynen 1984, 62–64.)

### **2.3 Perhetaustan merkitys koulutuksellisessa elämäkulussa**

Koulutukselliseen elämäntapaan liittyy myös perhetaustan merkitys. Bourdieun mukaan koulutuksella on sosiaalista kasautuvuutta, jolloin se nähdään siirtyvän perhetaustan mukaisesti sukupolvelta toiselle ja näin uusintavan erilaisia yhteiskunnassa valitsevia rakenteita. (Bourdieu 1985, 67.) Kielellä on tässä uusintamisprosessissa tärkeä merkitys. Perheissä käytetyllä kielellä on vaikutusta muun muassa siihen, miten hyvin oppilaat voivat osallistua koulutyöhön ja sen kautta hakeutua laajempaan koulutukseen. (Penttinen 1999, 81.)

Vanhempien rooli lastensa akateemisessa socialisaatiossa on merkittävä. Vanhemmat ovat paitsi roolimalli lapselleen myös tarjoavat oppimismahdollisuuksia, ohjausta, rohkaisua sekä odotuksia. (Aunola 2002, 115.) Koulutus on Bourdieun mukaan inhimillistä pääomaa, jolla on sosiaalista kasautuvuutta siten, että vanhemmat siirtävät oman koulutustaustansa lapsilleen. (Bourdieu 1985, 67.) Tämä koulutuksen uusintaminen, eli reproduktio on Bourdieun yksi keskeisin ajatus. Perinteinen uusintamisteoria pohjautuu marxilaiseen teoriaan, jossa tarkastellaan taloudellisen tuotannon kenttää, taloudellista pääomaa sekä porvariston ja työväestön välistä uusintamista. Bourdieu laajentaa pääoman käsitteen myös muille sosiaalisille kentille. (Ahola 1995, 25.) Hän erottaa kolme pääoman lajia: taloudellinen, symbolinen ja sosiaalinen pääoma. Bourdieun mielenkiinto kohdistuu symboliseen pääomaan ja vielä tarkemmin sen lajeista nimenomaan kulttuuriseen pääomaan. Kulttuurisella pääomalla on kolme olomuotoa: ruumiillistunut, objektivoitunut ja institutionaalistunut. Viimeksi mainittu tarkoittaa esimerkiksi tutkintoja ja oppiarvoja. (Liljander 1999, 110–111.) Voidaan ajatella, että mitä korkeampi koulutus yksilöllä on, sitä enemmän hänellä on koulutuksellista pääomaa, jonka avulla hän voi asioida koulutuksen kentällä. Koulutus on käsitteenä hieman epämääräinen. Millainen koulutus on tavoiteltavaa? Bourdieun näkemyksiä seuraten vanhemmat siirtävät koulutuksellista pääomaa esimerkiksi koulutukseen liittyvien asenteiden ja arvostusten kautta. Vanhemmat saattavat arvostaa

akateemista loppututkintoa, mikäli heillä itsellään on sellainen, samoin ammatillisen koulutuksen saaneet vanhemmat saattavat toivoa lapsilleen arvostettua ammattitutkintoa. Toisinaan vanhempien lapsilleen esittämät kouluttautumistoiveet voivat olla epämääräisiä. Koulutusta arvostetaan sinänsä, määrittelemättä tarkemmin millainen koulutus olisi tavoiteltavaa. Usein tällaista koulutustoivetta kuvataan sanonnalla: kunhan nyt jonkun ammatin hankkisi. Tilanne saattaa kääntyä jopa pääläelleen, mikäli opiskelija jatkaa opiskelua vielä varsinaisten ammatti- tai tutkinto-opintojen jälkeen. Tällöin koulutusta ja opiskelua ei enää ymmärretä ja sitä saatetaan pitää jopa elitistisenä.

Perheen merkitys korostuu myös kielellisen pääoman siirtäjänä sukupolvelta toiselle. Pelkät koulusaavutukset eivät sinänsä ennusta myöhempää koulutusuraa, vaan kotoa saadulla kielellisellä pääomalla on Bourdieun ja Passeronin (1990) mukaan yhteyttä, esimerkiksi työläisluokkaisen opiskelijan hakeutumiseen yliopistoon (Bourdieu & Passeron 1990, 72–76.) Tähän myös Bernstein (1977) on viitannut ajatuksillaan kielen merkityksestä esimerkiksi koulumenestykseen. Bernsteinin näkemyksen mukaan kielen koodit ovat todellisuutta jäsentäviä periaatteita, jotka määrittävät opiskelijan identiteettiä hänen kulttuurisesta taustasta käsin. Kielellä on reflektiivinen funktio, jolloin sen koodit jäsentyvät sosiaalisen alkuperän, perhe- ja roolijärjestelmän, sosiaalisen kontrollin ja koulutusuran lähtökohdista. (Bernstein 1977, 181.) Kuten jo aikaisemmin mainitsin, kielellä ei suomalaisessa kulttuurissa tuoteta eroja eri sosiaaliluokkien välillä.

## 3. AKATEEMINEN IDENTITEETTI

### 3.1 Identiteetistä ja sen muodostumisesta

Identiteetti on vastaus kysymykseen, kuka tai mikä joku on. Se viittaa erilaisiin merkityksiin, joita ihmiset asettavat itselleen ja toisilleen. Identiteetti koostuu minäluonnehdinnoista, joita tehdään toisaalta ryhmäjäsennyden rakenteellisten piirteiden perusteella ja toisaalta luonteenpiirteiden perustella, joita yksilö esittää ja joita muut liittävät hänen toimintaansa. Ryhmäjäsennyden rakenteellisia piirteitä ovat muun muassa sosiaaliset roolit ja jäsenyydet. (Houtsonen 1996, 199.) Giddensin mukaan yksilön identiteetti ei ole pysyvä, muuttumaton minuuden lähde, vaan jatkuvasti reflektion avulla muovautuva rakennelma. Minuuden refleksiivinen rakentuminen muodostuu yhtenäisestä, mutta jatkuvasti muuttuvasta elämäkerrallisesta tarinasta, joka sijoittuu abstraktin järjestelmän kautta suodattuvien moninkertaisten valintojen kontekstiin. (Giddens 1991, 5.) Koulutuksellisesta näkökulmasta yksilö siis pohtii minuuttaan oppijan tai opiskelijan tilanteesta käsin. Millainen olen oppijana? Millaisia arvoja liitän kouluun ja koulutukseen? Näistä erilaisista pohdinnoista rakentuu yhtenäinen minätarina. Arkipuheessa ihmiset kertovat minätarinaansa esimerkiksi luonnehtimalla itseään lukijatyypiksi tai käytännön ihmiseksi. Koulutus tuo yksilön eteen lukemattomia valinnanmahdollisuuksia, joihin tarttua. Aina ei kuitenkaan ole kysymys vain yksilön valinnoista, vaan koulutusuralla etenemiseen vaikuttavat monet seikat, esimerkiksi motivaatio ja kilpailu. Identiteetin muodostuminen sisältää myös yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kahtiajaon. Identiteetti muodostuu menneisyyden vaikutuksesta ja tulevaisuuteen orientoitumisesta: menneisyys ja tulevaisuus sekä yksilöllisyys ja identifikaatio kietoutuvat siinä yhteen. Jokaisella yksilöllä on oma ainutlaatuinen narratiivinen historiansa, jonka avulla hän rakentaa minuuttaan ja samalla antaa muille kuvan eheänä kaartuvasta elämäнкаaresta. Samoin jokainen on sidoksissa historiaansa; perheeseensä, yhteisöihinsä ja traditioihin sekä on osa historiaansa, halusi



tai ei. (Henkel 2000, 14.) Voidaanko ajatella, että tuo sidos esimerkiksi tiedeyhteisöön voi olla vahva tai heikko ja tuo sitä kautta oman merkityksensä opiskelijan tai jatko-opiskelijan identiteettiin.

Antikaisen (1998) mukaan identiteetti on sidoksissa sosiaaliseen tilanteeseen. Identiteetti on siten aktuaalinen minän kokemus tietyssä tilanteessa (Antikainen 1998, 109). Toisaalta identiteetin rekonstruktio on rajallinen. Osa tasapainosta ja yhtenäisyydestä kätkeytyy niihin instituutioihin ja yhteisöihin, joissa identiteetti rakentuu. Identiteetti ei muodostu yksittäisistä identiteettisarjoista yksilön elämässä, vaan se muodostaa yhtenäisen koko elämään koskevan kokonaisuuden. (Henkel 2000, 15)

Henkel (2000) määrittelee identiteetin avainkäsitteet seuraavasti:

1. Yksilö, joka on oman ainutlaatuisen narratiivisen historiansa subjekti
2. Yksilö, joka sijoittuu tiettyihin moraalisiin ja käsitteellisiin puitteisiin
3. Yksilö, joka identifioituu saavutettuihin ominaisuuksiinsa
4. Yksilö, joka toimii sitoutuneesti yhteisöissä tai instituutioissa niiden kielen, käsitteellisten rakenteiden, arvojen, käytänteiden, perinteiden, myyttien ja saavutettujen ominaisuuksien mukaan
5. Yksilö, joka sitoutuu niihin rooliodotuksiin, joita yhteisö tai instituutio edellyttää
6. Identiteetti on sekä sosiaalinen että individuaalinen rakenne (Henkel 2000, 16.)

Jatko-opiskelijaksi hakeutumisen taustalla on toiminnallinen ja vuorovaikutteinen sosiaalistuminen akateemiseen kulttuuriin ja sen myötä akateemisen identiteetin rakentuminen. Antikaisen (1998) mukaan sosiaalistumisessa on kysymys oppimiskokemusten kertymisestä ja vaikuttamisesta ihmiseen. Opiskeluaikana opiskelija siis oppii yhteisönsä arvot ja normit. Toisaalta hän muistuttaa, että yksilöt ja ryhmät toimivat monilla muilla perusteilla kuin omaksumiensa arvojen ja normien pohjalta, esimerkiksi rationaalisen harkinnan. (Antikainen 1998, 105.) Taylor (1989, 36) korostaa yhteisöjen merkitystä identiteetin muovaajana. Keskeisessä asemassa on kieli, jonka avulla yksilö paitsi ymmärtää itseään myös tulkitsee maailmaansa. Kielen avulla välitetään myös kulttuuriin kuuluvia arvoja ja merkityksiä. Akateemisen identiteetin rakentumisessa kielellä on merkityksensä siten, että keskustelujen avulla yksilöille tarjoutuu sisäänkäynti oman tieteenalansa substanssiin, kokemuksiin ja ideoihin.

(Henkel 2000, 15.) Toisaalta voidaan ajatella, että kielellä ilmaistaan myös kuuluvuutta tiettyyn yhteisöön ja sen kulttuuriin. Näin kieli osaltaan vahvistaa yhteenkuuluvuutta.

### 3.2 Koulutusidentiteetti

Houtsonen on tutkinut koulutusidentiteetin kulttuurista rakentumista identiteettien tyypittelyiden ja elämäkerrallisten teemojen kautta. Houtsonen tyypitteli identiteetit neljän ulottuvuuden avulla, joita olivat: sosiaalinen identiteetti, henkilökohtainen identiteetti, minä-identiteetti ja kulttuuri-identiteetti. (Houtsonen 1996, 201.)

*Sosiaalista identiteettiä* ilmaisivat teemat, jotka kuvasivat koulutusta ja sen merkitystä sosiaalisena statuksena, työpaikan saamisessa ja koulutuksen tuottamia tietoja ja taitoja. Houtsonen mukaan suomalaisessa kulttuurissa koulutus ja tutkinto liittyvät tiiviisti sosiaaliseen statuksen saavuttamiseen. Koulutuksen puute vähentää sosiaalista arvostusta tietyissä tilanteissa, jos sosiaalista asemaa tarkastellaan koulutuksen näkökulmasta (Houtsonen 1996, 203.) Käänteisessä merkityksessä korkeakoulutuksen, etenkin akateemisen tutkinnon arvostus on merkittävää, vaikka esimerkiksi tohtoritutkintojen määrän kasvu suhteessa koulutusta vastaavien työpaikkojen tarjontaan on nostanut akateemisen työttömyyden ja ylikouluttautumisen yhdeksi työmarkkinoiden ongelmaksi. Houtsonen (1996) mukaan koulutus tuottaa sosiaalista statusta joko suoraan tai työn kautta. Kulttuurissamme on ilmeisesti olemassa melko pysyvä koulutuksen arvostushierarkia. Varsinkin koulutushierarkian yläpäässä oleva koulutus tuottaa statusta pelkän koulutuksen ja tutkinnon avulla. Esimerkkeinä vahvoista ammattitutkinnoista ovat lääkärin, lakimiehen ja opettajan tutkinnot. (Houtsonen 1996, 203.) Voidaan ajatella, että yhtenä jatko-opiskelijaksi ryhtymisen identiteettiä rakentavana motivaationa on juuri tuon arvostetun sosiaalisen statuksen saavuttaminen tohtorintutkinnon avulla.

*Henkilökohtainen identiteetti* liittyi koulutuksen merkitykseen elämänselän etenemiselle ja erityiseen elämäntilanteeseen sekä koulutukselle annettuun merkitykseen koko elämäkerran kannalta. Houtsonen tutkimuksessa koulutus nähtiin osana selviytymistä ja vaikeuksien voittamista. Se oli myös välineenä paremman työpaikan tai sosiaalisen nousun saavuttamiselle sekä koettiin myös henkilökohtaiseksi haasteeksi (Houtsonen 1996, 204–205.) Jatko-opiskelijaksi ryhtyminen liittyy usein

yksilön koulutus- tai työuraan kokonaisuudessaan. Voisi ajatella, että esimerkiksi tohtorintutkinnon suorittaminen koettaisiin enemmänkin henkilökohtaisena haasteena kuin vaikean elämäntilanteen aikaansaamana vaikeuksien voittamisena. Tosin väittelemällä tohtoriksi voi saavuttaa paremman työn tai ainakin arvostetumman aseman, esimerkiksi tiedeyhteisössä.

*Minä-identiteetti* määritteli identiteettikuvaa ja identiteetin tunnetta. Henkilö asettaa minänsä objektiksi, arvioi ja tyypittelee sen piirteitä ja ominaisuuksia kulttuurisen merkitys- ja luokitusrakenteen varassa. Houtsosen tutkimuksessa varsinkin nuorten ihmisten keskuudessa minä-identiteettejä tyypiteltiin ilmaisuilla: käytännöllinen ihminen tai hyvä lukupää. ( Houtsonen 1996, 207–208.) Akateemisessa maailmassa opiskelijat määrittelevät minä-identiteettejä samoilla ilmaisuilla: opiskelija on tai ei ole esimerkiksi tutkijatyyppejä.

*Kulttuuri-identiteetti* rakentuu perheen ja kotiympäristön tarjoamien resurssien varaan. Myös valitun koulutuksen läheisyys tai kaukaisuus henkilön kokemuksille kulttuuriympäristöstä, arvoista tai elämäntavasta on merkittävä kulttuuri-identiteetin lähde. Kulttuuri-identiteettiä rakentavat myös koulutuksen tuottamat arvot tai elämäntavat. Perheen tarjoamista resursseista nousi esiin erityisesti akateemisesti koulutettujen maininnat perheen kannustavasta ja koulutusta arvostavasta ilmapiiristä. Ihmiset hakivat pääasiassa sellaista koulutusta, joka oli jollain lailla tuttua aikaisemmista kokemuksista, esimerkiksi samanlaista koulutusta, joka oli vanhemmilla, sisaruksilla tai sukulaisilla. ( Houtsonen 1996, 209.)

### **3.3 Akateeminen identiteetti**

1800- ja 1900- luvuilla ammatti ja ura ovat olleet yhä enenevässä määrin yksilön identiteetin lähteenä. Identiteetin käsitteellä itsessään on ollut keskeinen symbolinen ja välineellinen merkittävyys sekä akateemisten ihmisten keskuudessa että akateemisissa ammateissa. Akateeminen työ, huolimatta sidoksistaan eri yhteisöihin, on ollut keskeinen tekijä Länsimaisen akateemisen maailman dynamiikassa. Se ei ole vain ainoastaan edellyttänyt vahvaa identiteettiä, vaan myös yksilöiden identiteettien rakentamista. Ajatusta identiteetistä, joka muodostaa yksilölle henkilön, itsen ja sielun ytimen, on laajalti pidetty idealistisena illuusiona. Postmodernissa ajattelussa tuollainen

varmuus nähdään uhkana, eräänlaisena rautahäkinä. (Henkel 2000, 13–14.) Baumanin (1996, 18) mukaan postmodernin identiteetin ongelma on se, miten välttyä juuttumasta pakkomielleisesti tiettyihin asioihin ja olla samaan aikaan avoin erilaisille mahdollisuuksille. Tästä näkökulmasta yksilön tavoitteena on tässä hetkessä ja tulevaisuudessa ottaa haltuunsa väliaikaiset ja monimutkaiset kokemukset, jotka tarjoavat lukemattomia mahdollisuuksia erilaisiin valintoihin ja persoonallisuuden uudelleen muovaamiseen. (Henkel 2000, 14.) Akateeminen maailma tarjoaa jäsenilleen lukemattomia lähteitä identiteetin rakentumiseen. Se, kuinka hyvin tieteen parissa toimivat yksilöt ottavat ne omikseen, riippuu heidän motivaatioistaan ja kiinnostuksestaan. Jotkut opiskelijat rakentavat jo opiskeluaikana tieteentekijän identiteettiä, toiset ottavat yliopistoista ainekset vahvaan asiantuntija- tai ammatti-identiteettiin.

Akateeminen identiteetti rakentuu akatemian ja korkeakoulutuksen käsitteisiin, jotka ovat itseohjautuvia järjestelmiä. Korkeakoulutuksen lähtökohtana on ajatus sen kehittymisestä, opetuksesta ja tietoa siirtävästä tehtävästä. Korkeakoulutuksen katsotaan kuuluvan ainoastaan intellektuaaliselle eliitille. Tämä varmistetaan vahvalla sisäisellä kontrollilla, joka organisoituu tieteenalan kehityksessä. Akateemisen identiteetin lähtökohtana ovat tiedekulttuuri, opiskelijoiden ja henkilökunnan yhdessä muodostama laitos ja instituutio sekä ammatillisuus. (Henkel 2000, 16–21.) Kulttuurin omaksumisessa on kysymys myös sosialisatiosta. Kulttuurin omaksuminen ja sosialisatio ovat Antikaisen (1998) mukaan lähes synonyymeja johtuen kulttuurin ja yhteiskunnan käsitteiden läheisestä suhteesta. Akateemisen identiteetin lähtökohtana oleva akateeminen kulttuuri ja sen omaksuminen on tästä näkökulmasta ymmärrettävä siis sosialisationa, jossa toiminnan kautta ja vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa omaksutaan tietyn yhteisön, kulttuurin tärkeitä ominaispiirteitä. Sosialisatión tavoitteena on, että yksilö tulee yhteisön jäseneksi. (Antikainen 1998, 102–103.) Varsinkin psykologian tutkimuksissa sosialisatio ja yksilöityminen on erotettu toisistaan. Sosialisatio liittyy kuitenkin identiteetin muodostumiseen siten, että jo varhaislapsuudessa alkavan sosialisatión tuloksena muodostuu minuus persoonana ja persoonallinen identiteetti. Myöhemmin se merkitsee osallistumista yhteiskunnan jäsenyyteen, jolloin sosiaalistutaan erilaisiin rooleihin. (Antikainen 1998, 103–104.)

Ensimmäinen akateemisen identiteetin lähtökohta Henkelin (2000, 16–21) mukaan on tieteenala, joka on keskeinen tekijä akateemisen identiteetin muodostumisessa. Tiedekulttuuria analysoimalla voidaan erotella erilaisia tapoja ja

perinteitä tieteenalojen kesken. Becherin (1989) metafora akateemisista heimoista ja reviiireistä tuo esiin tieteen alojen erilaiset kulttuurit, jotka ovat vaikuttamassa heimoon kuuluvien identiteettiin. Välimaa (1995) rajaa kulttuurin käsitteen korostamalla kuinka erilaiset kontekstit valaisevat akateemisen identiteetin eri puolia. Tieteenala, professio, instituutio ja kansallisuus vaikuttavat kaikki yhdessä identiteettiin ja sen muotoutumiseen. ( Henkel 2000, 18; Becher 1989; Välimaa 1995.)

Toiseksi henkilökunta ja opiskelijat muodostavat yhdessä sekä instituution että laitoksen. Laitoksen etu ja symbolinen merkittävyys kohtaavat erilaisissa tehtävissä. Näihin laitoksen itselleen asettamiin tehtäviin vaikuttavat yliopiston ympäristö, sijainti, historia ja maine. Tieteenala ja sen tehtävät vahvistavat toinen toistaan ja muodostavat yhdessä akateemisen identiteetin lähteen. Korkeakouluopetusmalli ei kuitenkaan edellytä, että tieteenalan ja sen tehtävien olisi välttämättä liityttävä toisiinsa, jotta akateeminen identiteetti muodostuisi. ( Henkel 2000, 20.)

Kolmas akateemisen identiteetin lähde on ammatillisuus. Useat tutkijat, muun muassa Kogan, Mose ja el Khawas (1994, 70.) ja Clark (1983, 35–36) ovat todenneet, että tieteellinen professio on suhteellisen sirpaleinen ja heikosti integroitunut verrattuna lääketieteen ja oikeustieteen professioihin. Tieteenala ja sen tehtävät saattavat olla vaikutukseltaan jopa yleisprofessionaalista identiteettiä vastaan. Muutamit tutkijat kuitenkin väittävät, että tieteenalan sirpaleista luonnetta on liioiteltu. Tieteenalan yhteiset normit eheyttävät sirpaleisuuden kokonaisuudeksi. Ammatillisen identiteetin vahvuus vaihtelee eri maissa ja kulttuureissa. ( Henkel 2000, 21.)

Opiskelijat ovat oman tieteenalansa aktiivisia subjekteja, jotka orientoituvat opintoihinsa eri tavoin. Yliopisto-opiskelu ei ole siis valmiin kaavan noudattamista. Opiskeluaikana opiskelijoilla on käynnissä sosiaalinen identiteetti-projekti: he pyrkivät saavuttamaan sosiaalisen identiteetin oman alansa edustajina ja asiantuntijoina. ”Sosiaalisen identiteetin rakentaminen edellyttää oppiainekulttuurin ja sen mallitarinoiden omaksumista ja tämän omaksumisen julkista osoittamista niin, että yhteisö vakuuttuu noviisin kelpoisuudesta.” Identiteetti-projekti on koko opiskeluajan jatkuva prosessi, johon liittyy emotionaalisesti voimakkaasti latautuneita testitilanteita. Tällaisia testitilanteita ovat muun muassa seminaarit, tentit ja gradu. ” Näissä tilanteissa yhteisö erityisesti alan portinvartijoina toimivat opettajat mutta myös toiset opiskelijat, arvioivat opiskelijan kelpoisuutta ja pätevyyttä ja määrittävät tämän asemaa yhteisössä.” ( Ylijoki 2002, 61.)

Jokainen opiskelija on ainutlaatuinen yksilö, jolla on oma elämänhistoriansa ja oma erityinen näkökulmansa opiskeluun. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijat eivät vain omaksu alansa kulttuuria, vaan myös muuntavat sitä omalla erityisellä tavallaan. Opiskelijat yhdistävät akateemisen identiteetin rakentamisen osaksi muita identiteetti projektejaan, esimerkiksi perheeseen, harrastuksiin tai työelämään liittyvää identiteetin rakentamista. Opiskelijat muokkaavat opiskelussaan paitsi identiteettiään he myös rakentavat yhteisön mallitarinan puitteissa omaa persoonallista, sisäistä tarinaansa. Sisäisen tarinan avulla opiskelija tulkitsee omaa opiskeluaan ja liittää sen samalla muihin hänelle tärkeisiin identiteetin rakentamisprojekteihin. ( Ylijoki 2002, 61.)

## 4. TIEDEKULTTUURIIN SOSIAALISTUMINEN

Yliopistojen tärkeimpänä tunnuspiirteenä voidaan pitää tiedettä ja tieteellistä toimintaa. Yliopiston perustehtäväksi on määritelty sivistyksen, tieteellisen tutkimuksen ja opetuksen vaaliminen ja kehittäminen. Tiede on keskeinen tekijä myös opiskelijoiden elämismaailman ja yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokemisen kannalta. Yliopistollinen opiskelu on aina jonkin tieteenalan oppisisältöjen opiskelua. (Aittola & Aittola 1985, 27.) Voidaan ajatella, että yliopistojen tehtävänä on välittää uusille opiskelijasukupolville tieteellisen työn piirteitä ja ennen muuta tiedekulttuuria.

Viime vuosina on esitetty, että akateemisen kulttuurin perinteiset käytännöt ja keskeiset arvot ovat muuttuneet. Muutokseen ovat vaikuttaneet yliopistolaitoksen ja yhteiskunnan suhdetta uudelleen määrittävät tekijät kuten managerialistisen ja markkinaorientoituneen ohjauksen voimistuminen, yliopisto-opetuksen massoittuminen, yliopistojen ulkopuolisen rahoituksen kasvu, lisääntyneet tehokkuusvaatimukset ja tulosvastuu niin opettajien kuin opiskelijoiden osalta sekä toiminnan arvioinnin tehostaminen. Erityisen tärkeänä yliopistojen toimintaa ohjaavana asiana on pidetty rahoituskäytäntöjen muuttumista siten, että yhä useampi yliopisto ja yksittäiset tutkijat joutuvat etsimään rahoitusta yliopiston ulkopuolelta. Edellisten pohjalta voidaankin kysyä, miten eri aloilla vastataan yleisiin muutostrendeihin ja miten ne heijastuvat tieteenalojen käytännöissä, ideaaleissa ja uskomuksissa. On oletettu, että ulkoisen toimintaympäristön viimeaikaiset muutokset muovaavat tutkimuskäytäntöjä niin, että koko tiedon tuotannon perusta muuttuu. (Ylijoki 2002, 65–66.) Merkitseekö tämä sitä, että jatko-opiskeluun liittyy yhä enenevässä määrin tehokkuusvaatimuksia ja epävarmuutta esimerkiksi rahoituskäytännöistä?

Niemisen (2003) mukaan suomalaisessa tiede- ja korkeakoulupolitiikassa sekä yliopistojen rahoituksessa tapahtuneet muutokset ovat muuttaneet tutkimustoiminnan organisatorisia edellytyksiä. Yliopistojen tulosvastuu ja toiminnan arvioinnin lisääntyminen koko yliopistolaitoksessa ovat sellaisia toimintoja, joita voidaan pitää tutkijoiden sisäisen motivaation kannalta haitallisina tekijöinä. Ne ovat viestejä epäluottamuksesta ja suuntaavat huomion ennen muuta ulkoisten arviointikriteerien täyttämiseen. Budjettirahoituksen vaatimaton kehitys ja ulkopuolisen rahoituksen

räjähdysmäinen kasvu ovat lisänneet pätkätyöläisyyttä, jolloin mahdollisuudet pitkäjänteiseen omistautumiseen tutkimustyölle saattavat heikentyä ja ulkoiset motivaatiotekijät, esimerkiksi toimeentulon hankkiminen, nousevat aiempaa merkittävämpään asemaan. Toisaalta voidaan myös ajatella, että arviointi voi nostaa esiin asioita, joihin organisaatiossa ei ole aiemmin kiinnitetty huomiota ja johtaa parannustoimiin. Ulkopuolinen rahoitus taas saattaa kasvattaa tutkimusmahdollisuuksia. Tulosvastuun myönteisenä seurauksena voitaisiin pitää esimerkiksi opiskelijoiden lisääntynyttä ohjausta. Organisaatiotekijöitä ei myöskään pidä ylikorostaa. Tutkijoiden oma motivaatio ja tavoitteet saattavat kompensoida niiden vaikutusta. (Nieminen 2003, 91–92.) Tieteellinen työ on kuitenkin paljon muutakin kuin tehokasta tutkimusta. Tutkimusprosessi saattaa olla varsinkin aloittelevalla jatko-opiskelijalle suhteellisen hidas prosessi, joka vaatii ennen muuta aikaa ajatella. Miten tämä on sovittavissa tehokkuusvaatimusten kanssa?

#### **4.1 Akateemisesta kulttuurista**

Akateeminen kulttuuri tarkoittaa kaikkia niitä käytäntöjä, tietoja, taitoja, perinteitä, arvoja ja uskomuksia, joita yliopistomaailmassa on. Se tarkoittaa paitsi yliopistoa fyysisenä ympäristönä myös sen ihmisiä, työntekijöitä ja opiskelijoita. Akateemiseen kulttuuriin liitytään jo opiskeluaikana tiedekulttuurin kautta, jolloin opiskelijoille tulee tutuksi oman tiedekuntansa tavat, käytännöt, perinteet, arvot ja uskomukset. (Ylijoki 1998, 29; Häyrynen 1984, 40.) Voidaan puhua siis sosiaalistumisesta, mikäli sosialisatio mielletään kulttuurin omaksumiseksi. Sosiaalistumista ei kuitenkaan voi erottaa erilliseksi tapahtumiseksi, vaan se liittyy kaikkeen sosiaaliseen toimintaan ja on siten on vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. (Antikainen 1998, 102–103.) Sosiaalisatiota voidaan määritellä persoonallisuuden syntymisen, muotoutumisen ja kehittymisen prosessiksi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön kanssa. (Hurrelmann 1988, 2.) Yliopistoon sosiaalistuminen sisältää hyvin eritasoisia oppimis- ja sopeutumiskokemuksia. Se miten hyvin opiskelija käyttää hyödykseen noita edellä mainittuja kokemuksia, riippuu hänen valmiuksistaan. Voidaan sanoa, että yliopistoon sosiaalistumisen prosessi on yhteydessä opiskelijan sosiokulttuuriin



lähtökohtiin. (Mäkinen 1999, 64.) Toisaalta opiskeluaikana opiskelija on tiiviissä vuorovaikutuksessa omaan laitoksensa opettajiin ja henkilökuntaan, joten sosiaalistuminen oman tieteen kulttuuriin tapahtuu huomaamatta. Usein opiskelijat toimivat tutkimusryhmissä tai projekteissa tutkimussihteereinä tai vastaavissa tehtävissä, jolloin tieteen tekeminen tulee tutuksi. (Saarinen 2003, 43–44.) Vuorovaikutus toimii myös toisin päin. Laitoksen henkilökunta yleensä tuntee ja tietää opiskelijansa ja osaa, esimerkiksi opintomenestyksen tai muiden ansioiden ja kiinnostuksen johdosta, suositella opiskelijaa jatkamaan opintojaan. Myös vuorovaikutus opiskelutovereihin tukee sosiaalistumista. Akateeminen maailma aukeaa opiskelijoille helpommin, esimerkiksi ainejärjestön toimintaa osallistumisen kautta.

Yliopistolaitoksella on pitkä, keskiaikaan ulottuva historia, joka tuo akateemiseen kulttuuriin oman leimansa. Keskiaikainen yliopisto perustui ammattikillan tarjoamalle mallille. Tässä mallissa erotettiin toisistaan oppilasaika, kisälliaika ja mestarit. Malli antoi yliopistolle neljä keskeistä peruslähtökohtaa:

1. Novisiit ovat saman organisaation jäseniä kuin mestarit
2. Oppimisessa on progressiivisia asteita
3. Puolivälissä olevat opiskelijat eli kisällit voivat opettaa aloittelijoita
4. Mestarilla on monopoli opettamiseen ja oppimiseen (Ylijoki 1998, 36.)

Nämä lähtökohdat ovat säilyneet tunnistettavina siitakin huolimatta, että yliopistolaitos on käynyt läpi huomattavia muutoksia. Pitkät perinteet ja samansuuntaiset muutokset luovat yhteistä kulttuuria ja jaettua merkitysvarantoa. Tästä lähtökohdasta näkemys erityisestä akateemisesta kulttuurista ei kumpua vain yliopiston ulkopuolisesta näkökulmasta ja vertailusta muihin instituutioihin, vaan myös yliopistosta sisältäpäin. Akateeminen kulttuuri välittää ja ylläpitää yhtäältä kollektiivisia ihanteita ja arvoja, jotka tähdentävät sivistyksen, totuuden ja kriittisyyden kaltaisia yleviä päämääriä. Merton (1968, 606–615.) ilmentää akateemisen maailman yhteistä eetosta muotoilemalla tieteellisen tutkimuksen imperatiivit:

1. Universalismi: väitteen tieteellinen arvo riippuu yleispätevistä kriteereistä
2. Kommunismi: tieteellinen tieto on yhteistä omaisuutta
3. Puolueettomuus: tieteellisen tiedon riippumattomuus tutkijan henkilökohtaisista intresseistä
4. Järjestelmällinen epäily: tulokset alistetaan kriittiselle keskustelulle

Vastaavat lähtökohdat akateemisen arvomaailman kulmakivinä ovat nähtävissä myös humboldtilaisen sivistysyliopiston ihanteissa, jossa korostetaan tieteen ykseyttä, yliopiston opetuksen ja tutkimuksen yhteyttä, yliopiston autonomiaa, akateemista vapautta ja sivistystä. (Ylijoki 1998, 35–37.) Akateeminen kulttuuri näyttäytyy myös opiskelijakulttuureissa, joita voi olla erilaisia saman tieteenalan sisällä. (Häyrynen 1984, 43.) Opiskelijakulttuureilla on tärkeä merkitys opiskelijoiden sosiaalistumisessa akateemiseen maailmaan.

Akateeminen kulttuuri omaksutaan identiteetin kautta. Akateeminen kulttuuri tulee osaksi opiskelijan identiteettiä, jolloin puhutaan akateemisen identiteetin muodostumisesta. Pierre Bourdieu ja Jean-Glaude Passeron (1990) kuvaavat opiskeluaikaa tiedollisten, sosiaalisten ja kulttuuristen kenttien hallinnan strategioiden opetteluun keskittyvänä intellektuaalisena noviisivaiheena, jossa opiskelijat keskittyvät kentillä tarvittavien pääomien hankkimiseen. (Bourdieu & Passeron 1990, 28–46.) Oman alan tiedekulttuuri välittyy opiskelijoille monien hienovaraisten tekijöiden ja vaikutusmekanismien välityksellä. Opiskelijat omaksuvat alalleen tyypillisen elämäntavan, kulttuuriset mieltymykset, opiskelutavan ja suhteen opiskeltavan tieteenalan oppisisältöihin. (Aittola 1992, 45.) Tiedekulttuuri ei välity opiskelijoille tyhjiössä, vaan tiedemaailman erilaisissa sosiaalisissa suhteissa, kuten esimerkiksi seminaareissa ja ainejärjestön toiminnassa.

## **4.2 Tieteenalojen erityispiirteitä**

Yliopistojen muuttunut toimintaympäristö synnyttää uudenlaisia ja yhdenmukaistavia käytäntöjä ja arvoja. Tiedekulttuurien erityispiirteet ja akateemiset arvot silti säilyvät. Tämä tarkoittaa, että tieteenalat pystyvät mukautumaan uusiin olosuhteisiin ja paineisiin omista perinteistään ja erityispiirteistään kiinni pitäen. Clark (1998, 6–8.) uskoo, että markkinaorientaatio on sovitettavissa yhteen perinteisten akateemisten arvojen kanssa. Hän korostaa yliopistojen sopeutumisen tärkeyttä muuttuneeseen toimintaympäristöön ja kilpailuun markkinoilla. Ulkoista rahoitusta houkutellaan erilaisilla toiminnallisilla lisäkkeillä. Myös erilaisilla yliopistojen palveluista saatavilla tuloilla on merkitystä.

Yhtä tärkeää on kuitenkin turvata perustutkimukseen keskittyvä yliopiston ydin ja säilyttää sen mukaiset akateemiset arvot ja ideaalit.

