

## **MIKÄ JATKO-OPISKELIJAA MOTIVOI?**

Tavoitteet ja tiedeyhteisö  
väitöskirjaprosessissa

Pro gradu  
8.10.2007

Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Kasvatustieteen laitos

Jenni Katarina Stubb  
Ohjaajat: Kirsti Lonka ja Kirsi Pyhältö  
Tutkimushanke:

”Jatko-opiskelijasta tieteelliseksi asiantuntijaksi” (2006–2008)

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Kasvatustieteen laitos	
Tekijä - Författare - Author Jenni Katarina Stubb			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Mikä jatko-opiskelijaa motivoi? – Tavoitteet ja tiedeyhteisö väitöskirjaprosessissa.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare - Level and instructor Pro gradu (Kirsti Lonka & Kirsi Pyhältö)		Aika - Datum - Month and year Lokakuu 2007	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 76 + lähteet ja liitteet
Tiivistelmä - Referat - Abstract			
<p>Motivaatiolla on keskeinen rooli akateemisen asiantuntijuuden kehittämisessä. Motivaatio ohjaa oppimista ja tavoitteilla on merkittävä vaikutus motivaation muokkaajana. Tavoitteet heijastavat yksilön arvoja ja muokkaavat orientaatiota vaikuttaen siihen mihin henkilöt pyrkivät. Huolimatta motivaation keskeisestä roolista akateemisen asiantuntijuuden oppimisprosessissa, ovat keskustelut tohtorinkoulutukseen liittyen keskittyneet yleensä suoriutumiseen ja lopputuloksen arviointiin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaiset tavoitteet ohjaavat jatko-opiskelijoiden väitöskirjaprosessia ja miten he kokevat oman roolinsa omassa tiedeyhteisössään. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, minkälainen tavoitteiden ja koetun roolin keskinäinen yhteys oli ja edelleen miten ne olivat yhteydessä tutkimuskontekstiin, opintojen pitkittymiseen ja keskeyttämisen harkintaan. Edelleen tutkittiin sitä, miten eri tavoitteita raportoivien ja erilailla roolinsa kokevien jatko-opiskelijoiden käsitykset oppimisympäristöstä erosivat toisistaan.</p> <p>Aineisto kerättiin ”Jatko-opiskelijasta tieteelliseksi asiantuntijaksi” -kyselylomakkeella (Pyhältö &amp; Lonka, 2006) neljästä eri tutkimuskontekstista: lääketieteellisestä tiedekunnasta, humanistisesta tiedekunnasta, psykologian laitokselta ja kasvatustieteen laitokselta. Kyselylomake sisälsi likert-asteikollisia väittämiä ja avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastasi 601 jatko-opiskelijaa. Jatko-opiskelijoiden tavoitteet ja kokemus omasta roolista analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä. Tavoitteiden ja koetun roolin yhteyttä taustamuuttujiin tutkittiin <math>\chi^2</math>-testillä ja eri jatko-opiskelijaryhmiä vertailtiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA).</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat, että jatko-opiskelijoiden tavoitteet vaihtelivat sen mukaan, liittyivätkö ne <i>produktiiin</i> eli lopputulokseen, koko <i>prosessiin</i> vai <i>sekä produktiiin että prosessiin</i>. Produktitavoitteisiin kuului muun muassa uralla meritoitumiseen ja parempaan statukseen liittyviä tavoitteita ja prosessitavoitteisiin oppimiseen ja tieteenalalla vaikuttamiseen liittyviä tavoitteita. Jatko-opiskelijoiden kokemus omasta roolistaan puolestaan vaihteli sen mukaan, oliko kokemus <i>jäsentynyt</i>, <i>jäsentymätön</i> vai <i>ristiriitainen</i>. Sekä jatko-opiskelijan tavoitteilla että koetulla roolilla oli yhteys opintokontekstiin ja opintoihin sitoutumiseen liittyviin tekijöihin. Myös eri jatko-opiskelijaryhmien kokemukset omasta oppimisympäristöstään erosivat toisistaan.</p>			
Avainsanat - Nyckelord - Keywords Motivaatio, väitöskirjaprosessi, jatko-opinnot, tavoitteet, tiedeyhteisö			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan kirjasto			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Department of Education	
Tekijä - Författare - Author Jenni Katarina Stubb			
Työn nimi - Arbetets titel - Title What motivates a doctorate? - Goals and scientific community in PhD. studies			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare - Level and instructor Masters thesis (Kirsti Lonka & Kirsi Pyhältö)		Aika - Datum - Month and year October 2007	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 76 + references and appendixes
Tiivistelmä - Referat - Abstract  <p>Motivation has an important role in academic learning for learning is regulated by motivation. Further motivation is centrally manifested by goals. Goals reflect values and regulate individual's orientation and what they strive for. In spite of the central role of motivation in academic learning, discussions on post-graduate education has somewhat overlooked motivational processes and concentrated on the excellence of performance.</p> <p>The aim of this study was to investigate what kind of goals PhD students have and how they experience their role in their own scientific community. It was also purpose to study how these goals and experienced roles are in relation with study each other, context, possible intentions of quitting studies and prolongation of studies. Furthermore, the aim was to investigate how different postgraduates differ in terms of how they experience their learning environment.</p> <p>The data was collected with the "From PhD students to academic experts" – survey (Pyhältö &amp; Lonka, 2006) from four complementary domains: medicine, arts, psychology and education. The survey consisted of both likert-scaled items and open ended questions. The participants were 601 postgraduate students. The goals and the experienced role in scientific community were analysed in terms of qualitative content analysis. The relation between goals and experienced role and background variables were tested using <math>\chi^2</math> and the differences between different postgraduate groups using one way analysis of variances (ANOVA).</p> <p>The results indicated that postgraduates goals varied based on whether they brought up goals related to the <i>product</i> (outcome of the thesis process), <i>the process</i> (thesis process as whole) or <i>both the product and the process</i>. Product goals consisted of for example career qualification and better status as process goals consisted for example of learning and influencing ones own discipline. The experienced role of the postgraduates differed in terms of whether the conception was <i>organised</i>, <i>unorganised</i> or <i>controversial</i>. Both the goals and the experienced roles were in relation with study context and commitment to the studies. The different postgraduate groups also differed in terms of how they experienced their own learning environment.</p>			
Avainsanat - Nyckelord - Keywords Motivation, PhD process, postgraduate education, goals, scientific community			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University, The Faculty of Behavioral Sciences, library			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

## SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	1
2 MOTIVAATIO VÄITÖSKIRJAPROSESSISSA.....	4
2.1 Jatko-opiskelija tavoitteellisena toimijana .....	5
2.2 Jatko-opiskelijan suhde jatko-opintoihin ja väitöskirjan tekoon .....	9
3 TIEDEYHTEISÖ JATKO-OPISKELIJAN OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ.....	13
3.1 Tiedeyhteisö jatko-opiskelijan motivationaalisenä tukena.....	15
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	19
5 TUTKIMUSPROSESSI .....	20
5.1 Aineisto .....	20
5.2 Menetelmät .....	20
5.3 Aineiston analyysi.....	21
6 KATO JA KADONANALYYSI .....	25
7 JATKO-OPISKELIJAT.....	28
8 JATKO-OPISKELIJOIDEN TAVOITTEET .....	33
8.1 Produktiin liittyvät tavoitteet.....	35
8.2 Prosessiin liittyvät tavoitteet.....	36
8.3 Sekä produktiin että prosessiin liittyvät tavoitteet.....	39
8.4 Tavoitteiden yhteys jatko-opintojen alaan, opintojen pitkittymiseen ja keskeyttämisen harkintaan .....	40
9 JATKO-OPISKELIJOIDEN KOKEMUS OMASTA ROOLISTAAN TIEDEYHTEISÖSSÄ.....	44
9.1 Jäsentynyt kokemus omasta roolista .....	46
9.1.1 Kokemus osana tiedeyhteisöä olemisesta .....	47
9.1.2 Kokemus ulkopuolisena olemisesta .....	50
9.2 Jäsentymätön kokemus omasta roolista .....	52
9.3 Ristiriitainen kokemus omasta roolista .....	53
9.4 Koetun roolin yhteys jatko-opintojen alaan, opintojen pitkittymiseen ja keskeyttämisen harkintaan .....	55
10 JATKOKOULUTUS OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ, KOETTU ROOLI JA TAVOITTEET .....	59

10.1 Rooliluokkien väliset erot kokemuksissa oppimisympäristöstä.....	59
10.2 Tavoiteluokkien väliset erot kokemuksissa oppimisympäristöstä.....	62
11 TAVOITTEIDEN JA KOETUN ROOLIN VÄLINEN YHTEYS .....	64
12 TULOSTEN YHTEENVETO .....	65
13 POHDINTA .....	67
13.1 Luotettavuus .....	67
13.2 Tulokset tohtorinkoulutuksen käytäntöjen näkökulmasta.....	70
13.3 Tutkimukselliset jatkosuunnitelmat .....	75
13.4 Tutkimusprosessi tutkijan näkökulmasta .....	76

## LÄHTEET

## LIITTEET

LIITE 1: ”Jatko-opiskelijasta tieteelliseksi asiantuntijaksi” -kyselylomake

LIITE 2: Oppimisympäristökäsityksiä kuvaavat jakaumat

LIITE 3: Scheffen post-hoc -testin tulokset

## 1 JOHDANTO

Koulutusta, elinikäistä oppimista ja itsensä kehittämistä arvostavassa yhteiskunnassamme tohtorinkoulutus koskettaa aiempaa useampaa. Tämä kehitys näkyy tohtorinkoulutuksen historian aikana tapahtuneessa tutkintojen määrän moninkertaistumisessa ja muun muassa opetusministeriön asettamissa tavoitteissa (OPM: Koulutus ja tutkimus; kehittämissuunnitelma vuosina 2003–2008), joiden mukaan tohtoreita pitäisi Suomessa valmistua 1600 vuodessa. Kehitys on johtanut ”tohtoritehtailu”-keskusteluihin, joiden huolenaiheena on pääasiallisesti ollut tutkintojen määrän korostaminen laadullisten seikkojen kustannuksella. Keskustelu on nostanut haasteeksi sen uudelleenjäsentämisen, mistä itse asiassa puhutaan, kun puhutaan tieteellisestä jatkokoulutuksesta.

Yliopistojen tehtävänä Suomessa on edistää tutkimusta ja antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa (Yliopistolaki 645/1997). Tieteellinen jatkotutkinto on yliopistojen korkein tutkinto, jossa yhdistyvät juuri nämä tärkeimmät tehtävät. Aiheesta tiedetään kuitenkin vain vähän, sillä tähänastinen tohtorinkoulutuksen tutkimus on ollut varsin kapeaa. Huomio on yleensä keskittynyt koulutuksen lopputulokseen, valmiiseen väitöskirjaan ja tohtorin tutkintoon liittyviin seikkoihin (Pyhältö & Soini, 2006) ja kyseessä on itse asiassa useammin ollut pikemminkin erilaisten selvitysten kuin tieteellisten tutkimusten tekeminen (Vermunt, 2005). Aiemmat tutkimukset ovat pyrkineet selvittämään erilaisin kyselylomakkein muun muassa tohtorinkoulutukseen hakeutumisen syytä, jatko-opiskelijoiden kokemusta opiskeluympäristöstä, opetustarjonnasta, ohjauksesta sekä opintojen kestoa ja valmistumismääriä (ks. esim. *International Postgraduate Students Mirror* 2006; Hiltunen & Pasanen, 2006; *Doktorandbarometern*, 1999; Oost & Sonnefeld, 2004). Jonkin verran on tutkittu myös jatko-opiskelijoiden ja ohjaajien käsityksiä tutkimuksen tekemisestä (ks. esim. Åkerlind, accepted for publication; Kiley & Mullins, 2005; Meyer, Shanahan & Laugksch, 2005).

Jatko-opintojen keskeiseksi sisällöksi ja yleistavoitteeksi on tieteellisen asiantuntijuuden kehittymisen lisäksi nimetty uutta luovien väitöskirjojen

valmistuminen (mm. Valtioneuvoston asetus yliopistotutkinnoista 2004/2005). Vaarana kuitenkin on, että lopputulosta ja sen tarkastelua painotetaan enemmän kuin itse oppimisprosessiin liittyviä tekijöitä. Tieteellisen jatkokoulutuksen kehittämisen kannalta avainasemassa on väitöskirjaprosessin tarkastelu koulutusprosessina ja siihen liittyvän asiantuntijaksi kasvamisen oppimisprosessina. Jatko-opintoprosessi muodostaa monitasoisen, systeemisen kohteen, johon vaikuttavat yhtäällä niin instituutio, väitöskirjan ohjaaja kuin väitöskirjan tekijä. Näiden eri tasojen huomioonottaminen on olennaista, kun halutaan ymmärtää väitöskirjaprosessia kokonaisuudessaan. Opetuksen linjakkuuden (Biggs, 1996) ja yliopisto-opetuksen laadun kannalta on tärkeää, että kunkin tason tavoitteet, arviointi ja niihin perustuva toiminta ovat linjassa keskenään tehden prosessin näin läpinäkyväksi.

Kiinnostus tohtorinkoulutuksen tutkimusta ja kehittämistä kohtaan on viime aikoina kiitettävästi lisääntynyt muun muassa Bolognan prosessin kolmannen syklin myötä (ks. mm. Nummenmaa & Pyhäلتö 2006; Pyhäلتö & Soini, 2006). Omassa tutkimuksessani tohtoriopintoihin liittyvää väitöskirjaprosessia tarkastellaan jatko-opiskelijan oppimiseen ja motivaatioon liittyvien seikkojen valossa. Tässä tutkimuksessa väitöskirjaprosessia tarkastellaan ennen kaikkea oppimisprosessina, sillä sen aikana jatko-opiskelijan odotetaan kasvavan ja kehittyvän itsenäiseen tieteelliseen ajatteluun kykeneväksi tieteentekijäksi ja kehittävän uudenlaista asiantuntijuutta. Oppimisprosessin keskeisenä säätelijänä nähdään motivaatio. Motivaatiota tarkastellaan tässä tutkimuksessa tavoitteiden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia tavoitteita jatko-opiskelijoilla on ja minkälaisena jatko-opiskelijat kokevat oman roolinsa tiedeyhteisössään. Lisäksi tarkastellaan sitä, miten tavoitteet ja koettu rooli ovat yhteydessä jatko-opiskelijoiden käsityksiin oppimisympäristöstä, jatko-opintojen alaan, opiskeluaikaan ja mahdollisiin jatko-opintojen keskeyttämisaikeisiin.