Yliopistoissa harjoitettavia tieteenaloja voidaan analysoida ja luokitella niiden sosiaalisten funktioiden perusteella. Esimerkiksi toiset tieteenalat keskittyvät yhteiskunnallisten päämääräkysymysten selvittämiseen ja toiset puolestaan keskittyvät niiden saavuttamisessa tarvittavien keinojen etsimiseen. Eri tieteenalojen sosiaalisten funktioiden analysointi sekä niiden edellyttämien sosiaalisten toimintamuotojen selvittely tekee ymmärrettäväksi sen, miksi eri tieteenalojen opiskelijoiden opiskelulle antamat tavoitteet ja päämäärät vaihtelevat. Tästä näkökulmasta tarkasteltaessa voidaan osoittaa, että eri tieteenalojen opiskelijoiden opiskelutavoissa ja kognitiivisissa rakenteissa on eroja. Erojen syynä voi olla osittain se, että eri tieteenalat edellyttävät erityistä oman tieteenalan tietostruktuurin mukaista perusorientaatiota opiskeltaviin asioihin. Tästä syystä eri tieteenalojen opiskelussa hyvin erilaiset asiat ja oppisisällöt voivat kohota mielekkäiksi ja relevanteiksi. (Aittola & Aittola 1985, 28–30.)

Tiedekulttuurin näkökulmasta tieteenaloja ja oppiaineita tarkastellaan sosiaaliskulttuurisina kokonaisuuksina. Huomio kiinnittyy tällöin akateemisen maailman sisäiseen elämään, sen käytäntöihin, arvoihin, uskomuksiin ja traditioihin. (Ylijoki 1998, 29.) Yliopisto ei siten muodosta yhtä kaiken kattavaa kokonaisuutta, vaan se koostuu eriytyneistä ja moniäänisistä ”pienistä maailmoista”. (Clark 1987.) Yliopiston siteet eri yhteiskuntaryhmiin ja alueellisiin yhteisöihin kuvastuvat sen sosiaalisessa miljöössä. Tiedeyhteisö muodostaa oman erillisen kulttuurin. Tämän kulttuurin ominaisleima on osa kulttuuria. Opiskelijan kasvaminen tutkijan tehtäviin tai tieteellisiin ammatteihin on tämän kulttuurin omaksumista. Tiedekulttuuri voi kuitenkin olla ristiriidassa opiskelijan muiden sosiaalisten samastusten kanssa. Sen arvot voivat olla myös etäällä muista sosiaalisista arvoista. (Häyrynen 1984, 40.) Mäkinen (1999, 69) nimittää tällaisia opiskelijoita kulttuurisiksi sopeutujiksi, joilla päinvastoin kuin ilmaisu antaa ymmärtää, on vaikeuksia sopeutua yliopistoon. He tulevat matalan sosiokulttuurisen taustan perheistä ja heillä on sosiaalistumisvaikeuksia akateemiseen maailmaan, koska siteet yliopistolle vieraaseen kasvukulttuuriin ovat vielä voimakkaita.

Yliopistomaailman sisäisestä moninaisuudesta ja eriytymisestä riippumatta yliopistossa esiintyy myös yhteisesti jaettuina taustaotaksumia, arvoja, normeja ja toimintatapoja. Nämä kaikki yhdessä muodostavat eri tieteenaloja läpäisevän akateemisen kulttuurin. Yliopiston erityisyys sosiaalisena maailmana perustuu ennen

muuta sen perustoimintoihin, tieteelliseen tutkimukseen, siihen liittyvään korkeimpaan opetukseen sekä erilaisiin palvelutehtäviin. Tällaiset koko korkeakoululaitosta koskevat yleiset tehtävänasettelut luovat osaltaan yhtenäistä akateemista kulttuuria. (Ylijoki 1998, 34–36.)

Yliopiston murros koskee ennen muuta tutkimustoimintaa. Muutospaineet eivät samalla lailla kohdistu opetukseen kuin tutkimukseen, koska opetus nähdään tutkimusta konservatiivisempana. Opiskelijat ovat aina kriittinen resurssi tieteenalojen uusintamisessa, sillä heistä valikoituvat tulevat tutkijat ja jatko-opiskelijat (Ylijoki 2002, 69). Peruskoulutus sosiaalistaa opiskelijat oppiaineeseensa. Tutkijoille muodostuu eräänlainen kaksoisidentiteetti. Ensin he peruskoulutuksessa opiskelijoina sosiaalistuvat omaan oppiainekulttuuriinsa ja rakentavat identiteettiään sen varassa. Myöhemmin työskennellessään vaihtuvissa projekteissa he kokevat lojaliteettia aina menossa olevaa projektia kohtaan. Pysyvä oman alan identiteetti on taustalla ja sen päällä vaihtuvat projekti-identiteetit. (Ylijoki 2002, 67.) Opiskelijalle tai vastavalmistuneelle tutkimuksen aloittaminen voi olla osallistuminen laitoksella käynnissä oleviin tutkimusprojekteihin. Usein opiskelijat työskentelevät muun muassa tutkimusapulaisina. Tässä tehtävässä opiskelijat oppivat erilaisia tutkimuksessa tarpeellisia käytännön taitoja. Yhteisissä tutkimusprojekteissa on mahdollista löytää oma jatkotutkimusaihe ja perehtyä tutkimusalueen sisällöllisiin kysymyksiin. (Saarinen 2003, 43–44.) Tutkimusprojekteihin osallistuminen vaihtelee tiedekunnittain. Esimerkiksi matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa erilaiset tutkimusprojektit ovat jo opiskeluaikana varsin tavallisia ja muodostavat näin luontevan väylän jatko-opintoihin. Tutkimuksen aloittamista ja loppuunsaattamista ohjaa tutkijan sisällöllinen kiinnostuneisuus ja sitoutuminen omaan aiheeseensa. Tämän lisäksi tutkija tarvitsee toisia tutkijoita ja erilaisia yhteisöjä, jotka muodostuvat muun muassa sisällöllisten kysymysten kautta. Näissä yhteisöissä käydyt keskustelut voivat auttaa tutkijaa eteenpäin. Erilaisten yhteyksien merkitys vaihtelee eri tutkijoilla. Joku tekee tutkimustaan yksin. Toinen taas jakaa tutkimusprosessiaan lähes koko ajan muiden kanssa. (Saarinen 2003, 43–44.)

### 4.3 Tiedekulttuurista akateemisiin heimoihin

”Tiedekulttuurien näkökulmasta jokainen tieteenala muodostaa oman erityisen kognitiivis-epistemologisen ja sosiaalis-kulttuurisen kokonaisuuden, jossa kognitiivisuus tarkoittaa tieteenalan näkemystä todellisuudesta ja sosiaalisuus taas tieteenalalla vallitsevia vuorovaikutusmuotoja ja arvoja. (Ylijoki 1998, 65–66.) Tony Becher (1989) on tarkastellut tieteenaloja omina reviiereinään ja niitä puolustavina heimoina. Akateemiset reviiirit erottautuvat toisistaan tieteenalalla käsiteltävän tiedon luonteen perusteella. Jokainen tieteenala käsittelee tietoa omista lähtökohdistaan. Akateeminen heimo muodostuu tiedeyhteisössä toimivista ihmisistä ja viitta näin Becherin mukaan tieteenalan sosiaaliseen muotoon. Reviiirit ja heimot nivoutuvat läheisesti toisiinsa. Akateemisen heimon elämä ja toimintatavat muodostuvat pitkälti siitä, minkälaista tietoa alalla tutkitaan ja opetetaan. Tieteenaloille on historian kuluessa muodostunut oma traditionsa sankareineen, merkkipaaluineen, tabuineen ja rituaaleineen. Jokaisella akateemisella heimolla on omat tapansa säännellä, rangaista ja palkita jäseniään, ylläpitää rajojaan sekä omaa identiteettiään. Heimolla on myös sille ominaiset tavoitteet, puhettavat, toimintamuodot, arvostukset ja uskomukset. Niillä on jokaisella omat vihollisensa, josta erottaudutaan ja joiden mahdollisia hyökkäyksiä vastaan puolustaudutaan. Akateemisia heimoja voi tarkastella samaan tapaan etnografisesti kuin mitä tahansa muitakin heimoja. ( Becher 1989; Becher & Trowler 2001, 23–25; Ylijoki 1998, 67–68.) Samaistuminen ja sosiaalistuminen omaan heimoon muodostaa perustan tieteellisyydelle. Heimoon tulevien uusien jäsenien odotetaan omaksuvan heimon perinteet, arvot, puhettavat ja niin edelleen. Muiden heimojen jäsenistä erottaudutaan esimerkiksi korostamalla oman heimon käytäntöjä. Asioista puhutaan esimerkiksi kasvatustieteilijänä tai yhteiskuntatieteilijänä, jolloin kyseessä ei ole vain yksittäisen puhujan mielipide, vaan puhujan edustaman tieteenalan näkökulma.

Myös Ylijoki on tarkastellut opiskelijoita heimonäkökulmasta: opiskelijat ovat tulokkaita, noviiseja, joiden on opintojensa kuluessa sosiaalistuttava oman alansa kulttuuriperimään saavuttaakseen aseman alansa asiantuntijana. Opiskelijoiden on siis omaksuttava paitsi opetusohjelmaa virallisesti ja julkisesti kirjattu tietoinen myös näkymättömät kulttuuriset koodit alan arvoista ja toimintatavoista sekä vallitsevat perususkomukset asioiden luonteesta. Opiskelijan kannalta asian tekee tärkeäksi se, että opettajilla on taipumus tulkita piilevien normien rikkominen kyvyttömyydeksi hallita ja

oppia itse opiskeltavia asioita. Kognitiivinen ja sosiaalinen kompetenssi nivoutuu näin tässäkin suhteessa toisiinsa. ( Ylijoki 2002, 57.) Tästä syystä oikeiden puhetapojen hallinnan opetteleminen on erityisen tärkeää opiskelijoiden sosiaalistumisprosessissa. Opintojen kuluessa opiskelijoiden on vähitellen päästävä kiinni oppiaineensa juonesta ja opittava ymmärtämään, miten tilanteita määritellään ja mikä puhetapa on kulloinkin sovelias. On esimerkiksi tiedettävä, mitä väitteitä ja miten on soveliaista esittää julkisessa konferenssitilanteessa, alan seminaarissa tai epävirallisissa illanistujaisissa. Myös käyttäytymiskoodin hallinta on oleellista. Samat asiat voivat olla yhdellä alalla arvostettua ja tavoiteltavaa voi olla toisella alalla vältettävää tai jopa halveksittavaa. Tästä syystä akateeminen sosialisatio edellyttää hienosyistä kulttuuristen vivahteiden ja erontekojen hallintaa. ( Ylijoki 2002, 57–58.) Samaan asiaan on viitannut Mäkinen (1999, 63–64), jonka mukaan yliopisto-opiskelu tarkoittaa käytännössä aivan uuden kielen opettelua. Akateemisella puhekulttuurilla on pitkät perinteet, jota opiskelija ei voi saavuttaa kirjoja lukemalla. Kyseessä ovat piilevät rakenteet, jotka tulevat esiin tiedeyhteisön sisäpiireissä, esimerkiksi seminaareissa, keskusteluissa ja tutkimusprojekteissa. Opiskelijan voidaan sanoa sosiaalistuneen yliopistoon, kun hän on muodostanut oman tapansa toimia näissä tietoisten ja tiedostamattomien sääntöjen verkostoissa. Sosiaalistuminen tapahtuu paitsi puhekulttuurissa myös ajallisesti. Ylijoen (1998) mukaan sosiaalistuminen alkaa jo perustutkintovaiheessa. Jatko-opintojen aloittaminen ja työskentely esimerkiksi tutkijana aloittaa kuitenkin uudenlaisen sosiaalistumisprosessin, jossa vasta-alkajasta tulee tutkija ja samalla myös sekä paikallisen että laajemmankin tieteenalayhteisön jäsen. (Hakala 2005, 113.) Sosiaalistuminen on siis prosessi, joka voi olla ajallisesti ja kulttuurisesti erilainen, vaikka kysymyksessä on koko ajan sama asia, sosiaalistuminen tiedeyhteisöön.

#### **4.4 Tieteen kentän pelisäännöt**

Bourdieuin ajatusten yksi keskeisin käsite on kenttä, joka tarkoittaa suhteellisen itsenäistä sosiaalisen toiminnan aluetta, jolla on omat sääntönsä. Tällaisia sosiaalisen toiminnan kenttiä ovat esimerkiksi tiede ja taide. (Melin & Roine 2004.) Bourdieuin mukaan ihmiset eli agentit toimivat sosiaalisessa maailmassa, sen eri kentillä vahvistaen

niitä ominaisuuksiaan, sitä pääomaa, joka tällä kentällä on kaikkein arvokkainta, tarkoituksenaan voittojen maksimointi ja pääoman kasaaminen. ( Roos 1985, 11.)

Kenttä on alue, jolle sisäänpääsyyn on rajoituksia: kentälle pääsee sisään vain omaksumalla kulloinkin vallitsevat säännöt ja osoittamalla hallitsevansa ne. (Roos 1985, 12.) Tiedeyhteisön kentälle pääsee, jos osaa ja hallitsee kentällä tieteen tekemisen säännöt. Ovatko säännöt kaikille samalla kentällä toimiville samanlaisia? Uusien tulokkaiden intressissä on pitää huoli siitä, että sääntöjä muutetaan niin, että heidän suhteellinen asemansa paranee, mutta ei niin paljoa, että koko kenttä romahtaa. Kapinointi tapahtuu aina perussääntöjen puitteissa. Todella rajut mullistukset merkitsevät sitä, että jotkut pääoman lajit menettävät täysin arvonsa, kun taas aikaisemmin täysin tuntemattomat tulevat arvokkaiksi. Sääntöjen noudattamista ja uudistamista koskeva symbolinen taistelu on Bourdieun teoreettisen tarkastelun ydin. Sikäli, kun joku tarkasteltava kohde voidaan määritellä kentäksi, kuten esimerkiksi yliopisto, on kysymys kentän sääntöjen identifioimisesta, sääntöjä hallitsevien löytämisestä ja niiden pääoman lajien identifioimisesta, jotka kentällä ovat harvinaisia ja siksi arvokkaita. ( Roos 1985, 11–13.)

Yliopistoja ja tiedettä pidetään miehisinä instituutioina, joihin naiset ovat varsin myöhään tulleet mukaan. Naiset saivat yliopistoissa vasta 1800 – luvun lopulla ja 1900 – luvun alussa samat opinto-oikeudet kuin miehet, eri maissa hieman eri aikoina. (Husu 2002b, 146.) Runsaassa sadassa vuodessa ovat akateemiset koulutustiet muuttuneet naisenemmistöiksi, vaikka alkutilanne oli se, että yliopistokoulutus oli naisilta kielletty juuri heidän sukupuolen vuoksi. Nykyisin selvä enemmistö yliopistop opiskelijoista on naisia. Yksittäisiä tiedenaisia toimii monilla tiede-elämän huippupaikoilla. He ovat muun muassa akatemiaprofessoreita, tieteellisten toimikuntien puheenjohtajia, Suomen Akatemian hallituksen jäseniä. ( Husu 2002b, 147.) Naisten aliedustus ja sukupuolen mukainen työn- ja vallanjako yliopistojen opettajakunnassa ja tiedeyhteisöissä on sitkeä ja maailmanlaajuinen ilmiö, vaikka naiset ovat opiskelijakunnan enemmistönä useissa maissa (Husu 2002b, 147). ”Vaikka naiset väittelevät meillä ja muualla yhä ahkerammin, tutkijakunnassa ja yliopistojen opettajakunnassa he ovat edelleen selvänä vähemmistönä, ja mitä korkeammalle tieteen hierarkioissa nousee, sitä harvemmaksi käy naisten määrä. Professorikunnassa ja tieteen portinvartijoissa naisia on harvassa” (Husu 2002b, 147.) Vuonna 2000 Suomessa professoreista 20 % oli naisia (Husu 2002a, 48). Tieteen portinvartijat eli suurimpien tutkimusta rahoittavien säätiöiden päättäjät ja rahoitusanomuksia arvioivat asiantuntijat

ovat pääsääntöisesti miehiä. Suurimpien tiederahoitusta jakavien säätiöiden hallituksissa oli vain 14 % naisia vuonna 1999. Tasa-arvolain kiintiöpykälää sovelletaan kuitenkin valtion tieteellisten toimikuntien kokoonpanoissa. (Husu 2002b, 148–149.)

Sukupuoli jakaa akateemista maailmaa edelleen niin vertikaalisesti kuin horisontaalisesti. Sukupuoli vaikuttaa myös työsuhteen laatuunkin: miehet ovat useammin pysyvissä tehtävissä ja korkeammissa asemissa kuin naiset. Tieteenalojen sukupuolijako on suhteellisen pysyvä ilmiö. Naiset ovat edelleen selvä vähemmistö Suomen tutkijakunnasta. Heidän osuutensa professorikunnasta on suunnilleen sama kuin noin 20 sitten väitelleistä. Naisten urakehitys etenee tohtorin tutkintoon saakka, mutta alkaa sen jälkeen kangerrella. Tiedenaiset, niin urallaan menestyneet, epävarmoissa asemissa olevat kuin tutkijanuran jättäneetkin, kohtaavat edelleen monenlaista piilosyrjintää akateemisessa maailmassa. (Husu 2002b, 152.) Bourdieun (Bourdieu & Wacquant 1995, 207–211) mukaan sukupuoleen perustuva ylivalta on symbolista väkivaltaa. Miehinen järjestys on vakiintunut esimerkiksi juuri yliopistoissa siten, että sitä ei tarvitse erikseen oikeuttaa, koska se oikeuttaa itse itsensä itsestään selvänä ja universaalina. Symbolinen väkivalta toteutuu Liljanderin (1996, 42) mukaan hämärissä skeemoissa, jota ovat sukupuolistettuja, mutta myös sukupuolistavia. Tieteen kentillä pelattavissa peleissä molemmille sukupuolille erilainen ja samalla niitä erilaistava sosialisatio asettaa miehet ja naiset eriarvoiseen asemaan.

Tiedeyhteisöihin sosiaalistuminen ja paikan löytäminen vaatii sosiaalista tukea yhteisön jäseniltä. Erilaiset tutkimusprojektit voivat tarjota aloittelevalle tutkijalle turvallisen tilan tehdä tutkimusta. Näissä projekteissa sosiaaliset verkostot rakentuvat lähes itsessään. Projektiin osallistuvat vastuulliset tutkijat tuovat mukaan myös sitoutuneet ohjaajat sekä mahdollisuudet jatkuvaan keskusteluun ja tukeen. (Saarinen 2003, 46, 48.) Liisa Husu (2001) on tutkinut väitöstutkimuksessaan naisten kokemaa sukupuolista syrjintää sekä sosiaalista tukea akateemisessa maailmassa. Tutkimuksen mukaan naisten saama sosiaalinen tuki oli akateemista ja ei-akateemista. Akateemista tukea naiset olivat saaneet omalta laitokselta, työtovereilta ja esimiehiltä sekä miehiltä että naisilta. Ei-akateemisen tuen lähteet olivat muun muassa perhe, elämäkumppani, ystävät ja vanhemmat. (Husu 2001, 190, 202.) Tutkimuksessa tuli kuitenkin selvästi esiin tuen ja kannustuksen niukkuus ja puute. Husun tutkimuksessa ilmeni, että tiedeyhteisön informaali vuorovaikutus on usein miesten keskinäisissä verkostoissa tapahtuvaa. Näissä verkostoissa liikkuu paljon tutkijan uralla tarvittavaa tukea ja tietoa. josta seuraa, että tällaiset sukupuolistuneet vuorovaikutusprosessit pitävät osaltaan yllä



sitkeää sukupuolijakoa ja naisten heikompaa asemaa tiedeyhteisöissä. Husun mukaan sosiaalisen tuen niukkuus tulisi tiedeorganisaatioissa ottaa vakavasti koko organisaation eikä vain naisten ongelmana. (Husu 2005, 106–107.) Jatko-opiskelijoilla tuen lähteenä toimii usein työn ohjaaja, joka neuvonantajana ja tiennäyttäjänä tutustuttaa jatko-opiskelijaa akateemisen maailman toimintakulttuureihin ja sosiaalisiin käytäntöihin. Ohjaa ja ohjattavan välinen suhde on aina monimutkainen vuorovaikutussuhde ja voi liikkua muodollisesta aina ystävyysuhteeseen asti. (Saarinen 2003, 56.) Voidaan sanoa, että ohjaus ja sosiaalinen tuki liikkuvat ainakin osan matkaa käsi kädessä. Onko miesten saatavilla enemmän sekä ohjausta että tukea? Onko miesten ylipäätään helpompi orientoitua akateemisen kulttuurin käytäntöihin, jotka ovat yhä edelleen vahvasti maskuliinisia, kuten on jo useaan kertaan mainittu.

## 5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimustehtävä:

Jatko-opintoihin hakeutuminen nähdään usein mystisenäkin prosessina, joka avaa tutkijankammioiden ovia vain kaikkein lahjakkaimmille opiskelijoille. Tahdon tällä tutkimuksella tehdä tuon prosessin näkyväksi ja tutkia, millaisia piirteitä siihen liittyy. Tarkoituksena on selvittää niitä syitä, jotka saavat opiskelijan hakeutumaan jatko-opintoihin. Millaisia käsityksiä jatko-opiskelijoilla itsellään on asiasta ja onko jatko-opintoihin hakeutumisessa eroa miesten ja naisten välillä? Tarkastelukontekstina on opiskeluaika, koska useimmiten päätös jatko-opiskelusta syntyy tuolloin. Yliopiston tavoitteiden valossa toivon, että tämä tutkimus voisi antaa tietoa myös siitä, onko jatko-opiskelijaksi hakeutumisen tiellä sellaisia esteitä, jotka eivät ole näkyvissä.

Aikaisempia tutkimuksia jatko-opiskelijoista on tehty Suomessa lähinnä naistutkimuksen alueella. Jaana Saarinen (2003) tarkastelee väitöskirjassaan, Naistutkijat tiedemaailmassa, naisten tutkimusprosesseja ja sitä, miten tutkijaksi tullaan. Saarisen mukaan tutkijaksi ryhtyminen on usein pitkäaikainen prosessi, jossa joidenkin henkilöiden ja yhteisöjen sosiaalisella ja ammatillisella tuella on merkittävä rooli. Tutkijaksi ryhtyminen voi olla sattumaa tai tietoisesti suunniteltua. Myös opiskelijan osallistuminen oman laitoksen erilaisiin tutkimusprojekteihin voi osaltaan edesauttaa tutkimustyöhön suuntautumista (Saarinen 2003, 105–109.) Outi Raehalme (1996) tarkastelee naisten tutkijanuria lahjakkuuden näkökulmasta. Tutkijaksi ryhtymisen taustalla ovat naisten ammatin- ja uranvalinnan kysymykset. Naisten urakehitys voidaan jakaa suoralinjaiseen ja monipolviseen uralla etenemiseen. Suoralinjaisen uran naiset ovat tehneet alanvalintansa jo lukioaikana ja he ovat pysyneet valitsemallaan uralla. Uran monipolvisuus tarkoittaa esimerkiksi pääaineen vaihtamista kesken opintojen tai useamman kuin yhden tutkinnon suorittamista. Jatko-opintoihin hakeutumisen syyt voivat Raehalmeen mukaan olla sisäisiä ja ulkoisia. Melkein kaikilla Raehalmeen haastattelemissa naisilla syynä jatko-opintoihin on ollut tiedonhalu, uteliaisuus ja tutkimustyön älylliset haasteet. Älyllisiä haasteita korostivat erityisesti monipolvisella uralla edenneet naiset. Ulkoisiksi syiksi mainittiin Raehalmeen tutkimuksessa lähinnä

tohtorintutkinnon ulkoiset arvot ja opintojen toimiminen henkireikänä varsinkin äitiyslomalla tai pienten lasten vanhempana oleville naisille. (Raehalme 1996, 122–124; 129–131.) Myös Saarinen löytää tutkimuksessaan suoralinjaisella ja monipolvisella uralla eteneviä naisia. Osa tutkijanaisista on orientoitunut tutkimukseen jo opiskeluaikana, osalle jatko-opinnot ovat mahdollisuus työllistyä ja joillekin kyseessä on kokonaan uuden ammatin hankkiminen. (Saarinen 2003, 109.)

Omassa tutkimuksessani sukupuolten välisiä eroja innoitti tutkimaan naistutkimuksen seminaarityö. Teimme pienimuotoisen kyselytutkimuksen, houkutteleeko akateeminen ura opiskelijoita. Tutkimusaineisto oli pieni, mutta antoi viitteitä siitä, että naiset ja miehet suhtautuvat jatko-opintoihin eri tavalla. Miesten ja naisten suuntautumisesta jatko-opintoihin ei ole tehty tutkimusta. Siksi haluan tässä tutkimuksessa tarkastella myös tätä kysymystä.

Tämän tutkimuksen tutkimustehtäviksi tarkentuvat kolme tutkimusongelmaa: tarkastelen jatko-opiskelijaksi ryhtymistä seuraavien teemojen näkökulmasta

1. Jatko-opiskelijaksi valikoituminen ja koulutuksellinen elämäntilanne
2. Akateemisen identiteetin muodostuminen
3. Tiedekulttuuriin sosiaalistuminen

Jatko-opiskelijaksi ryhtyminen on monimuotoinen prosessi, johon vaikuttavat useat eri tekijät samaan aikaan. Ensimmäinen tutkimustehtävä muodostaa tälle prosessille puitteet, joihin akateemisen identiteetin muodostuminen ja tiedekulttuuriin sosiaalistuminen kietoutuvat. Se muodostaa puitteet myös siitä näkökulmasta, että koulutuksellisessa elämäntilanteessa on piirteitä, jotka ovat samankaltaisia useimmille samassa elämäntilanteessa oleville. Halusin tutkia sitä, miten jatko-opiskelijaksi ryhtyneet ovat ohjautuneet esimerkiksi koulutusjärjestelmän läpi. Onko siinä jotakin samankaltaisuutta, joka olisi tyypillistä vain jatko-opiskelijoiksi valikoituneille vai eroavatko koulutukselliset polut toisistaan? Erityisesti olen pyrkinyt kuvaamaan jatko-opiskelijaksi ryhtyneiden koulutuksellista elämäntilannetta keskittyen varsinkin opiskeluaikaan, joka on merkittävä ajanjakso tiedekulttuuriin sosiaalistumiselle ja akateemisen identiteetin muodostumiselle.

Toinen tutkimustehtävä tarkastelee jatko-opiskelijaksi ryhtymistä yksilön henkilökohtaisten ominaisuuksien näkökulmasta. Koulutuksellinen elämäntilanne on, samankaltaisista piirteistä huolimatta, varsin ainutlaatuinen prosessi jokaiselle yksilölle.

Samoin identiteetin muodostuminen on jokaiselle yksilölle ainutlaatuinen ja hyvin henkilökohtainen prosessi. Tämän vuoksi akateemista identiteettiä ei voi oikeastaan käsitellä ilman jatko-opiskelijoiden käsityksiä itsestään, esimerkiksi akateemisena tutkijana. Se pyrkii vastaamaan kysymykseen, millaisena jatko-opiskelijana tai tutkijana he itsensä kokevat. Samalla haen vastausta siihen, millaisia piirteitä ja ominaisuuksia kohti jatko-opiskelijat identiteettiään rakentavat.

Tiedekulttuuri luo kontekstin, jossa akateemisen maailman käytännöt ja tapahtumat esiintyvät ja jossa omaksutaan sen arvot, ihanteet ja toimintatavat. Yliopisto muodostaa paitsi fyysisen ympäristön myös sosiaaliset puitteet, jossa opiskelijat ja henkilökunta ovat toimijoina vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa. Kolmannen tutkimustehtävän tarkoituksena onkin valottaa jatko-opiskelijuutta sen kulttuurisessa kontekstissa. Se vastaa muun muassa kysymyksiin: miten tiedekulttuuri omaksutaan? Miten portinvartijat toimivat? Tiedekulttuuri on ollut sen historiasta johtuen hyvin pitkälti miehistä kulttuuria. Tästä syystä tiedemaailman tasa-arvoisuus on yksi tämän tutkimuksen teemoista, tarkastellaanhan jatko-opiskelijuutta myös sukupuolen näkökulmasta. Tiedekulttuuriin sosiaalistuminen pyrkii siten tarkastelemaan yliopistoa ja sen käytänteitä myös sukupuolen näkökulmasta.

Voidaan sanoa, että tutkimustehtävät kietoutuvat vahvasti toisiinsa eikä niitä voi oikeastaan tarkastella erillään toisistaan. Sosiaalistumisessa on aina kyse myös identiteetin muodostumisesta. Identiteetti taas muodostuu tietyssä kontekstissa, sosiaalistumalla jonkin kulttuurin käytäntöihin ja arvoihin. Yksilön koulutukselliseen elämänkulkuun taas liittyy yksilön identiteetin muodostuminen. Tutkimustehtävien tarkoituksena on tarkastella jatko-opiskelijaksi ryhtymistä erilaisista, mutta vahvasti toisiinsa liittyvistä näkökulmista.

## **5.2 Tutkimuksen toteutus**

Hankin tutkimusaineiston haastattelemalla Jyväskylän yliopiston jatko-opiskelijoita. Haastattelin henkilökohtaisesti 14 jatko-opiskelijaa, joista 6 haastateltavaa oli naisia ja 7 miehiä. Sähköpostitse vastasi kaksi miestä ja yksi nainen. Haastattelut kestivät noin 30 minuutista 1,5 tuntiin. Keskimäärin haastattelut kestivät noin 45 – 60 minuuttia. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 187 sivua. Näistä 22 sivua oli

sähköpostivastauksia. Haastattelu on myös tyypillinen fenomenografisen aineiston hankintamenetelmä, sillä siinä toteutuu fenomenografiseen tiedonkäsitykseen kuuluva intersubjektivisuus. Tutkimuksen kohteena on toisen ihmisen ajattelu. (Ahonen 1995, 136.) Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun kysymykset, jotka koskivat akateemista identiteettiä ja tiedekulttuuria olivat luonteeltaan sellaisia, joiden tarkoituksena oli tutkia jatko-opiskelijoiden käsityksiä jatko-opiskelijuudesta ja oman tiedekulttuurin piirteistä.

Haastatteluun valitsin jatko-opiskelijoita paitsi tieteenalan myös sukupuolen mukaan. Tarkoituksena oli, että tutkimukseen osallistuisi yhtä monta mies- ja naisopiskelijaa, jotta kiinnostuneisuutta akateemiselle uralle voisi tutkia myös sukupuolierojen pohjalta. Eroavatko mies- ja naisopiskelijoiden suhtautuminen akateemiseen uraan toisistaan ja jos eroavat, niin miten? Tutkimukseen valitut tieteenalojen opiskelijat tulivat seuraavista tiedekunnista: kasvatustieteiden tiedekunta, matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta, taloustieteiden tiedekunta ja yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Jokaisesta tiedekunnasta tutkimukseen osallistui kaksi nais- ja miesjatko-opiskelijaa, paitsi matemaattis-luonnontieteellisestä tiedekunnasta, josta haastatteluun osallistui kaksi naista ja kolme miestä. Nuorin haastateltava oli haastatteluhetkellä 24-vuotias taloustieteiden naisjatko-opiskelija ja vanhin 57-vuotias kasvatustieteiden naisjatko-opiskelija. Miehistä vastaavasti nuorimmat olivat haastatteluhetkellä 25-vuotiaita yhteiskuntatieteellisen ja matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoita. Miehistä vanhin oli 50-vuotias kasvatustieteiden jatko-opiskelija. Naisten iät jakautuivat siten, että nuorimmat tutkimuksen osallistuneet olivat 24–30-vuotiaita taloustieteiden ja matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan jatko-opiskelijoita. Miehistä nuorimmat haastateltavat olivat 25–31-vuotiaita taloustieteiden ja matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoita. Poikkeuksena yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan toinen miesjatko-opiskelija, joka oli tutkimukseen osallistuneista nuorimpia. Kasvatustieteilijät ja yhteiskuntatieteilijät olivat tutkimukseen osallistuneista sekä naisista että miehistä vanhimpia, 31–57-vuotiaita.

Pääsääntöisesti jatko-opiskelijat saivat itse ehdottaa sopivaa haastattelupaikkaa, joka yleensä oli heidän oma työhuoneensa. Muutamilla haastateltavilla ei työhuonetta ollut tai he eivät muusta syystä halunneet antaa haastattelua työpaikallaan, joten pyrin järjestämään rauhallisen paikan haastattelulle. Tosin kaksi haastattelua tein yliopiston kahvilassa, joka ei ollut täysin häiriötön paikka. Haastattelut kuitenkin onnistuivat olosuhteisiin nähden hyvin. Haastateltavat saivat rauhassa ilmaista itseään.

Teemahaastattelun kysymykset olivat lähinnä haastattelun runkona, mutta muuten tutkimuksen osallistujat saivat puhua vapaasti (Ahonen 1995, 152). Litteroin teemahaastattelut huolellisesti. Kirjoitin muun muassa naurahdukset ja pitemmät tauot mukaan litterointiin. Taukojen pituuksia en laskenut. Olin kirjoittanut osaan haastatteluista joitakin omia kommenttejani ja muutamien haastattelujen jo loputtua käynnistin nauhurin uudestaan. Olen ottanut uudelleen käynnistetyn haastattelun materiaalit mukaan analyysiin, mikäli ne ovat sopineet jonkin teeman alle. Haastattelut onnistuivat mielestäni hyvin. Haastatteluprosessi oli dialoginen ja reflektiivinen. Siinä korostui tutkijan roolin herkkyys. (Niikko 2003, 31.) Tästä esimerkkinä erään haastateltavan lausahdus: ”onpa hyvä pohtia näitä asioita, koska muuten niitä ei ehkä tule niin ajatelleeksi.” Hän myös selvästi muisteli ja reflektoi omaa tilannettaan haastattelun kuluessa.

### **5.3 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysimenetelmänä käytin teemoittelua, joka on Eskola & Suorannan (1999) mukaan suositeltava aineiston analyysitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa. Sen etuna on, että haastateltavien kertomuksista voi poimia käytännöllisen tutkimusongelman kannalta oleellista tietoa. (Eskola & Suoranta 1999, 179.) Teemoittelusta jatkoin aineiston tyypittelyyn. Aineisto on luonteeltaan kaksiosainen. Se on väljästi haastateltavien elämäntilannetta kuvaileva, mutta toisaalta myös jatko-opiskelijoiden käsityksiä esiin nostava. Olen siis teemoitellut aineistosta sen osan, joka liittyy haastateltavien elämäntilanteeseen. Haastateltavien käsityksiä jatko-opiskelijuudesta olen analysoinut fenomenografista analyysimenetelmää soveltaen. Päädyin fenomenografiseen analyysimenetelmään, koska mielestäni pelkkä teemoittelu tai tyypittely ei anna oikeutta sille aineiston osalle, jossa nimenomaan tarkastellaan tutkittavien käsityksiä eri ilmiöistä. Metsämuuronen (2001) mukaan fenomenografia tarkoittaa ilmiöistä kirjoittamista ja se tutkii erityisesti ihmisten käsityksiä asioista. Ihmisillä on samastakin asiasta erilaiset käsitykset (Metsämuuronen 2001, 22), joten sen vuoksi tämä menetelmä sopii, kun halutaan tutkia jatko-opiskelijoiden käsityksiä akateemisesta lahjakkuudesta, jatko-opiskelijan ominaisuuksista ja tiedekulttuurista.

Aloitin analyysin järjestelemällä aineiston siten, että jokaisen kysymyksen alle tuli jokaisesta vastauksesta sen pääkohdat sisältämä asia. Kutsun näitä tiivistettyjä, ydinasian sisältämiä vastauksia pelkistetyiksi vastauksiksi. Samalla, kun pelkistin ja järjestin aineistoa, luin sitä moneen kertaan ja järjestin jo alustavasti teemahaastattelua noudattaviin teemoihin. Yksi tutkimusongelmista oli tutkia, onko miesten ja naisten hakeutumisessa jatko-opintoihin eroa. Oletuksena on, että sukupuolella on vaikutusta siihen, miten ihmisiä kohdellaan tiedemaailmassa. Tästä syystä erotin aineistosta miesten ja naisten vastaukset ja järjestin ne omiin ryhmiinsä. Näin minun oli helppo vertailla kaikkien miesten ja kaikkien naisten vastauksia samaan kysymykseen. Aineiston pelkistämisen ja järjestämisen jälkeen luin vielä aineistoa ja samalla tein muistiinpanoja ja kommentteja esiin nousevista ajatuksista.

Aineiston pelkistämisen ja järjestämisen jälkeen siirryin teemoitteluun, joka on varsin yleinen laadullisen aineiston analyysimenetelmä ja vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta (Eskola & Suoranta 1999, 176). Lähdin teemoittelussa liikkeelle teemahaastattelun pohjalta, joka tarjosi alustavan analyysirungon. Analyysissä erotin aineistosta siitä nousevia, tutkimusongelmaa kuvaavia teemoja. Teemoittelusta jatkoin tyypittelyyn, joka on toinen perinteinen tapa ryhmitellä aineistoa ja se edellyttää aina jonkinlaista aineiston jäsentämistä, yleensä teemoittelua. Tyypittely tarkoittaa aineiston ryhmittelyä tyypeiksi, samankaltaisuuksia sisältäviksi ryhmiksi. Se on myös taloudellinen tapa kuvata aineistoa. Tyypit tiivistävät ja tyypillistävät aineistoa. Niihin tungetaan kaikkea sellaista, mitä yksittäisessä vastauksessa ei ole. (Eskola & Suoranta 1999, 182.)

Akateemisen identiteetin ja tiedekulttuurin osalta päädyin aineiston fenomenografiseen analyysiin. Fenomenografia on tutkimussuuntaus, jonka tarkastelukohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset. Sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä. Tarkastelukohteena ovat myös käsitysten keskinäiset suhteet. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Fenomenografia tutkii ennen muuta sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Samaa ilmiötä koskevat käsitykset voivat vaihdella henkilöstä toiseen. (Ahonen 1995, 113–114.)

Fenomenografisen tutkimuksen perustana pidetään Piaget'n kehityspsykologisia tutkimuksia, hahmopsykologiaa ja neuvostoliittolaista tutkimustraditiota. Varsinaisesti Fenomenografian juuret ovat Ference Martonin tutkimuksissa 1980-luvun alkupuolella. Marton tutki tuolloin opiskelijoiden erilaisia

käsityksiä oppimisesta. ( Niikko 2003, 8-10.) Fenomenografiassa käsitykset nähdään merkityksenantoprosesseina. Niille annetaan tavallista mielipidettä laajempi ja syvempi merkitys. Käsitteellä tarkoitetaan ymmärrystä tietystä ilmiöstä sekä suhdetta ihmisen ja ympäristön välillä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Fenomenografia eroaa muista käsitystutkimuksista kuitenkin siinä, että se on kiinnostunut käsitysten sisällöllisistä eroista. Fenomenografinen tutkimus etenee seuraavien vaiheiden mukaan:

1. Tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä.
2. Käsitteen teoreettiseen taustaan perehtyminen ja näkökohtien alustava jäsentäminen.
3. Haastatellaan henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta.
4. Käsitteiden luokittelu niiden merkitysten perustalleella. Käsitteiden erilaisuuden selittäminen kokoamalla käsitykset ylemmän tason merkitysluokiksi. ( Ahonen 1995, 115.)

Teorian merkitys fenomenografisessa tutkimuksessa tulee esiin siten, että tutkija ryhtyessään selvittämään, esimerkiksi jatko-opiskelijoiden käsityksiä jatko-opiskelijuudesta, tarvitsee tietoa ilmiön luonteesta ja peruskäsitteistä. Ahosen (1995, 124) mukaan kyse on teoreettisesta perehtyneisyydestä. Tässä tutkimuksessa sopivan taustateorian löytäminen oli kuitenkin melko vaikeaa siitä syystä, että jatko-opiskelijoista ei juuri ollut aikaisempaa tutkimusta. Tässä suhteessa tämän tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ovat lähempänä aineistopohjaisen eli grounded theory-lähestymistapaa, jossa tutkimuksen perusväittämät muotoillaan tutkittavan aineiston pohjalta, oman aineiston tulkinnan pohjalta. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Metsämuuronen 2001, 24). Tässä tutkimuksessa taustateoria on toiminut lähinnä tutkimuksen suuntaviivoina, ei niinkään suorana teoreettisena viitekehyksenä. Fenomenografialla ja grounded theorylla on kuitenkin yhtymäkohtia: teoriaa ei fenomenografiassakaan käytetä käsitysten luokitteluun ennakoita tai teoriasta johdettujen valmiiden oletusten testaukseen, koska näin menetellen tutkija hukkaisi suuren osan siitä informaatiosta ja uudesta tiedosta, jota avoimella käsittelyllä voisi saada aineistosta. ( Ahonen 1995, 123.)

Laadullista tietoa etsivä tutkija on kiinnostunut tutkimushenkilönsä ilmaisusta ja siitä, mikä merkitys siihen sisältyy. Ilmaisun merkitys on kontekstuaalinen ja



intersubjektiivinen, mikä tarkoittaa, että se paljastuu usein vasta asia- tai tilanneyhteydessä. Tästä syystä ilmaisua tulisi tarkastella näitä yhteyksiä vasten eikä erillisenä aineiston palana. Tutkijan tulisikin välttää ilmaisujen osittamista ja sen sijaan käsitellä tutkimushenkilöiden lausumia niin laajoina yksikköinä kuin mahdollista. Vaikka fenomenografiassa ei käytetä teoriaa käsitysten luokitteluun ennakolta, tutkijan teoreettinen perehtyneisyys tulee merkitykselliseksi tutkijan objektiivisuutta arvioitaessa. Merkityksen intersubjektiivisuus tarkoittaa sitä, että ilmaisun merkitys riippuu paitsi ilmaisun tekijästä myös sen tulkitsijasta, joka ymmärtää ilmaisun merkityksen oman asiantuntemuksensa sekä henkilökohtaisen mielensisältönsä avulla. (Ahonen 1995, 124.) On huomioitava, että tukinnassa on aina mukana tietty subjektiivisuus. Se ei ole kuitenkaan tiedostettuna tulkitsemista haittaava tekijä, sillä kokemustausta auttaa paneutumaan toisen lähtökohtiin. Merkitys saadaan esiin kontekstuaalisella ja intersubjektiivisella tulkinnalla. (Ahonen 1995, 124.) Tutkijalta vaaditaan tietoisuutta omista käsityksistään ja samalla myös avoimuutta tutkittavien käsityksille. On kuitenkin huomioitava, että empiiristä tutkimusta ohjaa erityinen tiedonintressi, joka merkitsee sitä, että tutkijan on mahdotonta lähestyä aineistoa ilman ennako-oletuksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Laadullinen tutkimus pyrkii tekemään aineistosta löytyneet merkitykset ymmärrettäväksi, jolloin aineiston merkitysten tulkintaa seuraa johtopäätösten teko. Tutkijan lähtökohtana on ihmisen toiminnan monimuotoisuus. Tästä syystä tutkija ei tyydy ennalta muodostettuihin muuttujiin selittääkseen, miksi joillakin henkilöillä on tietynlaisia käsityksiä. Ahosen mukaan tutkija voi kuvata esimerkiksi mies- tai naiskäsityksiä vain, jos hän tulkinnassaan havaitsee todellisen ontologisen yhteyden jonkin ulkoisen rakenteellisen seikan ja tietyn käsityksen välillä. (Ahonen 1995, 126.) Tämän tutkimuksen yhtenä tutkimustehtävä ja lähtökohtana oli selvittää miesten ja naisten käsityksiä niistä tekijöistä, jotka ovat jatko-opiskelijaksi hakeutumisen taustalla. Tästä syystä olen ottanut tulkinnassani huomioon, onko ilmaisu miehen vai naisen, vaikka välttämättä varsinaista yhteyttä ei rakenteellisen seikan ja tietyn käsityksen välillä löytyisikään.

## 5.4 Aineiston analyysi fenomenografisen analyysin mukaan

Akateemisen identiteetin muodostumista tutkin teemahaastattelun kysymyksillä, jotka tarkastelivat jatko-opiskelijoiden käsityksiä itsestään akateemisena jatko-opiskelijana tai tutkijana. Osa kysymyksistä liittyi selvästi elämänculun teemaan, joten ne on analysoitu koulutuksellisen elämänculun yhteydessä. Akateemisen identiteetin teemassa oli kuitenkin kysymyksiä, jotka toivat esiin, millaisia käsityksiä jatko-opiskelijoilla oli jatko-opiskelijuudesta. Näiden kysymysten kohdalla käytin siis aineiston analyysiin fenomenografista analyysimenetelmää, koska se sopii juuri käsitysten tutkimiseen. Fenomenografisen tutkimuksen avulla pyritään kuvaamaan laadullisesti erilaisia käsityksiä niiden omista lähtökohdista ja niiden omaa logiikkaa noudattaen. Käsityksiä ei aseteta paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen toisiinsa nähden, koska se saataisi johtaa käsitysten sisältöjen hukkaamiseen. (Ahonen 1995, 119.) Tämä tutkimus ei ole lähtökohdiltaan puhtaasti fenomenografinen, joten tätä analyysitapaa on käytetty lähinnä soveltaen.

Aloitin aineiston analyysin fenomenografisen analyysimallin mukaisesti: *Ensimmäisessä vaiheessa* luin aineistoa huolellisesti monta kertaa tarkoituksena löytää tekstistä tutkimusongelman kannalta tärkeitä ilmauksia. (Niikko 2003, 33.) Ilmauksien etsimisessä on tärkeää etsiä ajatuksellista kokonaisuutta, sillä vain tästä kokonaisuudesta voi perustellusti tulkita jonkin merkityksen. Oleellista on myös se, ettei tulkittavan merkityksen ajatuksellisia yhteyksiä katkaista. Ilmaisuu otetaan siten kokonaisuutena. (Ahonen 1995, 143; Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Merkitysyksiköiden etsiminen on analyysin ensimmäinen vaihe (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167). Tutkimusongelmassani en varsinaisesti määrittele tutkimuksen kohteeksi jatko-opiskelijoiden käsityksiä jatko-opiskelusta, vaan tarkoituksena on tutkia, mitä tekijöitä liittyy jatko-opiskelijaksi hakeutumiseen. Käsitykset jatko-opiskelijuudesta voivat kuitenkin suunnata henkilöä hakeutumaan jatko-opiskelijaksi, esimerkiksi ”olen tai en ole tutkija tyyppiä” -ajatuksen kautta. Erilaisia tekijöitä kartoittaakseni olen ottanut tähän tutkimuksen mukaan jatko-opiskelijuuden ja tiedekulttuuri piirteitä kuvaavat teemat. Tästä syystä katson, että Fenomenografinen analyysi antaa tarkemman kuvan jatko-opiskelijaksi hakeutumisesta myös ilmiönä kuin pelkkä teemoittelu tai tyypittely.

Huolellisen lukemisen tarkoituksena on hahmottaa myös tutkittavien kokonaiskäsitys suhteessa tutkimusongelmiin. Vastauksia tarkastelemalla voi nähdä, mikä on tyypillistä aineistossa syntyville ilmauksille. Valitut ilmaukset ovat perustana seuraavalle analyysivaiheelle. Alusta alkaen analyysissä keskitytään ilmauksiin, ei niitä tuottaviin tutkittaviin. (Niikko 2003, 33.) Tässä tutkimuksessa kuitenkin sovelletaan fenomenografista analyysiä siten, että otan huomioon tutkittavien sukupuolen. Tämän vuoksi en täysin hylkää rajoja tutkittavien välillä, kuten Niikon (2003, 33) mukaan tulisi tehdä, vaan sukupuoli on edelleen mukana analyysissä. Ensimmäisessä vaiheessa etsin aineistosta ilmauksia, jotka kuvasivat kutakin kysymystä. Ilmausten lukumäärät on esitetty tarkemmin tutkimustuloksissa kunkin luvun yhteydessä.

*Analyysin toisessa vaiheessa* aletaan tutkimusongelmien suunnassa etsiä, lajitella ja ryhmitellä merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi ja teemoiksi eli kategorioksi. Tässä vaiheessa keskitytään kategorioiden rajojen määrittämiseen vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia toistensa kanssa. Analyysin perustehtävänä on etsiä merkitysten joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Tässä vaiheessa tarkennan tutkimusongelmani jatko-opiskelijuuteen liittyvien tekijöiden osalta. Tarkennuksessa on pohjana teemahaastattelukysymykset, jotka tutkivat nimenomaan jatko-opiskelijoiden käsityksiä itsestä akateemisena jatko-opiskelijana.

Toisessa vaiheessa ryhmittelin ensimmäisen vaiheen ilmaukset eri teemojen alle. Esimerkiksi akateemisen lahjakkuus kysymyksen alle maininnat jakautuivat 13 kategoriaan. Ryhmittelyn perustaksi vertailin merkityksellisiä ilmauksia toistensa kanssa. Etsin merkitysten joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Aineiston analyysissä noudatin siis tarkasti fenomenografisen aineistoanalyysin kulkua. Koin vertailun tärkeäksi etenkin siitä syystä, ettei ilmausten ajatuksellista yhteyttä katkaista. Tästä syystä en tässä vaiheessa sijoittanut esimerkiksi luovuuteen liittyvään teemaan tulleita ilmauksia ajatteluteeman alle, koska se olisi hukannut aineiston ytimen.

Fenomenografisessa analyysissä tutkija ottaa tutkittavien paikan yrittäen elää heidän kokemuksensa epäsuorasti ja yrittäen nähdä ilmiön heidän näkökulmastaan (Niikko 2003, 35). Tutkittavien maailmaan eläytymistä helpotti se, että minulla on kokemusta samasta yliopistomaailmasta kuin tutkittavillakin. Tosin kokemukseni yliopistosta on vielä opiskelijan kokemusmaailmaa, mutta olen tutkimussihteerinä toimiessani päässyt kurkistamaan sisälle myös jatko-opiskelijoiden todellisuuteen.

Toisaalta fenomenografisessa tutkimuksen analyysin jokaisessa vaiheessa tutkijan täytyy tietoisesti astua ulos omista kokemuksistaan ja omasta esiymmärryksestään. Tutkijan tulee ottaa myös huomioon se, että tutkittavan ilmiön merkitys saattaa olla aivan erilainen tutkimukseen osallistuville kuin tutkijalle itselleen. (Niikko 2003, 35.)

*Analyysin kolmannessa vaiheessa* keskityin kategorioiden ja kategoriarajojen määrittämiseen vertailemalla mikrokontekstista irrotettuja merkitysyksiköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Analyysissä tuloksena saadut erilaiset merkitysryhmät tai teemat käännetään kategorioiksi. Kategoriat ja niiden ominaisuudet syntyvät joko tutkijan omissa konstruktioissa tai ne abstrahoidaan tutkittavien ilmauksista. Kategoriat kuvataan ydinmerkitysten termein. Oleellista on, ettei kategorioita määritellä etukäteen, kuten sisällön analyysissä, vaan ne syntyvät analyysiprosessin kuluessa. Tärkeää on myös se, että kategorioiden tulisi olla selkeässä suhteessa toisiinsa. Kategorian sisällä ilmauksia tulisi vertailla paitsi muihin saman kategorian alle kuuluviin ilmauksiin myös muiden kategorioiden ilmauksiin. ( Niikko 2003, 36.) Kolmannessa vaiheessa analyysi etenee kategorioiden kuvaamiseen abstraktimmalla tasolla ja niiden välisten suhteiden tarkentamiseen. Kategoriat sisältävät käsitysten erityispiirteet ja niiden empiirisen liittämisen aineistoon suorien lainausten avulla. ( Huusko & Paloniemi 2006, 168.)

Teemoittelun jälkeen siirryin analyysissä luokittelemaan teemoja ylempiin kategorioihin. Esimerkiksi kuusi teemaa muodosti yläkategorian yhteisen nimittäjän avulla. Kategorioita muodostaessani peilasin aineistoa teoriaosaan. Ilmausten vertailuilla pyrin siihen, että yksittäiset kategoriat ovat selkeässä suhteessa ilmiöön niin, että kukin kategoria kertoo jotakin erilaista siitä, miten jatko-opiskelijat kokevat ilmiön. Pyrin myös määrittelemään kategorioiden rajat sisällön perusteella siten, että kategoriat eivät limity toistensa kanssa. ( Niikko 2003, 36; Huusko & Paloniemi 2006, 168.)

*Neljännessä vaiheessa* kategorioita pyritään yhdistämään teoreettista lähtökohdista käsin laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi, jotka muodostavat ylätasoon kategorijoukon. Ne ovat abstrakteja konstruktioita ja ne sisältävät käsitysten ominaispiirteet sekä niiden empiirisen ankkuroinnin aineistoon. Kuvauskategorioita voidaan pitää muodollisina yhteenvedoina kuvauksista ja ovat siten tutkimustoiminnan päätulos. Ne ovat neutraaleja suhteessa yksilöihin, kontekstiin ja elämismailmaan.(Niikko 2003, 36–37.) Tässä tutkimuksessa on kuitenkin säilytetty sukupuolinäkökulma, koska tutkimusongelman yhtenä pääteemana oli tutkia nimenomaan sukupuolen merkitystä. Olen analysoinut aineistoa

akateemisen identiteetin ja tiedekulttuurin osalta käyttäen edellä mainittuja analyysivaiheita.

Fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan kuvauskategorioista rakentaa kuvauskategoriasysteemi, jonka avulla tulokset kuvataan. Kuvauskategoriasysteemissä käsityksillä voi olla yhtäläinen arvo. Ne voivat järjestyä hierarkkisesti, vertikaalisesti tai horisontaalisesti. (Niikko 2003, 37–38; Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Tässä tutkimuksessa on käytetty horisontaalista kuvauskategoriasysteemiä, jolloin luokat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia joka suhteessa niin tärkeyden kuin tason suhteen.

## **6. JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON JATKO- OPISKELIJOIDEN KOULUTUKSELLINEN ELÄMÄNKULKU**

### **6.1 Pitkä tie jatko-opiskelijaksi**

Koulutuksellinen elämänculku alkaa oppivelvollisuuden suorittamisesta. Peruskoulu ja lukio luovat perustan tulevalle koulutusuralle. Koulu on kaikille yhteinen kokemusmaailma, jolla on oma merkityksensä tulevaisuudelle. Voidaan ajatella, että koulutus koskettaa koko sukupolvea. Näin ollen koulutuksen saamat merkitykset ja sen vaikutukset yksilöihin määräytyvät myös historiallisessa kontekstissa. Samaan sukupolveen kuuluvat jakavat samoja tapahtumia, joilla on merkitystä heidän kokemis- ja ajattelutapaansa sekä toimintamalleihin. ( Kauppila 1996, 46.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuitenkin ennen muuta tarkastella jatko-opiskelijaksi ryhtymistä yksilön elämänculun näkökulmasta, joten sukupolveen viittaavat yleistyukset on jätetty pois.

#### **6.1.1 Koulussa menestyneet kiltit tytöt ja valikoivasti kiinnostuneet pojat**

Naisjatkooiskelijat kuvasivat itseään myönteisiksi ja hyväiksi oppilaisiksi. He korostivat olleensa lähinnä keskitason oppilaita, vaikka koulumenestys oli ollut usealla heistä keskiarvon perusteella yli yhdeksän. Hyvä oppilas liittyi nimenomaan koulumenestykseen, ei niinkään tunnollisuuteen. Tästä esimerkkinä kahden haastateltavan maininnat itsestään laiskoina koululaisina, jotka ovat menneet sieltä mistä aita on matalin. Kaikki naisjatkooiskelijat olivat viihtyneet koulussa. Kaksi vastaajaa mainitsi koulussa viihtymisen lisäksi myös viihtymättömyyttä, joka liittyi naisten vastauksissa lähinnä sosiaalisiin suhteisiin. Haastateltavat olivat kokeneet jotkut luokkatoverit hankaliksi. Koulussa oli mukavinta kaverit ja jotkut tietyt aineet. Tosin samat asiat olivat kouluruuan lisäksi myös niitä, joista ei pidetty. Kouluaikana lempiaineikseen naishaastateltavat ilmoittivat seuraavat aineet: äidinkieli, historia, kielet

ja luovat aineet. Luovat aineet tarkoittivat lähinnä musiikkia ja kuvaamataittoa. Matemaattiset aineet lempiaineekseen ilmoitti kaksi haastateltavaa. Vain yksi naisjatko-opiskelija ilmoitti liikunnan lempiaineekseen.

Miesjatko-opiskelijat korostivat kouluaikaa koskevissa vastauksissaan kiinnostumista. Kiinnostuminen kohdistui ylipäättään kouluun tai useammin johonkin tiettyyn aineeseen. Miesten vastauksista käy ilmi, että kiinnostuminen näkyi myös harrastuksissa, jotka toisaalta suuntasivat kiinnostumista pois koulutyöstä. Miesjatko-opiskelijat korostivat samoin kuin naisetkin olleensa keskitason oppilaita. Miesten keskiarvot olivat hieman alhaisempia kuin naisjatko-opiskelijoiden, noin kahdeksan molemmin puolin, kahdella yhdeksän. Kaksi miesvastaaja mainitsi olleensa huonoja tai että koulunkäyntiin oli liittynyt vaikeuksia. Miesten vastauksista näkyy myös se, että koulusta innostuttiin enemmän vasta yläkoulussa tai lukiossa. Myös miesjatko-opiskelijat olivat viihtyneet hyvin koulussa. Kolme miesjatko-opiskelijaa mainitsi viihtymisen lisäksi myös viihtymättömyyttä. Miesten viihtymättömyys kohdistui kouluun instituutiona, jota yksi vastaaja kuvasi vapauden riistäjänä. Toisaalta miehet pitivät koulusta yleensä. Muita mukavia asioita koulussa olivat kaverit sekä tietyt oppiaineet. Samoin kuin naisetkin miehet mainitsivat jotkut tietyt aineet sellaisiksi, joista eivät pitäneet. Tällaisia aineita oli muun muassa ruotsin kieli, historia ja uskonto. Miehet suhtautuivat hieman naisia myönteisemmin kouluun. Miesten lempiaineet koulussa olivat matematiikka, historia ja yhteiskuntaoppi, liikunta ja englanti. Yksi miesjatko-opiskelija ilmoitti lempiaineekseen luovan aineen: kuvaamataidon.

Kouluaikaisista harrastuksista sekä nais- että miesjatko-opiskelijat mainitsivat lähes yksimielisesti liikunnan ja musiikin. Naisten harrastukset suuntautuivat ehkä hieman enemmän musiikkiin ja miesten vastaavasti liikuntaan. Miehet mainitsivat lisäksi retkeilyn ja luontoon liittyvät harrastukset, pienoismallien rakentelun ja pelaamisen joko tietokoneella tai lautapelit sekä elokuvien katselun.

### **6.1.2 Isona minusta tulee... suvun ensimmäinen maisteri?**

Opettaja oli naisten ammattihaave jo ihan pienenä koululaisena tai vielä lukiossakin. Muita yksittäisiä ammattihaaveita olivat sihteeriksi, lakinainen, poliisi, kukkakauppias ja sairaanhoitaja. Muutamat naiset tosin korostivat, ettei ammattihaave ollut vielä lukiossakaan selvillä. Myöskään miehillä ei ollut sellaista selkeää yksittäistä

ammattihaavetta, vaan toiveammatit vaihtelivat poliisista formulakuljettajaan ja rockmuusikkoon. Miehillä tosin oma ala näytti selvemmin löytyvän jo lukioaikana.

Kolme naisjatko-opiskelijaa ja kaksi miesjatko-opiskelijaa oli sukunsa ensimmäisiä maistereita. Muiden haastateltavien taustoissa akateeminen koulutus oli sekä lähipiirillä, vanhemmilla tai sisaruksilla että hieman kauempana isovanhemmilla, heidän sisaruksillaan tai serkuilla. Perhetausta oli vaikuttanut jatko-opiskelijoiden koulutusuran valintaan siten, että sekä naiset että miehet kokivat kodista saadun kannustuksen merkittävänä. Seuraavaksi tärkein vaikutus oli sisarusten esimerkillä. Naisvastaajat mainitsivat ehkä hieman useammin, että koulu ja koulutusvalinta olivat heidän oma asiansa. Samoin miesvastaajat mainitsivat, että varsinkaan vanhemmilla ei ollut vaikutusta koulutusuran valintaan. Sekä nais- että mieshaastateltavat mainitsivat lapsuuden perheidensä olleen niin sanottuja peruserheitä, joissa vanhemmat olivat luoneet myönteisen ja kannustavan tunnelman. Kannustus oli merkittävää myös niissä perheissä, joissa vanhemmilla ei ollut akateemista koulutusta.

*”... ilmeisesti justiinsa tämän takia, että se iskä ei lähteny siihen puuhaan, vaikka se ois voinu, niin se on niinku aina sanonu, että just niin pitkälle kuin kynnet riittää niin menet, et kyllä se sieltä on vaikuttanu.” (N25MAT03)*

*”....vaikka heillä ei tavallaan omaa esimerkkiä siitä ollu, mut se asenne, vaan oli aina silleen, että.. että....sen työn kautta ja itelle, ennen kaikkea itelle, ei muille, vaan itelle, se oli niinku aina silleen ajatus, ja niin kai sitä on oppinut sitten.. kyllä sillä on tosi paljon merkitystä sillä ympäristöllä siellä, että...**tuliko se niinku vanhemmilta sieltä?**.. joo, et se.. se oli oikeestaan kaiken aikaa, että ..... he tietysti raskaan työn näkijänä, isäkin, niin aina sitä, että nyt pitäis olla pääasia käydä koulua, tän sanonnan muistan aina..”(M26TAL13)*

Yllättävää oli se, että kannustamisen lisäksi hyvää koulumenestystä vaadittiin, ehkä hieman negatiiviseenkin sävyyn, niissä perheissä, joissa toinen tai molemmat vanhemmat olivat akateemisen koulutuksen hankkineita. Tämän taustan omaavia jatko-opiskelijoita oli vähemmistö aineistossa. Nämä jatko-opiskelijat mainitsivat, että opiskelusta oli tullut kiistaa.



Kannustus liittyi nimenomaan ensimmäisen ammatin tai koulutusuran valintaan. Varsinaisiin jatko-opintoihin vanhempien kannustus ei enää niin merkittävällä tavalla vaikuttanut. Varsinkin ammattia tai koulutusta vaihtaneilla jatko-opiskelijaksi ryhtyminen oli oma valinta ja päätös, jota välttämättä perhe ei enää ymmärtänyt.

*”No näihin jatko-opiskeluihin ja eikä näihin korkeemman tason opintoihin ei oo kyllä niinko kotoo sillä tavalla, että... mä voisin sanoo, että mun koti on ollut työläiskoti ja sillä tavalla pidettiin tärkeänä, että ammatti pitää hankkia, että pystyy ittensä elättään, mutta nyt sitten ihan niinko mää voisin sanoo, että mun äiti ei oikeestaan yhtään käsitä, että minkä takia mää opiskelen, se on joskus suoraan sanonukkin silloin, kun mä lähdin maisterin tutkintoa tekeen, että mitä sää ny sitten vielä opiskelet, että tossa iässä, että se ei oo niinku mitenkään sillai .. kannustanu ja on..on että se ei käsitä sitä... sitä omassa perheessä.. sitten on mun täti kyllä yks, että se on kyllä ollu niinku kiinnostunu ja muita..muita joitakin sukulaisia on jotka on kyllä niinku.. mun omiakin sukulaisia, että on mutta ihan omassa perheessä niin ne ei oikeen tajua, että mistä tässä on kysymys. (naurahdus)”(N47KAS02)*

Jatko-opiskelijoiden vanhempien koulutustausta oli kirjava. Eniten vanhemmissa oli ammatillisen tai opistoasteisen koulutuksen käyneitä. Neljän nais- ja kahden miesjatko-opiskelijan vanhemmista joko molemmilla tai toisella ei ollut varsinaisia ammatillisia opintoja perusopintojen jälkeen. Kahden nais- ja miesjatko-opiskelijan vanhemmista joko molemmilla tai toisella oli akateeminen koulutus.

### TAULUKKO 1 Vanhempien koulutustausta

Koulutusaste	Naiset N= 8		<b>Miehet N = 9</b>	
	Äiti	Isä	Äiti	Isä
Akateeminen tutkinto	1	2	1	2
Korkeakoulutus		1		
Opistotutkinto	2	1	4	1
Lukio	1			
Ammatillinen koulutus	1	1	2	2
Kansa- tai peruskoulu	2	1	1	2
Ei tietoa	1	2	1	2

Maanviljelijätaustaisia jatko-opiskelijoita oli yksi naisjatkoo opiskelija ja neljä miesjatkoo opiskelijaa. Yrittäjävanhempi, joko toinen tai molemmat, oli yhdellä naisjatkoo opiskelijalla ja kahdella miesjatkoo opiskelijalla. Myös Raija Julkusen tutkimuksessa naistohtoreiden vanhempien koulutustausta oli pääasiassa kansakoulupohja. Vanhemmat olivat kuitenkin tukeneet ja kannustaneet kouluttautumaan. Varsinkin isät olivat kannustaneet tyttäriään älyllisiin haasteisiin, tutkijaksi. (Julkunen 2004, 75.) Julkusen tutkimuksessa vanhempien, varsinkin isien kannustus on mielenkiintoisessa ristiriidassa tähän tutkimukseen, jossa naiset mainitsevat koulunkäynnin ja koulutusvalinnan olleen heidän oma asiansa.

## TAULUKKO 2 Vanhempien ammatti

Vanhempien ammatti	Naiset N= 8		<i>Miehet N = 9</i>	
	Äiti	Isä	Äiti	Isä
Ylempi toimihenkilö	1	3	1	2
Alempi toimihenkilö	3		3	1
Työväestö	1	2	1	1
Yrittäjä	1		1	1*
Maanviljelijä	1	1	1	3*
Työtön				
Eläkeläinen		1		
Ei tietoa	1	1	2	2

\* Maaseutumatkailuyrittäjä ja pienviljelijä, sama henkilö

## 6.2 Ensimmäinen siirtymävaihe: perusopintoihin valikoituminen

Jatko-opiskelijaksi ryhtymistä ja valikoitumista ei voi oikeastaan ymmärtää, jollei tarkastele jo paljon jatko-opintoja aikaisemmin tapahtunutta valikoitumista perusopintoihin. Valikoituminen tarkoittaa prosessia, jossa yksilö etenee ja ohjautuu koulutusjärjestelmän eri reittien kautta työmarkkinoiden erilaisille lohkoille ja edelleen erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin. Toisaalta valikoituminen ei rajoitu vain koulutukseen, vaan läpäisee koko ihmisen elämänkulun. Koulutukseen valikoituminen

rakentuu yksilön omista valinnoista, oppilaitosten opiskelijavalinnoista sekä niistä vaikutuksista, joita sosiaalisella taustalla, sukupuolella tai aikaisemmillä koulusaavutuksilla on yksilön koulutusuraan. Valikoitumiseen vaikuttavat osatekijät eivät ole toisiaan poissulkevia. Tarkoitettuun valikoitumiseen ja valintaan kytkeytyy myös tiedostamatonta ja tarkoittamatonta valikoitumista. Lisäksi valikoitumiseen vaikuttaa koulutuksen kysynnän ja tarjonnan kohtaaminen. (Ahola 1995, 17.)

### 6.2.1 Haaveena unelma-ammatti

Perusopintoihin valikoitumisen taustamotiiveiksi jatko-opiskelijat ilmoittivat kiinnostuksen, ammatinvaihtoon liittyvät motiivit, tietty oppilaitos tai oppiaine ja niiden sijainti sekä oppiaineen ominaisuudet.

*Kiinnostuminen* oli sekä miehillä että naisilla yleisimmin mainittu motiivi perusopintoihin hakeutumiseen. Kiinnostuminen ilmeni kolmella tavalla. Ensiksi se oli kiinnostumista jotakin tiettyä oppiainetta kohtaan, esimerkiksi matematiikkaa tai kasvatustiedettä kohtaan. Toiseksi kiinnostuminen tarkoitti joidenkin vastaajien mukaan kiinnostumista opiskelun tarjoamista työtehtävistä, esimerkkinä ihmisten kanssa työskenteleminen. Kolmanneksi kiinnostuminen liittyi yleiseen kiinnostumiseen esimerkiksi yhteiskunnallisista asioista tai ihmisen kehittymisestä, jota sitten lähdettiin ratkaisemaan koulutuksen avulla. Tällöin voidaan ajatella, että sosiaalinen omatunto ohjaa uran valintaa (Raehalme 1996, 126).

*Ammatinvaihto* oli toiseksi yleisin perusopintoihin hakeutumisen syy. Varsinkin vanhemmat opiskelijat mainitsivat opiskeluun hakeutumisen syyksi juuri ammatinvaihdon. Alaa ei kuitenkaan täysin vaihdettu, vaan uusi koulutus haluttiin rakentaa vanhalle pohjalle tai koulutukseen hakeuduttiin ammattiin liittyvän lisäkoulutusmahdollisuuden vuoksi.

Kolmas perusopintoihin hakeutumisen taustalla vaikuttava syy oli *tietty oppilaitos tai koulutus ja niiden sijainti*. Haastateltavista osa oli hakeutunut tiettyyn oppilaitokseen tai tiettyyn koulutukseen. Taloustieteilijöitä perusopintoihin oli lisäksi houkutellut oppiaineen ominaisuus. Taloustieteissä opiskelijoita veti puoleensa sen dynaamisuus, suoraviivaisuus, tavoiteorientoituminen ja tehokkuus.

Naisjatko-opiskelijoista seitsemän vastaajaa oli päässyt haluamalleen koulutuslalle. Yksi haastateltava olisi ehkä halunnut ensiksi valitsemaansa

oppilaitokseen. Hän oli kuitenkin jälkeinpäin todennut, että ei ehkä olisi siellä viihtynyt, koska ei ollut kiinnostunut niistä oppiaineista joita siellä opiskellaan. Hänkin oli siis kuitenkin päättänyt haluamaansa koulutukseen. Miehistä kolme vastaajaa ei ollut päässyt haluamalleen koulutusosalalle, mutta hekin olivat varsin tyytyväisiä nykyiseen koulutukseensa.

### 6.2.2 Opiskeluaika

Sekä naisilla että miehillä opiskeluaika kesti keskimäärin 4-5 vuotta. Lyhin opiskeluaika oli 2 vuotta ja pisin 7 vuotta. Opiskeluun liittyi selkeästi kolme teemaa: elämäntilanne, sosiaaliset suhteet ja tieto.

*Elämäntilanne* korostui hieman enemmän naishaastateltavien vastauksissa. Opiskelu tapahtui ajanjaksolla, jossa muutetaan ehkä ensimmäistä kertaa pois lapsuudenkodista. Myös parisuhteen solmiminen saattaa sijoittua opiskeluaikaan. Elämäntilanteessa korostui sekä naisten että miesten vastauksissa vapaus.

*”... niin sehän oli tietysti ensimmäinen vuosi ja ensimmäiset vuodet oikeestaan, niin sehän oli tätä.. vapauden julistusta tässä ja toisella kädellä opiskelua...”*  
(M26TAL13)

*”...vapaus, mä tykkään hirveesti akateemisesta vapaudesta ja sitä ei mun mielestä pitäis rajoittaa liikaa...”* (N31YHT14)

Opiskelu koettiin luontevana ja mukavana aikana. Varsinkin miehet painottivat opiskeluajan olleen elämän parasta huippuaikaa. Miehet korostivat vastauksissaan opiskeluaikaa kiinnostavaksi ja innostavaksi ajanjaksoksi, jossa innostuttiin ennen muuta opiskeltavista aineista.

*”Oli erittäin mukavaa aikaa, ihan huippuaikaa, sitä vaan ihmetteli itekkin, et miten se jäi niin lyhyeks, että.. ei ollu mikään alkuperäinen tarkoitus ollenkaan lukee hirveen nopeesti, mutta siinä sitten, ku innostu vähän lukemaan ja luki koko ajan, sitä vaan huomasi yhtäkkiä, että nythän ne on kaikki.. kaikki kasassa ja oli gradupaikkakin siinä ja siinä sitten..”* (M25MAT07)

Naisten vastauksissa ei suoranaisesti mainittu kiinnostumista tai innostumista. Naisten vastauksista opiskelu nousee enemmänkin suorittamisena kuin varsinaisena intohimona. Suorittaminen saattaa johtaa myös uupumiseen. Toisaalta opiskelu laitettiin elämäntilanteessa tärkeysjärjestykseen.