Tutkimukseni on osa laajempaa kansallista Helsingin yliopiston Kasvatuspsykologian tutkimuskeskuksen ”Jatko-opiskelijasta tieteelliseksi asiantuntijaksi”-tutkimushanketta (Pyhäلتö & Lonka, 2006–2008). Hankkeen yhteistyökumppaneina toimivat muun muassa Tampereen, Oulun ja Joensuun

yliopistot. Jatko-opiskelijakysely on toteutettu myös kyseisissä yliopistoissa. Helsingin yliopiston osalta hankkeessa tutkitaan tohtorinkoulutuksen ydinprosesseja neljässä tutkimuskontekstissa: lääketieteellisessä tiedekunnassa, humanistisessa tiedekunnassa, psykologian laitoksella ja kasvatustieteen laitoksella. Tavoitteena on ymmärtää väitöskirjaprosessia neljästä näkökulmasta: (a) keskeiset säätelijät ja ehdot onnistuneelle väitöskirjaprosessille, (b) väitöskirjan tekijän ja ohjaajan välinen vuorovaikutus, (c) tutkimusryhmien muodostamat oppimisympäristöt akateemisen asiantuntijuuden tukijoina ja (d) tarkoitustenmukaisten tohtorinkoulutuskäytäntöjen löytäminen ja kuvailu. Hankkeessa tutkittavia ilmiöitä tarkastellaan systeemisesti ja monimetodisesti. Asetettuja tutkimuskysymyksiä tarkastellaan niin väitöskirjan tekijän, ohjaajan kuin tutkimusryhmän näkökulmista. Menetelmällisesti tutkimus rakentuu kyselylomakkeiden, haastatteluiden, havainnoinnin ja osallistavien menetelmien ympärille. Olen itse työskennellyt hankkeessa tutkimusavustajana vuoden 2006 huhtikuusta lähtien. Jo työskentelyn alkuaikoina muodostui ajatus oman pro gradu -tutkimuksen tekemisestä kyseisessä hankkeessa.

Tämän pro gradu -tutkimuksen aineisto koostuu keväällä 2006 Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan, lääketieteellisen tiedekunnan, kasvatustieteen laitoksen ja psykologian laitoksen jatko-opiskelijoille lähetetyn kyselylomakkeen vastauksista. Tutkimus on luonteeltaan ilmiön kuvailemiseen tähtäävä sekä menetelmällisesti laadullista ja määrällistä tutkimusperinnettä yhdistävä. Tavoitteiden ja koetun roolin perusteella pyritään tarkastelemaan laajemmassa mittakaavassa sitä, minkälainen merkitys motivaatiolla ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on väitöskirjaprosessiin sitoutumiseen ja edelleen pohtimaan sitä, mitä tämä tarkoittaa tieteellisen jatkokoulutuksen käytännöissä.



## 2 MOTIVAATIO VÄITÖSKIRJAPROSESSISSA

Tieteelliselle jatkokoulutukselle asetetut tavoitteet, uuden tiedon luominen ja asiantuntijuuden kehitys, nostavat oppimisen jatko-opiskelijan väitöskirjaprosessin keskiöön. Tässä tutkimuksessa oppimista tarkastellaan *sosiokonstruktivistisen* ja *sosiokulttuurisen* oppimisteorian tavoin henkilökohtaisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymisen prosessina. Oppijaa tarkastellaan aktiivisena tiedonrakentajana ja sosiaalisten yhteisöjen jäsenenä. Oppimisprosessiin vaikuttaa yksilön oman kokemusmaailman, tavoitteiden, toiveiden ja käsitysten lisäksi myös sosiaalinen yhteisö, sen kulttuuri, toimintatavat ja välineet. Motivaatiolla on keskeinen rooli oppimisprosessissa. Se vaikuttaa siihen, miten henkilö toimii ja näin ollen osaltaan säätelee myös sitä, mitä opitaan. Väitöskirjaprosessi on jatko-opiskelijalle suuri henkinen investointi, joka vaatii erilaisten valmiuksien ja taitojen lisäksi sekä merkittävää emotionaalista että strategista sitoutumista. Näin ollen motivaatio on keskeisessä asemassa tarkasteltaessa tieteellisen asiantuntijuuden kehittymistä väitöskirjaprosessissa.

Jatko-opiskelija voidaan nähdä suhteessa oman toimintansa ohjaamiseen joko aktiivisena tai passiivisena. *Mekanistiset* käsitykset motivaatiosta näkevät ihmisen passiivisena, jolloin toimintaa ohjaa erilaisten fysiologisten ja ympäristöstä tulevien ärsykkeiden vuorovaikutus. (Deci & Ryan, 1985, 3.) Tällöin yksilöä tarkastellaan kärjistetyksi kuvattuna ”sätkynukkena”, jota liikuttelevat narut ovat hänen omasta tahdostaan riippumattomia ärsykeitä. *Dynaamiset* käsitykset motivaatiosta puolestaan tarkastelevat ihmistä aktiivisena, toimivana organismina, jota ohjailevat omat toiveet ja tavoitteet. Tällaisen käsityksen mukaan ihmisillä on sisäisiä, psykologisia tarpeita (mm. Deci & Ryan, 1985), kiinnostuksen kohteita (mm. Hidi & Renninger, 2006) ja tavoitteita (mm. Dweck, 1992; 1999, Dweck & Leggett, 1988) joiden varassa he toimivat. Motivaation tutkimus on tyypillisesti keskittynyt jonkun tietyn osatekijän, kuten kognitiivisen tai emotionaalisen komponentin selittämiseen. Lisäksi monet teorioista keskittyvät jonkun prosessin osavaiheen jäsentämiseen, oli se sitten toiminnan suunnittelu, varsinainen toiminta tai toiminnan arviointi. Ongelmana on, että tällöin motivaatio helposti irrotetaan siitä kokonaisuudesta, johon

se kuuluu. Tällöin motivationaalisia prosesseja ei voida ymmärtää kokonaisvaltaisesti. Vasta muutamana viime vuosikymmenenä on ollut nähtävissä pyrkimys rakentaa kokonaisvaltaisempia motivaatioteorioita. Nykytutkimuksen piirissä motivaatio ymmärretään monimutkaisempana, systeemisenä ilmiönä, jossa tärkeäksi tekijäksi muotoutuvat toiminnan tavoitteet.

Oppimisen ja motivaation suhdetta voidaan tarkastella kaksisuuntaisena. Motivaatio ohjaa sitä mitä opitaan, mutta myös motivaatio on opittua. Olennaista on siis tarkastella myös sitä, mikä merkitys oppimisella ja siihen liittyvillä kokemuksilla on motivaation kehittymisen kannalta. Tohtorinkoulutuksen, kuten minkä tahansa muunkin koulutuksen, haasteena on tunnistaa ja tukea sellaisia motivationaalisia orientaatioita, jotka tukevat oppimista, mutta myös niitä oppimiseen liittyviä positiivisia tunteita, jotka ylläpitävät motivaatiota. Positiivinen psykologia (esim. Seligman, 1992; Snyder & Lopez, 2002; Carr, 2004) on viime vuosina enemmän huomiota saanut psykologian tutkimuksen osa-alue, joka on tuonut tarkastelun kohteeksi myös positiiviset tunteet, jotka liittyvät opiskeluun. Kun ajatellaan, että motivaatio on juuri yksi niistä prosesseista, joita ohjaussuhteessa ohjataan (Nummenmaa & Pyhältö, 2006), on oppimisen tukemisessa ja ohjauksessa pitkälti kyse myös tunteiden (Pekrun et al., 2002; Pekrun et al., 2006) ja tavoitteiden tunnistamisesta.

Tarkastelen seuraavaksi jatko-opiskelijan motivaatiota tavoitteiden, kiinnostuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmista. Vaikka teoriat perustuvatkin keskenään erilaisiin lähtökohtiin ja tieteellisiin diskursseihin, pyrin rakentamaan niiden välille yhdistävää siltaa. Motivaatiota on tutkittu jatkokoulutus kontekstissa vain vähän, mutta tuon esille, miten väitöskirjaprosessia voidaan tarkastella olemassa olevan motivaatiotutkimuksen valossa.

### ***2.1 Jatko-opiskelija tavoitteellisena toimijana***

Motivaation kehittymistä voidaan tarkastella tavoitteiden näkökulmasta. Jokainen jatko-opintopolku on yksilöllinen ja jokaisella jatko-opiskelijalla on erilaiset päämäärät jatko-opinnoilleen (Hakala, 1998). Tavoitteet myös vaihtelevat ja

muuttuvat prosessin edetessä, eivätkä ne ole ainoastaan yksilön omista toiveista nousevia, vaan sosiaalisella ympäristöllä on niiden kannalta merkittävä vaikutus. Tavoitteilla on myös yhteisiä tekijöitä, joiden avulla voidaan hahmottaa motivaatiota jatko-opintokontekstissa.

Tavoitteen käsitettä on käytetty tieteellisessä keskustelussa hyvin eri tavoin. Jatko-opiskelijan tavoitteita voidaan tarkastella toisaalta yksittäisiä tilanteita, esimerkiksi konferenssisitelmän pitämistä, koskevien tavoitteiden tai yleisemmän tason tavoitteellisten orientaatioiden valossa. Pintrich (2000) on esittänyt, että on löydettävissä yleisemmän tason taipumuksia, joiden mukaan henkilöt suuntautuvat toiminnassaan tietyllä tavalla tilanteissa, jotka muistuttavat toisiaan. Tämän kaltaisesta tavoitteen määrittelystä käytetään yleisesti nimitystä tavoiteorientaatio (engl. *goal orientation*). Yleisempiä tapoja suuntautua toiminnassa voidaan luonnehtia myös henkilökohtaisiksi pyrkimyksiksi, jotka luovat yhdenmukaisuutta eri tavoitteiden välille (Emmons, 1999). Tohtorinkoulutuskontekstissa tämänkaltaisella tavoitteen määrittelyllä voidaan hakea vastauksia esimerkiksi seuraavanlaisiin kysymyksiin: mitä jatko-opiskelija väitöskirjatutkimuksellaan tavoittelee ja mitä hän jatko-opinnoilta haluaa? Näin jatko-opiskelijan motivaatiota ja tavoitteita voidaan tarkastella yleisemmällä tasolla ja tutkia sitä, minkälaisen merkityksen he antavat väitöskirjatyöskentelylle kokonaisuudessaan.

Tavoitteita voidaan tarkastella myös oppimiseen tai suoriutumiseen liittyvinä pyrkimyksinä (Dweck, 1992; 1999). Oppimisorientoitunut henkilö keskittyy oppimiseen ja ymmärryksen kehittymiseen ja nauttii itse toiminnasta. Suoritusorientoitunut henkilö sen sijaan pitää tärkeänä erilaisista tehtävistä ja haasteista suoriutumista ja niitä asioita, joita suoriutumisesta seuraa. Oppimisorientoitunut jatko-opiskelija kiinnittää huomionsa ensisijaisesti tehtävään, ja tämä itsessään sekä siitä saadut kokemukset motivoivat henkilön toimintaa. Tällaisella jatko-opiskelijalla on voimakas halu oppia ja kehittyä oman alansa asiantuntijana. Tällaisessa tapauksessa jatko-opiskelijan toimintaa voitaisiin kuvailla eräänlaiseksi henkilökohtaiseksi matkaksi tai kasvuksi kohti omaa oppimista ja asiantuntijuuden kehitystä. Matkan aikana yksilössä tapahtuu merkittäviä muutoksia, jotka vaikuttavat siihen, miten hän jäsentää ja ymmärtää maailmaa. Toisaalta jatko-

opiskelija saattaa nähdä väitöskirjatutkimuksensa selkeästi keinona saavuttaa varsinainen tavoite. Tällöin puhutaan suoritusorientaatiosta. Tällaiselle jatko-opiskelijalle itse oppiminen ei näyttäydy niin tärkeänä tai tavoiteltavan arvoisena kuin esimerkiksi uralla meritoituminen. Osalle väitöskirjatyö on saattanut tulla vastaan jopa hieman yllättäen ja sen tekemiseen on ikään kuin ajauduttu. Tällöin toiminta ei sisällä omaan henkilökohtaiseen kasvuun ja oppimiseen liittyviä toiveita ja tavoitteita. Kiinnostus saattaa silti tällaisessakin tapauksessa syntyä työskentelyn aikana, jolloin orientaatio voi muuttua oppimista korostavammaksi. Esitetyt tulkinnat tavoitteista eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan osin jopa päällekkäisiä. Vaikka jatko-opiskelija olisi laajemmin oppimiseen orientoitunut ja näkisi toimintansa pikemminkin prosessina kuin lopputuloksen valossa, on hänellä silti tarkoituksenmukaista olla myös aiemmin mainittuja tiettyyn kohteeseen liittyviä konkreettisia tavoitteita. Henkilökohtaisen pyrkimyksen käsitteen (Emmons, 1999) avulla voidaan hahmottaa sitä, miten erilaiset tavoiteorientaatiot ohjaavat jatko-opiskelijan toimintaa. Se, mikä on jatko-opiskelijalle tärkeää ja arvokasta omissa jatko-opinnoissaan, vaikuttaa siihen, minkälaiset tavoitteelliset orientaatiot ovat hänelle tyypillisiä.