*”Se tuntuu siis sellaselta.. jotenkin luonnolliselta elikkä että... tietysti siis ne jossain vaiheessa, meillä oli tällanen yhteinen projekti tosiaan miehen kanssa.. tätä opiskelu, niin se jotenkin nivoutu siihen sillei aika kivasti ja tota ... ja me jossain kohtaa päätettiin, että ... että aamuluennolle ei mennä, jos nukuttaa, kun yhteisellä autolla lähetettiin, että niinku panos.. laitetaan asiat tärkeysjärjestykseen, että se ei nyt saa viedä ruokailulta ja unelta se ei saa viedä aikaa.. ja... mut tota niin se ei sillai ärsyttäny, että hitto kun tätä pitää tehdä, niin oikeastaan koskaan.” (N25MAT03)*

Sosiaaliset suhteet liittyivät sekä opiskelutovereihin että henkilökuntaan. Jatko-opiskelijoiden mielestä kaverit ja sosiaaliset suhteet olivat opiskeluajan parasta antia. Sosiaaliset suhteet liittyivät myös henkilökuntaan. Suhde oman laitoksen tai yksikön henkilökuntaa koettiin joko hyväksi, neutraaliksi tai etäiseksi. Miehet kokivat useimmin suhteensa henkilökuntaa avoimeksi ja hyväksi. Naisten vastauksissa henkilökuntaan suhtauduttiin neutraalimmin tai suhde henkilökuntaan oli etäinen. Opiskelijoiden suhteessa henkilökuntaa näkyy eri tiedekutien tai yksiköiden väliset kulttuuriset erot. Taloustieteilijät ilmoittivat useimmin, että suhde henkilökuntaa oli etäinen. Suhde koettiin kuitenkin myönteisenä. Taloustieteiden sisällä on tosin eroja yksiköiden välillä. Matemaattisluonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden suhde henkilökuntaa oli avoin ja toverillinen, johtuen opiskelijoiden ja henkilökunnan tiiviistä yhteistyöstä esimerkiksi kenttäkursseilla ja laboratoriotöissä. Sellaisissa yksiköissä, joissa oli sukupuolten välillä epätasainen edustus, kuten esimerkiksi kasvatustieteissä, saatettiin vähemmistösukupuolen edustajat ”huomata” paremmin. Henkilökunta tunsu ne muutamat miehet tai naiset paremmin kuin enemmistösukupuolen edustajat.

Jatko-opiskelijat eivät olleet opiskeluaikanaan kovin innokkaita ainejärjestötoimintaan osallistujia. Vain kaksi miesjatko-opiskelijaa ja yksinajatkoo opiskelija oli osallistunut aktiivijäsenenä ainejärjestön toimintaan. Aktiivijäsen tarkoittaa tässä, esimerkiksi jossakin tietyssä tehtävässä toimimista ainejärjestössä.

Jatko-opiskelijat olivat kuitenkin ottaneet osaa ainejärjestön toimintaa, vaikka eivät aktiivijäseninä olleetkaan. Yleisemmin osallistuttiin ainejärjestön järjestämiin juhliin tai muihin tapahtumiin.

Eniten jatko-opiskelijat korostivat opiskelun tuomana antina *tietoa ja oppimista*. Tietoon liittyi monia tekijöitä. Substanssi oli yksi merkittävin tekijä. Varsinkin miehet kokivat oppineensa jotakin, jota sitten voi hyödyntää käytännössä. He kertoivat, että sen saattoi huomata varsinkin yliopiston ulkopuolella, että oikeasti tietää jostakin asiasta enemmän kuin muut. Myös opetus koettiin tärkeäksi ja yliopiston tarjoamaa opetusta pidettiin yleisesti korkeatasoisena. Hyvänä asiana koettiin myös, että sivuaineopinnoista sai koota melko vapaasti ja itsenäisesti itselle hyödyllisen ja mielekkään paketin oman mielenkiinnon mukaan.

*” Kyllähän siis nuo meidän opinnot on nätisti rakennettu, että niitä asioita oikeesti tarvitaan sitten niin kun myöhemmillä kursseilla..” (N25MAT03)*

*”...sieltä tunsin saavani semmosta opetusta, jota kaipasin ja se oli ehottomasti sitä parasta.” (M50KAS05)*

Kaksi naisjatko-opiskelijaa ja kolme miesjatko-opiskelijaa oli ollut mukana yliopiston tutkimusryhmissä. Tutkimusryhmissä toimiminen liittyi esimerkiksi erikoistyön tekemiseen tai muuhun vastaavaan ja se vaihteli tiedekuntien välillä. Yleisemmin tutkimusryhmissä oli mukana matemaattisluonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijat, mutta myös kasvatustieteilijät. Opintoihin liittyvä palkallinen harjoittelukäytäntö oli myös yleistä eri tiedekunnissa.

Opiskelun huonoja puolia olivat konkreettiset opiskeluun liittyvät asiat, kuten taloudellinen niukkuus, tentit ja tietyt oppiaineet. Eniten huonoiksi puoliksi nimettiin kuitenkin erilaiset käytännön järjestelyt, kuten esimerkiksi päällekkäiset kurssit ja opetus. Opetuksesta kritisoitiin sekä tylsiä opetusmenetelmiä että joidenkin opettajien taitoa opettaa. Pääpiirteissään opiskelijat kuitenkin kokivat opiskeluaikansa myönteiseksi ajanjaksoksi elämässään, jolla on ollut oma merkityksensä niin ihmisenä kasvun kuin tietojenkin kartuttamisen lähteenä.

Tiedekulttuurien rakentuminen edellyttää enemmän tai vähemmän yhdenmukaisia arvoja, normeja ja perusoletuksia omalle tieteenalalle keskeisistä tekijöistä. Tiedekulttuurien muodostumisen tärkeimpiä tekijöitä ovat oman tieteenalan

tiedollisen ja sosiaalisen organisoitumisen tapa sekä kyky rekrytoida piiriinsä kyvykkäitä opiskelijoilta ja tutkijoita. (Aittola 1992, 45.) Opiskeluaika näyttäisi olevan merkittävä ajanjakso opiskelijan liittymiselle tieteen maailmaan. Miksi vain jotkut opiskelijat ikään kuin tieteellistyvät ja kiinnostuvat, esimerkiksi tutkimuksesta, kun taas toiset etsivät eväitä yliopiston ulkopuolelle sijoittuvan käytännön ammatin hoitamiseen?

### **6.3 Toinen siirtymävaihe: perusopinnoista jatko-opiskelijaksi siirtyminen**

Jatko-opiskelijaksi siirtymisen motiivit olivat osittain samat kuin perusopintoihinkin siirtymisessä. Motivaatiot olivat toisaalta henkisiä toisaalta välineellisiä. Henkisistä motivaatioista jatko-opiskelijat mainitsivat yleisimmin kiinnostuksen ja toisaalta myös omien kykyjen testaamisen. Välineellinen motiivi liittyi vahvasti työllistymiseen. Saman haastateltavan vastauksessa saattoi olla maininta sekä henkisistä että välineellisistä motivaatioista.

#### **6.3.1 Henkiset motiivit**

*Kiinnostuminen* mainittiin jatko-opintojen motiiviksi kaikissa vastauksissa sukupuolesta riippumatta. Kiinnostus oli yleisimmin perusopintojen aikana, varsinkin graduvaiheessa herännyttä kiinnostusta tutkia jotakin aihetta lisää tai se oli esimerkiksi opintoihin kuuluvassa harjoittelussa virinnyttä kiinnostusta itse tutkimustyötä kohtaan. Vastauksista löysin kolmenlaista kiinnostumista: kiinnostuminen opintojen jatkamisesta, kiinnostuminen omasta alasta ja kiinnostuminen tutkimuksesta.

Osittain nuo kaikki kolme kiinnostumista kuvaavat samaa asiaa: kiinnostumista tieteellisestä työstä. Mielenkiintoista oli juuri tuo ilmauksien variaatio ja orientoituminen perusopintojen jälkeiseen elämään. Osalle opiskelijoista opintojen jatkaminen oli arvo sinänsä. Toiset fokusoituivat omaan alaansa. Muutamat vastaajat orientoituivat tutkimustyöhön ja mielsivät itsensä enemmänkin tutkijoina kuin jatko-opiskelijoina. Kiinnostumisen laadulla ei ollut eroja naisten ja miesten välillä. Molemmat sukupuolet näkivät itsensä niin jatko-opiskelijoina kuin tutkijoinakin.

” ... itse olin varsin kiinnostunut jatkamaan yliopiston puolella sinänsä vaativassa tutkimustyössä...”(M26MAT16)

Kiinnostumiseen liittyi myös jatko-opiskelijoiden mainitsema liukuminen tai ajautuminen jatko-opiskelijaksi. Varsinkin nuoret jatko-opiskelijat liukuivat pikkuhiljaa jatko-opintoihin, kun kiinnostava gradu tai muu tutkimus vei mukanaan. Toinen jatko-opiskelijaksi siirtymistä kuvaava ilmaus oli *sattuma*. Opiskelija oli sattumalta oikeaan aikaan oikeassa paikassa. Kuitenkin myös näillä jatko-opiskelijoilla kysymys oli ensisijaisesti omasta kiinnostumisesta, joka oli myös yleisemmin valittu vastaus Raija Julkusen (2004, 78) väitteleviä naisia koskevassa tutkimuksessa. Julkusen mukaan kiinnostuminen tutkimustyöhön koettiin ratkaisevaksi motiiviksi. Kuitenkin nuorimmat vastaajat painottivat muita vähemmän omaa kiinnostumista ja määrätietoista halua. Sitä vastoin he painottivat enemmän tarjoutunutta työtilaisuutta, opettajien kannustusta, muiden vaihtoehtojen puutetta sekä sattumaa ja ajautumista. Myös tiedekuntien välillä oli eroja, esimerkiksi matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijat korostivat muita vähemmän kiinnostumista, muita enemmän muiden vaihtoehtojen puutetta, sattumaa ja ajautumista. Nuorena väitelleillä painottuivat tarjoutunut työtilaisuus, opettajien kannustus ja vaihtoehtojen puute. Nuoret oli vedetty mukaan systeemiin. Vanhempina väitelleet olivat ryhtyneet väitöskirjan tekoon oma-aloitteisemmin ja henkilökohtaisemmista motiiveista. Julkusen tutkimuksen mukaan jatko-opiskelupaikoista tulee maisteriopiskelun tehostuessa ja tohtorintutkinnon menettäessä mystiset piirteensä yksi työpaikka muiden joukossa. Samalla tohtorintutkintoon liittyvät motiivit tulevat vähemmän yleviksi. (Julkunen 2004, 78, 80.)

Toinen henkinen motivaatio liittyi *omiin kykyihin*. Sekä nais- että mieshaastateltavat mainitsivat haluavansa selvittää, miten pitkälle omat kyvyt riittävät. Toisaalta opiskelijat olivat saattaneet jo perusopintovaiheessa havaita, että pystyvät tieteelliseen työhön. Omien kykyjen löytyminen liittyi monen vastaajan kohdalla graduvaiheeseen. Varsinkin mieshaastateltavat kokivat graduvaiheen sellaisena, joka rohkaisi hakeutumaan jatko-opintoihin. Graduvaihe on oikeastaan yliopisto-opinnoissa ensimmäinen oikea tutkimus, jossa opiskelija voi osoittaa hallitsevansa tieteen tekemisen periaatteet ja tieteen kielen (Löytty 1999, 13).

Jatko-opiskelijaksi ryhtymisen motiiveista löytyi yksi ominaisuus, joka oli vain naisten maininnoissa. Kolme naisjatkoo-piskelijää ilmoitti, että jatko-opiskelijaksi ryhtyminen oli *itsestään selvää*. Se liittyi kuitenkin ehkä enemmän opiskelijan



ulkopuolelta tullessiin vaikutteisiin kuin omaan vakaaseen päätökseen. Jatko-opiskelu koettiin itsestään selväksi esimerkiksi siitä syystä, että opiskelutoverit pitivät lahjakkaan opiskelijan jatko-opintoja varmana asiana tai ne olivat itsestään selviä, koska puolisollekin oli. Tohtorin arvo koettiin itsestään selvänä tavoitteena sen välinearvon vuoksi. Miehet eivät haastattelussa maininneet jatko-opiskelijaksi ryhtymisen tai väitöskirjan tekemisen olleen mitenkään itsestään selvää.

*” Alun perin musta piti tulla opettaja.... niin sitten oikeestaan kaikki muut sano, että ei musta pitäis tulla opettajaa, vaan ennemmin tutkija, kun kaikki kurssit, muut meni niin hyvin, niin sitten jotenkin kaikki piti itsestään selvyytensä, että pitää jatkaa. ”(N26MAT10)*

### **6.3.2 Välineelliset motiivit**

Kiinnostumisen rinnalla jatko-opiskelijat mainitsivat motiivikseen *työllistymisen*. Työllistyminen liittyi vanhemmilla opiskelijoilla uran tai ammatin vaihtoon, nuoremmilla jatko-opiskelijoilla varsinaisen työpaikan, esimerkiksi assistentin paikan saamiseen yliopistolta. Jatko-opiskelu koettiin myös vaihtoehdoksi, mikäli työpaikkoja ei ollut tarjolla yliopiston ulkopuolella. Varsinaista työpaikkaa hakeneilla kiinnostuminen jatko-opinnoista tuli vasta jälkikäteen. Yliopistojen tarjoamat työpaikat tai projektit ovat luonteeltaan sellaisia, että siihen valittua veloitetaan tekemään myös jatko-opintoja.

*” Sattuman kautta, täällä avautui yksi viransijaisuus ja sitä tulin täyttämään ja hieman kiinnostuin myöskin jatko-opinnoista. ” (M30TAL09)*

Jatko-opiskelun suhde työllistymiseen näkyi vastauksissa myös siten, että se varmisti esimerkiksi työpaikan ammattikorkeakoulussa. Samoin jatko-opiskelu merkitsi yhdelle vastaajalle avautuvia mahdollisuuksia myöhemmin työelämässä, mahdollisesti yliopiston ulkopuolella. Välineellisiin arvoihin voidaan lukea myös aikaisemmassa tekstikatkelmassa kuvattu *tohtorin arvo välineellisenä arvona*.

Kysymys työllistymisestä on mielenkiintoinen. Vaikka yhdeksi jatko-opintojen aloittamisen syyksi haastateltavat ilmoittivat työllistymisen, kysymykseen olisiko haastateltavilla ollut muita työllistymismahdollisuuksia yliopiston ulkopuolella,

haastateltavat vastasivat seuraavasti: työpaikka yliopiston ulkopuolella oli neljällä naisjatko-opiskelijalla ja kahdella miesjatko-opiskelijalla, joista toinen kuitenkin työskenteli opetustehtävissä yliopistoyksikössä. Työn ohessa jatko-opintoja teki yksi mies ja kolme naista. Yksi mieshaastateltava oli opintovapaalla, samoin yksi nainen. Yksi miesjatko-opiskelija luopui työpaikastaan aloittaakseen jatko-opinnot. Toiselle miehelle olisi tarjottu myös toista työpaikkaa, mutta huonommalla palkalla. Muuta työpaikkaa ei ehtinyt hakea jatko-opintomahdollisuuden tultua ilmeiseksi kolme nais- ja miesjatko-opiskelijaa. Kaksi miestä haki muihin tehtäviin, mutta eivät tulleet valituiksi. Toinen olisi joka tapauksessa jatkanut jatko-opintoja, vaikka olisi saanut vakituisen viran yliopiston ulkopuolelta. Toinen näistä miesjatko-opiskelijoista haki ja valittiin samaan aikaan sekä yliopiston ulkopuolelle että yliopistolle eikä enää yliopistolle pääsyn jälkeen hakenutkaan muihin tehtäviin. Naisista yliopiston ulkopuolelta työpaikkaa haki yksi haastateltava, mutta ei tullut valituksi. Työllistymisen yhdeksi motiiviksi maininneet haastateltavat korostivat kuitenkin vastauksissaan ennen muuta kiinnostumisen jatko-opiskelusta. Jatko-opiskelijaksi ei siten hakeuduttu vain siitä syystä, että muuta työtä ei ollut tarjolla.

*”... mutta en voi kieltää sitä, etteikö sillä ei olis ollu osuutta asiaan, että, tota, ei ollu oikeastaan työpaikkoja.....mutta tuota kyllä mä niinku sen sanon, että jos, jos ei niinku siihen tutkijan.. tutkijan uraan oo mitään motivaatiota, niin ei sitä.. ei sitä voi oikeastaan tehdä ollenkaan...”(M31MAT06)*

Työllistyminen voidaan katsoa olevan yksi osa urakehitystä. Urallaan etenevät opiskelijat voidaan jakaa Raehalmeen (1996) tutkimuksen mukaan suoralinjaisella ja monipolvisilla uralla eteneviin. Suoralinjainen ura on voinut olla verrattain pitkä, mikäli esimerkiksi kotiäitiys on keskeyttänyt uran. Monipolvisuus tarkoittaa uraa, joka koostuu useasta pääaineen vaihdosta tai useamman kuin yhden alan suorittamisesta (Raehalme 1996, 121–124.) Tässä aineistossa monipolvinen ura oli kolmella miesjatko-opiskelijalla. Heillä oli vähintään yksi aikaisempi tutkinto tai ammatti. Saman alan sisällä olivat liikkuneet kaksi miesjatko-opiskelijaa siten, että heillä oli aikaisempia opintoja samalta alalta, esimerkiksi ammattikorkeakoulusta. Toisen pääaineen oli lisännyt yksi miesjatko-opiskelija ja kokonaan toista tutkintoa teki yksi naisjatko-opiskelija. Yksi naisjatko-opiskelija oli vaihtanut ammattia, mutta pysyi kuitenkin

edelleen samalla alalla. Yhden naisjatko-opiskelijan opinnot liittyivät ammattiin sisältyviin täydentäviin opintoihin.

Monipolvisia piirteitä urallaan oli tutkimukseen osallistuneista vanhemmilla jatko-opiskelijoilla. Raehalmeen mukaan monipolviset urat johtuvat varsinkin vanhempien ikäryhmien naisilla taloudellisista syistä. Nuoruuden ammatti on saatettu hankkia varsin nopeasti, alemmalta koulutusasteelta nopean valmistumisen ja ammattipätevyuden saavuttamisen toivossa. Myöhemmin jotkut etsiytyvät aikaisemman tutkintonsa alalta ylempään koulutukseen. ( Raehalme 1996, 125.) Myös tässä tutkimuksessa oli nähtävissä sekä miesten että naisten kohdalla koulutuksellista kohoamista saman alan sisällä. Aikaisemmin oli saatettu hankkia opistoasteen koulutus tai ammattikorkeakoulututkinto. Samaa alaa lähdettiin jatkamaan ehkä hieman eri painotuksin yliopistossa.

## **6.4 Jatko-opintoihin siirtymisen prosessi**

Jatko-opiskelijaksi ryhtymistä voidaan ajatella prosessiksi, johon kuuluu ajatuksen viriäminen, käytännön asioiden selvittäminen ja itse jatko-opiskelijaksi siirtyminen. Opiskelijat eivät elä tyhjiössä, vaan usein osana tiedeyhteisöä. Niinpä yksi oleellinen tekijä jatko-opiskelijaksi siirtymisessä on muiden ihmisten tarjoama sosiaalinen tuki. Saarisen (2003, 105) mukaan jatko-opiskelijaksi ryhtyminen on usein pitkäaikainen prosessi, jossa joidenkin henkilöiden ja yhteisöjen sosiaalisella ja ammatillisella tuella on merkittävä rooli.

### **6.4.1 Haaveena jatko-opinnot**

Haastateltavat eivät ajatelleet jatko-opintoja tai haaveilleet niistä opintojen alkuvaiheessa. Opiskelun loppuvaiheessa sen sijaan lisääntyivät ajatukset myös jatko-opinnoista yhtenä mahdollisuutena. Graduvaiheella, varsinkin, jos se oli sujunut hyvin, oli vaikutusta myönteisiin ajatuksiin jatko-opinnoista. Jatko-opintoihin liittyi myös ristiriitaisia ajatuksia siten, että tutkijan uraa vastustettiin, mutta väitöskirjan tekeminen oli kuitenkin yhtenä vaihtoehtona tulevaisuudessa.

*” No en oikeestaa silleen, että mä aattelin, että tutkijaa minusta nyt ei ikinä ainakaan tuu. Mä aattelin tälleen aika pitkälle, sen takia, koska mä just mietin hirveesti sitä, että.. et miten siinä tulee niinku toimeen ja kaikkee tällästä näin ja se ei niinku jotenkaan sillä tavalla tuntunu kuitenkaan .. mut sit mä taas toisaalta aattelin sitä, että kyllähän sen väitöskirjan vois joskus elämänsä aikana tehdä, et se kuitenkin kiinnostasti sitte taas sillä tavalla.. vähän ristiriitasta.*  
 ”(M25YHT04)

Ristiriitaisuus näkyi myös niissä vastauksissa, joissa jatko-opintoja pidettiin itsestään selvinä.

*”Kyl ne on ollu kai ihan siis selvä juttu mulle aina, mutta en mä oo siis tienny, mitä se tarkoittaa (naurahtaa) eli mä oon ilman muuta jatkumona ajatellu jatko-opinnot. Ei mulla ollu oikeesti, nyt kun ajattelee, mitään käsitystä, mitä se tarkoittaa.”*(N24TAL11)

Jatko-opintoja ei välttämättä edes mielletty tutkimuksen tekemiseksi:

***” MP: Toimitko opiskeluaikana tutkimusapulaisena tai olitko mukana tutkimusryhmässä?***

*En.. en.. enkä ollu silloin millään tavalla kiinnostunut tutkimuksen tekemisestä, en vähääkään, en..*

***Et siis ajatellut tai haaveillut jatko-opinnoista?***

*Mun mielestä se on eri asia, että mä en ollut kiinnostunut tutkimuksesta ja silti mä oli kiinnostunut jatko-opinnoista (naurahtaa).. joo, niin justiinsa, siis sillä tavalla?... mä en ehkä silloin mieltäny sitä niinku jotenkin.. en mä.. mä oon kaks gradua tehny ja mä en miellä niitä niinku vielä tutkimuksen tekemiseks, et ne on ihan eri maailma...mutta sä haaveilit nimenomaan jatko-opiskelusta?...joo.. joo, mut mä en jotenkin mieltäny sitä niinku, et se ois tutkimuksen tekemistä.”*(N30TAL12)

Naisten ja miesten vastaukset erosivat toisistaan siinä suhteessa, että naiset sanoivat jyrkemmin, etteivät olleet ajatelleet jatko-opintoja tai haaveilleet niistä. Naisille jatko-opinnot olivat joko itsestään selvyys tai niitä ei ajateltu opiskeluaikana juuri lainkaan. Jatko-opintojen itsestään selvyys liittyi esimerkiksi perhetaustaan, jossa akateeminen

maailma ja opiskelu yliopistossa tulivat tutuiksi vanhempien ja tuttavaperheiden kautta. Vastaajan mielestä oli hyvin luonnollista olla yliopistolla töissä tai tehdä jatko-opintoja. Se oli työ muiden joukossa. Toisen naisvastaajan jatko-opintojen itsestään selvyiden synnytti hyvä koulumenestys ja halu kokea haasteita. Hänen kohdallaan itsestään selvyys liittyi myös jatko-opintoihin välinearvona tohtorin arvon saavuttamiseksi. Miehillä jatko-opintojen ajattelua leimasi selvästi prosessinomaisuus, mikä tarkoitti käytännössä sitä, että jatko-opinnoista ei opintojen alussa ajateltu tai haaveiltu, mutta loppuvaiheessa kyllä. Myös kolmen naisjatkoo opiskelijan ajatuksissa voidaan löytää prosessin piirteitä siten, että ajatukset jatko-opinnoista heräsivät opintojen loppuvaiheessa. He kuitenkin korostivat vastauksissaan, että tohtorintutkinto ei ollut heille päämäärä eikä tohtorin arvossa ollut heille mitään erityistä.

#### **6.4.2 Hakeutumiseen vaikuttaneet merkittävät tapahtumat tai ihmiset**

Kaikki miesvastaajat nimesivät jonkin tapahtuman tai yleisemmin jonkin henkilön, joka oli vaikuttanut heidän hakeutumiseensa. Miehillä henkilö oli yleisemmin yliopiston henkilökuntaan kuuluva professori. Jonkin verran myös muut kuin yliopiston henkilökuntaan kuuluvat vaikuttivat hakeutumiseen. Tällaisia henkilöitä olivat muun muassa kaverit, muut jatko-opiskelijat, sukulaiset tai jo lapsuudesta asti tutuksi tullut naapuri. Miehet mainitsivat myös itse työn hakeutumiseen vaikuttavaksi asiaksi. Virantäyttömahdollisuus, projektityö tai yleisemmin halu tehdä tutkimustyötä oli saanut miesjatkoo opiskelijat ajattelemaan jatko-opintoja yhtenä mahdollisuutena. Tarjottujen mahdollisuuksien painottuminen korostaa opettajien valikoivaa ja houkuttelevaa roolia. Jatko-opiskelija saattaa pitää sattumana sitä, mikä on usein opettajien suorittamaa piilovalikointia. (Julkunen 2004, 80.)

Naisvastaajien hakeutumiseen vaikuttaneet merkittävät tapahtumat ja ihmiset olivat pääosin samoja kuin miesten. Naiset ilmoittivat kuitenkin harvemmin, että yliopiston henkilökuntaan kuuluvat työntekijät olisivat saaneet opiskelijan pohtimaan jatko-opintomahdollisuutta. Lähinnä kaverit ja lähipiirin ihmiset olivat niitä, joita mainittiin vaikuttajiksi jatko-opintoihin hakeutumiseen. Naiset mainitsevat myös työn, mutta naisten kohdalla on selvemmin kysymys opinnäytetyöstä kuin varsinaisesta työstä yliopistolla. Gradu ja jopa proseminarityöt vetävät naisia harkitsemaan jatko-opintoja. Kolme naisvastaajaa ei ilmoittanut mitään tapahtumaa tai henkilöä, joka olisi innoittanut

heitä jatko-opintoihin. Yksittäisiä syitä olivat esimerkiksi se, että opiskelija ymmärsi opinnäytetyötä tehdessään pystyvänsä tieteelliseen työhön.

### **6.4.3 Avautuvat mahdollisuudet, tiedonjano ja akateeminen vapaus houkuttavat**

Ennen varsinaista päätöstä jatko-opiskelijaksi ryhtymisestä haastateltavat olivat puntaroineet jatko-opiskelun tuomia hyviä ja huonoja puolia. Jatko-opiskelijat mainitsivat syitä, jotka tekivät jatko-opiskelun joko houkuttelevaksi tai arveluttavaksi. Miesten ja naisten vastaukset erosivat toisistaan siten, että miehet mainitsivat useimmin avautuvat mahdollisuudet niiksi syiksi, jotka houkuttelivat jatko-opintoihin. Jatko-opiskelun ja varsinkin tohtorin tutkinnon arveltiin tuovan paremmat mahdollisuudet työllistymiseen. Myös naiset mainitsivat jatko-opiskelun välinearvoksi juuri työllistymisen, mutta huomattavasti vähemmän. Naiset suhtautuivat myös epäilevämmiin tohtorien työllistymiseen. Toisaalta tohtorintutkinto oli joillakin aloilla edellytys tutkijana toimimiselle.

Naiset korostivat haastattelussa, että jatko-opinnoissa houkutteli itse opiskelun jatkaminen. Miehet eivät opintojen jatkamista maininneet syyksi, joka jatko-opintoihin houkutteli. Sitä vastoin miehet mainitsivat halun mennä pitemmälle ja syvemmälle jonkin asian tutkimisessa. Miehet mainitsivat tutkimuksen yhdeksi tekijäksi, joka houkutteli jatko-opintoihin. Naisista vain yksi mainitsi tutkimuksen.

Yksi syy, jonka vain miehet mainitsivat, oli akateeminen vapaus jatko-opintojen houkuttelevana piirteenä. Naiset eivät maininneet akateemista vapautta vastauksissaan. Voidaan ehkä kuitenkin ajatella, että opiskelu voisi olla akateemisen vapauden jatkumo. Naiset eivät myöskään maininneet omaa huonetta tai tilaa ylipäätään tiedemaailmassa, kuten Saarisen tutkimuksen naistutkijat, jotka pitivät esimerkiksi juuri omaa työhuonetta, omaa tilaa merkittävänä. (Saarinen, 2003, 110–113.)

### **6.4.4 Raha, rahkeet ja työllisyys arveluttavat**

Miesten vastauksista käy ilmi, että jatko-opinnoissa arvelutti kolme asiaa: raha, omat kyvyt ja työllistyminen. Miesten vastauksissa, ehkä hienonen enemmistö, nosti taloudelliset tekijät asiaksi, joka jatko-opinnoissa arvelutti. Melkein yhtä usein

mainittiin omien kykyjen, rahkeiden riittäminen. Myös työllisyys mietitytti ja siihen liittyvä kilpailu tutkijan paikoista. Naisista vain kaksi haastateltavaa pohti jatko-opiskelijan taloudellista epävarmuutta. Naisista selvä enemmistö oli huolissaan omista kyvyistä tehdä vaativia jatko-opintoja, mutta myös sitä, riittääkö motivaatio tutkimiseen. Yksi naisvastaaja pohti, onko tutkinnosta sanottavaa hyötyä työllistymisen kannalta tulevaisuudessa. Onko vaara, että jatko-opiskelija ylikouluttaa itsensä?

Väitöskirjan tekeminen tai tohtorinhattu merkitsi sekä miehille että naisille asiantuntijuuden saavuttamista ja tiedeyhteisön jäseneksi pääsemistä. Naiset korostivat hieman enemmän sitä, että itse tohtorinhattu tai muut ulkoiset tekijät eivät juuri merkitse mitään ihmeellistä. Väitöskirjan katsottiin olevan sekä miesten että naisten vastauksissa yksi etappi elämässä, jonka vaatimaa kovaa työtä arvostettiin muiden ihmisten, esimerkiksi suvun taholta, mutta ennen muuta jokainen jatko-opiskelija arvosti sitä itse. Muutamille miehille väitöskirja tai tohtorinhattu toi pientä statusta, mutta näissäkin vastauksissa korostettiin enemmän esimerkiksi asiantuntijuutta.

*”... mua ehkä ei se titteli kiinnostaa yhtään.. et mä ehkä haluaisin pätevyitä sille mun tutkimusalalle ja oppia siitä ehkä sitten sitä kautta johonkin sopiviin työtehtäviin.. mut en määhän yhtään osaa ajatella, että minkälaista olis olla tohtori tai mun mielestä se ei oo mikään juttu.” (N24TAL11)*

*” ...että jos nyt aatellaan koulutus..pannaan kaikki ne pyramidiin niin,, että se on niinku siellä huipulla, niin miksi ei tässä elämässä, jos se on tarjolla, niin tekisi sitä, mutta kyllä se on tavallaan se asiantuntijuuden osoitus.. niin se on se ulkoinen merkki ehkä siitä, että minä.. minä oon todella kehittyne.. tai se oikeestaan vasta siitähän se alkaa, mutta niinku kuitenkin tietyllä lailla statussymboli, tietyllä lailla semmonen sisällöllinen...merkitys sillä...”(M26TAL13)*

## 6.5 Varsinainen hakeutuminen

Se, miten jatko-opiskelijaksi hakeudutaan, ei ollut opiskeluaikana selvää kuudelle miesjatko-opiskelijalle ja kolmelle naisjatko-opiskelijalle. Jatko-opiskelijaksi hakeutuminen oli suurin piirtein selvää kahdelle miesjatko-opiskelijalle ja kahdelle

naisjatko-opiskelijalle. Osa oli ottanut itse selvää tai jatko-opiskelijaksi hakeutuminen oli selvää perhetaustasta johtuen. Opiskelijat mainitsivat, että jatko-opintomahdollisuudesta ei juuri puhuttu, vaan oli pikemminkin opiskelijan vastuulla ottaa asioista selvää. Myös vääriä ennakkoluuloja saattoi olla jatko-opiskelijaksi hakeutumiseen liittyen, kuten esimerkiksi, että jatko-opiskelijaksi hakeutuvat sellaiset, jotka eivät pärjää työelämässä tai jatko-opiskelijan pitää olla superlahjakas yli-ihminen.

*” En, paitsi ehkä siinä sitten gradun ja siinä vaiheessa ties, että suurin osa vaan jää jatkamaan sitä tutkimusta, mitä ne tekee, siinä erikoistyön vaiheessa...**mut siitä ei puhuttu tai mitenkään?**... ei muuta kuin, että tietenkäin opinto-oppaassa ja siellä luki aina , että lisensiaatin tutkinto ja tohtorintutkinto ja mitä opintoja täytyy tehdä ja kuinka paljon kokeellista tutkimusta, mut ei silleen, että miten siihen hakeudutaan.. loppujen lopuks se hakeutuminen olikin helpompaa kuin, mitä oli aatellu. ”(N26MAT10)*

Varsinainen jatko-opiskelijaksi hakeutuminen oli haasteltaville melko muodollinen prosessi. Muutamat vastaajat olivat lähettäneet kirjallisen hakemuksen joko työpaikkaa, yleensä assistenttuuria tai varsinaista jatko-opiskelupaikkaa varten. Mielenkiintoista tässä prosessissa oli kuitenkin se, että miesten hakeutumista edelsi selvästi enemmän keskustelua laitoksen tai yksikön henkilökunnan kanssa. Mieshaastateltavista viisi mainitsi, että jatko-opiskelumahdollisuudesta oli keskusteltu laitoksen tai yksikön henkilökunnan kanssa. Aloite keskusteluun oli neljän vastauksen mukaan tullut henkilökunnalta. Naisjatko-opiskelijoista kolmen kanssa oli keskusteltu jatko-opiskelumahdollisuudesta. Naisten vastauksista käy ilmi, että vain yhden opiskelijan kohdalla keskustelun aloitteen tekijä oli henkilökuntaan kuuluva henkilö.

*”...meidän proffa kysyi, että olenko ajattelut jatko-opintoja, sanoin, että olen ajatellut ja hän sanoi, että suosittelee...” (M50KAS05)*

*” ... mä muistan professorin kanssa siitä juteltiin ja...hän sano, että on tämmönen jatko-opiskelija ryhmä...meidän oppiaineessa ja sitten, ett...et sinne voi kyllä liittyä mukaan, että ehtii hyvin” (N31YHT14)*

Miesten vastauksista tulee vaikutelma, että jatko-opiskelijaksi hakeutuminen on heille itsestään selvä ja melko nopea prosessi, kun taas naisten vastaukset antavat kuvan



ajallisesti pitempään kestävästä prosessista. Tätä vaikutelmaa tukevat jatko-opiskelijoiden vastaukset kysymykseen, onko joku pyytänyt tai suositellut sinua jatko-opiskelijaksi.

Saarinen (2003, 105) on väitöstutkimuksessaan viitannut siihen, että tutkijaksi aikova tarvitsee joidenkin henkilöiden ja yhteisöjen sosiaalista ja ammatillista tukea. Kaikkia miesjatko-opiskelijoita oli joko pyydetty jatko-opiskelijaksi tai heidän kiinnostukseensa jatko-opinnoista oli vastattu myönteisesti. Yleensä pyytäjä oli laitoksen tai yksikön professori. Naisjatko-opiskelijoista yhtä opiskelijaa oli varsinaisesti pyydetty jatko-opiskelijaksi. Yhden naisjatko-opiskelijan ilmaisemaan kiinnostukseen jatko-opinnoista oli oma graduohjaaja suhtautunut varsin nihkeästi, mutta toinen laitoksen työntekijä kannustanut. Yhdeltä jatko-opiskelijalta olivat opettajat tiedustelleet jatko-opiskeluhalukkuutta, mutta vastauksesta on tulkittavissa, että kysymys oli lähinnä retorinen. Naisten vastauksissa ilmeni, että neljää naisjatko-opiskelijaa ei ollut pyydetty jatko-opintoihin.

Tuloksista käy ilmi, että miehille jatko-opiskelupaikka aukeaa vaivattomammin kuin naisille. Naisten aloitteisiin jatko-opintoihin hakeutumisesta suhtaudutaan myös nihkeämmin kuin miesten. Vastauksista tulee vaikutelma, että naisten ottamista jatko-opiskelijaksi harkitaan selvästi pitempään kuin miesjatko-opiskelijan, vaikka nainen olisi selvästi lahjakas, esimerkiksi opintomenestyksen perusteella.

*” Kaverit sanoivat, että yliopistolle haettiin jatko-opiskelijaa. Menin vaan professorin luo ja ilmoitin olevani kiinnostunut. Hän otti tiedot ylös ja otti myöhemmin yhteyttä. Se oli kyselyt, mitä henkilökunta tietää minusta ja katsellut noita todistuksia...”(N26MAT10)*

*” Se alkoi siitä gradun arvosanasta ja menin sitten, että haluaisin kuulla, mitä mahdollisuuksia meillä on ja he sanoivat, että tohtorikoulun jäseneksi. Täytettiin niitä hakemuksia ja selvitettiin ennen kaikkea aiheen sopivuutta...”(M26TAL13)*

### 6.5.1 Gradusta se lähtee...

Pro gradu- työ on useille opiskelijoille ensimmäinen varsinainen oma tutkimus. Gradu muodostaa yliopisto-opintojen päätösvaiheen ja on siten eräänlainen akateemisen maailman initiaatio- eli siirtymäriitti opiskelijan maailmasta valmiiden maistereiden maailmaan. (Ylijoki 1999, 17). Gradu on myös siinä mielessä merkittävä, että gradusta saadulla arvosanalla on vaikutusta muun muassa jatko-opiskelijaksi pääsemiseen. Esimerkiksi kasvatustieteiden tiedekunnan jatko-opinto-oppaassa (2006–2008) mainitaan, että perusopintoihin kuuluvan pro gradu tutkielman arvosanan pitää olla hyvää tasoa. Mikäli pro gradu- tutkielman arvolause on ollut alle cum laude approbaturin, saatetaan hakijalta edellyttää, että hän esittää lisäansioina artikkelin tai muun kirjallinen tuotoksen. ( Jatko-opintojen opas 2006–2008, 3.)

Jatko-opiskelijoiden graduarvosanat jakautuivat seuraavasti: cum laude approbaturin gradustaan oli saanut kaksi naisjatkoo opiskelijaa. Magna cum laude approbaturin oli saanut kuusi naisjatkoo opiskelijaa ja kolme miesjatkoo opiskelijaa. Eximia oli saanut kuusi miesjatkoo opiskelijaa. Graduarvosanojen jakautuminen naisten ja miesten kesken on esitetty alla olevassa taulukossa.

**TAULUKKO 3 Graduarvosanat**

Arvosana	Naiset	<i>Miehet</i>
Eximia		6
Magna cum laude approbatur	6	3
Cum laude approbatur	2	
yht.	8	9

Graduntekoprosessin sujumisessa oli eroja. Kolme naisjatkoo opiskelijaa oli kokenut gradun teon olleen hauskaa tai se oli sujunut hyvin. Loput naisjatkoo opiskelijoista olivat kokeneet graduun liittyneen erilaisia vaikeuksia. Vaikeuksia oli itse prosessissa, jolloin gradun teko koettiin vaikeaksi. Myös käytännön vaikeuksia koettiin, esimerkiksi aineiston kerääminen saattoi epäonnistua siten, että aineistoa ei ollutkaan tarpeeksi. Naiset olivat kokeneet myös saaneensa huonoa ohjausta. Ohjaus koettiin huonona riippumatta siitä oliko gradua ollut helppo vai vaikea tehdä.

*”Se.. se sujui ihan hyvin.. siis niin kun alun perin se... joo siis se kulki ihan hyvin, jotenkin se loppua kohti ei sitten kulkenu kovin hyvin. Mä oon kyllä sitä mieltä, että se johtui siitä ohjaajasta....” (N25MAT03)*

Toisaalta naisjatko-opiskelijoiden kokemuksissa kuvattiin myös graduntekoon liittyvää luomisen tuskaa ja löytämisen iloa:

*” No, se oli kyllä semmosta (naurahtaa) kyytiä, että...mulla kesti ihan älyttömän kauan tehdä sitä, ku mä aloitin sen suhteelisen aikasin, mikä johtu siitä, että se oli tilausgradu.. mutta että välillä oli ihan hirveetä tuskaa ja välillä sit taas mieletöntä riemua, että...et vaihteli... välillä tuntu, et voi herranen aika, et mitä tästä tulee ja sit taas niin kun ah ihanaa...löyty...ongelmaan ratkaisuja... magnan mä siitä sain...”(N31YHT14)*

Myös miesjatko-opiskelijat kokivat gradun teon vaikeaksi. Vain kaksi miesjatko-opiskelijaa ilmoitti gradunteon sujuneen hyvin ilman vaikeuksia tai vaikeuksia ei ainakaan mainittu. Muut miehet olivat joutuneet todella työstämään graduaan ja kirjoittaminen koettiin vaikeaksi. Vaikeuksista huolimatta miehet kokivat kuitenkin gradun teon sujuneen lopulta hyvin. Miehet eivät maininneet ohjausta tai ohjaajaa vastauksissaan.

*” Eli gradu meni hyvin, että mää... täytyy sanoa, että mää oli todella lujilla siinä, siis kun se oli niin jotenkin... siinä joutu todella niin kun työstämään ja vääntämään ja oli aikataulua ja oli deadlinea,... et siinä joidenkin asioiden kanssa joutu yötä myöten vääntämään, et todella lujilla, välillä ollu tosi kovia stressin pätkiä siinä, mut niistä selvis sitten ja lopussa se palkittiin sitten eximia -arvosanalla, mistä mä oli sinänsä ylätty, kyllä mä osasin magna ehkä oottaa siinä elikkä sitä oli aika kriittinen siinä, mut sitten kuitenkin tuntu kyllä tosi hyvälle... se oli kyllä työvoitto.” (M26TAL13)*

### 6.5.2 Jatko-opiskelijana

Haastatteluun osallistuneet jatko-opiskelijat olivat olleet haastatteluhetkellä (kevät 2005) jatko-opiskelijana muutamasta kuukaudesta noin 7,5 vuoteen. Jatko-opiskeluaika jakautui sukupuolten välillä seuraavasti:

Naisista 0–2 vuottaja jatko-opiskelijana oli kolme naista, 2–3 vuotta kolme naisjatkoo opiskelijaa ja 4–5 vuotta kaksi naisjatkoo opiskelijaa. Miehistä 0–2 vuotta jatko-opiskelijana oli ollut neljä miestä, 2–3 vuotta neljä ja yli viisi vuotta yksi miesjatkoo opiskelija.

**TAULUKKO 4 Jatko-opintojen kesto**

Aika	Naiset	<i>Miehet</i>
yli 5v		1
4-5 v	2	
2-3 v	3	4
0-2 v	3	4

Pelkästään omaa tutkimusta joko lisensointi työtä tai väitöskirjaa teki viisi miesjatkoo opiskelijaa. Neljällä mieshaastateltavalla oli oman tutkimuksen teon lisäksi vastuullaan yliopistollisen viran hoitoa, esimerkiksi assistentin tehtäviä tai opetustehtäviä. Naisjatkoo opiskelijoista kolme teki ainoastaan omaa tutkimusta. Kolmella oli oman jatkotutkimuksen isäksi työsuhde yliopiston ulkopuolella. Kaksi naisjatkoo opiskelijaa oli oman tutkimuksen lisäksi hoitamassa assistentin sijaisuutta.

Jatko-opintojen aloittaminen tuo mukanaan monia *arkielämään liittyviä haasteita*, kuten esimerkiksi taloudellisen toimeentulon turvaaminen. Perheelliset jatkoo opiskelijat, varsinkin naiset, miettivät perheen ja jatko-opintojen yhteensovittamista siten, että kumpikaan ei kärsisi kohtuuttomasti. Parhaimmillaan jatko-opiskelu on henkisen kasvun ja kehittymisen mahdollistavaa haasteellista ja kiinnostavaa työtä, pahimmillaan epävarmaa pätkätyötä.

Miesjatkoo opiskelijoista viisi oli virkasuhteessa Jyväskylän yliopistoon. Virkasuhde oli joko assistentin virka tai tutkijan virka. Muun kuin yliopiston palkkaa sai kaksi miesjatkoo opiskelijaa, joista toisella ei varsinaisesti ollut rahoitusta

jatkotutkinnolleen. Palkka tuli päätoimesta. Apurahaa sai parhaillaan tai oli joskus saanut neljä miesjatko-opiskelijaa. Naisjatko-opiskelijoista kolmella, joista yksi naisjatko-opiskelija oli opintovapaalla ja sai aikuisopintotukea, ei ollut rahoitusta jatkotutkimukseensa. Kahdella oli virka, josta he saivat palkkaa, yliopiston ulkopuolella. Apurahaa oli saanut tai sai parhaillaan kaksi naisjatko-opiskelijaa. Virkasuhteessa yliopistoon oli kolme naisjatko-opiskelijaa. Palkan maksoi joko Jyväskylän yliopisto tai Suomen Akatemia.

Tutkimusryhmässä jatkotutkimusta teki kolme miesjatko-opiskelijaa. Viisi miesjako-opiskelijaa teki tutkimusta yksin. Yhden tutkimus oli jo niin pitkällä, että hän ei varsinaisesti enää tehnyt sitä. Naisista kaksi teki tutkimustaan tutkimusryhmässä. Yksi naisista teki sekä yksin että ryhmässä ja viisi teki tutkimustaan yksin.

*Perheellisiä* jatko-opiskelijoita oli kaksi miestä ja kaksi naista. Muilla jatko-opiskelijoilla oli joko avo- tai aviopuoliso, mutta ei lapsia. Lasten hankinnan ajankohta mietitytti sekä nais- että mies jatko-opiskelijoita. Varsinkin naisjatko-opiskelijat kokivat ympäristön taholta tulevan lasten hankkimiseen liittyvän paineen melko voimakkaana. Myös miesjatko-opiskelijat pohtivat lasten hankintaa ja mahdollista jäämistään isyyslomalle. Erityisesti matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan naisopiskelijat pohtivat lasten hankintaan liittyviä kysymyksiä. Heidän pohdinnoistaan käy ilmi, että perhe ja jatko-opinnot ovat toisensa poissulkevia vaihtoehtoja. Sen sijaan muiden tiedekuntien jo perheellisillä jatko-opiskelijoilla tutkimustyön ja perhe-elämän yhteen sovittamien sujuu lähes ongelmitta. Varsinkin naisjatko-opiskelijat kokevat, että puoliso on ottanut vastuuta perheen ja lasten asioista sekä kannustanut opiskelemaan. Ajankäyttöön liittyy kuitenkin myös ristiriitaa:

*”Perhe ja opiskelu vievät oman aikansa ja molemmille pitää löytää aikaa.”*

(N44YHT08)

Toisaalta varsinkin naisjatko-opiskelijat ovat joutuneet tinkimään esimerkiksi kodin siisteysvaatimuksista. Myös puoliso oli ottanut enemmän vastuuta lasten hoidosta ja kotitöistä.

### 6.5.3 Akateemista vapautta, henkistä jalostumista

Jatko-opiskelijoiden mielestä jatko-opintojen positiivisiksi puoliksi voidaan nimetä vapaus, henkinen kasvu ja turvallisuus. Naisten ja miesten vastauksissa ei ollut näiden teemojen osalta eroja, vaan molemmat sukupuolet vastasivat suunnilleen samoin.

*Vapaus* koettiin positiiviseksi ominaisuudeksi jatko-opinnoissa. Akateeminen vapaus salli vapaan ja joustavan työajan. Vapauteen liittyi myös, että sai tehdä tutkimustaan itsenäisesti. Vapauteen suhtauduttiin kuitenkin kunnioituksella. Vapauden rinnalla kulki myös vastuu. Joustavaa työaikaa arvostettiin eikä se näyttänyt johtavan töiden laiminlyönteihin, vaan jopa päinvastoin:

*”... siviilimaailmahan pyrkii hirveeseen kontrolliin ja tämmöseen, niin mä oon huomannu, että tää akateeminen vapaus.. tähän on ihan loistava, että mä yleensä... mä normaalityöpaikoissa tapaan aina kelloa, paljonko on seuraavalle tauolle, milloinka tämä loppuu tämä päivä, täällä mä istun järkiään 9- 17, 9-18 ihan omaksi ilokseni, tulenpa vielä joskus illallakin tänne, et niin kyllähän tässä on niin valtavasti hyvää...” (M26TAL13)*

Toinen jatko-opintojen hyvä puoli oli sen tuoma *henkinen haaste ja kasvu*. Henkiseen kasvuun liittyi läheisesti se, että haasteltavat kokivat saavansa tehdä sitä, mitä haluavat ja minkä kokevat mielenkiintoiseksi. Aina oppii uutta ja saa varmuutta erilaisista työtehtävistä ja eväitä muun muassa opettajana toimimiseen.

*” No, se hyvä puoli tietenkin, että.. että assistenttuuriin aina liittyy semmonen tietty osuus, että pystyy tekeen omaa tutkimusta se kuuluu siihen työn kuvaan ja täs on taas ihan kiva olla opiskelijoiden kanssa tekemisissä ja aina oppii jotain uutta ja saa sitä semmosta varmuutta ja kokemusta sit tässä opetuspuolellakin, että...” (N31YHT14)*

Kolmas hyvä puoli jatko-opiskelijoiden mielestä oli *turvallisuus*, joka liittyi nimenomaan rahoituksen järjestymiseen ja toimeentuloon. Turvallisuutta korostivat ne jatko-opiskelijat, joilla oli jonkinlainen virkasuhde yliopistoon. Myös rahoitusten järjestymisen koettiin turvallisuutta lisääväksi tekijäksi.

*”No.. nykyisessä tilanteessa on se hyvää, että.. tai silloin, kun mä aloitin oli hyvää se, että mulla oli oikeesti rahoitus kolmeksi vuodeksi, joka on tosi harvinaista, ainakin meidän laitoksella. Ja sitten se, että mä oon niinku palkkatyössä, koska suurin osa on apurahalla... ja maksimissaan vuodeksi eteenpäin, että kyllä mä, vaikka se on lyhyt virkasuhde, niin kyllä mä koen, et se on aika turvallinen sitten kuitenkin. Ei tarvi koko ajan olla anomassa lisää rahaa, johon menee se suurin osa ajasta... ja saa tehdä sitä, mitä haluaa... hirmu mielenkiintoista.” (M31MAT06)*

#### **6.5.4 Epävarmaa pätkätyötä ja jaksamisongelmia**

Jatko-opiskelun huonot puolet jakoivat naisten ja miesten mielipiteitä. Miesten mielestä talous ja siihen läheisesti liittyvä epävarma tulevaisuus olivat jatko-opiskelun suuria ongelmia. Myös naiset olivat huolissa taloudellisista asioista, mutta hieman vähemmän. Naiset sitä vastoin nostivat työssä jaksamisen ja ajan käytön jatko-opiskelun huonoiksi puoliksi. Varsinkin muualla kuin yliopistolla työskentelevät naiset kokivat raskaaksi tutkimustyön tekemisen oman työn ohessa. Muita yksittäisiä huonoja puolia mainittiin muun muassa kilpailu ja ulkomaila tutkimustaan tekevän koti-ikävä.

*” Epävarma tulevaisuus on se kaikkein pahin...sitä ei ikinä tiä, mistä sitä ittensä löytää puolen vuoden päästä. Ei voi oikeastaan rakentaa... vaikka nyt kyllä ostettiinkin asunto, mutta on pakko tehdä... ottaa riskejä sitten, että se ei nyt millään tavalla oo... koko ajan kolkuttaa joku niskassa, että ku ei tiedä, että missä sitä puolen vuoden päästä. Se ei oo kivaa... Ei pysty niinku... no ei paljon pysty perhettä eikä mitään suunnitteleen... se siinä on huonointa.” (M31MAT06)*

*” Aikapula, työtehtävä on hyvinkin vaativa ja aikaa ei tahdo jäädä tutkimukselle riittävästi.” (N57KAS17)*

## 7. AKATEEMINEN IDENTITEETTI

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä tekijöitä on jatko-opiskelijaksi ryhtymisen taustalla. Lähestyn tutkittavaa ilmiötä kolmen näkökulman kautta: koulutuksellisen elämänkulun, akateemisen identiteetin muodostumisen ja tiedekulttuuriin sosiaalistumisen kautta. Koulutuksellinen elämäntapa on esitetty edellisessä luvussa ja osa akateemiseen identiteettiin liittyvistä teemoista on käsitelty koulutuksellisen elämänkulun yhteydessä. Akateemiseen identiteettiin kuuluu kuitenkin käsitys itsestä jatko-opiskelijana ja akateemisena tutkijana. Tässä luvussa tarkastelen akateemista identiteettiä ja sen muodostumista antamalla jatko-opiskelijoiden itse kertoa, millaisia jatko-opiskelijoita he ovat. Tarkastelen jatko-opiskelijoiden käsityksiä muun muassa siitä, mitä jatko-opiskelijalta oikeastaan vaaditaan.

Yhtenä tutkimusongelmana oli tarkastella, onko jatko-opiskelijaksi hakeutumisella eroa naisten ja miesten kesken. Tästä näkökulmasta tarkastelen myös sitä, eroavatko naisten ja miesten käsitykset jatko-opiskelijuudesta toisistaan. Fenomenografian periaatteena on keskittyä tutkittavien sijasta ilmauksiin ja häivyttää rajat tutkittavien välillä. Kiinnostuksen kohteena ovat tuolloin aineistosta nousevat merkitykset. ( Niikko 2003, 33.) Varsinaisessa analyysissä tutkittavat on häivytetty ja keskitytty ilmauksista hahmotettaviin merkityksiin. Koska sukupuoli on kuitenkin tämän tutkimuksen kannalta merkittävä, naisten ja miesten vastaukset on käsitelty ja tulokset kerrottu erikseen.

### 7.1 Haastateltavien käsitykset jatko-opiskelijana olosta

Akateemisen identiteetin muodostuminen ei varsinaisesti ole se tekijä tai syy, joka saa opiskelijan jatkamaan opintojaan jatkotutkintoon. Akateeminen identiteetti ja sen muodostuminen on kuitenkin mielestäni tärkeä osa jatko-opiskelijuutta. Identiteetti vaikuttaa käsitykseen itsestämme ja siihen mihin suuntaan opiskelija suuntautuu opintojensa jälkeen. Usein kuulee sanottavan, että opiskelija on tai ei ole tutkijatyyppiä. Identiteetillä on vahva rooli akateemisen kulttuurin omaksumisessa. Akateeminen maailma ja sen erityispiirteet tulevat opiskelijoille tutuiksi jo opiskeluaikana. ( Ylijoki



1998, 29.) Identiteetti muodostuu paitsi menneisyyden vaikutuksesta myös tulevaisuuteen orientoitumisesta. ( Henkel 2000, 14.) Näiden näkemysten valossa voidaan siis ajatella, että käsitykset jatko-opiskelijuudesta ja sen vaatimuksista sekä siitä, miten hyvin itse täyttää nuo vaatimukset, orientoivat opiskelijoita hakeutumaan jatko-opintoihin.

## 7.2 Mitä jatko-opiskelijalta vaaditaan?

Naisten vastauksista löytyi 23 ilmausta, joilla he kuvasivat jatko-opiskelijalta vaadittavia ominaisuuksia. Ilmaukset jakaantuivat yhdeksään (9) kategoriaan ja kategoriat viiteen (5) kuvauskategoriaan. Jatko-opiskelijuuteen liittyy myös haastateltavien käsitykset siitä, millaisia jatko-opiskelijoita he itse omasta mielestään ovat. Käsitykset omasta jatko-opiskelijuudesta sisältää yhteensä 36 erilaista ilmausta, jotka jakautuvat 14 kategoriaan ja neljään (4) kuvauskategoriaan.

Miehet vastasivat jatko-opiskelijuutta koskeviin kysymyksiin samansuuntaisesti kuin naisetkin. Jatko-opiskelussa vaadittaviin piirteisiin tuli miehitä yhteensä 40 ilmausta, jotka jakautuivat 17 kategoriaan ja kahdeksaan (3) kuvauskategoriaan. Esittelen tulokset siten, että kuvauskategoriat on nostettu otsikoiksi ja kuvauskategorioiden jakautuvat teemat on tekstissä kursivoitu.

### 7.2.1 Motivaatio tulee ensin

Motivaatio on laaja käsite, joka pitää sisällään kolme erilaista tehtävää ihmisen käyttäytymisen suhteen: käyttäytymisen energiana, käyttäytymisen suuntaajana ja säätelijänä. Motivaatio toimii käyttäytymisen energian lähteenä, jolloin toimimme tietyllä tavalla. (Liukkonen & Jaakkola 2002, 14.) Naisjatko-opiskelijoiden mielestä jatko-opiskelijalta vaaditaan ennen muuta *kiinnostumista* tutkimustyöstä. Kiinnostumiseen liittyy läheisesti halu löytää uusia asioita.

”...mitä mä sanoin, et just niinku kiinnostusta siihen aiheeseen ja semmosta niin kun.. halua... löytää uusia juttuja...”(N31YHT14)

Voidaan ajatella, että kiinnostuminen on käyttäytymisen energian lähde, joka käynnistää tutkimusprosessin. Se on toisaalta myös moottori, joka pitää mielenkiinnon tutkimusta kohtaan käynnissä tutkimuksen välillä tylsissäkin vaiheissa. Myös miehet korostivat jatko-opiskelijoilta vaadittavina piirteinä kiinnostumista. Miesjatkoo opiskelijoiden mielestä kiinnostuminen oli edellytys tutkimuksen tekemiselle. Miesten vastauksissa toistui myös motivaatio, jolla he tarkoittivat halua tehdä tutkimustyötä. Olen ottanut kuitenkin motivaation kiinnostumiskategoriaan, koska kiinnostuminen kuvaa parhaiten sitä suhdetta, joka tutkimuksen tekemiseen liittyy. Miesjatkoo opiskelijat korostivat, että jatko-opiskelijalta vaaditaan aidompaa kiinnostumista tutkimusaiheesta tai tutkimuksen tekemisestä kuin tähän asti tehdyissä tutkimuksissa, esimerkiksi pro gradu- työssä. Miehet korostivat myös motivaatiota tutkimuksen tekemisen moottorina, joka auttaa jaksamaan, kun tutkimuspäivät venyvät 18-tuntisiksi.

*”...just sitä motivaa..motivaatio on kaikkein tärkein ominaisuus ..se, että sitoutuu..ja aika paljon tulee hommia...18 tuntisia päiviä, niin kyllä se nyt vaatii paljon muutakin kuin.. se motivaatio sitä ajaa....” (M31MAT06)*

Miesten vastauksissa kiinnostumiseen liittyi myös *kiinnostamattomuus*, joka liittyi siihen, että tutkimusta yritettäisiin tehdä väkinäisesti, ilman sisäistä kiinnostumista. Kiinnostamattomuus liittyi myös niin sanottuun väärään motiiviin. Väärä motiivi tai lähtökohta tarkoitti yhden haastateltavan mielestä sitä, että jatko-opintoihin lähdetäisiin esimerkiksi pelkästään tohtorin arvon saavuttamisen toivossa, ilman todellista kiinnostumista itse tutkimuksesta.

*”.....ehkä se kaikkein väärin lähtökohta vois olla, että määhaluun..haluan tohtoriks, että kun ne ois niin jumalallisessa asemassa tai se ois tärkeä homma, niin siinä lyö hirveän pahasti kirveensä kiveen, koska sitten, jos sulla ei oo mitän intressiä tehdä sitä prosessia.. tiedon prosessointia ja sitä niin.. varmasti tosi vaikeaa, tosi tuskallista... ” (M26TAL13)*

Motivaatio voi myös suunnata käyttäytymistämme, joka ilmenee jatko-opiskelijoiden mielestä *sitoutumisena* itse työhön. Sitoutumiseen liittyy taloustieteen naisjatkoo

opiskelijan mielestä ajatus jatko-opinnoista liiketoimintana, jossa raha näyttelee suurta osaa.

*”...Eli sitoutumista siihen työhön ja minä luulen, että se on se ykkönen, varmaan moni sanoo kaikkia kauniita juttuja, mutta liiketoimintaahan tämä on. se on varmaan se ensisijainen, niin kurjalta se kuulostaakin.” (N24TAL11)*

Myös miehet kokivat sitoutuminen ja sen lisäksi *määrätietoisuuden* jatko-opiskelijuuden edellytyksenä. Sitoutuminen työhön koettiin tärkeäksi. Määrätietoisuus näkyi työn tekemisessä, että vie loppuun sen, minkä on aloittanutkin.

*”...ja mmm.... jossain määrin tietenkin määrätietoinen, että sä jaksat viedä sen myös loppuun, kun oot alottanu.. alottanu...” (M35KAS01)*

Motivaatiota käyttäytymisen säätelijänä kuvaa *kärsivällisyys*. Kärsivällisyyskategorian ilmaukset kuvasivat toisaalta luonteenpiirteitä, kuten selkärankaa ja sitkeyttä. Miehet kuvasivat kärsivällisyyttä ilmauksilla, kuten pitkä pinna, hyviä hermoja. Muutamat naisjatko-opiskelijat kuvasivat jatko-opiskelijalta vaadittavia ominaisuuksia ”perslihaksiksi”. Tämä ilmaus kuvaa jatko-opintoja ennen muuta kovana, pitkäjänteisyyttä vaativana fyysisenä työnä kuin älykkyyden tai lahjakkuuden ilmentymänä.

*”... Se on vain se kärsivällisyys, että viitsii mennä ne hommat läpi, toinen sanoisi varmaan perslihakseksi sitä...” (N25MAT03)*

Kärsivällisyys liittyi miesjatko-opiskelijoiden mielestä myös epäonnistumisten ja odottelun sietäminen niin, että kaikesta huolimatta jaksaa yrittää ja uskoa tutkimuksen valmistumiseen. Tietynlainen periksiantamattomuus oli miesjatko-opiskelijoiden mielestä piirre, jota jatko-opiskelijoilta vaaditaan.

*”...kärsivällinen pitää olla, että sä jaksat odottaa, että kun sä sen artikkelin kirjoitat, sä saat kommentit vasta puolen vuoden päästä ja ... ja sieltä voi tulla ihan murskatuomiokin...että ei tästä ole niinku yhtään mihinkään,... että, että, sä et voi niinku kuitenkaan lannistua.. eli tavallaan tämmönen pitää olla...” (M35KAS01)*

Motivaatio toimii siis käyttäytymisen energiana, suuntaajana ja säätelijänä siten, että jatko-opiskelija jaksaa ja viitsii tehdä tutkimusta myös mahdollisten epäonnistumisienkin jälkeen.

### 7.2.2 Kognitiiviset kyvyt

Naisjatko-opiskelijoiden mielestä jatko-opinnoissa vaaditaan myös tiettyä *analyyttistä kykyä, jäsentämistaitoa ja älyllistä lahjakkuutta*. Toisaalta yksi haastateltava toteaa, että ei tarvitse olla mitenkään yli-inhimillisen lahjakas, koska apua on saatavilla tutkimuksen eri vaiheiden ongelmassa. Kognitiivisiin kykyihin kuuluu läheisesti myös luovuus, jonka haastateltavat mainitsivat ominaisuudeksi, jota jatko-opiskelijalta vaaditaan.

*”...Ja sit semmoista analyyttistä kykyä, sellaista älyllistä lahjakkuutta, pitää olla se kyky analysoida, semmoinen analyttinen kyky” (N30TAL12)*

*”Ei tarvitse olla mitenkään yli-inhimillisen lahjakas, koska apua niihin hommiin saa. .” (N25MAT03)*

Mieshaastateltavien mukaan jatko-opiskelussa vaadittavia kognitiivisia kykyjä olivat ongelmanratkaisukyky, oppiminen ja kielitaito. *Ongelmanratkaisukyky* liittyi selkeästi tutkimusongelmien ratkaisemisen. *Oppiminen* korosti tutkimusta oppimista tuottavana prosessina, joka vaatii opiskelijalta sekä halua oppia uusia asioita että taitoa oppia. *Kielitaitoa* pidettiin hyvänä, joskaan ei välttämättömänä, apuna tutkimuksen eri vaiheissa, varsinkin kirjallisuuden lukemisessa.

*Luovuutta* ei erityisemmin korostettu jatko-opiskelijuuden yhteydessä, vaikka muutamat haastateltavat sen mainitsivatkin. Se tuli esiin maininnoissa, joissa korostettiin uuden tutkimista ja kehittämistä. Luovuus ei näyttäytynyt maininnoissa intuitiivisena, vaan ehkä enemmänkin kekseliäisyyden korostamisena. Se esiintyi vain naisten maininnoissa

### 7.2.3 Aikaa ja suunnitelmallisuutta

Jatko-opinnot vaativat *aikaa* ja *suunnitelmallisuutta* onnistuakseen. Aika ja suunnitelmallisuus korostuvat varsinkin silloin, jos jatko-opiskelija tekee tutkimustaan työn ohessa. Osa naishaastateltavista teki jatko-opintoja sellaisen työn ohessa, joka ei varsinaisesti liittynyt jatkotutkimukseen, osan työpaikka oli yliopisto, jolloin opiskelijan työhön kuului myös hallinnollisten tehtävien tekeminen tai opetus.

Myös miesjatko-opiskelijat korostivat vastauksissaan *suunnitelmallisuutta* jatko-opinnoissa. Suunnitelmallisuus tarkoitti mieshaastateltavien mielestä *rahoitusta*, jotta pystyy elämään. Rahoitukseen liittyi myös hermojen hallinta. Rahoituksen järjestäminen kysyi jatko-opiskelijalta hyviä hermoja ja vahvaa uskoa tutkimusaiheensa tärkeyteen. Sen lisäksi tutkimusaiheen tärkeydestä oli saatava vakuuttuneeksi rahoitusta myöntävät tahot ja oma yliopisto.

*”No, kyllä, kyllä vaaditaan.. alussa vaaditaan hermoja, että sen rahoituksen saa niin...uskoo siihen omaan asiaansa ja siihen, että siihen tutkimussuunnitelmaan uskoo myös jotkut muut, siihen uskoo professori ja rahoittaja ja että... ja sitä vaaditaan jatko-opiskelijalta alussa.”* (M30TAL09)

Suunnitelmallisuutta vaadittiin tulevalta jatko-opiskelijalta, mutta myös ulkoapäin, yliopistolta. HOPS käytäntöä tuli erään haastateltavan mukaan kehittää, jolloin jatko-opinnoista tulisi mielekäs kokonaisuus. Nykykäytäntö saattaa jättää jotkut opinnot irrallisiksi varsinaisesta jatkotutkimuksesta.

*” niin ja suunnitelmallisuutta varmaan ehkä tarvitaan, että ois ehkä paremmalla suunnittelulla... alussa jo suunnittelee aika tarkkaan ...tota...vois ajatella tämmönen HOPS minkä meidän perusopinto-opiskelijat tekee, niin... meilläkin on tämmönen jatko-opintosuunnitelma eräänlainen HOPS, niin sitä vois kehittää paljon enemmän... just sen suuntaan, et se on enemmän... se on enemmän sun oma juttus ... se on ollu lähinnä sellanen ... lomake vaan, johon täydennän, kun mä aattelen, et näitä ja näitä opintoja tekeväni ja laittaa siihen ne kirjat, jotka ehkä luen ja siihenki vois täällä enemmänkin ... vaikka opintojen suunnitteluun panostaa, että sitä kautta tulis ... jollainlailla ... jää*

*ehkä irralleen jotkut... jos, jos sun oma esim. aihe on semmoinen, että...sä et löydä kauheen mielekkäitä kirja... noita sivuaine kokonaisuuksiakaan ... kun ne on kuitenkin laudaturopinnot ja niitä vaaditaan myös jatko-opinnoissa 20 opintoviikkoa ja sä et välttämättä pysty niitä aina löytämään just sen oman tutkimusaihees kautta, että ne tukis todella, pikemmin ne jää vähän myös ... irallisiks ja sitten voi tuntuakin vähän pakkopullalta (naurahdus) että kun joutuu vaan tekemään ne pois ... tätä vois sitten kehittää” (M35KAS01)*

Aika ja ajan käytön suunnitelma oli miesjatko-opiskelijoiden mielestä asia, jota jatko-opiskelijalta vaaditaan. Omien aikataulujen laatiminen ja yritys pysyä niissä koettiin tärkeäksi. Aika liittyi myös pitkiin työpäiviin, joihin jatko-opiskelijaksi ryhtyvän tulisi varautua.

#### **7.2.4 Tuloksellisuutta**

Tuloksellisuus näkyi kaksijakoisena. Se näkyi toisaalta opiskelijan itsensä tuottamana tuloksellisuutena, mutta myös tuloksellisuuden vaatimuksena ulkopuolelta, lähinnä yliopiston vaatimuksena saada sekä tieteellistä että taloudellista hyötyä jatkotutkinnosta. Tuloksellisuusmaininnat kertovat, että opiskelijat paikantavat itsenä tutkimusmaailmassa, jossa menestymistä mitataan esimerkiksi julkaisuina. Varsinkin taloustieteilijät ovat hyvin perillä jatkotutkinnon taloudellista hyötyä tuottavasta vaikutuksesta yliopistolle. Tuloksellisuusmaininnoista tulee vaikutelma, että pelin henki on tiedossa ja sen välttämättömyys on yleisesti hyväksytty, vaikka maininta tutkimuksesta liiketoimintana voi tieteellisten ambioiden rinnalla kuulostaa kurjalta. Vain naiset mainitsivat tuloksellisuuden.

*”.....jatko-opinnoissa pitäisi saada niitä julkaisuja ja julkaisuja voi kirjoittaa vain onnistuneista tuloksista...” (N26MAT10)*

*” ylipäätään jatko-opiskelijalta vaaditaan...varmaan... se on...no, kylläpä musta on tullut taloustieteilijä... varmaan ne vaatii, että se valmistuu tohtoriks, että ne saa siitä rahat (naurahtaa)... sillähän tässä eletään... niin kun ennen kaikkea... eli sitoutumista siihen työhön ja... mä luulen, että se on se*

*ykkönen...varmaan moni sanoo kaikkia kauniita juttuja, mutta...liiketoimintaahan tää on... se on varmaan se ensi sijainen... niin kurjalta, kun se kuulostaakin. (N24TAL11)*

Miesten vastauksista tuli yksittäisiä mainintoja muun muassa seuraaviin kategorioihin: kunnianhimo, oma-aloitteisuus, rehellisyys, askeettisuus ja perusteellisuus. *Kunnianhimon* mainitsi vain yksi haastateltava. Hänkin mainitsi sen ensisijaisesti haluna kehittyä, oppia uutta. Usein kunnianhimoon liitetään negatiivisia arvolatauksia, mutta tässä ilmauksessa oli positiivinen, itsensä kehittämiseen liittyvä sävy. *Oma-aloitteisuutta* korosti niin ikään yksi vastaaja samoin *rehellisyyttä*. Rehellisyys nähtiin rehellisyytenä ennen muuta itseään kohtaan. Ehkä rehellisyys on tieteen tekemisessä niin itsestään selvä ja kunnioitettava asia, että sitä ei erikseen mainittu.