Jatko-opiskelijan tavoitteita voidaan tarkastella myös niin sanottujen perustarpeiden valossa. Perustarpeilla viitataan yleisluontoisempiin pyrkimyksiin, joita henkilöillä elämässään on. Tästä näkökulmasta käsin jatko-opiskelijoiden tavoitteet voidaan jakaa autonomian/itseohjautuvuuden tunteeseen (engl. *self-determination*), pystyvyyden tunteeseen (engl. *competence*) ja yhteenkuuluvaisuuden tunteeseen liittyviin tavoitteisiin (engl. *relatedness*). (Deci & Ryan, 1985.) Pystyvyyden tunteen kokemisella viitataan haluun kokea itsensä pystyväksi, haluun kokea mahdollisuutta vaikuttaa ympäristöön ja mahdollisuuteen saavuttaa toivottuja asioita ja lopputuloksia (Deci & Ryan, 1985). Tohtorinkoulutuskontekstissa tämän voidaan ajatella tarkoittavan jatko-opiskelijan tahtoa vaikuttaa omaan tiedeyhteisöön ja tieteenalan eteenpäin viemiseen. Jatko-opiskelijan toimintaa ohjaa myös vääjäämättä halu saavuttaa omia tavoitteitaan olkoon ne sitten itse oppimiseen tai väitöskirjan valmiiksi saattamiseen liittyviä tavoitteita. Autonomialla/itseohjautuvuudella puolestaan viitataan henkilön haluun toimia oma-aloitteisesti ja haluun tiedostaa oma itsensä toimijana (Deci & Ryan, 1985). Henkilö on aidosti itseohjautunut, kun hän

toimii sisäisten motiivien ohjaamana ja samalla tyydyttää omat sisäsyntyiset psykologiset tarpeensa. Ulkoisessa oman toiminnan säätelyssä voi puolestaan olla aste-eroja. Vaikka toimintaa ohjaisi välineelliset ja ulkoiset syyt, voi toiminta sisäistämisen (engl. *internalization*) kautta lähestyä itseohjautunutta käyttäytymistä. (Ryan & Deci, 2000, 65.) Jatko-opiskelijan kohdalla tämä voi näkyä esimerkiksi siinä, että hän haluaa itse tehdä päätöksiä liittyen hänen väitöskirjaansa sen sijaan, että ohjaaja sanelee täysin miten jatko-opiskelijan tulee toimia. Voidaan toki kysyä, onko kaikkien kohdalla näin – voi nimittäin myös olla, että joku kaipaa enemmän tukea ohjaajaltaan, jos ei esimerkiksi itse koe olevansa kykeneväinen saavuttamaan asetettuja tavoitteita. Pystyvyyden ja autonomian tunne ovat siis osittain yhteydessä toisiinsa, ja niiden voidaan ajatella kuvaavan motivaation kognitiivisia аспекteja kun taas yhteenkuuluvaisuuden tarpeeseen liittyy selkeästi pyrkimys kiinnittää huomio motivaation, ja oppimisen ylipäänsä, sosiaaliseen puoleen. Yhteenkuuluvaisuuden tarpeella Deci ja Ryan (1985) viittaavat henkilön tarpeeseen tulla muiden henkilöiden hyväksymäksi. Tärkeää on, että henkilö kokee kuuluvansa olennaisesti johonkin ryhmään, jatko-opiskelijoiden tapauksessa omaan tiedeyhteisöönsä. Jos jatko-opiskelija ei työskentele jossakin tutkimusryhmässä tai muuten koe olevansa osa oman alan tiedeyhteisöä, voi se lannistaa opiskelijaa. Tällöin hänen voi myös olla vaikeampi nähdä oman väitöskirjatutkimuksensa merkitystä laajemmassa kontekstissa.

Tavoitteiden tutkimisessa on oleellista ottaa huomioon tavoitteiden erilaiset aikajänteet. Tässä tutkimuksessa tavoitteita tarkastellaan laajemman merkityksenannon, henkilökohtaisten pyrkimysten ja toisaalta tavoiteorientaatioiden näkökulmasta, mutta on tärkeää huomioida myös lyhytjänteisempien tavoitteiden merkitys jatko-opinnoissa. Väitöskirjaprosessi on pitkä ja vaativa prosessi. Tällöin pelkkä tahto ei riitä. Jatko-opiskelijalla on oltava tietojen, taitojen ja valmiuksien ohella myös strategisia orientaatioita ja tavoitteita, joiden avulla orientoitua yksittäisiin vaativiin haasteisiin.

## ***2.2 Jatko-opiskelijan suhde jatko-opintoihin ja väitöskirjan tekoon***

Tavoitteet vaikuttavat siihen, onko henkilön toiminta ensisijaisesti sisäisten vai ulkoisten tekijöiden säätelemää. Toisaalta toiminnan säätelyn sisä- tai ulkokohtaisuus konkretisoituu juuri tavoitteissa. Tieteellisessä keskustelussa on tyypillisesti puhuttu *sisäisestä* tai *luontaisesta motivaatiosta* (engl. *intrinsic motivation*) ja *ulkoisesta* tai *ulkokohtaisesta* (engl. *extrinsic motivation*) motivaatiosta (mm. Ryan & Deci, 2000). Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä luontainen motivaatio, sille sisäinen motivaatio käsitteenä johtaa helposti harhaan. Luontaisella motivaatiolla viitataan jatko-opiskelijan haluun tehdä väitöskirjatutkimusta puhtaasti omasta kiinnostuksesta. Tällainen toiminta on itsessään tyydyttävää eikä se edellytä ulkoisia pakotteita tai vaatimuksia. Jos jatko-opiskelija on puolestaan ulkoisesti motivoitunut, ohjaa hänen väitöskirjaprosessiaan jonkun toisen, ulkoisen, tahon toiveet ja käskyt tai väitöskirja on hänelle keino saavuttaa jotakin muuta.

Arkikielessä luontaisesta motivaatiosta puhutaan usein hieman harhaanjohtavasti yksilön sisäisenä ”voimana”. Tämä saattaa osittain johtua siitä, että suomenkielisessä kirjallisuudessa puhutaan usein sisäisestä eikä luontaisesta motivaatiosta. Luontaisella motivaatiolla tarkoitetaan kuitenkin tekijän ja toiminnan kohteen välistä suhdetta. Monesti tähän keskusteluun liittyy myös lähtökohtaisesti oletus siitä, että luontainen motivaatio on laadullisesti jollakin tavalla parempi tai tarkoituksenmukaisempi kuin ulkoinen motivaatio. Kyse on kuitenkin siitä, minkälainen orientoituminen toimintaan on kussakin tilanteessa tarkoituksenmukaista. Orientaatiota ei siis tule pitää opiskelijan piirteenä vaan se syntyy vuorovaikutuksessa toimintaympäristön kanssa (ks. esim. Mäkinen ym., 2004; Lonka ym., 2004). Tämän voidaan osittain ajatella liittyvän omien tehtävien arviointikykyyn eli kykyyn arvioida sitä, mihin kannattaa sijoittaa enemmän sekä ajallisia että kognitiivisia resursseja ja mihin taas vähemmän. Akateemiseen työhön liittyy myös tylsältä tuntuja rutiineja, jotka kuuluvat työn luovaan olemukseen. Joskus voi olla järkevää orientoitua vain suorittamaan joku epämielikkäältä tuntuva tehtävä, jotta voi suunnata omia resurssejaan johonkin muuhun, joka on sillä hetkellä tärkeämpää. Ajatus luontaisesta ja ulkoisesta motivaatiosta toistensa poissulkijoina saattaa johtua osittain siitä, että varsinkin vanhempi motivaatiotutkimus on pitänyt

nämä kaksi selvästi erillään toisistaan. Muun muassa Ryan & Deci (2000) ovat kuitenkin nostaneet keskusteluun ulkoisen motivaation monet eri ilmenemismuodot. Tällöin luontainen motivaatio ja toiminnan ulkoinen säätely näyttäytyvät tietynlaisella jatkumolla, jolloin ulkoinen motivaatio on joissain tilanteissa hyvin lähellä tai voi muuttua luontaiseksi motivaatioksi. Toisaalta myös luontainen motivaatio voi esimerkiksi oppimisympäristön johdosta muuttua ulkoisesti säädellyksi motivaatioksi (Lepper & Henderlong, 2001).

Yliopistoyhteisössä lienee tyypillistä ajatella, että väitöskirjatutkimus on jatko-opiskelijan henkilökohtainen haaste ja että se pitää tehdä yksin. Toisaalta näin onkin, loppujen lopuksi tutkimus on jatko-opiskelijan vastuulla. Nykyiset käsitykset motivaatiosta osoittavat kuitenkin, että sosiaalisella vuorovaikutuksella ja tuella on merkittävä vaikutus motivaation kehittämisessä. Jatko-opiskelijan ja toiminnan kohteen, eli väitöskirjatutkimuksenteon, suhdetta ja sitä dynamiikkaa, jolla ulkoinen motivaatio voi muuttua luontaiseksi, voidaan tarkastella myös kiinnostuksen tematiikan avulla. Motivaatiotutkimuksen piirissä on ollut useampia erilaisia tapoja käsitteellistää kiinnostusta, eikä niitä välttämättä ole tarkoitus pitää toisiaan poissulkevinä vaan pikemminkin toisiaan täydentävinä. 1990-luvulla alettiin kuitenkin ensimmäisiä kertoja puhua *henkilökohtaisesta kiinnostuksesta* ja *tilannekohtaisesta kiinnostuksesta*. Tämä jaottelu onkin yleisesti hyväksytty tapa lähestyä kiinnostuksen tematiikkaa. Henkilökohtaisella kiinnostuksella viitataan hitaammin kehittyvään, yleensä varsin pitkäkestoiseen kiinnostukseen, johon liittyy tiedon lisääntymistä ja arvostusta. Tilannekohtainen kiinnostus puolestaan herää tai aktivoituu jonkin välittömässä ympäristössä olevan asian ansiosta ja se voi yhtä hyvin vaikuttaa tai olla vaikuttamatta henkilön tietoon ja arvostukseen. (Hidi, 2001, 193–194.) Tilannekohtainen kiinnostus voi myös olla yhteydessä sekä oppimista että saavuttamista ja suorittamista tavoittelevaan toimintaan riippuen siitä, mitkä ovat ne tilannekohtaiset tekijät, jotka saavat yksilön kiinnostuksen heräämään ja yksilön jatkamaan toimintaansa. Jos tekijä on selkeästi ulkoinen, kuten esimerkiksi ohjaajan ehdotus tutustua joihinkin kirjallisuuslähteisiin, voi motivaatio olla enemmän ulkoinen kuin sisäinen. Tilannekohtainen kiinnostus on siis tyypillisesti yhteydessä ulkoiseen motivaatioon, kun taas henkilökohtainen kiinnostus luontaiseen motivaatioon (Renninger, 2000).

Niin tilannekohtainen kuin henkilökohtainenkin kiinnostus voi jatko-opintoprosessin aikana muuttua. Tilannekohtainen kiinnostus saattaa muuttua henkilökohtaiseksi kiinnostukseksi tai henkilökohtainen kiinnostus heikentyä niin, että jatko-opiskelijan toimintaa ohjaa tilannetekijöiden kiinnostavuus. Näiden kahden erityyppisen kiinnostuksen erojen lisäksi on kuitenkin syytä pohtia myös niiden yhtenäisyyksiä ja keskinäistä suhdetta, jolloin myös tilannekohtaisen kiinnostuksen merkitys tohtorinkoulutus kontekstissa tulee näkyvämmäksi. Tilannekohtaista ja henkilökohtaista kiinnostusta ei tulisi tarkastella dikotomisesti, erillään toisistaan, joskaan niiden ei myöskään voi ajatella olevan samalla jatkumolla olevia äärilaitoja. Pikemminkin kyse on ilmiöistä, jotka voivat esiintyä päällekkäin. Kummassakin on kyse psykologisesta kiinnostuksen tilasta, johon liittyy lisääntynyttä tarkkaavaisuutta ja kognitiivista prosessointia sekä tietynlaista sinnikkyyttä ja periksiantamattomuutta. Kumpaankin kuuluu myös olennaisesti emotionaalisia komponentteja. (Krapp, Hidi & Renninger, 1992, 6-10.) Tilannekohtainen kiinnostus voi myös muuttua henkilökohtaiseksi kiinnostukseksi ajan kanssa. Voidaankin kysyä, onko kaikki henkilökohtainen kiinnostus alun perin tilannekohtaista kiinnostusta. Näin voidaan ajatella etenkin silloin, kun kiinnostus ymmärretään psykologisenä tilana ja henkilön ja ympäristön vuorovaikutteisena suhteena sen sijaan, että ajateltaisiin sen olevan yksilön luonteenpiirre tai ominaisuus. Näiden kahden erilaisen kiinnostuksen yhteisesiintymisen voi myös ajatella olevan hyödyllistä jatko-opiskelijalle. Henkilökohtainen kiinnostus auttaa jatko-opiskelijaa työskentelemään ajoittain myös sellaisten tehtävien parissa, jotka eivät tunnu innostavilta ja mielekkäiltä kun taas tilannekohtainen kiinnostus pitää henkilön mielenkiinnon sellaisissa aiheissa, mistä hän ei alun perin ole ollut kiinnostunut.

Tavoitteita, kiinnostusta ja toiminnan säätelyn luontaisuutta tai ulkokohtaisuutta ei voida tarkastella ainoastaan yksilötasolla. Kokonaisuuden kannalta on olennaista ymmärtää, minkälaiset tasot yksilötason ohella vaikuttavat jatko-opiskelijan motivaatioon. Jatko-opiskelijan tavoitteisiin, kiinnostukseen ja luontaiseen tai ulkoiseen motivaatioon vaikuttaa olennaisesti se, minkälaisessa ympäristössä jatko-opiskelija työskentelee ja se, miten tämä ympäristö tukee yksilön motivationaalisia prosesseja ja oppimisprosessia. Seuraavassa luvussa tarkastelen tiedeyhteisöä jatko-



opiskelijan oppimisympäristönä ja sitä, minkälaisia seurauksia sillä on motivaatiolle ja jatko-opiskelijan oppimisprosessille.

### 3 TIEDEYHTEISÖ JATKO-OPISKELIJAN OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Merkittävä osa ihmisen oppimisesta tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 59; Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2005, 124). Sosiaalisen ympäristön merkitys oppimisessa onkin tunnustettu jo pitkään. Silti monet oppimisteoreetikot ovat tarkastelleet sitä ainoastaan kapeasti taustalla vaikuttavana tekijänä (ks. mm. Piaget, 1977), jolloin sosiaalinen ympäristö muodostaa ikään kuin näyttämön yksilön toiminnalle. Rinnalla on kulkenut kuitenkin jo pitkään toisenlainen käsitys yksilön toiminnan sosiaalisuudesta (ks. mm. Vygotsky 1971; 1978; Säljö 2004). Tämän ajattelun mukaan sosiaalinen ja fyysinen ympäristö ovat irrottamattomassa vuorovaikutuksessa yksilön kanssa. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja muokkaa sosiaalista ympäristöä. Vuorovaikutus nähdään kantavana voimana oppimisprosesseissa. Tämä edellyttää, että yksilön toimintaa ja oppimisprosesseja tarkastellaan niiden luonnollisessa kontekstissa (vrt. Salomon, 1996) ja kullekin tilanteelle tyypillisessä sosiaalisessa ympäristössä.

Oppimisen sosiaalista luonnetta on viime vuosina alettu korostaa siinä määrin, että on puhuttu muutoksesta oppimisen metaforissa eli vertauskuviissa. Sfard (1998) esitti, että aiemmille oppimisen teorioille tyypillisen *tiedonhankintametaforan* ohella oppimista tulisi tarkastella myös *osallistumisena*. Tällöin oppimista ei nähdä vain tiedon kumulatiivisena lisääntymisenä yksilön ”pään sisällä”, vaan sitä tarkastellaan myös kasvuprosessina jonkin yhteisön kulttuurisiin käytäntöihin. Tähän kasvuun liittyy olennaisesti myös oman identiteetin uudelleen rakentuminen kohti asiantuntijaidentiteettiä (mm. Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1999). Sfard (1998) korosti, että kumpikaan metafora ei itsessään ole riittävä, eikä kumpaakaan näin ollen voi hylätä. Myöhemmin alettiin puhua enemmän myös *tiedonluomismetaforasta* (Bereiter & Scardamalia, 1996; Lipponen, Hakkarainen & Paavola, 2004), joka toi keskusteluun ajatuksen oppimisesta pyrkimyksenä luoda uutta.