*”... tietenkkin pitää itelleen rehellinen olla, että ... jos... alkaa siltä tuntumaan, ettei tästä tule mitään niin ehkä sitä nyt ei ihan kannata sitten .. kokoajan päätä seinään lyödä, että voi kyllä miettiä, että onko tää ollenkaan sellainen juttu.”*  
(M35KAS01)

*Askeettisuus* ja *perusteellisuus* olivat lähinnä luonteenpiirteitä. Myös näihin molempiin tuli vain yksi ilmaus kumpaankin. Ehkä taustalla vielä kummittelee ajatus ”erakoituneesta kammiotutkijasta”. Tässä yhteydessä haastateltavan puheesta saa kuitenkin sen kuvan, että askeettisuus tarkoittaa sitä, että jaksaa lukea ja viedä tutkimusta eteenpäin. Se on myös ilmaus siitä, että tutkimuksen tekeminen on kovaa, kellon ajoista riippumatonta työtä:

*”...pitää olla semmosta niin kun kovuutta ja askeettisuutta jotain, että sä jaksat niin kun...painaa asioita ja lukea ja ottaa selvää ja pyrkiä siihen ja ihan liiallisuuksiin asti, koska sitähan se on välillä, että sitä...niin paljon... niin paljon ...kans, että se ei oo semmo... jos sä oot semmonen, että kaheksasta neljään ja aivot narikkaan... sitä se ei oo mun mielestä... pitää koko ajan pystyä niin kun... totta kai pitää pystyä irtaantumaankin, mutta toisaalta koko ajan myöskin työstämään... se ei... se ei vaan mahdu siihen, et se ei oo semmosta kaheksasta neljään hommaa... se on koko ajan tavalla tai toisella... sen pitää istua siihen sun elämän... näkökantaan myöskin siinä sitten...näin...”*  
(M26TAL13)

### 7.3 Millainen jatko-opiskelija olenkaan?

Jatko-opiskelijuuteen liittyy myös käsitys itsestä akateemisena jatko-opiskelijana tai tutkijana. Teema ei varsinaisesti liity jatko-opiskelijaksi hakeutumiseen, mutta peilaa haastateltavien käsityksiä jatko-opiskelijuudesta ja sitä, miten he itse sopivat akateemisen kentän vaatimuksiin. Teema kuvaa myös akateemisen identiteetin muodostumista.

#### 7.3.1 En ole sellainen jatko-opiskelija kuin haluaisin...

Naiset määrittivät omaa jatko-opiskelijuuttaan siitä näkökulmasta, mitä he eivät olleet. Tässä kuvauskategoriassa erilaiset kategoriat muodostuivat yksittäisistä maininnoista. Ilmaus ”en ole niin” vaihteli haastateltavien kesken. Yksi haastateltava saattoi useilla ilmauksilla tuoda esiin sitä, missä jatko-opiskeluun liittyvissä piirteissä hän ei ole sellainen kuin haluaisi olla. Olen laskenut kategorioihin ilmaukset siten, että henkilön eri lauseissa esiintyvät ilmaukset olen laskenut eri ilmauksiksi, vaikka hän puhuisi koko ajan samasta asiasta. Yhdeksi ilmaukseksi olen vastaavasti laskenut henkilön samassa lauseessa, esimerkiksi kaksi samaa asiaa tarkoittavaa ilmausta yhdeksi ilmaukseksi.

*En ole niin määrätietoinen* - kategoriaan tuli yhteensä kolme ilmausta samalta henkilöltä. Henkilö pohti omaa jatko-opiskelijuuttaan määrätietoisuuden kautta. Määrätietoisuus näkyi suhteessa kunnianhimpoon. Henkilö koki, ettei ole niin määrätietoinen tai kunnianhimoinen kuin jatko-opiskelijan ehkä pitäisi olla. Määrätietoisuuden puute näkyi myös haastateltavan maininnassa siitä, ettei hänellä ole kovin strukturoitua aikataulua tai aikataulutavoitteita. Kolmannessa ilmauksessa henkilö selittää määrätietoisuutta sillä, että hänellä ei ole niin kova vauhti päällä opinnoissa, toisin sanoen kiire valmistua, vaan hän nauttii tutkimisesta.

*”siinä mielessä mä en oo ehkä niin..niin määrätietoinen tai voisko sanoo kunnianhimoinen.. mikskä sitä niinku sanoin...” (N31YHT14)*

*”.... mulla ei oo kauheen tiukkaan strukturoitu se mun oma aikataulu, että mulla ei oo kauheen tiukkoja aikataulu... tavoitteita, mikä toisaalta ois hyvä, että semmosia asettais vähän tiukemmin, mutta kun mää sitten taas tiedän*



*itteni, että...mut et...et niinku suunnilleen, että ens syksynä teen sen ja sen jutun loppuun ja sitten ens keväänä teen jotain tiettyä palasta taas siitä väitöskirjasta, et sillälailla, mä suunnittelen...” (N31YHT14)*

*” ei mulla semmosta niinku...kauheeta niinku... miten mä sanoisin...vauhtia oo päällä semmosta hype...että tota... et pakko äkkiä nyt saada paperit ulos apua... iik... et mä niinku ihan nautin tästä (naurahtaa).” (N31YHT14)*

Naisjatko-opiskelijoiden mielestä heiltä puuttui joko tutkimuksen tekemiseen tarvittavia *perustaitoja* tai *järjestelmällisyyttä*. Kaksi haastateltavaa *eivät mieltäneet itseään mitenkään erityiseksi*. Toisen haastateltavan oli vaikea mieltää itseään jatko-opiskelijaksi, vaan hän määritteli itsensä ensisijaisesti assistentin työn kautta. Yksi haastateltava pohti motivaation merkitystä jatko-opiskelijuudessa. Hänen mielestään hän *ei olisi ollut niin hyvä* aikaisemman tutkimusaiheen parissa kuin tässä nykyisessä. Ilmaus olisi voinut olla myös motivaatio kategoriassa. Otin sen kuitenkin tähän kategoriaan, koska se määrittyi ilmauksen ”en olisi ollut” mukaan kuten muutkin tähän kuvauskategoriaan otetut ilmaukset.

### **7.3.2 Voisin olla...**

Myös miehet pohtivat jatko-opiskelijuuttaan sen kautta, mitä he eivät omasta mielestään ole. Miesten vastauksissa kuitenkin korostui asian myönteinen puoli: sen sijaa, että olisivat ilmaisseet mitä he eivät ole, he käyttivät ilmausta ”voisin olla”, ”ainahan on parannettavaa”. Miesten vastauksissa ja käyttämällä ilmauksilla on eroa naisten vastauksiin, joissa naiset määrittelivät itsenä sen mukaan, mitä he eivät omasta mielestään olleet. Kertooko tämä nais- tai miestapaisesta ajattelusta, vaan yliopistokulttuurista, joka on ollut näihin päiviin asti perinteisesti miehinen. Kieli ilmentää kulttuuria, joten miesten on ollut ehkä helpompi omaksua yliopiston kulttuuriset käytänteet.

*”Mmm... tota...vois sanoo, että ... vois ehkä olla vähän enemmän määrätietosempi... et enemmänkin sitoutuneempi, että...varsinaiset jatko-opinnot on vielä aika...lailla keskeneräisiä, että...ehkä tämmönen...”(M35KAS01)*

*”...niin on mä varmaan ihan kohtuullinen... mutta ainahan sitä on parannettavaa... parannettavaa...joskus pitäis ehkä olla vähän ahkerampikin.”*  
(M31MAT06)

### 7.3.3 Tyypillinen

Miesjatko-opiskelijat kuvasivat itseään *tyypilliseksi* jatko-opiskelijaksi. Haastateltavat eivät kuitenkaan määritelleen tarkemmin, millainen on tyypillinen jatko-opiskelija. Voidaan sanoa, että tyypillisuus liittyy ehkä enemmänkin harkittuun päätökseen ryhtyä jatko-opiskelijaksi kuin esimerkiksi tieteenpalon aiheuttamaan syvään kutsumukseen. Tyypillisyyteen voi liittyä myös ajatus, että jatko-opiskelijaksi lähdetään, kun siinä ei mitään häviäkään ja asiat kuitenkin kiinnostavat. Jatko-opiskelijaksi ryhtyminen on siten melko arkipäiväinen tapahtuma. *Keskiverto*-kategoriaan tuli kuusi ilmausta. Tyypillisen ja keskivertoilmauksen lisäksi muita ilmaisuja olivat kohtuullinen ja ideaali. Miehet määrittelivät myös itsensä *hyviksi* jatko-opiskelijoiksi.

*”... no toisaalta tuntuu, että aika.. aika tyypillinen, mitä on juteltu ihmisten kanssa, et monet on ruvennu jatko-opiskelijoiks sellasilla kriteereille, että kun siinä ei nyt mitään häviäkään ja kun se nyt kiinnostaa kuitenkin ne asiat ja muuta...”* (M25YHT04)

### 7.3.4 Oman tien kulkija

Vain miehet mainitsivat olevansa oman tien kulkijoita, joka ilmeni kahdella tavalla. Ensimmäistä oman tien kulkijaa kuvailla henkilöksi, jolla on selvät suuntaviivat *teoriasta käytäntöön*. Toinen taas on raivannut tietään tiedeyhteisössä *vaikeuksien kautta voittoon*. Teoriasta käytäntöön kulkija korostaa, että ura yliopiston ulkopuolella, ”käytännön maailmassa” ei ole maailman loppu. He pitävät itseään siinä suhteessa poikkeavana, että eivät näe uransa jatkuvan yksinomaan tieteen parissa.

*” Kyllä mä oon aika todella oma tien kulkija, vaikka mä en niinku sitä... sitä sillälaililla, että mä löytäsin omaa reittiäni, niin kun jokainen täällä, ehkä jossain mielessä kuitenkin sillä lailla poikkeava jatko-opiskelija, että mä ...mä en tiä... tunne toisaalta niinku muita, mutta mä niin kun väitän, että mulla on tässä aika selkeät suuntaviivat tuonne käytännön maailmaan myöskin, että mitä näillä on tarkoitus tehdä tällä itensä sivistämisellä ja tälle ja... näin pois päin. Mene ja tiedä, johtuuko se sitten jostain kilpailuhengen jäänteestä ja tälleen, että haluaa olla mahdollisimman kilpailukykyinen tai tälleen...” (M26TAL13)*

Vaikeuksien kautta voittoon tai haastateltavan sanoin, erittäin mutkaisten polkujen tallaja oli kertomus erilaisten vaikeuksien ja epäonnistumisten siivittämästä tutkijan urasta. Epäonnea oli ollut niin rahoituksen järjestymisen kuin tutkijakoulupaikan saamisen suhteen.

*” Erittäin mutkaisten polkujen tallaja. Olen joutunut tekemään väitöskirjaani melkein koko ajan ilman pysyvää rahoitusta...En saanut koskaan tutkijakoulutuspaikkaa. Se harmitti silloin, kun sitä olisin eniten kaivannut. Myös tutkimusapurahojen kohdalla on ollut epäonnea miltei koko väitöskirjan tekemisen ajan.... Rahoitus olisi tuonut työskentelyyn selkeää pitkäjänteisyyttä ja varmuutta siitä, että väitöskirjani todellakin valmistuu ajoissa. Ilman rahoitusta olen joutunut aivan liian usein miettimään seuraavia siirtoja sen suhteen, mitä teen ja miten sen toteutan.” (M33YHT15)*

### **7.3.5 Olen silti motivoitunut**

Sekä nais- että miesjatko-opiskelijat kokivat olevansa jatko-opiskelijoina *motivoituneita* tutkimuksen tekemiseen. Motivoitumiseen liittyi ennen muuta aiheen sopivuus ja kiinnostavuus, joka innosti jatkamaan tutkimuksen tekemistä. Motivoitumiseen liittyi läheisesti myös *innostuneisuus ja aktiivisuus*. Innostuneisuus toimii moottorina, joka auttaa jatko-opiskelijaa jaksamaan. Aktiivisuus liittyy yleiseen ahkeruuteen ja toimeliaisuuteen, joka yhden haastateltavan mielestä on aktiivisuutta joka suuntaan.

*”...kyllä se mulle on niinku tärkeä se innostus, et mä jaksan... jaksasin sitten...” (N44YHT08)*

*” ohjaajat välillä sanoo, että kun me ollaa niin kauheen aktiivisia joka suuntaan ... niin mä lukeudun siihen luokkaan, että mä olen aktiivinen joka suuntaan, että ... töissäni oon ja sit teen niinku töitäkin ahkerasti ja ...”*  
(N47KAS02)

Miehet kuvasivat itseään edellä mainittujen lisäksi myös *perusteellisiksi ja tavoitesuuntautuneiksi*. Perusteellisuuteen liittyi tunnollisuus. Tavoitesuuntautuneisuus ilmeni selkeinä tavoitteiden asetteluina ja aktiivisena pyrkimyksenä niihin:

*”Mielestäni olen kyllä hyvin... tuota... tavoitesuuntautunut, että kyllä pyrin kovasti niihin asettamiini tavoitteisiin, että päämäärä on ihan selkee... että... sitä voi... samanlaisia ominaisuuksia voi tietysti käyttää missä tahansa muuallakin, mut että... koska oikeestaan tässä on hyvin selkeä asettaa niinkun tavoite, se on yks ja ainut ja se on se jatkotutkinto, niin siihen on helppo sitoutua, siihen ei tarvitse kuin pyrkiä.”* (M30TAL09)

### **7.3.6 Pyrin viemään tutkimusta eteenpäin**

Jatko-opiskelijat määrittelivät omaa jatko-opiskelijuuttaan myös työn etenemisen kautta. *Vien tutkimusta eteenpäin* - kategoriaan tuli ilmauksia, jotka kertoivat työn etenemisestä ja jatkosuunnitelmista. Ilmauksista tulee sellainen kuva, että työ etenee koko ajan, vaikka vain vähänkin. Etenemistä seurataan myös ulkoapäin. Jatko-opiskelija käy esittelemässä aikaansaannoksiaan erilaisissa seminaareissa.

Eräänlaisesta etenemisestä kertoo myös kategoria: *teen töitä sykäyksittäin*. Työ etenee, mutta väliin mahtuu niin sanottuja suvantovaiheita, jolloin varsinainen näkyvä tuotos on vähäistä. Inspiraation innoittamana jatko-opiskelija saattaa työskennellä kellosta välittämättä ja tuloksiakin syntyy:

*” mulla menee silleen aika sykäyksittäin noi.. etenee toi työ, että välillä iskee inspiraatio ja sit tulee niinku pulpahtaa sitä tavaraa ja sit taas välillä on silleen, että on vähän hiljasempi aika ja ei oikeen mikään etene, mutta että se menee vähän sillain sykäyksittäin...”* (N31YHT14)

Miesten maininnoissa tuli esiin *pyrkimys tutkimuksen tasaiseen etenemiseen:*

*”...ehkä sitä on tietyllä tavalla mielialajatko-opiskelija myöskin, että tuota...niin niinku, jos jonain päivänä ei kule, niin se ei sitten kule, että mitä sitä väkisellä ja sitten taas jonain päivänä tehdään todella pitkään sitte...mutta pitää tietysti pyrkiä... tasaseen etenemiseen aina...” (M26TAL13)*

Naisjatko-opiskelijoiden tutkimus eteni myös varsinaisen *työn ohessa*. Ilmauksista saa sellaisen kuvan, että työn ohessa jatko-opintojaan tekevät eivät valita kohtaloaan. Työn ohessa ilmauksiin liittyy maininta, että aika hyvin on pystynyt tekemään myös omaa tutkimustaan. Kertooko se joustavista työnantajista, erittäin motivoituneista ja innostuneista jatko-opiskelijoista, vai mistä?

*”teen tässä työn ohessa aina, kun pystyn ja ihan hyvin oon pystynytkin tekemään..” (N31YHT14)*

*”...että kun mä teen työn ohella, et tuota niin ja mä oon nyt 1,5 vuotta kirjoittanut, niin kun, et tulee kohta 1,5 vuotta ja nyt mulla on tosiaan jää se lisuri tarkastukseen, mut se on työn ohella nopeesti tehty” (N30TAL12)*

Miesten vastauksissa sen sijaan korostui *oikealla alalla oleminen*. Miesten oikea ala saattaa löytyä jo melko varhain, kuten tutkimuksen alkupuolen, elämäntulkun liittyvien tulosten valossa voi nähdä:

*”...oikeella alalla ja oikeessa paikassa, niin on ainakin edenny tähän asti ja uskon, että etenee jatkossakin.” (M25MAT07)*

### **7.3.7 Innovatiivinen**

Naisjatko-opiskelijat pitivät itseään innovatiivisina. *Keksin kaikkea uutta* - kategoriaan tuli kolme ilmausta. Uudenluominen liittyi paitsi kekseliäisyyteen, myös tuloksien tuottamiseen. Toisaalta uusien asioiden keksiminen saattaa häiritä keskittymistä tutkimukseen, varsinkin, jos mielenkiinto hajoaa moneen eri suuntaan.

*”...nyt mä oon opintovapaalla, niin mä oon ehkä yrittänyt vähän paremmin keskittyä, mutta aina tulee jotain uutta, että mä oon kyllä niin kun semmonen, että mä teen monta asiaa yhtä aikaa... yhtä aikaa, että opiskelen ja sit mulla on semmonen... nyt tullu oma yritys tässä ja sitten ...sitten tuota niin toimin urheiluseurassakin aktiivisesti...” (N47KAS02)*

Muutammat ilmaukset eivät varsinaisesti sijoittuneet mihinkään kuvauskategoriaan. Yksi vastaaja mainitsi nauttivansa tutkimuksen tekemisestä. Toinen korosti olevansa työyhteisössään erilainen: nuori, kovaääninen ja eläväisempi.

## 8. TIEDEKULTTUURIIN SOSIAALISTUMINEN

Tässä luvussa tarkastelen jatko-opiskelijoiden käsityksiä siitä miten tiedekulttuuri omaksutaan ja miten siihen sosiaalistutaan. Sosiaalistumisessa on toisaalta kysymys identiteetin muodostumisesta (Ylijoki 2002, 67). Opiskelija rakentaa identiteettiään omaksumalla akateemisen maailman arvoja ja osallistumalla akateemisen yhteisön jäsenyyteen. Oman alan tiedekulttuuri välittyy opiskelijoille monien hienovaraisen tekijöiden ja vaikutusmekanismien välityksellä. Opiskelijat omaksuvat alalleen tyypillisen elämäntavan, kulttuuriset mieltymykset, opiskelutavan ja suhteen opiskeltavan tieteenalan oppisisältöihin. Tiedekulttuurien rakentuminen edellyttää enemmän tai vähemmän yhdenmukaisia arvoja, normeja ja perusoletuksia omalle tieteenalalle keskeisistä tekijöistä. Tiedekulttuurien muodostumisen tärkeimpiä tekijöitä ovat oman tieteenalan tiedollisen ja sosiaalisen organisoitumisen tapa sekä kyky rekrytoida piiriinsä kyvykkäitä opiskelijoilta ja tutkijoita. (Aittola 1992, 45.) Halusin tiedekulttuurin yhteydessä selvittää jatko-opiskelijoiden käsityksiä myös siitä, millainen on eri sukupuolta olevien jatko-opiskelijoiden asema yliopistossa. Myös tasa-arvoa sivuavat kilpailu ja portinvartijuus olivat mielenkiintoni kohteina.

### 8.1 Tiedekulttuurin omaksuminen

Jatko-opiskelijoiden käsityksiä opiskelijan kiinnittymisestä tiedeyhteisöön voidaan tarkastella tiedekulttuurin omaksumisen kautta. Opiskelijoiden käsitykset jakautuvat kolmeen kuvauskategoriaan: tiedekulttuurin omaksuminen tapahtuu opiskelijoiden käsitysten mukaan opiskeluaikana, yhteisössä ja sosiaalistumisen kautta. Kuvauskategorioita voitaisiin tarkastella myös hierarkkisesti. Opiskeluaika muodostaa puitteet, jossa sosiaalistuminen ja yhteisöllisyys tapahtuvat.

Tiedekulttuuriin liittyvät ilmaukset, naiset 21 ja miehet 18, jakautuivat seuraavasti: kolme (3) kuvauskategoriaa ja viisi(5) kategoriaa.

### 8.1.1 Opiskelu

Opiskelu muodostaa puitteet tiedekulttuurin omaksumiselle. Opiskelua voidaan kuitenkin tarkastella ajan, substanssin ja yhteisöllisyyden näkökulmasta. Jatko-opiskelijoiden käsitysten mukaan tiedekulttuurin omaksuminen voi alkaa jo opintoihin hakeutumisen vaiheessa, jolloin samasta alasta kiinnostuneet, usein samanhenkiset henkilöt hakeutuvat samoihin opintoihin. Varsinkin taloustieteilijät ja luonnontieteilijät korostivat vastauksissaan tällaista jo hakuvaiheeseen liittyvää valikoitumista ja sen merkitystä tiedekulttuurin omaksumiseen.

Opiskelua koskevat maininnat jakautuivat sukupuolten kesken seuraavasti: naiset korostivat sekä substanssia että aikaa selvästi miehiä enemmän. Naisten mainintoja tuli opiskeluaikakategoriaan 7 mainintaa, miehiltä yksi. Substanssiin tuli naisilta 5 mainintaa, miehiltä yksi.

*” No, tietysti yks on... on se, et miten helppo tai vaikee on päästä, sehän tietysti vaikuttaa, joka muokkaa sit niitä käsityksiä, minkälaista se on...ihan samalla tavalla, kun... kyllä mun mielestä niin kun ammattivalinta vaikuttaa tavallaan tietyytyypiset ihmiset hakeutuu tietyn tyyppiselle alalle, niin kyllä mun mielestä, koska kuitenkin joku...johtamis ja markkinointi ja laskenta, ne orientaationa on vähän erilaiset ja mun mielestä siinä jo tavallaan ne ihmisen luonteenpiirteet, et minkä tyyliset ihmiset hakeutuu, niin...” (N30TAL12)*

Myös miesten vastauksissa tuli esiin ajatus samanhenkisten ihmisten hakeutumisesta samalle alalle.

*” ... no ehkä jo siinä, että on lähteny lukemaan luonnontieteitä, että on ollu siellä pidempään kuin yhden vuoden, pari vuotta, niin täytyy olla jo semmonen samanhenkinen ja siihen kulttuurin niinku suuntautunu...” (M25MAT07)*

Varsinainen *opiskeluaika* on kuitenkin merkittävä tiedekulttuurin omaksumisen kannalta. Jatko-opiskelijat korostivat vastauksissaan, että tiedekulttuurin omaksuminen tapahtuu opintojen kuluessa pikkuhiljaa. Aikaa korostettiin myös siitä syystä, että akateemisen ajattelutapaa ei voi omaksua parissa vuodessa. Asioiden syvälliseen sisäistämiseen tarvitaan siis aikaa. Tämä on mielenkiintoista, sillä samaan aikaan on



pyrkimys rajoittaa opiskeluaikoja ja saada opiskelijat valmistumaan mahdollisimman nopeasti.

*”Hmm... no, kyllä... mä oon kasvanu siihen oikeestaan sen opiskelun myötä, kyllä mä koen, että jos sä haluat olla... tai jos oot akateemisesti koulutettu ja haluat omaksua akateemisen ajattelutavan, niin sä et voi valmistua kahessa vuodessa.. se... en, en mä niinku...ei... ei siinä voi tulla semmosta kriittistä ajattelua muutamassa vuodessa, että kyllä se vaatii semmosen kypymisen...**et pitemmän ajan?** ... Kyllä... ei se riitä sekään, et oot luonnontieteilijä... se kypsyy pikkuhiljaa, jos on kypsyäkseen..” (M31MAT06)*

Tiedekulttuurin omaksumiseen vaikuttaa myös *substanssi* eli perusopintojen tiedot ja taidot ja niiden haltuunotto.

*” niin ja niinkun ehkä se kuitenkin se semmonen... semmonen opiskelu... niitten asioiden opiskelu tai jotenkin...”(N44YHT08)*

### **8.1.2Yhteisö**

*Yhteisöllä* iso merkitys on myös opiskeluvaiheessa. Yhdessä opiskelemalla ja yhdessä tekemällä opitaan akateemisen maailman pelisäännöt. Myös erilaiset seminaarit ja osallistuminen luennoille ovat merkittäviä tekijöitä tiedekulttuurin omaksumisessa.

*”...siinä niinku se vaan sitten tapahtuu... elikkä tekemällä ja olemalla mukana niin sitten se... en mie usko, että siihen on mitään... siis varsinaista selitystä.” (N25MAT03)*

*”..ja opiskeluaikana tietysti nää proseminaarit ja semmoset, ne on ehkä se niinku tärkein kiinnekohta ja luennot kanssa.” (M25YHT04)*

Yhteisöllisyys sijoittui jatko-opiskelijoiden ilmauksissa myös perusopintojen jälkeiseen, jatko-opintojen aikaan. Opiskelijoiden mielestä on tärkeää, että vasta omaa tutkimustaan ja jatko-opintojen aloittelevalla opiskelijalla olisi taustanaan tiedeyhteisön tuki.

*”...että tulee ... tulee paljolti ... vaikuttaa se, että missä, keitten kanssa mä oon tekemisissä, keitten kanssa mä käyn keskustelua, kuka on mun opponentti, ketä on ne läheisemmät siinä...siinä, kuka on ohjaaja, minkälainen...että kun uusi jäsen tulee... tulee tuohon... mä en tiedä minkälaisia muut nää ryhmät on... kaikki ryhmät ei... kaikki ohjaajat ei pidä sellasia ryhmäkokootumisia ollenkaan mää oon kuullu...meillä on ne ryhmäkokootumiset ja se on niinku hirveen tärkeä, että on... koska se on semmonen kannustus ja tuki...”*  
(N47KAS02)

*”kun on ollu töissä ja muuta tässä... nyt sitten samalla tän vajaan vuoden, että siinä nyt on oppinu... oppinu kaikennäköistä, mutta kyllä minusta tuntuu, että se... esimerkiksi erilaisten seminaarien kautta niinku tulee kanssa aika paljon, et erilaiset tämmöset jatkoseminaarit ja mitä siellä on keskusteltu ja minkälaisia aiheita siellä on käsitelty”* (M25YHT04)

Naisten ja miesten vastauksissa oli eniten eroja yhteisöä koskevissa maininnoissa. Miehet korostivat selvästi enemmän yhteisön merkitystä tiedekulttuurin omaksumisessa jatko-opintovaiheessa. Tuloksia voisi verrata elämänkuluvun tuloksiin, jossa miesjatko-opiskelijoilla oli naisia enemmän kokemusta yliopistoyhteisön tuesta. Miesten jatko-opiskelupaikka järjestyi vaivattomammin kuin naisopiskelijoiden. Toisaalta, voisiko kysymys olla miestapaisesta tavasta toimia yhdessä naisten ollessa enemmänkin yksinäisiä puurtajia?

### **8.1.3 Sosiaalistuminen**

Jatko-opiskelijat viittasivat *sosiaalistumiseen* joko suoraan tai kasvamisen ilmausta käyttäen. Sosiaalistumiseen liittyi jatko-opiskelijoiden mielestä myös opiskelijoiden ikä. Opiskelu ajanjaksona sijoittuu varhaisaikuisuuteen, jolloin uusien kulttuurien ja tiettyjen tyylien omaksuminen on otollista.

*” ja ehkä siihen kasvaa, ehkä se maaperä on silloin parikymppisenä aika otollista semmoselle, että omaksutaan tiettyjä kulttuureja ja tiettyjä tyynejä,*

*niin jotenkin se on ehkä ottavampi se maaperä silloin, kun nyt myöhemmin...”*  
(N31YHT14)

Sosiaalistumisessa on jatko-opiskelijoiden käsitysten mukaan oleellista myös se, että sosiaalistuminen tulee omien kriittisten ajatteluprosessien läpikäymisen kautta. *Omalla reflektiolla* on siten iso merkitys:

*”... joka on... on hie... hieman edes semmosta prosessiopiskelua, et se ei oo niinku sitä... sitä, että joku... antaa sun päähän tämmöstä oppia, vaan että sitä joutuu ite miettimään ja refleктоimaan, et mitä tää tarkoittaa...mulle ja että no, tietenkin sii... siitä sitten kans niinku vielä, että no, mitä se tarkoittaa siihen työhön... käytännön työhönkin, kun kuitenkin niinku jotkut alkaa arvoista, niin että no, mitä se... mitä se käytännössä on... siinä työssä ja vielä, että mitä se on mulle henkilökohtaisesti.”* (N44YHT08)

Sosiaalistuminen jakautui naisten ja miesten kesken. Naiset korostivat vastauksissaan kasvua ja itse sosiaalistumista. Tiedekulttuuriin naisten mielestä kasvettiin tai sosiaalistuttiin opintojen kuluessa ajan kanssa. Miehet korostivat sitä vastoin omaa kriittistä ajattelua. Sosiaalistuminen tuli miesten mielestä ensisijaisesti oman ajattelun kautta. Tiedekulttuurin käytäntöjä ja periaatteita tarkasteltiin kriittisesti reflektoiden.

## **8.2 Tasa-arvoinen yliopisto?**

Yliopistojen tiedemaailma näyttäytyy ensi katsomalta tasa-arvoisena ja sukupuolineutraalina. Sukupuoli ei enää määrää ihmisten opiskelu- tai jatko-opiskelumahdollisuuksia. Akateeminen valtakulttuuri on yliopistoinstituutin määrällisestä naisistumisesta huolimatta edelleen miesten kulttuuria. Naisten on miehiin verrattuna huomattavasti vaikeampi edetä tiedeyhteisössä arvostettuihin asemiin. (Liljander 1996, 40.) Kuten yhteiskunta myös akateeminen maailma on sukupuolistuneiden käytäntöjen läpikäymä. Korkeakoulutus valmistaa opiskelijoitaan sivistyneistöammatteihin, joissa toimivat pääasiassa miehet ja joissa edellytetään miehisen toiminta- ja ajattelumallin omaksumista. Korkeakoulukulttuuri ei ole juurikaan saanut vaikutteita naisten elämästä. Toimiessaan maskuliinisessa valtakulttuurissa naiset

omaksuvat miehiä selvästi kriittisemmän kuvan omasta akateemisesta pätevyystään. (Liljander 1996, 41.) Tasa-arvoon liittyviä ilmauksia tuli miehiltä 43 ja naisilta 40. Ilmaukset jakautuivat kuuteen (6) kategoriaan ja kolmeen(3) kuvauskategoriaan.

### 8.2.1 Tasa-arvoinen työpaikka

Sekä mies- että naisjatko-opiskelijat kokivat yliopiston *tasa-arvoisena työpaikkana*. Henkilöstön väliset suhteet koettiin mutkattomiksi ja läheisiksi. *Hierarkiaa* jatko-opiskelijoiden mielestä toivat yliopiston puitteet instituutiona. Taistelu työpaikoista ja rahoituksista saattoivat jatko-opiskelijoiden käsitysten mukaan huonontaa henkilösuhteita. Huonot henkilösuhteet näkyivät etenkin vetäytymisenä hierarkian taakse.

*”... ja mitä sitten tulee näihin hierarkioihin, niin, niin tota... ei nekään oo mitenkään niin kun tosiaankaan korkeet, et ainoastaan semmosissa tapauksissa, jos niin kun syystä tai toisesta niin ihmisten välit ei toimi, niin silloin siitä voi olla jotain merkkiä, et silloin ehkä saatetaan näyttää, että milläläilla viedään tämä hierarkiassa, ei sit tehä niin kun sanoo tai jotain muuta... hyvin harvoin.” (M25YHT04)*

*”...mut niin kun ihmisten välisessä kanssakäymisessä, niin ei... ei oo... ei oo mun mielestä... tietenkin aina pitää vähän ollakin, mutta et niin kun... siinä... ei sii...en mää ainakaan sitä... en mää mitenkään siihen reagoinu oo (naurahtaa).” (N31YHT14)*

### 8.2.2 Millainen on sukupuolten asema yliopistossa?

Tasa-arvoon liittyä läheisesti kysymys *eri sukupuolta olevien henkilöiden asemasta* yliopiston tiedeyhteisöissä. Jatko-opiskelijoiden käsitykset siitä, millainen on eri sukupuolta olevien asema yliopistokontekstissa, jakautuivat tasaisesti. Viisi miesjatko-opiskelijaa ja neljä naisjatko-opiskelijaa ei nähnyt mitään eroa eri sukupuolten olevien

asemassa. Jatko-opiskelijoiden käsitysten mukaan jatko-opiskelijaksi rekrytoinnissa painavat muut asiat kuin sukupuoli.

*” .... Joo, kyllä uskoisin niin, että sitten muut asiat, mitä professorit näkee.. haluaa rekrytoida tänne.” (M30TAL09)*

Naisjatko-opiskelijat sanoivat olevansa herkällä mielellä kaikkea syrjintää vastaan ja painottivat, että olisivat kyllä huomanneet, mikäli syrjintää sukupuolten välillä olisi ollut.

*”...mutta en... en oo sitä... mää olisin kyllä kokenu, jos (naurahtaa), mää oon siitä... niinku hyvin herkällä sen suhteen, että en oo yhtään kokenut...” (N24TAL11)*

Kahden naisjatko-opiskelijan mielestä eri sukupuolta olevien asemassa on eroja yliopistomaailmassa. Naisjatko-opiskelijoiden käsitysten mukaan yliopistossa on helpompi edetä uralla, jos on mies. Toinen haastateltavista nimeää käsityksensä enemmänkin ennakkoluuloksi kuin omakohtaisesti koetuksi asiaksi. Toisen naisjatko-opiskelijan käsitykset ovat selvästi omiin havaintoihin perustuvia kokemuksia. Eriarvoisuutta tuo hänen mukaansa oman tiedekunnan käytännöt, joissa naiset, ainakin hetken ajan, joutuvat taiteilemaan perheenperustamisen ja uran välillä.

*”...on pakko vähän valita se, että valitseeko uran vai perheen, että... että oishan se tosi kiva, kun ne vois valita niinku molemmat ja sillein, mutta... mutta että mies vois jäädä hoitamaan lapsia ja ite vois tehdä sitä uraa, mutta... mutta ku ei se välttämättä aina oo mahdollista, jos se mieskin haluaa sitä uraa, että... se... ne on niin vaikeita kysymyksiä oikeestaan... sen mä ymmärrän, jos kaikki mitataan tosiaan niillä julkaisuilla ja sillä, mitä on ehtiny tieteellisesti tavallaan tekemään, niin onhan se... onhan se totta, että äitiysloman ajan, niin sä et ehi tekemään mitään... ja jos osa niistä kellä ei oo lapsia, niin ehtii tehdä pitkää päivää, niin... niin tota niin, totta kai ne saa enemmän aikaiseks, kun ne ketkä sitten on tasan 8-16 ja lähtee hakemaan lapsi päiväkodista ja on sitten kotona, että... että toisaalta sitten suotakoot niille, ketkä uhraa sen koko elämänsä sille tieteelle, niin sitten ne korkeimmat viratkin, että... että näin...*

*siinä on kaks puolta ja jollain tavalla se on väärin, mut sitten jollain tavalla mä ymmärrän sen.” (N26MAT10)*

### 8.2.3Urakehitys

Lähes kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että naisilla ja miehillä on samanlaiset *mahdollisuudet edetä uralla*. Muutama miesjatko-opiskelija otti kuitenkin oma-aloitteisesti esiin muun muassa *palkkaerot* miesten ja naisten välillä. Itse tutkimiseen ja tieteen tekemiseen ei sukupuoli vastaajien mielestä vaikuttanut, ainoastaan henkilön kyvyt. Haastateltavien mielestä naisiin suhtaudutaan vakavasti sekä opiskelijoina että jatko-opiskelijoina.

Haastateltavien oma sukupuoli oli vaikuttanut jatko-opiskelijaksi ryhtymiseen tai uralla etenemiseen joko estävästi tai edistävästi kolmen miesjatko-opiskelijan ja kahden naisjatko-opiskelijan mielestä. Edistävästi oma sukupuoli vaikutti silloin, jos oma ohjaaja oli samaa sukupuolta. Käytännössä jatko-opiskelijoiden käsitysten mukaan miesprofessorit suosivat hieman enemmän miesopiskelijoita ja naisprofessorit naisia. Tässä oli kuitenkin nähtävissä pientä eroa eri tiedekuntien välillä. Selvintä se oli matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa. Yllättävää oli, että sukupuolen vaikutusta estävästi toivat voimakkaasti esiin kaksi miesjatko-opiskelijaa. Toisen mielestä hänelle ei ole ollut ainakaan mitään hyötyä siitä, että on mies, jopa päinvastoin.

*” ... niin kun täällä... sukupuolesta niin... niin kun yleensäkin mä en oo koskaan henkilökohtaisesti törmänny misään siihen, että mulle ois siitä hyötyä, että mä oon mies... alkaa olla ihan suoraan sanoen ihan päinvastoin monessa asiassa, että tuntuu, että... että tuota niin... niin, niin mä oon hävinny naisille monia hommia( naurahtaa)... ” (M26TAL13)*

Neljän miesjatko-opiskelijan ja neljän naisjatko-opiskelijan käsitysten mukaan oma sukupuoli ei ole millään lailla vaikuttanut heidän jatko-opiskelijaksi ryhtymiseen tai yliopistouraan ylipäätään.

*”Ei... ei mitään. En mä usko, että mejän laitoksella sellaista kukaan sanois, että sukupuolella olis mitään merkitystä. ” (M25MAT07)*

*”Eipä... ei tässä oo... oo sillä tavalla ollu, jos niinku täällä yliopistolla aattelee.”(N47KAS02)*

Yliopiston kentällä yksilöt haalivat suorituksia ja oppiarvoja, joilla on suoraan merkitystä tulevaisuuden urakehitykseen. Ihmiset eivät kuitenkaan myönnä tavoittelevansa voittoa ja kasaavansa pääomia, sillä he ovat sisäistäneet tämän asenteina ja suhtautumistapoina, joiden järjestelmää Bourdieu kutsuu habitukseksi. Jokaisella kentällä, esimerkiksi jossakin oppiaineessa, on omat pelisääntönsä, joiden nojalla pääoma määräytyy. Pääoma on ensisijaisesti ominaisuus, resurssi, ei suhde. Tällöin eri pääoman muodot ovat ihmisen eri ominaisuuksia. Kulttuurinen pääoma on oppiarvoja, tietoja ja saavutettua arvonantoa. Sosiaalinen pääoma on sitä, kuinka monia ja millaisia suhteita henkilöllä on ja kuinka hyvin hän tuntee tietyissä tilanteissa vaadittavat käytöstavat. Ihminen saa nämä eri pääoman muodot osittain perheen kautta, kasvatuksen, perinnön muodossa, mutta osittain ne hankitaan toimittaessa kentällä taistelussa muiden kentällä toimivien kanssa. (Roos 1985, 13.)

### **8.3 Portinvartijoita ja veristä kilpailua**

On yleisesti tiedossa, että osa yliopistoviroista räätälöidään sopiville ehdokkaille. Husun (2002) mukaan rekrytoinnissa käytettyjä perusteita tai niiden tärkeysjärjestystä saatettiin muuttaa kesken prosessin. Pitkäaikaisiakaan sijaisuuksia, jotka koskivat ylempiä yliopistovirkoja, kuten professuuria, ei useissa tapauksissa julistettu avoimesti haettaviksi, vaan ne täytettiin käytännössä kutsumalla ”talon” sisältä. Voidaan siis sanoa, että eräänlainen kutsumenettely on käytössä kautta linjan, ei vain professorinvirkojen osalta. Tämä vähentää sellaisten naisten ja miesten meritoitumismahdollisuuksia, joita virkojen tai sijaisuuksien täytöstä päättävät portinvartijat eivät tunne. ( Husu 2002, 50.) Portinvartijat ovat yliopiston tieteen kentällä merkittävässä asemassa. Varsinkin naistutkimuksessa portinvartijoita kuvataan jatko-opiskelijoiden urakehityksen edistäjinä tai estäjinä. Lähtökohtaoletuksena on, että portinvartijat ovat keskeisiä henkilöitä jatko-opiskelijaksi hakeutumisessa. Tarkastelen tässä luvussa jatko-opiskelijoiden omia käsityksiä tieteen portinvartijoista.

Arkikäsitusten mukaan yliopistomaailma on eriasteisen kilpailun läpikäymä, joka kulminoituu taisteluun jatko-opiskelupaikoista ja rahoituksista. Miten kilpailuareenalla toimivat jatko-opiskelijat itse kokevat kilpailun? Tieteen portinvartijat jakautuivat kahteen (2) kuvauskategoriaan ja neljään (4) kategoriaan. Yhteensä ilmauksia portinvartijateemaan tuli miehiltä 21 ja naisilta 15. Kilpailuun tuli ilmauksia miehiltä 17 ja naisilta 21. Ilmaukset jakautuivat viiteen (5) kategoriaan ja neljään (4) kuvauskategoriaan.

### 8.3.1 Valta

Jatko-opiskelijoiden käsitykset portinvartijoista määrittyivät vallan kautta. Valta liittyi portinvartijan asemaan tiedeyhteisössä. Jatko-opiskelijan kannalta vallan merkitys korostui taistelussa *rahoituksista* ja esimerkiksi *assistentin* tai *tutkijan paikoista*. Portinvartija vallan käyttäjänä oli sekä mies- että naisjatkoo-opiskelijoiden maininnoissa. Valtaan liittyi oleellisesti *sosiaaliset suhteet*, jotka haastateltavien mielestä vaikuttavat kaiken taustalla; henkilösuhteet vaikuttavat uraan joko estävästi tai edistävästi. Haastateltavat korostivat sosiaalisten suhteiden merkitystä myös käytännön näkökulmasta. Jatko-opiskelijalta edellytetään, että hän tulee toimeen erilaisten, joskus erikoistenkin ihmisten kanssa. Toisaalta henkilösuhteet toimivat toisinkin päin. Myös opiskelijalla on oma vastuunsa suhteen toimivuudesta. Sosiaaliset suhteet saattavat vaikuttaa myös piiloisesti. Portinvartijan oma asema ja siihen liittyvät henkilösuhteet tiedemaailman ylemmillä portailla voivat vaikuttaa jatko-opiskelijan etenemiseen. Tähän ei jatko-opiskelija voi kuitenkaan itse vaikuttaa.

*” Joo... no tietenkin näissä, kun sitä rahaa on vähän ja täällä on näitä ... tutkijan paikkoja ja assistenttuureihin paikkoja ja tämmösiä niin kun on aika vähän, että kyllähän siellä kovaa kilpailua on näistä paikoista ja ...eihän ne voi olla vaikuttamatta tämmöset niin kun henkilökohtaiset suhteet... oma suhde ohjaajaan ja sitten mikä on taas ohjaajan ...asema laitoksella ja tiedekunnassa, että kyllähän se sullei vaikuttaa ... vaikuttaa, että ... mun mielestä ... Jos sulla alkaa olla itellä niin niiku pahasti sukset ristissä yhen jos toisenkin kanssa laitoksella, niin kyllähän se ei edistä kyllä ainakaan (naurahtaa) sun etenemismahdollisuuksia tai että sä saat rahoitusta, että*



*...miehellään, että tulee toimeen kaikkien kanssa, niin se on ilman muuta... että näin varmaan muuallakin, että ... Se ei pelkästään ole susta itestä kiinni, että se... siihen rahoituksen saamiseen sitten vaikuttaa tavallaan se myös se professorin maine... jollainlailla... johon sä et taas mitenkään pysty ehkä vaikuttamaan, että... se ei oo täysin susta itestä kiinni... ja että miten ne...miten ne sitten siellä... siellä ylemmillä tasoilla näitä asioita ajattelee... Se ehkä jää meiltä tavall... alempana olevilta tavallaan ehkä vähän piilosekskin, että... siellähän voi taas vaikuttaa semmoset ihan oppi... oppiainekiistat ja muut tämmöset, että... että mil... mitä tutkimusta ylipäänsä rahoitetaan, mille, mihin suuntaan lähetään laitosta viemään.” (M35KAS01)*

### **8.3.2 Ohjaaja**

Portinvartija nähdään ennen muuta *tutkimuksen ohjaajana*. Portinvartija on siten myös vastuussa tutkimuksen suuntaamisesta ja tieteellisestä tasosta. Jatko-opiskelijoiden käsitykset ohjaavasta portinvartijasta ovat myönteisiä. Myös ohjaussuhteeseen vaikuttavat henkilöiden väliset suhteet sekä portinvartijan valta. Naisten vastauksissa portinvartija ohjaajana mainittiin kolme kertaa ja miesten vastauksissa neljä kertaa.

*”No, professorilla on tietysti sen tutkimuksen etenemisen kannalta ohjaajana ... niin suuri valta, mutta... hän ohjaa mihin tutkimusta tehdään ja kyllä siinä mielessä niin on... sano... sanelee sitä, että...hieman niin, kun seurattava sitä, mitenkä edetään, mutta...en nyt voi sanoa, että ois semmonen...jos haluat itse... tuota noin siihen tavoitteeseen päästä, niin sun on kuunneltava niin kun muita kommentteja, että oli se sitten oma professori tai jotkut muut tuutorit tämän tutkimuksen suhteen, niin kyllä... kyllä heitä pitää kuunnella, että... että minkälaisia kommentteja heillä on, koska he.. heillä on kuitenkin niin laajempi näkemys tähän tutkimukseen.” (M30TAL09)*

*”Kyllähän niitä on ihan selkeesti... selkeesti tuota niin portinvartija ja... ja niin kun sillä lailla, että onhan ne... ainahan ne, jotka päättää niistä, ne on portinvartijoita viime kädessä ja tietysti sit, minkälaisen kuvan sä annat heille, niin... niin, niin on viimekädessä just sitä, että millä lailla sä sitten myöskin voit edistyä näissä asioissa ja tuota kyllähän se niinku tietysti se, että sehän*

*perustuu... sun omaan osaamiseen tai osaamisalueeseen tietysti, mutta kyllä sillä persoonallakin on sitten merkitystä... kyllä se... miten sä tulet ihmisten kanssa toimeen, niin, niin kyllä se niin kun... niin kun sanoin... varmasti noilla... professorit niin on todella portinvartijoita, koska ethän sä... jos sä et niiden kans tuu toimeen tai sulla ei oo niille annettavaa osaamista, niin et voi myöskään päästä tai menestyä jatko-opiskelijana sitten... kyllä yliopistossa selkeesti näin on.” (M26TAL13)*

Portinvartijoihin ei ollut jatko-opinnoissaan törmännyt kolme miesjatko-opiskelijaa ja yksi naisjatko-opiskelija. Syynä tähän voi olla erot eri tiedekuntien välillä. Esimerkiksi jotkut matemaattis-luonnontieteiden tiedekunnan oppiaineista ovat niin pieniä, että käytännössä kaikki halukkaat saavat jatko-opiskelupaikan. Toinen syy voi olla myös se, että kyseessä ovat niin sanotusti yliopiston ulkopuolella jatkotutkimusta suorittavat jatko-opiskelijat, jotka tekevät tutkimusta omalla ajallaan ja omalla rahoituksella.

Kielteisiä kokemuksia portinvartijoista oli yhdellä naisjatko-opiskelijalla ja yhdellä miesjatko-opiskelijalla. Naisjatko-opiskelijalla ei ollut omakohtaisia kokemuksia, vaan käsitykset olivat muodostuneet toisten kokemusten läheltä seuraamisen kautta. Miesjatko-opiskelijan kokemukset liittyivät portinvartijan toimiin, jotka osaltaan viivästyttivät väitöskirjan valmistumista ja johtivat lopulta ohjaajan ja yliopiston vaihtamiseen. Mielenkiintoista on se, että negatiivisia kokemuksia ei tässä tutkimuksessa ole koskien portinvartijoita. Ehkä syynä voi olla se, että haastateltavien joukkoon ei ole sattunut sellaisia henkilöitä, joilla on negatiivisia kokemuksia tai he eivät ilmoittautuneet haastateltaviksi. Toinen mielenkiintoinen seikka on se, että yleensä portinvartijoista puhutaan naistutkimuksen yhteydessä, esimerkiksi Husun (2002, 148–149.) mukaan tieteen portinvartijat eli suurimpien tutkimusta rahoittavien säätiöiden päättäjät ja rahoitusanomuksia arvioivat asiantuntijat ovat pääsääntöisesti miehiä. Tässä tutkimuksessa portinvartijuudesta estävässä merkityksessä kertoi miesjatko-opiskelija.

### **8.3.3 Kilpailu**

Koulutuksen ja ammatin hankkimiseen liittyvät siirtymät ovat viime vuosisadan lopulla joutuneet uudelleenmääritellyiksi. Pätkätyöläisyys, epävarmuus ja tieto siitä, että yksilö mahdollisesti joutuu hankkimaan useamman kuin yhden ammatin elämänsä aikana,

tuovat uusia merkityksiä koulutukseen. Jatko-opiskelu on nähty tietynlaisena statuksena ja esimerkiksi tohtorintutkintoa on arvostettu. Joidenkin tieteenalojen keskuudessa tohtorintutkinnot ovat kokeneet inflaation siitä syystä, että tutkintoja on suoritettu liikaa työllistymiseen nähden. Toisaalta juuri näillä tieteenaloilla on pakko olla tohtori saadakseen työpaikan. Koulutus ei siten aina tuo varmuutta paremmasta työpaikasta, jolloin se pakottaa yksilön tarkkaan arvioimaan ratkaisujensa ja valintojensa seurauksia.

Kilpailun katsotaan olevan osa akateemista maailmaa. Jatko-opiskelijat kilpailevat rahoituksesta, tutkijan paikoista ja tuloksista. Myös itsensä kanssa kilpaillaan. Kilpailu on osittain pinnan alla kytevää ja sen olemassa oloa ei aina niin haluttaisi myöntääkään.

Ehkä suurin kilpailua aiheuttava asia on raha. Kilpailu *rahoituksesta* ilmenee muun muassa siten, että tarjolla olevista rahoituksista ei kerrota muille siinä toivossa, että vähäinen hakijamäärä toisi itselle paremmat mahdollisuudet saada rahoitus. Kilpailun rahoituksesta mainitsivat sekä nais- että miesjatko-opiskelijat. Varsinkin miesjatko-opiskelijat korostivat yliopistouran epämääräisyyttä. Heidän käsityksenä mukaan vasta professorin asema on suhteellisen turvattu. Kaikki muut ovat miesjatko-opiskelijoiden mielestä enemmän tai vähemmän epämääräisessä tilassa.

*”...että niin sitten, kun haetaan tietenkin kaikkia apurahoja ja ei kerrota muille, että tämmönen apuraha on nyt haussa, että... näkee sen, että ne jotenkin aattelee, että ei kilpailijoita siihen, että hän ei kerro kenellekään, että hän hakee vain yksin, niin on paremmat mahdollisuudet saaha sitä ja just tämmöstä tietynlaista itsekkyyttä...” (N26MAT10)*

Toinen suuri kilpailun aihe ovat yliopiston tarjoamat *työpaikat*. Varsinkin assistenttuurin työtehtävät ovat haluttuja ja siksi kilpailtuja. Myöhemmin kilpaillaan vakituisemmista viroista, kuten esimerkiksi lehtorin viroista. Naisjatko-opiskelijat eivät maininneet vastauksissaan kilpailua tutkimus- tai työpaikoista. Miesjatko-opiskelijat korostivat, että yliopistot ovat varsin epävarmoja työpaikkoja.

Naisten maininnoissa kilpailu liittyi ennen muuta opiskeluaajan *tenttitulosten* tai muiden vastaavien tulosten vertailuun. Naiset korostivat, että kilpailu ainakin osittain jatkui perusopintojen jälkeen esimerkiksi kilpailuna *julkaisuista tai tutkimukseen liittyvien artikkeleiden julkaisuista*. Muutammat vastaajat olivat opiskeluaikana kokeneet

kilpailun välillä ahdistavanakin. Naisvastaajat ottivat esiin myös toisten tekstien tai materiaalien suoranaisen varastamisen, joka johtaa siihen, että omia materiaaleja ja tietoja pantataan itsellä varastamisen pelossa. Kenelläkään haastateltavista ei ollut omakohtaisia kokemuksia siitä, että esimerkiksi yliopistolla ylemmässä asemassa oleva henkilö olisi käyttänyt opiskelijan tuottamia ideoita tai tekstejä ominaan. Ajatus plagioinnista vaikuttaa kuitenkin ihmisten käyttäytymiseen.

*”... se on... se on tosi kovaa kilpailua ja se menee niinku semmoseks, että joku saattaa niinku lainata toisen tekstejä, kun se kirjottaa niinku joku opiskelija kirjottaa tai jatko-opiskelija kirjottaa hyvän jutun, niin joku joku sitten niin joka on vakavammassa asemassa niin saattaa vähän niinku ottaa omikseen mä oon kuullu... että tämmösiä juttuja tapahtuu, että... että niinku pistetäänkin omiks artikkeliks (naurahdus), että...et se on niinku mun mielestä semmosta, mikä ei oo enää oikeen hyvää... hyvää tapaa sillä tavalla semmonen...semmonen sais olla pois, että... et siinä niinku näkee, et se on... on niiku aika kovaa se kilpailu ja käytetään erilaisia keinoja sitten, mut minuun ei oo kohdistunu ( ei saa selvää) niinku mitään semmosta.” (N47KAS02)*

*”...mut esimerkiksi mä hämmästyin jossain seminaareissa tai konferensseissa, että mä olin tenhyt etukäteen aineistot, mitkä mä jaan ihmisille, niin sit kukaan ei jakanu omiaan ja mä sit ihmettelin, et miks ne ei jaa, niin siellä kuulema pelätään, et ihmiset varastaa ideoita ja juttuja ja näin ja sit mä, et no, en mäkään sit jaa (naurahtaa) niinku tällein, mut että siitä mä huomasin, et on tääl sellasta” (N30TAL12)*

Viimekädessä jokainen kilpailee oman itsensä kanssa. Jokainen murehtii omia asioitaan, joten kilpailu tai vertailu toisten kanssa on turhaa ja ajan hukkaamista. Jokainen on kuitenkin viimekädessä vastuussa omasta työstään ja sen valmistumisestaan. Toisaalta jatko-opiskelijat kuitenkin auttavat toinen toistaan.:

*”...mutta edelleen mä sanon sitä, että kun se meidän porukka on sillä tavalla pieni, niin enemmän se on sitä yhteen hiileen puhaltamista ja yritetään yhdessä... yhdessä niinku viedä asiaa eteenpäin, että se... tavallaan meillä on semmone... meidän tutkijaryhmässäkkin ollaan, kun tutkitaan tätä johtajuutta*

*niin vähän eri näkökantilta on tuota...se lähestymiskulma on hivenen erilainen ja siitä pystytään niinku hyödyntään... niinku jeesaamaan vähän toinen toisiaan ja sillä tavalla niinku...nyt meen yhen opiskelukaverin luo just tämän haastattelun jälkeen, meen tuota...vähän kyseleén vinkkejä, koska mulla on nyt oman tutkimuksen kanssa pikkusen pulmakohtia ja hän on tehny vähän saman tyyppisestä aiheesta, mistä minä teen, vähän eri näkökulmasta, niin ihan... jeesiä kysymään, että siinä... sillä tavalla oo... oo kilpailua. Itse asiassa... melkein mieluummin päinvastoin, varsinkin tätä meidän ensimmäistä, että me haluttiin sitä tukea kaikin keinoin, että me saa... että tulis...vois sitten näyttää, että tältäkin puolelta tulee ihan oikeita tohtoreita.” (M50KAS05)*

Neljä mies ja naisjatko-opiskelijaa eivät olleet omakohtaisesti kokeneet kilpailua. Syynä tähän oli joko oman tutkimusalan pienuus tai työskenteleminen yliopiston ulkopuolella. Yhden miesvastaajan mielestä hänellä on aikaisemmista urheilutaustoista johtuen terve suhtautuminen kilpailuun. Lisäksi hänen tutkimuksensa oli selvästi erilainen kuin muiden, joten kilpailua ei siitäkään syystä syntynyt. Hän kertoi kilpailevansa ennen muuta itsensä kanssa. Toisaalta kilpailua ei ehkä koeta omakohtaisesti siitä syystä, että se on näkymätöntä.

*”... tai sitten toisaalta, toinen kysymys voi olla ehkä se, että ehkä mulla on niin kun niin terve suhtautuminen kilpailuun... mä oon oppinu siihen urheilun kautta, että... että mä pidän luonnollisena sitä, että ok, että pitää pyrkiä etiäpäin ja tälleen, niin kun sanoin mun mielestä täällä ei niin kun... tää on niin yksilöllistä, että kun mää en tiää heidän tavoitteitaan tai voin yrittää arvailla niitä, et mitä he on ja mää toisaalta tiän, et kaikki ne tekee osittain samalaisessa uskossa sitä hommaa, että heillä on niin erilaiset aiheetkin vielä, niin niin, että jos kilpailu mielellä niin kilpaillaan vaan minun kanssa samassa sarjassa... että erittäin vaikea kysymys niinku silleensä...tätä on kysytty niin monesti on yläasteella, lukiossa, että onko täällä kilpailua...niin mitä mää aina oon vastannu, niin on ainakin ittensä kanssa silleen, että... että oma suoriutuminen...ja jos sen tielle tulee muita, niin sitten on kilpailua jostain kiintiöstä jonnekin, että tää on aina tosi vaikea kysymys kyllä... se on näkymätöntä.” (M26TAL13)*

## 9. POHDINTA

### 9.1 Keskeiset tutkimustulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella jatko-opiskelijaksi ryhtymistä elämänsä, akateemisen identiteetin muodostumisen ja tiedekulttuuriin soisaalistumisen kautta. Jatko-opiskelijaksi ryhtyminen voidaan nähdä elämänsäkuun sijoittuvana koulutuksen ja ammatin hankkimiseen liittyvänä prosessina. Se voi olla myös akateemisen identiteetin muodostumisen aikaan saamaa tieteellistymistä tai itsensä määrittelyä tutkijan ammattiin sopivaksi. Jatko-opiskelijaksi ei ryhdytä tyhjiössä, vaan tiedeyhteisön tarjoama sosiaalinen tuki ja tiedekulttuuriin soisaalistuminen voivat olla merkittäviä tekijöitä tieteellisiin jatko-opintoihin hakeutumiselle.

Elämänsäkuu ja sen tapahtumat ovat lähes samanlaisia kaikille koulutuksesta tai ammatista riippumatta. Jokainen suorittaa oppivelvollisuuteen perustuvan peruskoulun ja jatkaa siitä koulutusurallaan eteenpäin. Jatko-opiskelijoiden koulutuksellisen elämänsäkulun kannalta merkityksellisiä ovat olleet erilaiset siirtymävaiheet. Tutkimukseen osallistuneet miehet ja naiset olivat peruskoulussa ja lukiossa sosiaalisia ja hyviä oppilaita. Miesten vastauksissa korostui hieman enemmän kiinnostuminen sekä koulutyöstä että myös koulun ulkopuolisista harrastuksista. Naisten vastauksissa korostui hyvä oppilas- ilmaukset. Näyttäisi siltä, että yhä edelleen pojilta edellytetään tai heille sallitaan aktiivinen kiinnostuminen ja sen ilmaiseminen erilaisista asioista, kun taas tyttöjen oletetaan olevan hiljaisia, kilttejä ja menestyviä. Myös Liljander (1996, 41–42) on omassa väitöstutkimuksessaan esittänyt samansuuntaisia väitteitä. Hänen mukaansa tyttöjen alemmilla kouluasteilla saavuttama poikia jonkin verran parempi koulumenestys perustuu tottelevaisuuteen ja kaavamaiseen osaamiseen. Pojat vaativat ja saavat osakseen huomiota, niin hyvässä kuin pahassakin. Tottelevaisuus ja kaavamainen osaamisen ovat kuitenkin korkeakoulutuksessa menestymistä ajatellen väärä asioita. Poikien saama huomio jalostuu menestykseksi akateemisessa maailmassa.

Perhetaustalla oli merkitystä jatko-opiskelijoiden etenemiseen koulutusurallaan. Haastateltavat korostivat, että vanhemmat olivat suhtautuneet

koulunkäyntiin ja koulutukseen myönteisesti kannustamalla. Kannustus oli runsainta ja selvästi positiivisinta niissä perheissä, joissa vanhempien koulutustausta oli matala tai koulutusta ei ollut ollenkaan. Kannustava todellisuus luotiin vuorovaikutuksessa. Riippumatta vanhempien koulutustaustasta, vanhemmat olivat tuottaneet perheeseen koulutusta arvostavan todellisuuden. Koulutuksen arvostus oli näillä jatko-opiskelijoilla ollut siten kotona opittu asia. Yllättävää oli se, että kannustamisen lisäksi hyvää koulumenestystä vaadittiin, ehkä hieman negatiiviseenkin sävyyn, niissä perheissä, joissa toinen tai molemmat vanhemmat olivat akateemisen koulutuksen hankkineita. Tämän taustan omaavia jatko-opiskelijoita oli vähemmistö aineistossa. Nämä jatko-opiskelijat mainitsivat muita opiskelijoita selvästi enemmän, että opiskelusta oli tullut ”vääntöä” eli kiistaa. Myös Houtsonen (1996, 209) on tutkimuksessaan saanut samanlaisia tuloksia. Houtsosen tutkimuksessa nousi esiin vanhempien kannustava ja koulutusta arvostava suhtautuminen. Varsinkin akateemisesti koulutetuilla oli mainintoja vanhempien suhtautumisesta positiivisesti koulunkäyntiin. Tutkimuksen mukaan vanhempien koulutuksellista pääomaa tuotiin harvoin esiin perheen koulutusressurssina eikä sitä juuri koskaan mainittu positiivisessa mielessä. Vanhempien vähäistä koulutusta korostettiin erityisesti silloin, kun haastateltava oli itse hankkinut vanhempiaan enemmän koulutuspääomaa. Myös tähän tutkimukseen osallistuneet jatko-opiskelijat mainitsivat yhdeksi kannustuksen syyksi sen, että vanhemmalla ei ollut aikoinaan mahdollisuutta opiskeluun. Mäkisen (1999, 66, 72–73) tutkimuksessa vanhempien akateemisen tutkinnon suorittaminen heijastui lasten omiin opiskelukokemuksiin yliopistossa. Kodin korkea kulttuuripääoma yhdistyi vanhempien taholta tulevaan runsaaseen opiskeluun liittyvään kannustukseen. Julkunen (2004, 75) on tuonut naisnäkökulmaa kannustukseen. Julkusen tutkimuksessa varsinkin isät olivat kannustaneet tyttäriään älyllisiin haasteisiin tai tutkijaksi. Tämä on mielenkiintoisessa ristiriidassa tähän tutkimukseen, jossa naisjatko-opiskelijat mainitsevat koulunkäynnin ja koulutusvalinnan olleen heidän oma asiansa. Edellä mainitut tutkimustulokset ovat osittain samansuuntaisia tämän tutkimuksen kanssa. Voidaan ajatella, että akateemisten perheiden taholta tulevaan kannustamiseen liittyy vahvasti myös koulutustason säilyttävää vaatimusta.

Kiinnostuminen ohjasi perusopintoihin hakeutumista sekä naisilla että miehillä. Opiskeluaikaa varsinkin miehet korostivat kiinnostavana ajanjaksona, kun taas naisten vastauksissa opiskeluaika näyttäytyi suorittamisena. Sekä naiset että miehet korostivat sosiaalisten suhteiden merkitystä opiskeluaikana. Miehet kokivat useimmin suhteensa

henkilökuntaan avoimeksi ja hyväksi. Naisten vastauksissa henkilökuntaan suhtauduttiin neutraalimmin tai suhde oli etäinen. Tässä tuli esiin selvimmin tiedekuntien väliset erot ja eri laitosten kulttuuriin liittyvät käytänteet. Jotkut tieteenalat ovat luonteeltaan sellaisia, että suhde opiskelijoihin muodostuu läheiseksi, esimerkkinä matemaattis-luonnontieteen laboratoriotyöt ja kenttäkurssit. Jatko-opiskelijat korostivat opiskeluaikana saamaansa tietoa ja oppimista. Voidaan ajatella, että opiskeluaika on tieteellistymisen lähde. Opiskeltavia asioita ei nähdä vain opintoihin kuuluvina pakollisina suoritteina, vaan tiedemaailma avautuu opiskelijan omasta kiinnostumisesta käsin. Tutkimusryhmässä toimiminen opiskeluaikana oli tutkimukseen osallistuneiden jatko-opiskelijoiden keskuudessa harvinaista. Oma ennakkoaavistukseni oli, että tutkimusryhmiin osallistuminen olisi yleistä ja että se olisi samalla rekrytointikanava yliopistolle. Yllättävää oli, että näin ei todellisuudessa ollutkaan.

Varsinaisiin jatko-opintoihin hakeutumisen motiivit olivat kahdenlaisia: henkisiä ja välineellisiä. Kiinnostuminen näytteli tässäkin prosessia suurta osaa. Se jakautui kolmeen variaatioon: kiinnostumiseen opintojen jatkamisesta, tutkimustyöstä tai alasta. Osalle haastateltavista opintojen jatkaminen oli jo sinänsä tavoiteltava asia. Osa orientoitui ennen muuta omaan alaansa, ja muutamat vastaajat mielsivät itsensä tutkijoiksi. Jatko-opiskelijaksi siirtymiseen liittyvä tekijä oli sattuma: opiskelija oli oikeaan aikaan oikeassa paikassa. Myös sattuman mainitsevien jatko-opiskelijoiden ensisijainen motiivi ryhtyä jatko-opintoihin oli kiinnostuminen. Voidaan ajatella, että oma kiinnostuminen orientoi opiskelijan intressejä, että on siten ikään kuin sattumalta oikeaan aikaan oikeassa paikassa. Varsinkin miesten vastauksissa korostuu kautta linjan kiinnostuminen. He myös selvemmin ilmaisevat sen muille. Näin yliopiston henkilökunnan on ehkä helpompaa saada selvää opiskelijan kiinnostumiset esimerkiksi jatko-opintoihin. Tähän viittaa jo aiemmin mainittu Liljanderin (1996, 41–42) tutkimus, jossa miehet saavat enemmän huomiota. Toisaalta miehet ja naiset ovat erilaisessa asemassa akateemisilla kentillä. Bourdieun mukaan sukupuoleen perustuva ylivalta on symbolista välivaltaa. Miehinen järjestys on vakiintunut esimerkiksi yliopistoissa niin, että sitä ei tarvitse erikseen oikeuttaa, se oikeuttaa itse itsensä ja on siten itsestään selvää ja universaalista. Miehet ja naiset asettuvat eriarvoiseen asemaan tieteenkentällä pelattavissa peleissä sosialisaatiossa, joka on molemmille sukupuolille erilainen ja niitä erilaistava. (Bourdieu & Wacquant 1995, 207–211; Liljander, 42.) Henkisiin motiiveihin liittyi omien kykyjen koetteleminen. Omien kykyjen löytyminen liittyi monella graduvaiheeseen, varsinkin miesjatko-opiskelijat kokivat graduvaiheen



sellaisena, joka rohkaisi hakeutumaan jatko-opintoihin. Vain naisten vastauksissa oli maininta, että jatko-opinnot olivat opiskelijalle itsestään selviä. Itsestään selvyys liittyi kuitenkin opiskelijan ulkopuolelta tulleisiin vaikutteisiin, kuten esimerkiksi siihen, että opiskelu toverit pitivät lahjakkaan naisopiskelijan jatko-opintoja itsestään selvinä.

Välineelliset motiivit liittyivät työllistymiseen. Jatko-opiskelu koettiin vaihtoehdoksi, mikäli työpaikkoja ei ollut tarjolla yliopiston ulkopuolella. Varsinaista työpaikkaa hakeneilla kiinnostuminen jatko-opinnoista tuli vasta jälkikäteen. Yliopistojen tarjoamat työpaikat tai projektit ovat luonteeltaan sellaisia, että siihen valittua velvoitetaan tekemään myös jatko-opintoja. Jatko-opiskelun suhde työllistymiseen näkyi vastauksissa myös siten, että se varmisti esimerkiksi työpaikan ammattikorkeakoulussa. Onko kysymys opiskelijan omasta kiinnostumisesta vai ulkopuolelta tulevasta pakosta? Varsinkin ammattikorkeakoulussa saatetaan edellyttää tai vaatia tohtorintutkintoa. Houtsosen (1996, 205) tutkimuksessa pakottava tarve opintoihin liittyi elämäntilanteeseen. Tässä tutkimuksessa näyttäisi siltä, että joidenkin jatko-opiskelijoiden kohdalla pakottava tarve tuli ulkopuolisena vaatimuksena. Työllistyminen on mielenkiintoinen kysymys. Haastateltavista kolmella naisella ja kahdella miehellä olisi ollut työpaikka yliopiston ulkopuolella. Työllistyminen vaihteli aina yliopiston ulkopuolisesta työpaikasta irtisanoutumisesta siihen, että muuta työtä ei ehditty hakea. Työllistyminen ei näyttänyt olevan ensisijainen syy jatko-opiskelijaksi ryhtymiseen, vaan, kuten haastateltavatkin korostivat, kiinnostuminen oli suurin motiivi jatko-opintojen aloittamiseen.

Ajatus jatko-opinnoista ei välttämättä virinnyt opiskeluaikana. Jatko-opintoja yhtenä vaihtoehtona alettiin pohtia oikeastaan vasta graduvaiheessa. Jatko-opintoihin liittyi myös ristiriitaisia ajatuksia: väitöskirjan tekemistä pidettiin yhtenä vaihtoehtona, mutta varsinaista tutkijan uraa ei mielletty tulevaisuuden uravalinnaksi. Varsinkin naisvastaajat korostivat, etteivät jatko-opinnot olleet haaveilun kohteena. Toisaalta joillekin naishaastateltaville jatko-opinnot olivat itsestään selvyys. Miesten vastauksista tuli esiin, että jatko-opintoja ajateltiin vasta oikeastaan opintojen loppuvaiheessa. Voidaan ajatella, että kysymys on tiedekulttuuriin sosiaalistumisesta, joka huipentuu graduvaiheessa. Esimerkiksi Liljanderin (1996, 40) mukaan yliopistot ovat edelleen miehiseen kulttuuriin lukeutuvia, joten miehille on luonteenomaisempaa sosiaalistua tiedekulttuuriin ja sitä myötä jatkaa jatko-opiskelijaksi. Merkittävä rooli on myös sosiaalisella tuella ja ohjauksella, jonka varsinkin miesopiskelijat kokivat myönteisenä. Mielenkiintoista oli se, että lähes kaikkia miehiä oli pyydetty jatko-opintoihin ja

naisvastaajista varsinaisesti oli pyydetty vain yhtä. Yleensä pyytjä oli laitoksen tai yksikön professori. Liisa Husu (2005, 106–107) on tarkastellut sosiaalista tukea naisten tutkijan uralla ja todennut, että se on yhä edelleen vähäistä. Varsinkin lähitiedeyhteisön tarjoama sosiaalinen tuki on huolestuttavan niukkaa. Naisten tutkijanura etenee hitaammin kuin miesten. Tässä tutkimuksessa miehille jatko-opiskelupaikka aukeaa vaivattomammin kuin naisille. Naisten aloitteisiin jatko-opintoihin hakeutumisesta suhtaudutaan myös nihkeämmin kuin miesten. Naisten ottamista jatko-opiskelijaksi harkitaan pitempään kuin miesjatko-opiskelijan, vaikka nainen olisi selvästi lahjakas, esimerkiksi opintomenestyksen perusteella. Voidaan ajatella, että varsinkin opintojen loppuvaihe on yliopistoon rekrytoitumisen kannalta tärkeä. Miehet olivat saaneet keskimäärin parempia arvosanoja graduistaan. Opinnäytteen arvosanalla on merkitystä työpaikan tai jatkokoulutusrahoituksen hakemisessa. Liljanderin mukaan yhtenä syynä naisten miehiä heikompaan opintomenestykseen on se, että naiset on sosiaalistettu tunnollisiksi ja mukautuviksi, jotka eivät pidä suurta ääntä itsestään. Esimerkiksi pro gradu- töissä se merkitsee keskinkertaisuutta tai omaperäisyyden puutetta. ( Liljander 1996, 42.) Miehet olivat myös saaneet graduunsa ohjausta ja kokeneet sen myönteisenä. Graduvaihe saattaa olla henkilökunnalle luontevin tapa rekrytoida opiskelijoita jatko-opintoihin. Näyttäähän gradutyö ainakin viitteitä opiskelijan kyvystä toimia tutkijana. Tuloksista ei ilmene annetaanko miehille enemmän tukea luonnostaan vai hakevatko he tukea itse. Tässä tutkimuksessa naiset kokivat, että ohjaus oli huonoa. Aineistosta ei myöskään käy ilmi, hakevatko naiset ohjausta vai jäävätkö he puurtamaan graduaan yksin.