Sosiokulttuurisen oppimisen teorian mukaan oppiminen tapahtuu aina osana jotakin sosiaalista todellisuutta. Yksilö oppii kullekin toimintaympäristölle tyypillisiä tapoja

olla, puhua ja käyttää kulttuurisia välineitä vuorovaikutuksessa muiden samassa ympäristössä olevien kanssa. Yksilöt toimivat sekä oman että toistensa oppimisen tukijoina. Kokeneemmat yhteisön jäsenet tukevat uudempien jäsenten kasvua, kehitystä ja oppimista (Vygotsky, 1978). Jatko-opiskelijan toiminta on perustavalla tavalla kiinnittyneenä siihen tiedeyhteisöön, jossa hän toimii. Hän oppii tutkimusentekoon liittyviä taitoja, mutta myös tiedeyhteisössä olemiseen liittyviä normeja vuorovaikutuksessa ohjaajiensa, muiden jatko-opiskelijoiden ja post doc - kollegoidensa kanssa (ks. esim. Weidman & Stein, 2003). Laajasti ymmärrettynä tiedeyhteisöllä voidaan tarkoittaa yliopistoa ja siellä toimivia tieteentekijöitä. Toisaalta tiedeyhteisö voi merkitä jatko-opiskelijalle sitä tieteen- tai tutkimuksen alaa, jolla hän itse toimii tai konkreettisesti jotakin yliopiston ainelaitosta. Joissakin tapauksissa, etenkin aloilla, joilla tutkimusryhmät ovat tyypillisiä, voi tiedeyhteisö merkitä vain pientä joukkoa ihmisiä, jotka toimivat tiiviissä yhteistyössä. Jatko-opiskelijan tulkinta tiedeyhteisön rajauksesta on sekä yksilö- että kontekstisidonnainen. Sen lisäksi, että jatko-opiskelija käsittää, mitä tiedeyhteisöllä hänen omalla alallaan tyypillisesti tarkoitetaan, yhdistyy omaan käsitykseen myös mahdolliset toiveet siitä, minkälainen hänen mielestään tiedeyhteisön tulisi olla.

Sosiokulttuurisen oppimisen teorian puitteissa oppimisympäristöihin on viitattu *käytäntöyhteisöinä* (engl. *communities of practise*) (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1999). Käytäntöyhteisöllä tarkoitetaan ryhmää tai joukkoa toimijoita, jotka toimivat jonkin yhteisen tavoitteen mukaisesti. Käytäntöyhteisöillä on yhteisesti luotuja ja samaistettuja toimintatapoja, jotka muodostavat yhteisölle tyypillisen toimintakulttuurin. Yksilöt oppivat ja kasvavat kohti asiantuntijuutta osallistumalla erilaisten käytäntöyhteisöjen toimintaan ja kulttuurisiin käytäntöihin. Jatko-opiskelija voi kuulua samanaikaisesti useampaan eri käytäntöyhteisöön esimerkiksi tiedeyhteisönsä tai harrastustensa kautta. Perustavanlaatuisena ajatuksena on, että noviisi siirtyy pikkuhiljaa asiantuntijayhteisön reuna-alueilta, jossa hän on tarkkaillut yhteisöä, sen toimintatapoja ja kulttuuria, kohti asiantuntijakeskiötä oppimisen ja kehittymisen kautta. Lave ja Wenger (1999) viittaavat tähän prosessiin käsitteellä *legitimate peripheral participation* eli asteittain syvenevä osallistuminen (suom. Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, 129). Käytäntöyhteisöjä yhdistää yhteisten toimintatapojen lisäksi myös yhteinen toiminnan kohde. Tiedeyhteisössä tämä

toiminnan kohde on tyypillisesti yhteinen oppiminen ja tieteenalan eteenpäin vieminen uuden tiedon luomisen kautta. Osallistumisella on merkittävä vaikutus jatko-opiskelijan motivaatiolle. Jos hän ei koe itseään osaksi omaa tiedeyhteisöään tai koe, että hänellä on mahdollisuus toimia yhdessä muiden henkilöiden kanssa, kapenevat osallistumisen mahdollisuudet merkittävästi. Tällöin kapenevat myös jatko-opiskelijan mahdollisuudet oppia ja kehittyä tutkijana vuorovaikutuksessa muiden kanssa. On oletettavaa, että kokemus ulkopuolisuudesta ja yksinäisyydestä vaikuttaa myös henkilön kiinnostukseen, koska sosiaalinen ympäristö ei tue hänen motivaation kehittymistä.

Kun ymmärretään sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys oppimisprosesseissa kokonaisuudessaan, nousee keskeiseksi kysymykseksi se, minkälaisen oppimisympäristön ja käytäntöyhteisön tiedeyhteisö jatko-opiskelijalleen luo ja miten tämä oppimisympäristö vaikuttaa jatko-opiskelijan tavoitteisiin ja toiminnan ohjaukseen sekä käsitykseen itsestä tiedeyhteisön jäsenenä. Jatko-opiskelijan oppimiseen ja motivaatioon vaikuttaa keskeisesti se, minkälainen hänen tiedeyhteisönsä on käytäntöyhteisönä ja miten hän kokee oman roolinsa tässä tiedeyhteisössä eli millä tavalla se mahdollistaa oppimista tukevan osallistumisen.

### ***3.1 Tiedeyhteisö jatko-opiskelijan motivationaalisenä tukena***

Motivaatioon vaikuttaa yksilötason motivationaalisten tekijöiden lisäksi myös ympäristö. Aiemmat motivaatioteoriat ovat kuitenkin helposti vaarassa jäädä kokonaisuuden osaselityksiksi jolloin voi unohtua se, että motivaatio ei synnyttyään pysy yllä itsestään vaan se voi myös sammua tai muuttua onnistuneen oppimisprosessin toteutumisen kannalta haitalliseksi. Lienee tyypillistä ajatella, että jatko-opiskelijan opintoprosessin kannalta olennaisinta on hänen oma motivaationsa, se onko hän itse ”sisäisesti” motivoitunut tutkimuksen tekoon. Nykyinen motivaatiotutkimus kuitenkin korostaa sosiaalisen tuen merkitystä. Jatko-opiskelija, kuten kuka tahansa urallaan pidemmällekin edennyt tieteentekijä, tarvitsee tukea työskentelyssään (esim. Boice, 1990). Motivaatiota jatko-opintoprosessissa ei siis voida tarkastella ainoastaan yksilön tavoitteista tai kiinnostuksesta käsin.

Sosiaalisella ympäristöllä, jatko-opiskelijan tapauksessa omalla tiedeyhteisöllä, on merkittävä vaikutus siihen, kuinka yksilön motivaatio kehittyy.

Sosiaalisessa kanssakäymisessä erilaisten yhteisöjen jäsenille kehittyy toisten käyttäytymiseen liittyviä odotuksia. Nämä odotukset ja se, miten henkilö itse käyttäytyy, muodostavat tietynlaisen roolin. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind, 1998, 265–267) Myös jatko-opiskelijalle muodostuu opintoprosessinsa aikana käsitys siitä, mikä on hänen roolinsa tiedeyhteisössä. Yksilön suhteessa ympäristöön on keskeistä se, minkälaiseksi hän kokee oman roolinsa: ajatteleeko hän olevansa omaa toimintaansa ohjaava subjekti, aktiivinen toimija vai passiivinen sivustakatsoja, jolla ei ole vaikutusmahdollisuutta siihen, mitä hänelle itselleen tai hänen ympäristössään tapahtuu (Rauste-von Wright ym., 2003, 44). Jälkimmäiseen kokemukseen on viitattu myös opittuna avuttomuutena (engl. *learned helplessness*) (Maier & Seligman, 1976). Jatko-opiskelija voi kokea roolinsa omassa tiedeyhteisössään monella tavalla. Hän voi kokea olevansa arvostettu osapuoli, jolle annetaan vastuuta tai hän voi kokea olevansa mitätön, pieni tekijä suuressa joukossa. Voi myös olla, että oma toimintakenttä näyttäytyy jatko-opiskelijalle epäselvänä, jolloin hänellä ei ole jäsentynyttä kuvaa omasta paikastaan. Kaikissa tilanteissa tärkeimmän indikaattorin omasta paikasta tiedeyhteisössä muodostaa subjektiivinen kokemus tilanteesta; myös jatko-opiskelijan tavoitteet ohjaavat sitä, mitä hän suhteeltaan ympäristöön toivoo.

Jatko-opiskelijan kiinnostuksessa omaa tutkimusalaansa kohtaan ei ole kyse yksilön sisäsyntyisestä kiinnostuksesta, vaan sosiaalisella ympäristöllä on merkittävä vaikutus siihen, mistä jatko-opiskelija kiinnostuu ja mihin suuntaan hänen kiinnostuksensa kehittyy. Kiinnostuksen tutkimuksen parissa onkin viime vuosina alettu korostaa myös sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä motivaation ja kiinnostuksen synnyssä. Hidi ja Renninger (2006) esittävät nelivaiheisen teorian, jonka mukaan kiinnostus kehittyy tilannekohtaisesta kiinnostuksesta asteittain pysyväksi henkilökohtaiseksi kiinnostukseksi. Ensimmäisessä vaiheessa, *virittyneen tilannekohtaisen kiinnostuksen* (engl. *triggered situational interest*) vaiheessa jokin kiinnostava tekijä ympäristössä, kuten esimerkiksi teksti, kiinnittää henkilön huomion. Tällöin kiinnostus on usein ulkoisesti tuettua. Seuraavassa vaiheessa,

*ylläpidetyn tilannekohtaisen kiinnostuksen* (engl. *maintained situational interest*) vaiheessa, henkilö on pitkäjänteisemmin kiinnittänyt huomionsa aikaisemmin heränneen tilannekohtaisen kiinnostuksen kohteeseen. Yleensä tämä tapahtuu hänen työskennellessä aiheeseen liittyvien mielenkiintoisten tehtävien parissa ja/tai innostavan ja merkityksellisen oppimisympäristön ansiosta. Myös tässä vaiheessa kiinnostus on usein ulkoisesti tuettua. Kolmannessa vaiheessa, *heräävän henkilökohtaisen kiinnostuksen* (engl. *emerging individual interest*) vaiheessa, tapahtuu merkittävä laadullinen muutos, jonka kautta kiinnostus muuttuu henkilökohtaiseksi ja näin ollen pysyvämmäksi. Tällaiseen kiinnostukseen liittyy positiivisia tunteita, lisääntynyttä tietämystä ja arvontoa. Heräävä henkilökohtainen kiinnostus on usein, joskaan ei välttämättä poikkeuksetta luontaista, mutta siihen tarvitaan monesti myös ulkopuolista tukea esimerkiksi vertaisilta tai asiantuntijoilta. Tällaisen kiinnostuksen kehittymistä voidaan jatko-opintokontekstissa tukea oppimisympäristöön ja ohjaukseen liittyvien ratkaisujen kautta. Neljäs ja viimeinen vaihe kiinnostuksen kehittymisessä on *jäsentyneen henkilökohtaisen kiinnostuksen* (engl. *well-developed individual interest*) vaihe. Sillä viitataan kiinnostuksen psykologiseen tilaan sekä verraten pysyvään taipumukseen työskennellä tiettyjen asioiden parissa pitkän ajan kuluessa. Tähän vaiheeseen liittyy enemmän positiivisia tunteita ja lisääntynyttä tietämystä sekä arvostusta kuin aikaisempiin vaiheisiin. Motivaatio on tällöin tyypillisesti luontaista ja henkilö kykenee työskentelemään kiinnostavan asian parissa myös turhautuneena. Tohtorinkoulutuskontekstissa kiinnostuksen kehittymisen prosessi voi näkyä esimerkiksi siinä, että jatko-opiskelija kiinnostuu professorin esittämästä julkaisusta ja pitää sitä uudenlaisena ja innostavana. Jatko-opiskelija ei välttämättä ennen ole edes ollut kiinnostunut tämän tyyppisestä tutkimuksesta. Aluksi hänen kiinnostustaan ylläpitää professorin innostus ja kannustus kyseisen aiheen pariin. Hän jatkaa aiheen ympärillä työskentelyä, koska tehtävät tuntuvat mielekkäiltä. Pikkuhiljaa kiinnostus saattaa oikeanlaisen ulkopuolisen tuen ja positiivisten tunnekokemusten avulla kehittyä henkilökohtaiseksi kiinnostukseksi.

Myös tunteilla, eli esimerkiksi sillä, kokeeko jatko-opiskelija tilanteet ja toiminnan myönteisinä vai kielteisinä, on merkittävä vaikutus jatko-opiskelijan motivaatioon ja toisaalta koko oppimisprosessiin (Pekrun ym., 2002; Pekrun ym., 2006). Tunteet

syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, joten tiedeyhteisöllä on merkittävä rooli tunnekokemusten tarjoajina ja vahvistajina. Pekrun ym. (2002) esittävät, että opiskelusta nauttiminen, toivo ja ylpeys ovat yhteydessä muun muassa kiinnostukseen ja opiskelussa käytettyyn työmäärään. Sen sijaan negatiiviset tunteet, kuten kyllästyminen ja epätoivo, ovat yhteydessä vähäiseen työmäärään ja kurssien kesken jättämiseen. Jatko-opiskelijalle on siis tärkeää kokea onnistumisen ja innostumisen tunteita väitöskirjaprosessinsa aikana, jotta hän kykenisi ylläpitämään kiinnostustaan ja toimimaan tavoitteidensa mukaan. Voidakseen kokea positiivisia tunteita, jatko-opiskelijalla on oltava kokemus itsestä tiedeyhteisön jäsenenä. Myös epäonnistumisten ja lannistumisen kokemusten voidaan ajatella vaikuttavan siihen, millaiseksi jatko-opiskelijan kiinnostus ja tavoitteet muotoutuvat. Jos jatko-opiskelija ei koe kuuluvansa tiedeyhteisöön tai jos oppimisympäristö ei ole sellainen, jossa jatko-opiskelija voi nauttia oppimisesta, saattavat yksinomaan suorittamiseen ja saavuttamiseen kohdistuvat tavoitteet painottua. Toisaalta vaikutus voi olla myös toisensuuntainen. Tavoitteet voivat ennustaa opiskelijoiden tunteita. Oppimisen arvostaminen ennusti Pekrunin ym. (2006) mukaan opiskelusta nauttimista, kun taas suorittamiseen ja epäonnistumisen välttämiseen liittyvät tavoitteet ahdistusta ja toivottomuutta.