Jatko-opiskelun kannalta raha näyttelee merkittävää osaa. Toisaalta on saatava rahoittajat, jotka usein ovat yliopiston ulkopuolisia, vakuuttamaan tutkimuksen tärkeydestä. Toisaalta epävarma tulevaisuus esimerkiksi apurahatutkijana ei juuri houkuta. Tähän tutkimukseen osallistuneilla miehillä oli kaikilla rahoitus jatkotutkimoonsa. Yleisemmin rahoitus oli määräaikaisen virkasuhteen palkka. Kolmella naisjatko-opiskelijalla ei ollut varsinaista rahoitusta jatkotutkimukseensa, ellei päätoimesta saatua palkkaa oteta huomioon. Tämän tutkimuksen tuloksista käy kuitenkin ilmi, että talouteen ja rahoitukseen liittyvät seikat huolettivat eniten miesjatko-opiskelijoita. Turvallisuutta toi muun muassa virkasuhde yliopistoon, turvattomuutta taas apurahatutkijan epävarmuus. Myös naiset olivat huolissaan taloudellisista asioista tosin vähemmän kuin miehet. Naisia sitä vastoin mietityttivät työssä jaksaminen ja ajankäyttö. Naiset tekevät yhä edelleen kahta työtä. Voidaan

sanoa, että jopa kolmea: ensin palkkatyötä, toiseksi kotityötä ja kolmantena jatkotutkimusta.

Akateemisen identiteetin muodostumisen osalta jatko-opiskelijaksi ryhtymistä voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, millainen käsitys haastateltavilla oli jatko-opiskelijuudessa tarvittavista ominaisuuksista ja millaisia jatko-opiskelijoita he haastatteluhetkellä olivat. Ominaisuudet voivat vaikuttaa jatko-opiskelijaksi ryhtymiseen siten, että yksilö peilaa itseään esimerkiksi tutkijalta vaadittaviin ominaisuuksiin. Motivaatio, kiinnostuminen, kognitiiviset kyvyt sekä aika ja suunnitelmallisuus mainittiin jatko-opiskelijalta vaadittaviksi ominaisuuksiksi. Kiinnostavin näkökulma oli kuitenkin naisten ja miesten ilmaukset siitä, mitä he eivät vielä olleet. Naiset lähestyivät omaa jatko-opiskelijuuttaan negaation kautta: en ole sellainen kuin haluaisin. Miehet vastaavasti myönteisen suhtautumisen kautta: voisin olla. Tähän voi olla selityksenä, että maskuliinisessa valtakulttuurissa toimiessaan naiset ovat omaksuneet miehiä selvästi kriittisemmän kuvan omasta akateemisesta pätevydestään (Liljander 1996, 41). Naiset pelaavat ominaisuuksiaan ehkä ideaaleiksi määrittelemisensä jatko-opiskelijan ominaisuuksiin ja toteavat, etteivät yllä niihin. Miehet luonnehtivat itseään jatko-opiskelijoina omantienkulkijoiksi, joka tarkoitti esimerkiksi vaikeuksien kautta voittoon pyrkivää miestä. Naiset kuvasivat itseään innovatiiviseksi, jonka he määrittivät uusien asioiden keksimiseksi. Molemmat sukupuolet olivat motivoituneita ja edistivät tutkimustaan joko suoraviivaisesti tai sykäyksittäin.

Tiedekulttuuriin sosiaalistumisessa opiskelijat omaksuvat alalleen tyypillisen elämäntavan, kulttuuriset mieltymykset, opiskelutavan ja suhteen opiskeltavan tieteenalan oppisisältöihin. (Aittola 1992, 45.) Jatko-opiskelijoiden käsitysten mukaan tiedekulttuuriin sosiaalistuminen voi alkaa jo opintoihin hakeutumisen vaiheessa. Samasta alasta kiinnostuneet samanhenkiset henkilöt hakeutuvat samoihin opintoihin. Varsinainen opiskeluaika muodostaa kuitenkin tiedekulttuurin sosiaalistumisen lähteen. Jatko-opiskelijat korostivat, että sosiaalistuminen vaatii aikaa. Tieteenalan kulttuurit ja käytännöt sekä oman alan perusteiden ja lainalaisuuksien sisäistäminen ei käy parissa vuodessa. Tämä on ristiriidassa opinto-oikeuden rajoittamista koskeviin hankkeisiin. Tiedeyhteisöllä on merkitystä siihen, miten opiskelija pääsee sisään tiedemaailmaan. Yhdessä opiskelemalla ja yhdessä tekemällä opitaan akateemisen kentän pelisäännöt. Miehet korostivat selvästi enemmän yhteisön merkitystä tiedekulttuurin omaksumisessa jatko-opinnoissa. Miesjatko-opiskelijoilla oli naisia enemmän kokemusta

yliopistoyhteisön tuesta ja miesten jatko-opiskelupaikka järjestyi vaivattomammin kuin naisopiskelijoiden. Voidaan ajatella, että miesten on helpompaa sosiaalistua akateemiseen kulttuuriin, joka on instituution määrällisestä naisistumisesta huolimatta edelleen miesten kulttuuria (Liljander 1996, 40). Sosiaalistumista ei kuitenkaan voida nähdä vain passiivisena toimintana. Tutkimukseen osallistuneet jatko-opiskelijat korostivat, että omien kriittisten ajatteluprosessein läpikäymisellä on merkitystä sosiaalistumisen kannalta.

Yliopisto näyttäytyy tasa-arvoisena työpaikkana. Asiaa suoraan kysyttynä varsinkin naisjatko-opiskelijat korostivat, että he olivat herkällä mielellä kaikkea syrjintää vastaan ja painottivat, että huomaisivat, jos sellaista tapahtuisi. Lähemmin tarkasteluna yliopistoissa on edelleen käytäntöjä, jotka ovat sekä sukupuolistuneita että sukupuolistavia. Perheen perustaminen äitiyslomineen ja muine perhevelvoitteineen vaikeuttavat edelleen naisten kiinnittymistä akateemisen yhteisöön (Liljander 1996, 40). Tietyillä aloilla naiset joutuvat valitsemaan uran ja perheen välillä. Korkeakoulutus on ollut historiansa kuluessa hyväosaisten miesten yksinoikeus. Tämän vuoksi akateeminen kulttuuri on säilynyt perusluonteeltaan elitistisenä ja sellaisena naisia syrjivänä. Nainen voi menestyä akateemisella kentällä ainoastaan miesten ehdoilla. Luultavammin naisten vaikeudet kärjistyvät yksiköissä, jotka valta asemiin koulivina ovat pisimpään pysyneet miesvaltaisina. (Liljander 1996, 42) Tämä näkyi tässä tutkimuksessa muun muassa siinä, että matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa opiskelevat naiset joutuvat pohtimaan uran ja lastenhankinnan yhteensovittamisen dilemmaa. Voidaan sanoa, että matemaattis-luonnontieteellisellä alalla, naisistumisesta huolimatta, ovat vallalla vanhanaikaiset käsitykset naisen asemasta muun muassa äitiyteen liittyen. Ajatusta tukee Sara Kokkosen Internetartikkeli, jonka mukaan tieteellisen uran ja äitiyden yhdistäminen on naisille edelleen ongelmallista, vaikka opiskeluun ja tutkintoon liittyvät rajoitukset ovatkin poistuneet. Toisaalta perheellä on yleensä myönteinen merkitys naisten akateemisille opinnoille. Sen vasta pooleina voidaan todeta, että naiseen kohdistuu yhä enemmän vaatimuksia ja odotuksia tämän päivän yhteiskunnassa. Suomalaiset naiset haluavat pärjätä hyvin sekä työssään että äitiydessään, joten naiset kokevatkin ajan puutteen lisäksi riittämättömyyden ja syyllisyyden tunteita. Naisten koulutusintoa ei kuitenkaan pysäytä eriarvoisuus työmarkkinoilla, koska naiset pitävät opiskelua usein sinänsä päämääränä kuin välineenä päämäärään. Lisäksi opiskelu mahdollistaa naisten ottamaan omaa aikaa itselleen. (Kokkonen luettu 15.8..2006) Kokkosen ajatuksia voi peilata tähän tutkimukseen, jossa jotkut naisjatko-opiskelijat pitivät opiskelua sinänsä

tavoiteltava asiana. Hannele Kurjen (2003, 149) mukaan naisten tutkijanuralle ryhtymistä ja siinä etenemistä hankaloittaa tiedeyhteisön arvomaailma, joka korostaa nuoruutta ja tehokkuutta. Voidaan ajatella, että naisten vaikeus kiinnittyä yliopistoihin riippuu paitsi sukupuolesta myös iästä ja elämäntilanteesta.

Tieteen kentän portinvartijat ovat merkittävässä asemassa jatko-opiskelijoiden urakehityksen edistäjinä tai estäjinä. Portinvartijuuteen liittyy usein valta, joka kietoutuu taisteluun rahoituksista ja työpaikoista. Se kulminoituu sosiaalisissa suhteissa, jotka saattavat jäädä osittain piiloisiksi. Portinvartijan oma asema tiedemaailmassa, on asia, jolle jatko-opiskelija ei voi mitään, mutta joka saattaa vaikuttaa suoraan jatko-opiskelijan tilanteeseen. Portinvartija nähdään kuitenkin myönteisenä etenkin ohjaussuhteen kautta. Näissä tieteen portinvartijoissa voidaan nähdä puhtaimmillaan keskiaikaisten yliopistojen toimintakulttuuri, joka perustui ammattikillan tarjoamalle mallille. Ammattikilta jakautui oppilasaikaan, kisälliaikaan ja mestareihin. Voidaan sanoa, että jatko-opiskelijat ovat kisällejä, joita mestarit eli portinvartijat ohjaavat. Kisälleillä on oikeus opettaa noviiseja eli perusopintojen opiskelijoita. (Ylijoki 1998, 36.)

Kilpailua esiintyi varsinkin rahoituksesta ja työpaikoista. Varsinkin miehet korostivat yliopistouran epämääräisyyttä ja epävarmuutta. Tämä on mielenkiintoista siitä syystä, että juuri miehillä oli naisiin verrattuna turvatumpi asema jatko-opiskelijoina. Lähes kaikilla miehillä oli rahoitus tutkimukselleen ja viisi miestä oli virkasuhteessa yliopistoon. Naiset eivät maininneet vastauksissaan kilpailua työpaikoista. Voidaan ajatella, että naisjatko-opiskelijat tekevät tutkimustaan usein oman työnsä ohessa tai vapaa-ajallaan ilman rahoitusta. Miesten jatko-opintoihin hakeutumisen ehtona oli, että heille järjestyy työsuhde yliopistoon. Tyytyvätkö naiset vähään vai onko kysymys Liljanderinkin (1996) mainitsema naisten vaikeus kiinnittyä akateemiseen kulttuuriin? Akateemisessa tutkimuksessa on sisäänrakennettuna kilpailun ja laadullinen tulosvastuun elementti. Kilpailu ja tulosvastuu ovat kasvaneet jo sellaiseen mittaun, että ne koetaan haitallisena tutkimuksen kannalta. Jatkuva pakko kilpailla rahoituksesta heikentää mahdollisuuksia keskittyä pitkäjänteiseen tutkimustoimintaan. Muita ongelmia ovat muun muassa kiireen kokemus sekä erilaisten akateemisten tehtävien yhdistämisen vaikeus. (Nieminen 2003, 93.) Tähän tutkimukseen osallistuneet jatko-opiskelijat kuitenkin korostivat, että viime kädessä jokainen kilpailee itsensä kanssa. Jatko-opiskelijuus on matka, jonka jokainen kulkee lopulta ihan itse.

## 9.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Tutkija itse on sekä tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline että pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. Näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Fenomenografisella tutkimuksella tavoitellaan laadullista, henkilöiden ilmauksista tulkittua tietoa haastateltavien käsityksistä. Ilmaisuja pyritään tulkitsemaan ajatusyhteyksiä vasten. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin, jolla on kaksi ulottuvuutta. Ensiksikin aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavien ajatuksia eli olla mahdollisimman aitoja. Samalla niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin, relevanssi. (Ahonen 1995, 152.) Laadullinen analyysi perustuu kuitenkin aina tutkijan subjektiiviseen tulkintaan aineistosta. Tällöin herää kysymys, miten aineistolle uskollinen tulkinta on. Fenomenografista kategoriajärjestelmää voidaan pitää riittävänä ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevana kuvaksena, jos jokainen yksittäinen haastattelu on mahdollista sijoittaa sen sisälle. Luotettavuuden kannalta on oleellista tutkijan tulkinnan uskollisuus aineiston käsitysten eroavaisuuksille sekä kategorioiden keskinäiset erot. Tämä tarkoittaa erilaisten käsitysten huomioimista ja edustavuutta. Kategorioiden keskinäiset erot viittaavat niiden keskinäisiin sisällöllisiin eroihin. Kategorioiden ei tulisi olla päällekkäisiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Olen käyttänyt tässä tutkimuksessa fenomenografista analyysitapaa lähinnä soveltaen. Tarkoituksena on luokitella tutkittavien käsitykset kategorioihin, jotka eivät edusta suoraan yksittäisen ihmisen ajattelua, vaan erilaisia ajattelutapoja yleensä. Tutkittavien käsitykset samasta asiasta voivat olla toisiaan tukevia, keskenään ristiriitaisia tai jopa vastakkaisia. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Vaikka fenomenografista analyysitapaa on käytetty soveltaen, olen aineiston hankinnassa ja analyysissä noudattanut mahdollisimman tarkasti fenomenografisen tutkimuksen periaatteita.

Aineiston hankinnan periaatteita tässä tutkimuksessa oli alun perin se, että tutkittavat sijoittuisivat Becherin luokittelun mukaan nelikentän, kova-pehmeä, perus-soveltava, jokaiseen osioon. Tästä alkuasetelman perusteella valitsin tutkimukseen jatko-opiskelijoita taloustieteen, matemaattis-luonnontieteen, yhteiskuntatieteiden ja

kasvatustieteiden tiedekunnista. Myöhemmin luovuin noudattamasta orjallisesti Becherin luokitusta, koska en varsinaisesti tutkinut eri heimoihin kuuluvien opiskelijoiden käsityksiä, vaan lähinnä yksittäisten jatko-opiskelijoiden käsityksiä jatko-opiskelijuudesta. Heimoajattelua sovelsin siis yksilön näkökulmasta ja se oli suuntaamassa aineiston hankintaa. Toinen aineistoon liittyvä periaate oli se, että rajasin jatko-opintojen kestoksi muutaman vuoden ja myös se, että jatko-opintoihin olisi lähdetty suhteellisen suoraan perusopintojen jälkeen. Tarkoituksena oli tutkia nimenomaan alkuvaiheen jatko-opiskelijoita myös siitä syystä, että muistot opiskeluaikasta olisivat tuoreessa muistissa. Tässä en ihan täysin onnistunut, vaan tutkimukseen osallistuneilla vanhemmilla jatko-opiskelijoilla oli työvuosia takanaan. He kuitenkin täyttivät kriteerit siinä suhteessa, että olivat aloittaneet opintonsa uudelleen vanhemmalla iällä ja jatkaneet niistä suoraan jatko-opiskelijoiksi.

Aineiston luotettavuutta arvioitaessa, on edellytyksenä, että aineisto koskee tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa (Ahonen 1995, 153). Haastattelua helpotti se, että yliopisto työpaikkana oli meille molemmille tuttu, vaikka näkökulmani yliopistoon on lähinnä opiskelijan. Olen kuitenkin päässyt kurkistamaan myös jatko-opiskelijan ja tutkijan maailmaan työskennellessäni tutkimussihteerinä Koulutuksen tutkimuslaitoksella, joten se on osaltaan tuonut haastateltavien tilannetta tutumaksi. Toisaalta tuttuus voi varsinkin analyysivaiheessa aiheuttaa sen, että en näe ehkä kaikkia niitä puolia ilmiöstä, joita yliopistomaailmaa tuntematon voisi nähdä. Olen aineiston analyysissä ja tulkinnassa yrittänyt muistaa myös tämän näkökulman ja pyrkinyt tulkitsemaan aineistoa mahdollisimman puolueettomasti. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys toimi lähinnä tutkimuksen suuntaajana ja teemahaastattelurungon pohjana. Se myös auttoi pohtimaan jatko-opiskelijuutta hieman erilaista näkökulmista kuin tähän asti on totuttu ajattelemaan. Tätä kuvasi hyvin erään haastateltavan lausahdus haastattelun jälkeen, että hän ei ole ennen tullut ajatelleeksi jatko-opiskelijuutta tästä näkökulmasta. Tutkimusraportissani olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti, mahdollisimman runsaita aineistolainauksia apuna käyttäen tämän tutkimuksen tuloksia. Tarkoituksena on lisätä tulkinnan läpinäkyvyyttä ja samalla antaa lukijalle mahdollisuus arvioida tutkijan huomioita (Huusko & Paloniemi 2006, 170).

Tutkimuksen johtopäätösten validius riippuu siitä, kuinka aitoja merkityskategoriat ovat eli vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä ja kuinka relevantteja ne ovat tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien kannalta. (Ahonen 1995, 154.) Tämän tutkimuksen tärkein kysymys oli se, miten teoreettinen tausta suhteutuu

tutkimustuloksiin. Aikaisemmat tutkimukset ovat tarkastellen jatko-opiskelijuutta esimerkiksi lahjakkuuden näkökulmasta. Teoriataustaksi valitut koulutuksellinen elämäntilanne, akateemisen identiteetin muodostuminen ja tiedekulttuuriin soisaalistuminen olivat lähinnä oman pohdinnan tulos. Jatko-opiskelijuutta voisi siten tarkastella myös muista näkökulmista, esimerkiksi urakehityksen kannalta. Mielestäni teoreettinen viitekehys yhdessä tutkimustulosten kanssa tuo erilaista näkökulmaa jatko-opiskelijuuteen, vaikkakaan ei kerro siitä koko totuutta.

### **9.3 Jatkotutkimusaiheita**

Tähän tutkimuksen kohdejoukkona olivat jo jatko-opintoja tekevät henkilöt ja heidän käsityksensä siitä, mitkä syyt ja tekijät saivat heidät aikoinaan hakeutumaan jatko-opiskelijoiksi. Yhtenä jatkotutkimusaiheena voisi olla perusopintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden jatko-opintohalukkuuden selvittäminen, jota jo seminaarityössä selvitimme. Jatko-opiskelijuutta voisi tarkastella siitä näkökulmasta, miksi se kiinnostaa tai ei kiinnosta opiskelijoita. Tästä tutkimuksessa jatko-opiskelijaksi ryhtymistä tarkasteltiin myös sukupuolen näkökulmasta, joka kuitenkin määrittyi lähinnä biologisen sukupuolen mukaan. Jatkotutkimuksessa tuota sukupuolinäkökulmaa voisi vielä syventää siten, että siihen liittyvät, osin piilotetut, käytännöt saataisiin esiin. Akateemiset heimokulttuurit ohjasivat lähinnä aineiston hankintaa. Niiden käsittely varsinaisessa tutkimuksessa jäi vähäiseksi. Jatkotutkimuksessa voisi heimonäkemyistä syventää ja tarkastella onko jatko-opiskelijaksi hakeutumisessa eroja esimerkiksi eri tiedekuntien välillä. Tämä tutkimus antoi viitteitä muun muassa sille, että taloustieteilijät orientoituvat jatko-opintoihin hankkiakseen mahdollisimman laajan koulutuksellisen pääoman, jolla voivat myöhemmin asioida työmarkkinoiden ja asiantuntijuuden kentillä. Luonnontieteilijöille jatko-opinnot mahdollistavat paremmat mahdollisuudet sijoittua alan töihin, tosin akateeminen työttömyys on siellä yleistä myös tohtoreiden kohdalla. Yhteiskuntatieteilijät orientoituvat ennen muuta tutkijoiksi ja kasvatustieteilijöille opiskelu itsessään oli merkittävää. Tämän tutkimuksen aineisto on kuitenkin verrattain pieni, joten mitään yleistyksiä tai johtopäätöksiä ei tiedekunta- tai tieteenalaeroista voi oikein vetää. Jatkotutkimus, jossa tarkastelu kohteena olisivat juuri erot ja samankaltaisuudet tiedekuntien välillä, voisi tuoda valaistusta asiaan.



## LÄHTEET:

- Ahola, S.** 1995. Eliitin yliopistoista massojen korkeakoulutukseen: korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turku: Turun yliopisto.
- Ahonen, S.** 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Aittola, H. & Aittola, T.** 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Aittola, H. & Määttä, P.** 1998. Tohtoriksi tutkijakoulusta: tutkijakoulut tieteellisten jatko-opintojen uudistajina. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Aittola, T.** 1992. Uuden opiskelijatyypin synty: opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Antikainen, A.** 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Helsinki Porvoo: WSOY.
- Arber, S & Evandrou, M.** 1997. Mapping the territory – Ageing, independence and the life course. Teoksessa Arber, S & Evandrou, M. (toim.) Ageing, independence and the life course. London: Jessica Kingsley, 9–26.
- Aunola, K.** 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.
- Bauman, Z.** 1996. From pilgrim to tourist – Or a short history of identity. Teoksessa Hall, S & du Gay, P.(toim.) Questions of cultural identity. London: Sage, 18–36.
- Becher, T.** 1989. Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines. Stony Stratford : Society for Research in Higher Education.
- Becher, T & Trowler, P.R.** 2001. Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines. Ballmoor : Society for Research into Higher Education.
- Bernstein, B.** 1977. Class, codes and control. Volume 1. Theoretical studies towards a sociology of language. London: Routledge & Kegan Paul.

- Bourdieu, P.** 1985. Sosiologian kysymyksiä; [käännös J.P. Roos]. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C.** 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Clausen, J.A.** 1986. *The life course: a sociological perspective*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Clark, B.R.** 1983. *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, California: University of California Press.
- Clark, B.R.** 1987. *The academic life: small worlds, different worlds*. Princeton (N.J.): Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, B.R.** 1998. *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. Oxford New York : Published for the IAU Press by Pergamon Press.
- Elder, G.** 1997. *The life course as developmental theory*. Presidential address presented at the biennial meeting of the society for research on child development Washington,DC. April 5,1997. Tulostettu 12.6.2006 <http://www.cpc.unc.edu/pubs/presentations/srcd-97.htm>.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Giddens, A.** 1991. *Modernity and Self-Identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity.
- Hakala, J.** 2005. Nuoret tutkijat akateemisissa tutkimusyhteisöissä. Teoksessa Aittola, H. & Ylijoki, O-H. (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Tampere: Tammer-Paino, 109–129.
- Henkel, M.** 2000. *Academic identities and policy change in higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Houtsonen, J.** 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 199–216.
- Husu, L.** 2001. *Sexism, support and survival in academia: academic women and hidden discrimination in Finland*. Helsinki: University of Helsinki.
- Husu, L.** 2002a. Piilosyrjintä akateemisessa maailmassa: tiedenaisten vai tiedeyhteisön ongelma? *Naistutkimus* 1, 48–52.

- Husu, L.** 2002b. Yliopistot ja sukupuolten tasa-arvo. Teoksessa Holli, A. M., Saarikoski, T. & Sana, E. (toim.) Tasa-arvopolitiikan haasteet. Porvoo Helsinki: WSOY: Tasa-arvoasiain neuvottelukunta: Sosiaali- ja terveysministeriö, 146–164.
- Husu, L.** 2005. Sosiaalinen tukinaisten tutkijanuralla. Teoksessa Aittola, H. & Ylijoki, O-H. (toim.) Tulosohtautua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Tampere: Tammer- Paino, 84–108.
- Hurrelmann, K.** 1988. Social structure and personality development: the individual as a productive processor of reality. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huusko, M. & Paloniemi, S.** 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.
- Häyrynen, Y-P.** 1984. Suomalainen korkeakouluopiskelija. Teoksessa Ikonen, T., Jussila, J & Nurmi, K.E. (toim.) Korkeakouluopetuksen teoriaa ja käytäntöä. Opetusministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 27–75.
- Jatko-opintojen opas 2006–2008.** Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jatko-opintojen opas. Tulostettu 8.10.2006 <http://www.jyu.fi/edu/opiskelu/jatko-opinnot/jatko-opas2006-08.pdf>.
- Julkunen, R.** 2004. Harvinaisesta moninaiseksi – väittelevät naiset. Teoksessa Harjula, L. & Hyvönen, M-L. (toim.). Harvinaisesta moninaiseksi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 62–104.
- Jyväskylän yliopiston vuosikertomus 2005.** Rehtorin katsaus. Tulostettu 17.8.2006 <http://www.jyu.fi/vuosik/2005/rehtori/>.
- Kauppila,** 1996. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy,
- Kogan, M., Mose, I. & El-Khawas, E.** 1994. Staffing higher education: meeting new challenges: report of the IMHE project on policies for academic staffing in higher education. London : Kingsley for the OECD.
- Kokkonen, S.** Akateemiset opinnot ja äitiys. Tulostettu 15.8.2006 <http://www.minna.fi/minna/artikkelit/akataiditkokkonen.html>.
- Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003–2008.** Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Tulostettu 31.8.2005 [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm\\_190\\_opm06.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_190_opm06.pdf?lang=fi).

- Kurki, H.** 2003. Sukupuoli tutkimusjärjestelmässä. Teoksessa Oksanen, T., Lehvo, A. & Nuutinen, A. (toim.) Suomen tieteen tila ja taso. Katsaus tutkimustoimintaan ja tutkimuksen vaikutuksiin 2000-luvun alussa. Helsinki: Suomen Akatemia, 136–153.
- Liljander, J-P.** 1996. Statusvoittojen ja – tappioiden tiet korkeakoulutuksessa. Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran taitekohtina. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Liljander, J-P.** 1999. Pierre Bourdieu. Valikoiva erottautuminen koulutuksessa. Teoksessa Aittola, T. (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Helsinki: Yliopistopaino, 105–128.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T.** 2002. Mitä motivaatiolla tarkoitetaan? Teoksessa Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Suvanto, A. (toim.) Rahasta vai rakkaudesta työhön? Mikä meitä motivoi? Likes-työelämäpalvelut Oy. Jyväskylä: Jyvässeudun paino Oy, 11–126.
- Löytty, O.** 1999. Iso gee: gradua ei jätetä! Kinnunen, M. & Löytty O. (toim.) Tampere: Vastapaino, 7–14.
- Melin, H. & Roine, M.** 2004. Sukupuolijärjestelmä. Tulostettu 4.1.2006  
<http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiologia/luku6.html#sukupuoli>
- Merton, R.K.** 1968. Social theory and social structure. New York: The Free Press.
- Metsämuuronen, J.** 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.
- Meyer, J. W.** 1986. The self and the life course: institutionalization and its effects. Teoksessa Sörensen, A.B, Weinert, F.E. & Sherrod, L.R. (ed.) Human development and the life course : multidisciplinary perspectives. New Jersey, USA: Hillsdale, 199–216.
- Mäkinen, J.** 1999. Oikeustieteen opiskelijoiden perhetaustat ja sosiaalistuminen yliopistoon. Teoksessa Mäkinen, J. & Olkinuora, E. (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen: tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Turku: Turun yliopisto, 59–78.
- Määttä, P., Valkonen, S. & Aittola, H.** 2003. Tieteellisen jatko-opiskelun tehostuminen tutkijakouluissa. Teoksessa Aittola, H. (toim.) Eurooppa, korkeakoulutus, Globalisaatio? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 143–153.

- Nieminen, M.** 2003. Yliopistollisen tutkimuksen muutos ja innovatiivisuus. Teoksessa Aittola, H. (toim.) Eurooppa, korkeakoulutus, Globalisaatio? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 85–101.
- Niikko, A.** 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Opetusministeriön verkkolehti 2005.** Hallinnonalalla tapahtuu: Seminaarissa pohdittiin miten yhyttää nuoret ja tiede? Tulostettu 17.8.2006  
<http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2005/0812/tiede.html>.
- Penttinen, P.** 1999. Basil Bernstein: kieli, sosiaaliluokka ja näkymätön pedagogiikka. Teoksessa Aittola, T. (toim.) Kasvatustieteiden teoreetikoita. Helsinki: Yliopistopaino, 81–104.
- Raehalme, O.** 1996. Lahjakas nainen tohtoriopiskelijana. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Roos, J.P.** 1985. Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli. Teoksessa Bourdieu, P. Sosiologian kysymyksiä; [käännös J.P. Roos]. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 7–28.
- Saarinen, J.** 2003. Naistutkijat tiedemaailmassa: kertomuksia tutkimusprosesseista. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Taylor, C.** 1989. Sources of the self: The making of the modern identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tilastokeskus, julkistukset** 2004. Yliopistokoulutus. Tulostettu 4.9.2006  
[Tohtorintutkintoja suoritettiin 11 prosenttia edellisvuotta enemmän vuonna 2004](#) (23.6.2005).
- Tyni, P.** 2005. Kutsumusta, työtä vai työntöä. Luonnonvara-alojen maistereiden ja tohtoreiden uravalinnat ja niiden seuraukset. Helsinki: Agronomiliitto. Tulostettu 31.8.2005  
[http://www.agronomiliitto.fi/files/1266\\_tohtoritutk\\_raportti.pdf#search=%22Kutsumusta%2C%20ty%C3%B6t%C3%A4%20vai%20ty%C3%B6nt%C3%B6%2C%20ty%C3%B6t%C3%A4%22](http://www.agronomiliitto.fi/files/1266_tohtoritutk_raportti.pdf#search=%22Kutsumusta%2C%20ty%C3%B6t%C3%A4%20vai%20ty%C3%B6nt%C3%B6%2C%20ty%C3%B6t%C3%A4%22).
- Vilkko, A.** 2000. Elämänkulku ja elämäkerronta. Teoksessa Heikkinen, E. & Tuomi, J.(toim.) Suomalainen elämänkulku. Vantaa: Tammi, 74–85.
- Välimaa, J.** 1995. Higher education cultural approach. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

**Ylijoki, O-H.** 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

**Ylijoki, O-H.** 1999. Graduntekemisen ilot ja surut. Teoksessa Kinnunen, M & Löytty, O.(toim.). Iso gee: gradua ei jätetä! Kinnunen, M. & Löytty O. (toim.) Tampere: Vastapaino, 17–33.

**Ylijoki, O-H.** 2002. Yliopisto-opiskelun hyveet ja paheet. Teoksessa Ahola, S. & Välimaa J. (toim.). Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 53–72.

## **LIITTEET:**

### **Liite 1 Tutkimuspyyntökirje**

Haastattelupyyntö jatko-opiskelijoille

Hyvä Jatko-opiskelija,

jatko-opiskelijoista ei ole juurikaan tehty tutkimusta. Ei varsinkaan siitä, miten henkilö on tullut lähteneeksi jatko-opiskelijaksi. Aihetta on lähestytty mm. lahjakkuuden ja sukupuolen näkökulmasta (Raehalme 1996 ja Saarinen 2003), mutta esimerkiksi opiskeluajan merkitystä akateemiselle uralle hakeutumiseen ei ole tutkittu. Aiheena jatko-opiskelu on tärkeä jo siitäkin syystä, että viimeisimmän vuosikertomuksen mukaan yliopiston tavoitteena oli kasvattaa tohtorintutkintojen määrää siten, että vuosina 2001–2003 olisi suoritettu keskimäärin 112 tohtorintutkintoa vuodessa. Tuohon tavoitteeseen ei aivan ylletty: vuonna 2003 suoritettiin yhteensä 106 tohtorintutkintoa. Viime vuoden tietoja ei yliopiston esittelysivulla vielä ollut.

Olisin kiinnostunut kuulemaan sinun tarinasi siitä, miten päädyit jatko-opiskelijaksi. Teen aiheesta gradua Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselle. Aineistoa varten tarvitsisin vapaaehtoisia haastateltavia sellaisista jatko-opiskelijoista, jotka ovat olleet jatko-opiskelijoina noin 1-2 vuotta eivätkä ole vielä väitelleet. Haastattelu kestää noin reilun tunnin. Haastatteluaineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja siten, että vastaajat eivät ole tunnistettavissa. Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Yst. Terv. Minna Pulkkinen

email: [mievpulk@cc.jyu.fi](mailto:mievpulk@cc.jyu.fi)

p. 041-487 0400

## Liite 2 Teemahaastattelurunko

# TEEMAHAASTATTELU

## I Elämän kulku

### Oma biografia?

- miten sinusta tuli tutkija?

### 1. Koulu-aika?

- millainen koululainen olit?
- viihdyitkö koulussa?
- koulumenestys?
- lempiaine tai -aineet?
- harrastukset?
- mistä pidit koulussa, mistä et pitänyt?
- ammattihaaveet, -toiveet?

### 2. Perhetaustasi?

- onko suvussasi muita akateemisen koulutuksen hankkineita?
- onko perhetaustasi mielestäsi vaikuttanut koulutusuran tai ammatin valintaan?
- entä jatko-opintoihin?
- lapsuuden kotisi?
- suhde vanhempiin?
- vanhempien ammatti ja koulutus?

### 3. Merkittävät tapahtumat ja ihmiset?

- onko jokin tapahtuma tai joku, jotkut ihmiset vaikuttaneet siihen, että aloit ajatella akateemista uraa, tutkijanuraa tai ylipäätään jatko-opintoja?

### 4. Elämäntilanne?

- perhe?
- lastenhoito?
- miten arki sujuu?

### Nykytilanne?

- mitä teet tällä hetkellä?
- teetkö tutkimusta yksin vai tutkimusryhmässä?
- rahoitus?
- mitä hyvää, mitä huonoa on nykyisessä tilanteessasi?

## II Akateeminen identiteetti

### 1. Käsitys omasta itsestä akateemisena tutkijana?

- miksi valitsit juuri tämän tieteenalan?



- pääsitkö haluamallesi koulutuslalle?
- oletko vaihtanut pääainetta tai ammattia?
- millainen opiskeluaikasi oli? Kesto ja millaisena koit opiskelun?
- osallistuitko ainejärjestön tai jonkin muun vastaavan toimintaan?
- toimitko tutkimusapulaisena tai olitko mukana tutkimusryhmässä opiskeluaikana?
- millainen oli suhteesi laitoksesi henkilökuntaan? Opiskelutovereihin?
- ajattelitko jatko-opintoja tai haaveilitko niistä?
- tiesitkö, miten tullaan jatko-opiskelijaksi?
- mikä opiskelussa oli hyvää, mikä huonoa?

## **2. Jatko-opinnot**

- miten hakeuduit jatko-opiskelijaksi?
- onko joku pyytänyt tai suositellut sinua jatko-opiskelijaksi?
- miksi halusit jatko-opiskelijaksi?
- mikä jatko-opiskelijaksi ryhtymisessä houkutteli, mikä arvelutti?
- mitä esim. väitöskirjan tekeminen tai tohtorinhattu sinulle merkitsee?
- oliko sinulla muita työllistymisvaihtoehtoja?

## **3. Akateeminen pätevyys, kyvykkyys?**

- mitä mielestäsi on akateeminen lahjakkuus tai pätevyys?
- mitä mielestäsi jatko-opiskelijalta vaaditaan?
- millainen jatko-opiskelija mielestäsi olet?
- missä asioissa olet lahjakas?

# **III Tiedekulttuuri**

## **1. Oman tieteenalan kulttuurin omaksuminen?**

- onko omalla alallasi joitakin ominaispiirteitä, mitä, millaisia?
- voiko niitä tunnistaa, mistä?
- kuka voi ne tunnistaa?
- miten mielestäsi omaksutaan jonkin tieteenalan kulttuuri?
- onko oma tieteenalasi mielestäsi hierarkkinen vai tasa-arvoinen?
- toimivatko jotkut portinvartijoina ts. vaikuttavatko jotkut henkilöt kannustavasti tai estävästi jatko-opiskeluun?
- onko miehille ja naisille samanlainen mahdollisuus edetä uralla?

## **2. Oman laitoksen kulttuurin omaksuminen?**

- miten kuvailisit oman laitoksesi ominaispiirteitä?
- onko tutkijoiden, henkilökunnan tai opiskelijoiden välillä kilpailua?
- miten olet oppinut elämään oman laitoksesi kulttuurissa?
- millainen on mielestäsi eri sukupuolta olevien asema omalla laitoksellasi?
- onko sukupuolellasi ollut merkitystä akateemisella urallasi?

## **Taustatiedot**

- mikä on tieteenalasi?
- ikäsi?

- kuinka kauan olet ollut jatko-opiskelija?
- miten gradun teko sujui, arvosana?

**Tulevaisuus**

- millaisena näet urakehityksesi tulevaisuudessa?