Myös negatiivisilla tunteilla, kuten epävarmuuden tuomalla ahdistuksella on oleellinen merkitys motivaation ja oppimisen kannalta. Jatko-opintoprosessi on pitkä ja intensiivinen oppimisprosessi ja on selvää, että siihen liittyy myös ahdistusta ja tuskastumista aika ajoin. Oleellista näiden negatiivisempien tunnekokemusten kääntämisessä positiivisiksi oppimistilanteiksi on ympäristön tarjoama tuki.

Tunteiden keskeinen tehtävä on yksilön toiminnan jäsentäminen. Tunteiden avulla yksilö sopeutuu ympäristöönsä ja ylläpitää tavoitteellista toimintaa. Kun ymmärretään tunteiden merkitys motivaation ja oppimisen kannalta, nousee tiedeyhteisö keskeiseen asemaan myös jatko-opiskelijan henkisessä tukemisessa ja kannustuksessa. Tunteisiin perustuva kannustus auttaa rakentamaan eräänlaisen turvallisuusvyöhykkeen (engl. *safety zone*), jonka puitteissa jatko-opiskelija voi kehittyä ja kasvaa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, 209–210.)

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, minkälaisia tavoitteita jatko-opiskelijoilla on ja miten jatko-opiskelija kokee roolinsa osana omaa tiedeyhteisöä. Lisäksi tarkoituksena on tarkastella kyseisiä ilmiöitä suhteessa kokemukseen oppimisympäristöstä. Edelleen on tarkoitus selvittää, kuinka tutkittavat asiat vaihtelevat tutkimuskonteksteittain ja minkälainen yhteys niillä on muun muassa arvioituun opintoaikaan ja opintojen mahdolliseen pitkittymiseen.

### Tutkimuskysymys 1:

*Minkälaisia tavoitteita jatko-opiskelijat asettavat jatko-opinnoilleen ja väitöskirjatutkimukselleen?*

### Tutkimuskysymys 1.1:

*Miten erilaiset tavoitteet ovat yhteydessä jatko-opintojen alaan, opintojen pitkittymiseen sekä mahdolliseen keskeyttämisen harkintaan?*

### Tutkimuskysymys 2:

*Miten jatko-opiskelijat kokevat oman roolinsa tiedeyhteisössä?*

### Tutkimuskysymys 2.1:

*Miten koettu rooli on yhteydessä jatko-opintojen alaan, opintojen pitkittymiseen sekä mahdolliseen keskeyttämisen harkintaan?*

### Tutkimuskysymys 3:

*Minkälaisena oppimisympäristönä jatko-opiskelijat kokevat oman tiedeyhteisönsä?*

### Tutkimuskysymys 3.1:

*Miten kokemus oppimisympäristöstä eroaa erilaisia tavoitteita raportoineilla ja erilailla roolinsa tiedeyhteisössä kokevien jatko-opiskelijoiden välillä?*



## 5 TUTKIMUSPROSESSI

### 5.1 Aineisto

Aineisto koostuu keväällä 2006 kaikille Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan, lääketieteellisen tiedekunnan, kasvatustieteen laitoksen ja psykologian laitoksen jatko-opiskelijoille lähetetystä ”Jatko-opiskelijasta tieteelliseksi asiantuntijaksi” -kyselylomakkeen (Pyhältö & Lonka, 2006) vastauksista. Kyselylomakkeet lähetettiin jatko-opiskelijoille postitse. Myöhemmin heille lähetettiin sähköpostitse kaksi muistutuspyyntöä kyselyyn vastaamisesta. Toisen muistutuspyynnön yhteydessä jatko-opiskelijoille tarjottiin mahdollisuutta vastata vaihtoehtoisesti sähköiseen verkkokyselyyn. Kyselyyn vastasi 601 jatko-opiskelijaa: 349 humanistisesta tiedekunnasta, 161 lääketieteellisestä tiedekunnasta, 46 psykologian laitokselta ja 45 kasvatustieteen laitokselta.

### 5.2 Menetelmät

Tässä tutkimuksessa käytetty kyselylomake (LIITE 1) sisälsi sekä avoimia kysymyksiä että likert-asteikollisia väittämiä. Avoimien kysymysten tarkoituksena oli selvittää väitöskirjaprosessin merkitystä, tämän prosessin ongelma- sekä avainkohtia, ohjausvuorovaikutusta ja jatko-opiskelijan roolia tiedeyhteisön jäsenenä. Väittämät puolestaan jakautuivat kolmeen osa-alueeseen: stressi ja uupumus (Elo ym., 2003; Maslach & Jackson, 1998; Vermunt & van Rijswijk, 1998; Mäkinen ym., 2004), käsitykset oppimisympäristöstä (Dahlin ym., 2005) ja käsitykset kirjoittamisesta (Lonka, 1996).

Tämä pro gradu-tutkimus on pääpiirteittäin tutkittavan ilmiön kuvailemiseen tähtäävä menetelmällisesti laadullista ja määrällistä tutkimusperinnettä yhdistävä tutkimus. Tutkimus otetta voidaan kutsua myös *mixed method*-lähestymistapaa noudattavaksi. Tavoitteita ja koettua roolia tiedeyhteisössä tarkastellaan seuraavien avointen kysymysten kautta:

1. ”Mitä väitöskirjatutkimus sinulle merkitsee?”
2. ”Miten näet oman roolisi väitöskirjan tekijänä omassa tiedeyhteisössäsi?”

Oppimisympäristöön liittyviä käsityksiä mitattiin likert-asteikollisilla muuttujilla (asteikko 1=täysin eri mieltä – 5=täysin samaa mieltä) ja niistä muodostettiin viisi keskiarvosummamuuttujaa (ks. Taulukko 1).

Taulukko 1. Oppimisympäristöä koskevia käsityksiä mittaavat väittämät (Dahlin, 2005)

Keskiarvosummamuuttuja	Väittämät	Cronbachin alpha
<b>Palaute</b>	- ”Saan ohjaajilta kannustusta ja henkilökohtaista huomiota” - ”Saan usein rakentavaa palautetta tiedoistani ja valmiuksistani” - ”Tunnen että minua kohdellaan kunnioittavasti”	,754
<b>Kognitiivinen kuormittavuus</b>	- ”Jatko-opintoihin liittyvä kirjallisuus on aivan liian vaikeaa ja laajaa” - ”Olen huolissani, etten pysty hallitsemaan kaikkea tietoa, joka tohtorilta vaaditaan” - ”Opiskelutahti on aivan liian nopea”	,582
<b>Tyytyväisyys</b>	- ”Olen tyytyväinen ammatinvalintaani” - ”Jatko-opinnot edistävät henkilökohtaista kehitystäni” - ”Koen, että tohtorinkoulutus valmistaa minut hyvin siihen ammattirooliin, johon astun”	,505
<b>Huono ilmapiiri</b>	- ”Mielestäni jatkokoulutus edistää kylmän ja epäpersoonallisen asenteen kehittymistä” - ”Jatkokoulutus luo anonymiteettiä ja eristyneisyyttä opiskelijoiden välille” - ”Jatko-opiskelijoiden välisiä suhteita leimaa kilpailu”	,663
<b>Huoli</b>	- ”Olen huolissani ammatillisesta tulevaisuudestani” - ”Tutkijan työhön tutustuminen on saanut minut huolehtimaan korkeasta stressitasosta”	,508

### 5.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen yhtenä päätavoitteena oli selvittää ja kuvata jatko-opiskelijoiden tavoitteiden ja roolikokemusten sisältöjä, joten avoimien kysymysten vastaukset analysoitiin sisällönanalyttisin menetelmin. Kyseessä ei ole selkeästi määriteltävissä

oleva menetelmä, vaan pikemminkin niin sanottu sateenvarjokäsite, joka kokoaa alleen erilaisia laadulliseen tutkimukseen liittyviä lähestymistapoja. Tämän tyyppisiä menetelmiä voidaan erotella muun muassa sen mukaan, kuinka suuren painoarvon aineisto ja teoria niissä saavat. *Aineistolähtöisen analyysin* ajatellaan perustuvan puhtaasti niihin havaintoihin, joita aineistosta nousee, kun taas teorialähtöisessä analyysissä teorian katsotaan voimakkaasti ohjaavan aineiston tarkastelua. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on kuitenkin keskeisessä asemassa ja hänen tulkintansa ja aiemmat tietonsa vääjäämättä vaikuttavat hänen toimintaansa. Toisaalta puhtaasti *teorialähtöiseen analyysiin* liittyy myös riskinsä – tällöin tutkija saattaa liiaksi tulkita ja lukea aineistoa teorian varassa, jolloin hän ei välttämättä kiinnitä huomiota niihin aineistosta nouseviin asioihin, jotka ovat kyseisen teoreettisen viitekehyksen ulkopuolella. Monessa tapauksessa analyysi on oletettavasti jotain näiden kahden väliltä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 93.) Eskola (2001) puhuu *teoriaohjaavasta analyysistä*, jossa tutkija tekee päätöksen tarkastella aineistoa tiettyjen teoreettiseen viitekehykseen liittyvien seikkojen varassa, mutta ottaa huomioon aineistosta nousevat, teoriasta poikkeavatkin näkökulmat. Tällöin voidaan ajatella, että tutkija ikään kuin keskusteluttaa aineistoa ja teoreettista viitekehystä keskenään.

Tässä tutkimuksessa käytettyä analyysimenetelmää voitaisiin kutsua teoriaohjaavaksi tai abduktiiviseksi (mm. Alasuutari 1994; 1996), koska teoreettinen esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä keskusteli aineistosta nousevien teemojen kanssa ja näin ollen vaikutti myös luokittelujen muotoutumiseen. Tutkimuskysymysten takana oleviin ilmiöihin pyrittiin pääsemään kiinni luokittelemalla aineistoa sisällönanalyttisesti. Aineiston analyysi aloitettiin tutustumalla aineistoon lukemalla vastauksia läpi muutaman kerran ja kirjaamalla ylös niissä esiintyviä teemoja (ks. Taulukko 2 ja 3). Aineistoon tutustumisen sekä teoreettisen viitekehyksen perusteella muotoutuivat analyysikehikot, joiden kautta aineistoa myöhemmin tarkasteltiin. Avoimet kysymykset analysoitiin sisällönanalyttisesti käyttäen analyysiyksikköinä sekä vastauskokonaisuuksia että vastauksien osia. Kumpaakin avointa kysymystä varten kehitettyjä analyysikehikkoja testattiin 100 jatko-opiskelijan otoksella. Edustavuuden takaamiseksi otokset poimittiin suhteellisella otannalla. Tarkoituksena oli varmistua

analyysimallin toimivuudesta sekä siihen tarvittavista tarkennuksista ja muutoksista ennen kokonaisaineiston analyysia.

Taulukko 2. Kysymyksen ”Mitä väitöskirjatutkimus sinulle merkitsee?” analyysi.

<b>PURKAMINEN</b>	<b>AINEISTO</b>	<b>TARKOITUS</b>	<b>RAJAUS</b>
Esiluenta	Koko kyselylomakeaineisto	Saada käsitys siitä, minkälaisia asioita henkilöt tuovat esille.	Ne vastaukset tai vastausten kohdat, joissa esiintyy viittauksia henkilön tavoitteisiin.
Systemaattinen luenta	Ne vastaukset tai vastausten kohdat, joissa esiintyy viittauksia henkilön tavoitteisiin.	Saada käsitys siitä, minkälaisia erilaisia tavoitteita aineistossa esiintyy ja luoda testattava analyysikehikko.	Eri tavoiteluokat
Analyysikehikon testaus	100 vastauksen suhteellinen otos niistä vastauksista tai vastausten kohdista, joissa esiintyy viittauksia henkilön tavoitteisiin.	Testata edellisessä vaiheessa luotua analyysikehikkoa ja tehdä parannuksia ja tarkennuksia.	Eri tavoiteluokat
Luokittelu ja analyysi	Eri tavoiteluokat	Saada käsitys siitä, miten henkilöiden esiin nostamat tavoitteet jakautuvat ja ymmärtää tarkemmin tavoitteiden sisältöjä.	

Taulukko 3: Kysymyksen ”Minkälaisena näet oman roolisi väitöskirjantekijänä omassa tiedeyhteisössäsi?” analyysi

<b>PURKAMINEN</b>	<b>AINEISTO</b>	<b>TARKOITUS</b>	<b>RAJAUS</b>
Esiluenta	Koko kyselylomakeaineisto	Saada käsitys siitä, minkälaisia asioita henkilöt tuovat esille.	Mukana kaikki vastaukset
Systemaattinen luenta	Mukana kaikki vastaukset	Saada käsitys siitä, minkälaisia erilaisia kokemuksia roolista tiedeyhteisössä aineistossa esiintyy ja luoda testattava analyysikehikko.	Eri roolikokemusluokat
Analyysikehikon testaus	100 vastauksen suhteellinen kaikista vastauksista	Testata edellisessä vaiheessa luotua analyysikehikkoa ja tehdä parannuksia ja tarkennuksia.	Eri roolikokemusluokat
Luokittelu ja analyysi	Eri roolikokemusluokat	Saada käsitys siitä, miten henkilöiden esiin nostamat tavoitteet jakautuvat ja ymmärtää tarkemmin kokemusten sisältöjä.	

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli tarkastella jatko-opiskelijoiden tavoitteiden ja koetun roolin yhteyttä sekä toisiinsa että tutkimuskontekstiin, opintojen pitkittymiseen ja keskeyttämisen harkintaan. Lisäksi tavoitteena oli tarkastella jatko-opiskelijaryhmien välisiä eroja siinä, minkälaisia kokemuksia heillä oli oppimisympäristöstään. Tämän vuoksi laadullisen analyysin perusteella muodostettuja luokkia tarkasteltiin kvantitatiivisesti suhteessa taustamuuttujiin sekä käsityksiin oppimisympäristöstä. Tavoitteiden ja koetun roolin yhteyttä tutkimuskontekstiin, opintojen pitkittymiseen ja mahdolliseen keskeyttämisen harkintaan testattiin ristiintaulukoinneilla ja  $\chi^2$ -testillä. Erilaisia tavoitteita raportoineiden ja erilailla roolinsa kokeneiden jatko-opiskelijoiden kokemuksia omasta oppimisympäristöstään tarkasteltiin yksisuuntaisen varianssianalyysin (ANOVA) avulla. Koska oppimisympäristökokemuksia mittaavien keskiarvosummamuuttujien jakaumat (ks. LIITE 2) eivät aineiston suuresta koosta huolimatta täysin täytä yksisuuntaisen varianssianalyysin normaalijakaumaoletusta, on Krushkal-Wallis testillä tarkastettu, että varianssianalyysi tuo esiin samat tilastolliset erot kuin non-parametriset testit.

## 6 KATO JA KADONANALYYSI

Jatko-opiskelijoille lähetettyyn kyselyyn vastasi yhteensä 601 jatko-opiskelijaa. Tutkimuksen vastausprosentti oli 33,7 %, joka on survey-tutkimukselle melko tyypillinen. Vastausprosentit jakautuivat tiedekuntien ja laitosten välillä varsin tasaisesti niin, että lääketieteellisessä vastausprosentti oli 30,9 %, humanistisessa 34,6 %, psykologian laitoksella 36,8 % ja kasvatustieteen laitoksella 34,3 %. Alhainen vastausprosentti saattaisi johtaa ongelmiin tutkimuksen luotettavuudessa ja yleistettävyydessä. Tätä silmällä pitäen katoa analysoitiin opintorekisterikeskuksesta saatujen tietojen perusteella. Kuvattu kadonanalyysi on tehty yhteistyössä tutkimusryhmän tutkijoiden kanssa (Pyhältö & Lonka, 2006).

Kyselyyn vastanneet jatko-opiskelijat olivat keskimäärin nuorempia (ka= 39,6 vuotta) kuin ne jatko-opiskelijat, jotka eivät vastanneet kyselyyn (ka= 41,3 vuotta). Vaikka keskimääräisten syntymävuosien välillä olikin eroa, olivat eri ryhmien jakaumat samanmuotoiset, joten vastaajissa eivät painottuneet mitkään ikäryhmät. Vastanneista suurempi osa oli naisia kussakin tutkimuskontekstissa. Vastanneet ja ei-vastanneet erosivat toisistaan myös siinä, kuinka kauan he olivat olleet jatko-opiskelijoina. Vastanneet olivat opiskelleet keskimäärin lyhyemmän aikaa (ka=6,11) kuin ei-vastanneet (ka=6,93). Linjassa tämän kanssa oli myös tiedekunta- ja laitoskohtaiset keskiarvot. Jokaisessa laitoksessa ja tiedekunnassa vastanneet olivat keskimäärin lyhyemmän aikaa opiskelleita kuin ei-vastanneet. Kyselyyn vastanneista suurin osa, noin 60 %, oli jatko-opintoprosessissaan loppuvaiheessa tai jo valmiita. Se, että kyselyyn vastanneet olivat päässeet opinnoissaan pidemmälle lyhyemmässä ajassa, viittaa siihen, että he ovat olleet keskimääräistä aktiivisempia jatko-opinnoissaan ja väitöskirjan kirjoittamisessa. Näin ollen on myös todennäköisempää, että kyselyyn vastanneilla opiskelijoilla oli melko jäsentynyt kuva ja omakohtainen kokemus jatko-opintopolusta verrattuna prosessin alkuvaiheessa oleviin opiskelijoihin.

Ensimmäisen vaiheen jälkeen katoanalyysissä keskityttiin vastaamatta jättäneiden tarkasteluun. Katoanalyysin toisen vaiheen työhypoteesina oli, että vastaamatta

jättäneiden joukkoon kuuluu myös sellaisia opiskelijoita, jotka voimassa olevasta jatko-opiskelu-oikeudesta huolimatta eivät enää syystä tai toisesta tee jatko-opintojaan, mutta jotka eivät myöskään ole luopuneet virallisesti jatko-opinto-oikeudestaan. Aktiivisen jatko-opiskelun kriteerinä käytettiin opintorekisteritietojen pohjalta saatua jatko-opintojen aloittamisvuotta siten, että 10 tai yli 10 vuotta jatko-opiskelijoina kirjoilla olleet ei- vastanneet opiskelijat rajattiin pois kokonaisotokseen kuulumattomina. Kymmenen vuoden raja valittiin kahdesta syystä. Ensinnäkin keskimääräinen suositeltu jatko-opintoaika on Opetusministeriön mukaan neljä vuotta ja 10 vuotta on, myös osa-aikaisia jatko-opiskelijoita silmällä pitäen, 2,5 kertaa niin pitkä kuin kyseinen suositusaika. Toiseksi jatko-opiskelijoiden rekisterin kehittämistyöryhmä on vuonna 2005 esittänyt, että opiskelija siirretään seitsemän vuoden jälkeen niin sanottuun passiivirekisteriin, josta hän voi päivitettyllä ja hyväksytyllä tutkimus-/jatko-opintosuunnitelmalla niin halutessaan siirtyä jälleen aktiivirekisteriin. Näin saatiin uudet vastausprosentit (ks. Taulukko 4).

Taulukko 4: Kadonanalyysin perusteella lasketut vastausprosentit

<b>Tiedekunta/laitos</b>	<b>Vastausprosentti</b>
Humanistinen tiedekunta	40,7 %
Lääketieteellinen tiedekunta	32,1 %
Kasvatustieteen laitos	42,1 %
Psykologian laitos	44,7 %

Kadon syitä voidaan pohtia myös tunnistetuksi ja leimatuksi tulemisen pelon näkökulmasta. Jatko-opintoihin liittyvät asiat, etenkin ongelmakohtat ja väärinkohdelluksi tulemisen kokemukset, ovat opiskelijoille hyvin henkilökohtaisia ja arkaluontoisia. Tästä antaa viitteitä muun muassa suuri yhteydenottotulva, joka seurasi kyselylomakkeen lähettämistä. Suuri joukko jatko-opiskelijoita otti yhteyttä tutkimusryhmään kertoakseen syistä, miksi he eivät halua vastata kyselyyn tai tarkentaakseen joitakin vastauksiinsa liittyviä asioita. Moni heistä toivoi, ettei heidän

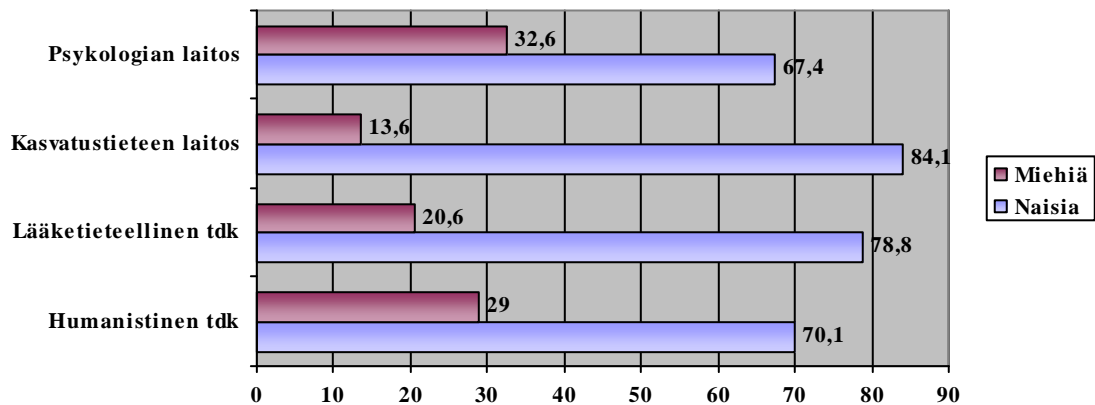
antamiaan vastauksia käytettäisi suorina lainauksina tutkimusraportissa, koska pelkäsivät, että heidät saatettaisiin tunnistaa. Tämä toive sekä muut tieteellisen tutkimuksen tekemiseen liittyvät eettiset näkökulmat ja tavat on luonnollisesti otettu huomioon tutkimusta tehtäessä.



## 7 JATKO-OPISKELIJAT

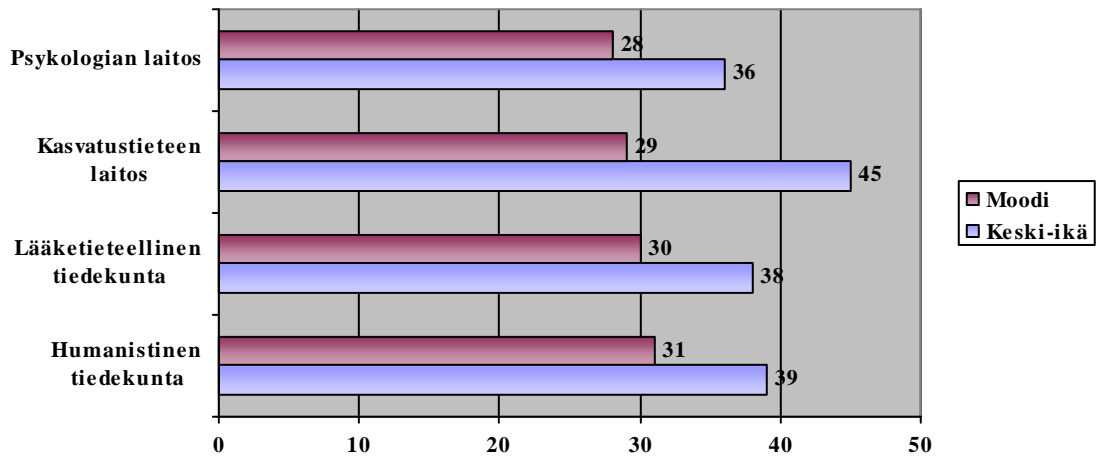
Jatko-opiskelijoiden kuvaus perustuu yhdessä muiden tutkimusryhmän jäsenten kanssa tehtyyn kyselylomakkeen taustamuuttuja-analyysiin (Pyhältö & Lonka, 2006). Vastanneista jatko-opiskelijoista enemmistö (73,6 %) oli naisia. Tiedekunnittain sukupuolten vastausprosentit jakoutuivat kutakuinkin samalla tavoin lukuun ottamatta kasvatustieteellisen tiedekunnan korostuneinta naisvaltaisuutta (ks. Kuva 1).

Kuva 1. Tutkimuskontekstien sukupuolijakaumat



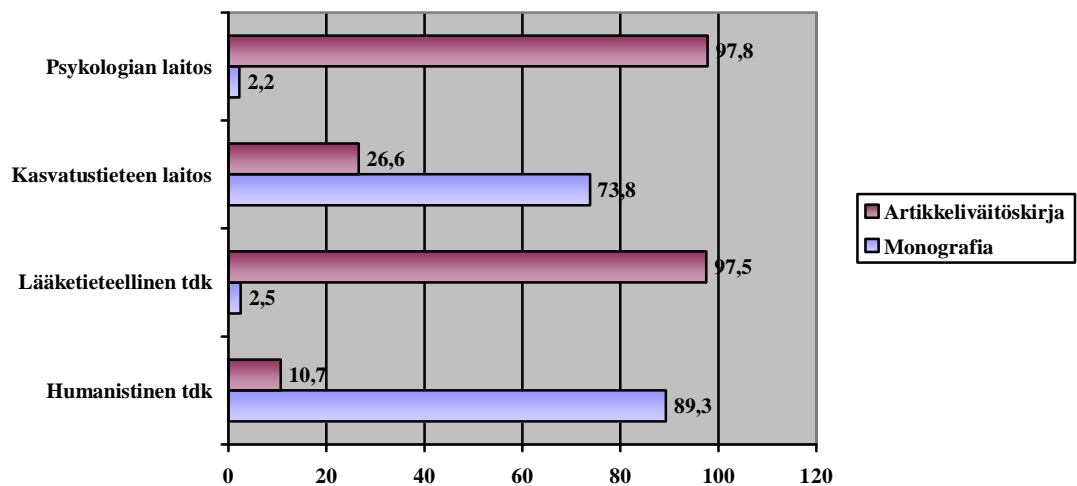
Kyselyyn vastanneet jatko-opiskelijat olivat keskimäärin 39-vuotiaita. Korkeasta keski-ikästä huolimatta suurin osa vastaajista oli syntynyt vuonna 1971 tai sen jälkeen. Tiedekunta- ja laitoskohtaiset keskiarvot ovat näkyvissä kuvassa 2. Noin 50 %:lla vastaajista ei ollut yhtään lasta. Naisista 49,2 %:lla ja miehistä 48,4 %:lla oli lapsia.

Kuva 2. Keski-ikä ja iän moodi tutkimuskonteksteittain.



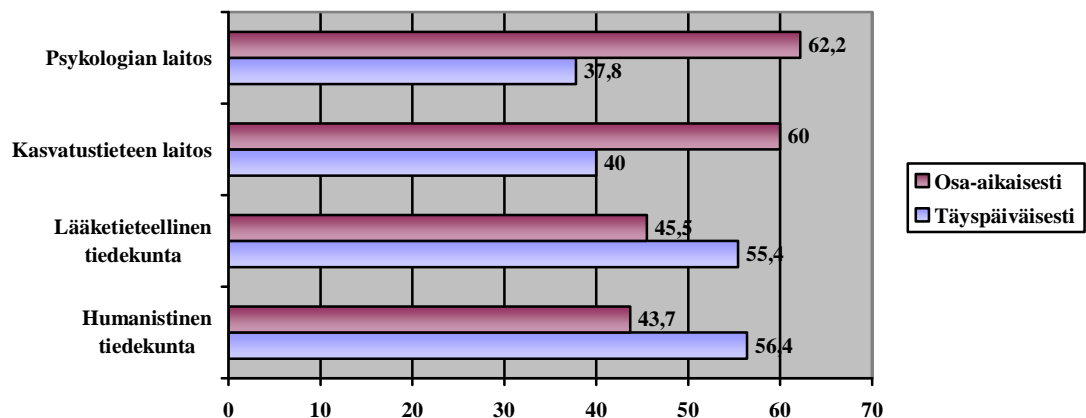
Enemmistö (57,7 %) kaikista jatko-opiskelijoista ilmoitti kirjoittavansa monografiaa, jossa väitöskirja raportoidaan yhtenä kokonaisuutena. Humanistisessa tiedekunnassa ja kasvatustieteen laitoksella enemmistö ilmoitti kirjoittavansa monografiaa (ks. Kuva 3). Psykologian laitoksella ja lääketieteellisessä tiedekunnassa enemmistö kuitenkin ilmoitti tekevänsä artikkeliväitöskirjaa, joka koostuu tyypillisesti neljästä tieteellisessä julkaisussa julkaistusta artikkelista sekä niihin liitetystä johdannosta ja yhteenvedosta.

Kuva 3. Väitöskirjan muoto tutkimuskonteksteittain.



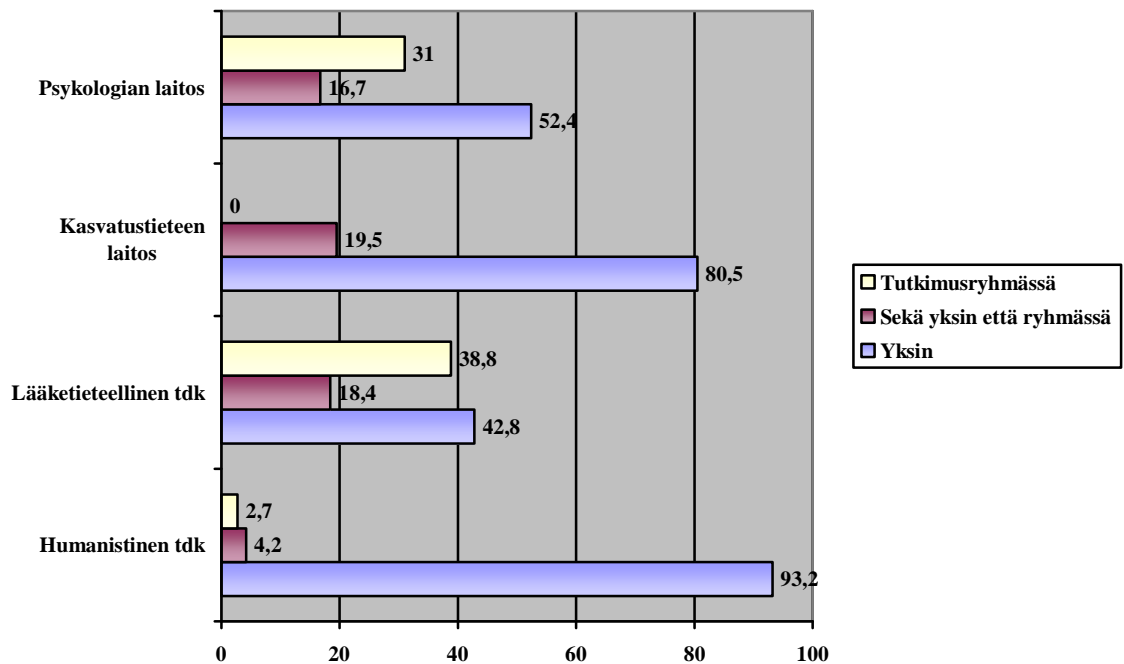
Kaikista kyselyyn vastanneista jatko-opiskelijoista hieman yli puolet teki väitöskirjatutkimustaan täyspäiväisesti. Tutkimuskonteksteittain tarkastelu osoitti, että kasvatustieteen ja psykologian laitoksella oli yleisempää tehdä tutkimustaan osa-aikaisesti kuin humanistisessa tiedekunnassa ja lääketieteellisessä tiedekunnassa (ks. Kuva 4).

Kuva 4. Työskentelytapa tutkimuskonteksteittain.



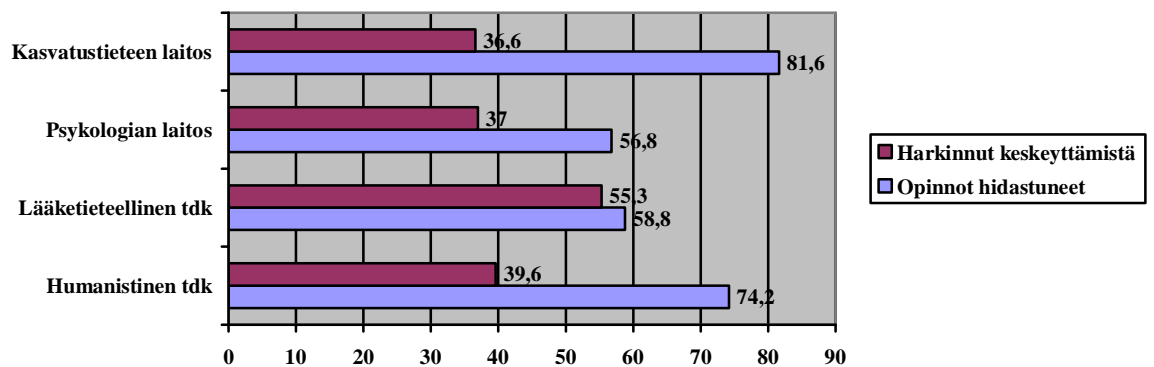
Kaikista vastanneista jatko-opiskelijoista 75,9 % ilmoitti tekevänsä väitöskirjatutkimustaan pääsääntöisesti yksin (ks. Kuva 5). Suhteellisesti eniten yksin työskenteleviä oli humanistisessa tiedekunnassa, jossa lähes kaikki jatko-opiskelijat ilmoittavat tekevänsä väitöskirjaansa pääsääntöisesti yksin. Suhteellisesti eniten yksin työskenteleviä ja eniten tutkimusryhmässä työskenteleviä oli lääketieteellisessä tiedekunnassa.

Kuva 5. Työskentelymuoto tutkimuskonteksteittain



Jatko-opiskelijat arvioivat valmistuvansa keskimäärin vajaassa seitsemässä vuodessa. Keskimääräinen arvioitu opiskeluaika oli pisin humanistisessa ja lyhyin lääketieteellisessä tiedekunnassa. Kaikissa tutkimuskonteksteissa suurin osa koki jonkin asian hidastaneen heidän jatko-opintojaan ja merkittävä osa jatko-opiskelijoista kertoi harkinneensa jossakin vaiheessa opintojen keskeyttämistä (ks. Kuva 6). Lääketieteellisessä tiedekunnassa yli puolet kertoi harkinneensa keskeyttämistä, kun vastaavat osuudet muissa tutkimuskonteksteissa olivat hieman pienemmät.

Kuva 6. Keskeyttämisen harkinta ja opintojen hidastuminen tutkimuskonteksteittain.



Opintojen aloitusvuodesta ja jatko-opiskelijoiden itsearvioidusta valmistumisvuodesta muodostettiin uusi kolmiportainen muuttuja, joka kertoo, onko opiskelija väitöskirjaprosessinsa alussa, lopussa vai keskivaiheilla. Kun tarkasteltiin vastanneiden jatko-opiskelijoiden väitöskirjaprosessin vaihetta, näytti siltä, että suurin osa vastanneista oli prosessin loppuvaiheessa tai jo valmistuneita. Tämä kävi ilmi sekä ryhmän kokonaistarkastelussa että tiedekunta- ja laitoskohtaisessa tarkastelussa. 59,2 % jatko-opiskelijoista oli väitöskirjaprosessinsa loppuvaiheessa, 21,3 % alussa ja 19,5 % keskivaiheilla.

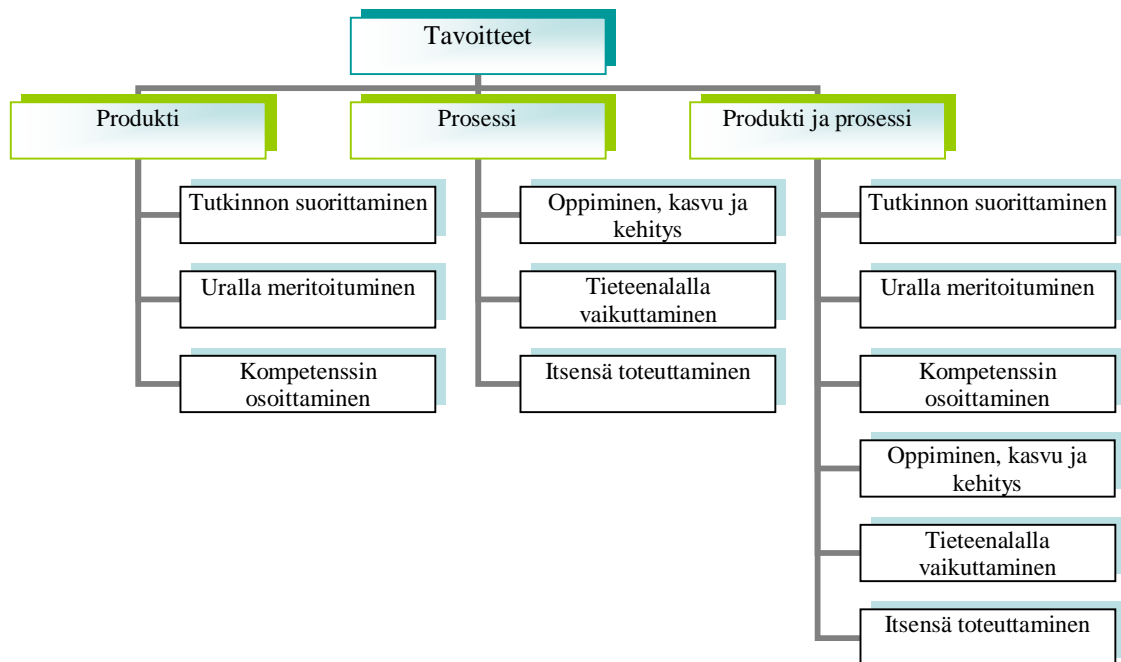
## 8 JATKO-OPISKELIJOIDEN TAVOITTEET

Opiskelijoiden motivaatiota ja tavoitteita kartoitettiin kysymällä, mitä väitöskirjatutkimus heille merkitsee. Vastauksissa nousi esiin se, mitä jatko-opiskelijat pitivät tärkeänä, minkälaisia tavoitteita he olivat jatko-opinnoilleen asettaneet ja osin myös se, kuinka sitoutuneita he olivat jatko-opintoihinsa. Vastausten analysoinnissa keskityttiin jatko-opiskelijoiden tavoitteisiin. Tähän kysymykseen vastasi 577 jatko-opiskelijaa. Näistä yhden henkilön vastaus jätettiin luokittelematta sen vuoksi, että hän oli ilmoittanut aikeensa keskeyttää jatko-opinnot. Tämän lisäksi analyysin ulkopuolelle jätettiin 45 vastausta. Suurin osa näistä vastauksista ei liittynyt tavoitteisiin, vaan yksinomaan väitöskirjan henkilökohtaisen tärkeyden kuvaamiseen adverbeilla (esim. ”paljon”, ”vähän”, ”ei lainkaan”).

Vastauksissa esiin nousseet tavoitteet liittyivät muun muassa oppimiseen, omaan urakehitykseen joko yliopistomaailmassa tai sen ulkopuolella, valmistumiseen, omaan tiedeyhteisöön kuulumiseen sekä itselle tärkeiden asioiden toteuttamiseen. Jatko-opiskelijoiden tavoitteet erosivat toisistaan sen perusteella, tuotiinko niissä esiin itse oppimiseen ja asiantuntijuuteen kasvun prosessiin vai jatko-opintojen lopputulokseen ja sen mukanaan tuomiin asioihin liittyviä tekijöitä. Näin ollen tässä tutkimuksessa jatko-opiskelijoiden tavoitteista puhutaan *produktitavoitteina*, *prosessitavoitteina* sekä *produkti- ja prosessitavoitteina* (käytän jatkossa tästä luokasta nimeä *yhdistetyt tavoitteet*) (ks. Kaavio 1).

Produktitavoitteina nähtiin sellaiset tavoitteet, jotka kohdistuivat tutkinnon valmiiksi saattamiseen, urakehitykseen sekä kompetenssin osoittamiseen joko itselle tai muille. Prosessiin kohdistuviksi tavoitteiksi sen sijaan määritettiin sellaiset tavoitteet, joissa keskeiseksi nousivat oppimisen ja asiantuntijuuden kasvun merkitys, omalla tieteenalalla vaikuttaminen sekä itsensä toteuttaminen. Yhdistetyt tavoitteet liittyivät sekä oppimisprosessiin että prosessin lopputulokseen.

Kaavio 1. Luokittelu jatko-opiskelijoiden tavoitteille



Jatko-opiskelijoiden tavoitteissa oli yhtäläisyyksiä aiemman tutkimuksen esiin tuomien tavoiteorientaatioiden kanssa. Myös tässä tutkimuksessa käytettyyn kyselylomakkeeseen vastanneilla jatko-opiskelijoilla oli nähtävissä tavoitteita, joita voitiin erotella sen mukaan liittyivätkö ne oppimisen ja kehityksen vai suoriutumisen arvostukseen. Jatko-opiskelijoiden tavoitteet olivat pidemmälle aikavälille suuntautuvia pyrkimyksiä ja merkityksenantoja kuin pelkästään yksittäisiin tilanteisiin tai tehtäviin liittyvät tavoitteet. Jatko-opiskelijoiden esiin tuomat tavoitteet liittyivät väitöskirja- ja jatko-opintoprosessiin kokonaisuudessaan. Produktitavoitteiden ilmaiseminen tulkittiin liittyväksi ulkoiseen motivaatioon kun taas prosessitavoitteiden ilmaiseminen luontaisempaan motivaatioon. Toisaalta jatko-opiskelijoiden vastaukset osoittivat, että motivaatio tai tavoitteet eivät ole aina puhtaasti luontaisia tai ulkoisia, vaan ne voivat muodostua sekä omasta kiinnostuksesta että ulkoisten tekijöiden vahvistamina ja muodostaa näin erilaisten tilanteiden kannalta tarkoituksenmukaisen orientaation.

## **8.1 Produktiin liittyvät tavoitteet**

Jatko-opiskelijat, jotka toivat esiin produktiin eli väitöskirjaprosessin lopputulokseen kohdistuvia tavoitteita, painottivat väitöskirjan loppuunsaattamista ja valmistumista, työelämässä meritoitumista ja eteenpäin pääsemistä sekä joissain tapauksissa myös paremman palkan saamista. Osa jatko-opiskelijoista kertoi väitöskirjatutkimuksen merkitsevän heille paremman statuksen saavuttamista tai saavutusta ylipäänsä, oman itsetunnon kasvua sekä kompetenssin osoittamista itselle ja/tai muille. He näkivät väitöskirjatutkimuksen ja tohtorin tutkinnon näin ollen tietynlaisena ”näytön paikkana”. Yleisesti ottaen produktitavoiteluokkaan kuuluvissa vastauksissa väitöskirjatutkimus nähtiin keinona saavuttaa jokin henkilökohtaisesti tärkeä ja tavoittelemisen arvoinen asia. Jatko-opiskelijoista yhteensä 24,4 % toi vastauksessaan esiin tämänkaltaisia produktiin liittyviä tavoitteita.

Produktiin liittyvät tavoitteet jakautuivat niissä esiintyvien sisältöjen mukaan edelleen kolmeen alaluokkaan, tutkinnon suorittamiseen, uralla meritoitumiseen sekä kompetenssin osoittamiseen ja saavutukseen. Vastauksissa painottui eniten uralla meritoituminen (46,5 %). Tämänkaltaisiin tavoitteisiin liitettiin oma urakehitys, paremmat mahdollisuudet työmarkkinoilla, pätevyyden saaminen sekä paremman taloudellisen tilanteen saavuttaminen. Toiseksi produktitavoitteissa painottui tutkinnon suorittaminen (39,6 %). Näissä vastauksissa esiin nousi yksinomaan jatko-opiskelijan toive saada jatko-opinnot ja väitöskirjaprosessi päätökseen ja valmistua. Kolmanneksi eniten produktitavoitteissa nousi esiin kompetenssin osoittamisen halu ja saavutus (13,8 %). Nämä henkilöt kokivat tärkeäksi kompetenssinsa osoittamisen itselle ja/tai muille ja näkivät tohtorintutkinnon saavutuksena ja uudenlaisen statuksen mahdollistajana. Suuressa osassa produktiluokkaan kuuluvista vastauksista nostettiin esiin useampaan kuin yhteen alaluokkaan kuuluvia tavoitteita eli painotettiin esimerkiksi sekä statuksen ja kompetenssin osoittamista että uralla etenemistä.

*"Työtä, mahdollisuutta ylempiin virkoihin, pätevyyttä, mahdollisuutta korvata osa xxxx opinnoista myöhemmin suoraan jatko-opinnoilla. "*

Produkti 1



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

Produkti 2

*"Aikuisopiskelun päämäärän toteutumista, halua todistaa, että pystyy johonkin."*

Produkti 3

*"Opiskelun pääteipistettä, mahdollisuutta vapautua ylimääräisestä "taakasta" ja suuntautua töissä sinne mihin ympäristö antaa paremman tuen."*

Produkti 4

Tämän tyyppiset vastaukset tulkittiin siten, että nämä jatko-opiskelijat ilmaisivat ulkoisemmin säädeltyä motivaatiota kuin muut. Heille suoriutuminen ja saavuttaminen sekä kompetenssin osoittaminen (ks. mm. Deci & Ryan, 1985) näyttäytyivät tärkeämpänä kuin muille jatko-opiskelijoille. Toisaalta produktitavoitteita esiin tuoneiden jatko-opiskelijoiden voidaan myös tulkita olleen työelämäorientoituneempia kuin muiden (ks. mm. Mäkinen, Olkinuora & Lonka, 2004), koska monet heidän tavoitteistaan liittyivät suunniteltuun tulevaisuuden työuraan. Tällainen orientaatio saattaa olla tyypillinen esimerkiksi lääketieteellisessä tiedekunnassa, sillä lääkäreiden urakehitys riippuu monissa tapauksissa siitä, ovatko he väitelleet.

## **8.2 Prosessiin liittyvät tavoitteet**

Suurin osa (47 %) jatko-opiskelijoista raportoi vastauksessaan prosessiin kohdistuvista tavoitteista. Nämä jatko-opiskelijat toivat esiin oppimisen, kasvun ja kehityksen merkityksen, tiedeyhteisöön kuulumisen, siihen vaikuttamisen ja siellä käytävään keskusteluun osallistumisen. Osassa vastauksia esille tuotiin myös omien rajojen kokeilu, elämäntapa, mahdollisuus tutkia mielenkiintoista asiaa ja tehdä luovaa ja itseä kiinnostavaa työtä. Suuressa osassa prosessitavoiteluokkaan kuuluvista vastauksista nostettiin esiin useampaan kuin yhteen alaluokkaan kuuluvia tavoitteita painottamalla esimerkiksi sekä itsensä toteuttamiseen että oppimiseen liittyviä asioita.

Prosessiin liittyvät tavoitteet luokiteltiin sisältöjen mukaan alaluokkiin sen perusteella, painottuiko vastauksessa oppiminen, tieteenalalla vaikuttaminen vai itsensä toteuttaminen. Merkittävimmit (57,9 %) prosessiin liittyviksi tavoitteeksi nousivat oppiminen, kasvu ja kehitys. Näiden jatko-opiskelijoiden vastauksissa nousi esiin sekä henkilökohtaiseen että ammatilliseen kasvuun liittyviä tekijöitä. Jatko-opiskelijat toivat esiin muun muassa asiantuntijuuteen ja tutkijuuteen kasvamisen. Lisäksi vastauksissa painotettiin oman väitöskirjan aiheeseen tai kysymykseen perehtymistä ja syventymistä sekä omien rajojen kokeilua ja haastaviin tehtäviin paneutumista. Näiden jatko-opiskelijoiden vastaukset ilmensivät samantyyppisiä asioita kuin aiempi tutkimus (ks. mm. Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 1999) koskien oppimiseen, ymmärrykseen ja kehitykseen tähtääviä tavoitteita. Jatko-opiskelijat pitivät tärkeänä ja mielekkäänä itse toimintaa eli väitöskirjan tekoa ja siihen prosessiin liittyviä osatekijöitä sen sijaan, että tavoitteen merkitys olisi määräytynyt valmiin väitöskirjan avulla.

*"Oppii ja saa laajenemista omaan ajatteluun. Itseni voittamista, haasteita ja saavuttamista. Uuden tuottamista."*

Prosessi 1

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

Prosessi 2

Toiseksi eniten (23 %) prosessiluokkaan kuuluvissa vastauksissa painottui itsensä toteuttaminen. Näiden jatko-opiskelijoiden vastauksissa esiin nousi mahdollisuus tehdä itseä kiinnostavaa, luovaa ja tietyllä tavalla vapaata työtä. Kiinnostavana työnä jatko-opiskelijat pitivät sellaista työtä, jota olivat aina halunneet tehdä ja joka liittyi heidän henkilökohtaisiin kiinnostuksenkohteisiinsa. Luovalla työllä he puolestaan viittasivat tutkimuksen teon luovaan prosessiin, jossa tutkija itse määrittelee omat kysymyksensä sekä suunnittelee tutkimuksensa. Vapaana he pitivät työtä tutkijan työtä siinä mielessä, etteivät he ole täysin sidottuja toisten ihmisten aikatauluihin vaan pystyvät itse vaikuttamaan niihin. Tähän luokkaan kuuluvissa vastauksissa väitöskirjatutkimuksen tekeminen kuvattiin mielekkäänä, iloa tuottavana asiana ja joissain tapauksissa siitä kerrottiin harrastuksena. Itsensä toteuttamisen tavoitteet

tulkittiin liittyväksi yksilön tahtoon olla autonominen (ks. Deci & Ryan, 1985). Jatko-opiskelijat halusivat tuntea, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa toimintaansa ja tekemiinsä valintoihin. Tämänkaltaiset minäpystyvyyden tunteeseen (Bandura, 1997) liittyvät kokemukset ovat keskeisiä väitöskirjaprosessissa. Sillä, että jatko-opiskelija haluaa pystyä ja kokee pystyvänsä vaikuttamaan asioihin, on mitä luultavimmin positiivinen merkitys sekä oppimiselle että oppimiskokemuksille.

*"Pitkäaikaisesta haaveesta totta, mahdollisuus tutkia kiinnostavaa asiaa. Työ joustaa, ei kellokortti-systeemiä. Tunnen työni olevan tärkeää."*

Prosessi 3

*"Mahdollisuutta työskennellä kiinnostavan aiheen parissa (ansiotyö muulta alalta)."*

Prosessi 4

Kolmanneksi eniten (18,9 %) prosessitavoitteissa painottui tieteenalalla vaikuttaminen. Näille jatko-opiskelijoille väitöskirjatutkimuksen tärkeys oli osallistumisessa ja vaikuttamisessa. Tieteenalalla vaikuttamisen esiin nostaneet jatko-opiskelijat näkivät tärkeänä tieteenalan edistämisen, uuden tiedon luomisen ja tuottamisen, yhteiseen keskusteluun osallistumisen sekä tiedeyhteisön jäsenyyteen kasvamisen. Tämän ohella he mainitsivat myös oman näkökulman esiin tuomisen sekä osallistumisen tieteellisen keskustelun lisäksi myös yhteiskunnalliseen keskusteluun. Näissä vastauksissa kuvastui jatko-opiskelijoiden halu vaikuttaa asioihin oman asiantuntijuutensa kautta. Yhteisöllisyys nähtiin merkittävänä keinona viedä tieteenalaa eteenpäin ja jatko-opiskelijat pyrkivät omaa toimintaansa säätelemällä olemaan osana jotakin yhteisöä tai joukkoa.

*"Vapautta keskittyä ajattelemaan ja perehtymään asioihin syvällisesti, keskustelua ja toisinajattelua ja tekemisen mahdollisuuksien etsimistä yhdessä muiden kanssa."*

Prosessi 5

*"Mahdollisuutta tuoda julki omia ajatuksia."*

Prosessi 6

*"Opiskelua, uuden oppimista, tutkijan taitojen harjoittamista, oman alan tiedonmuodostuksessa mukana olemista, uuden tiedon tuottamista ja välittämistä."*

Prosessi 7

### 8.3 Sekä produktiin että prosessiin liittyvät tavoitteet

Kyselyyn vastanneista jatko-opiskelijoista toiseksi suurin ryhmä (28,5 %) toi vastauksissaan esiin sekä produktiin että prosessiin liittyviä tavoitteita. Näissä vastauksissa oli nähtävissä samankaltaisia produktiin ja prosessiin liittyviä tavoitteita kuin edellä kuvatuissa luokissa, mutta näiden jatko-opiskelijoiden tavoitteiden keskinäinen variaatio oli suurempi kuin muissa tavoiteluokissa. Yhdistettyjä tavoitteita raportoineet jatko-opiskelijat eivät nähneet prosessi- ja produktitavoitteita toisiaan poissulkevinä vaan pikemminkin toisiaan täydentävinä. Yhdistetyistä tavoitteista 55,1 % liittyi prosessiin ja 44,9 % produktiin (ks. Kuva 7).

*"Tutkimuksen ja tietotyön harjaantumista, oman osaamisyydinaiheen valitsemista ja siihen syventymistä, niska- ja selkävaivoja, tiedeyhteisön jäsenyyteen kasvamista, uusia työpaikkoja (mahdollisuuksia)."*

Produkti & prosessi 1

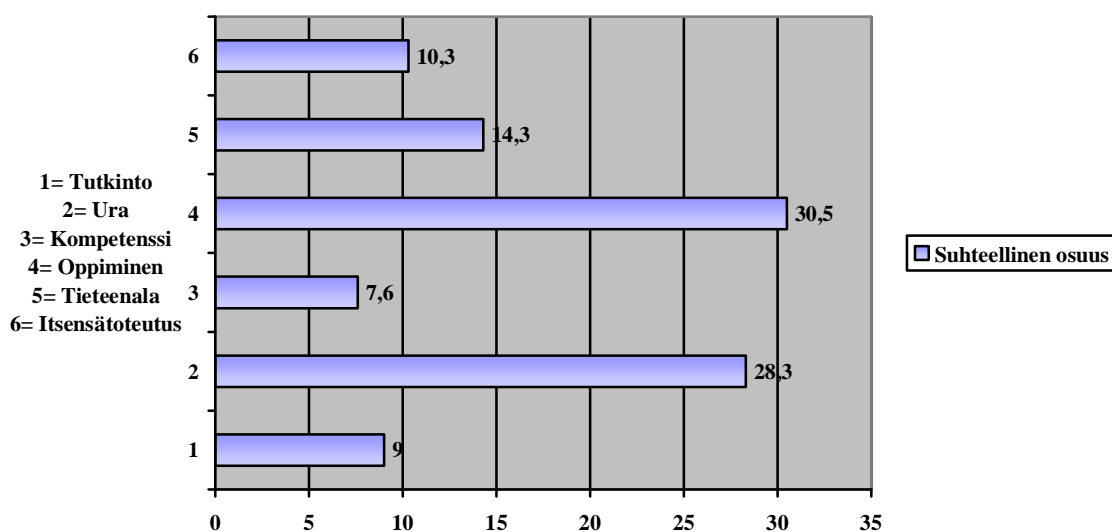
*"Tutkimusalueeni edistämistä, oman asiantuntijuuden lisäämistä, muodollisen pätevytyymisen hankkimista, verkostoitumista. "*

Produkti & prosessi 2

*"Asiantuntijaksi kasvamista. Toivottavasti myös työnsaannin parantumista. Itse tutkimuksen teko on itsenäistä, omaa aikaa, jolloin ei tarvitse olla muiden käskyläisenä."*

Produkti & prosessi 3

Kuva 7. Erilaisten tavoitteiden osuudet yhdistetyissä tavoitteissa.

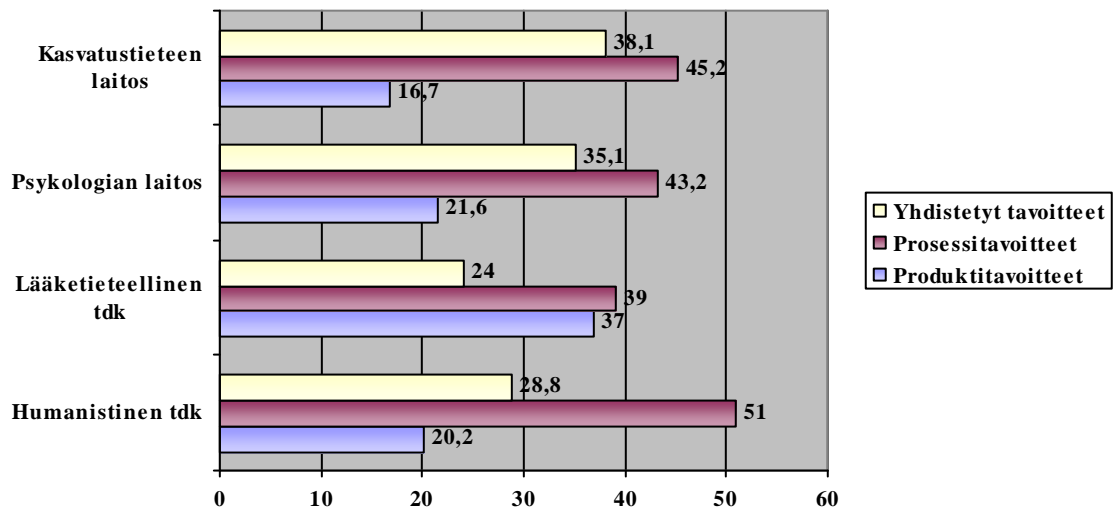


Aikaisemman motivaatiotutkimuksen parissa on tyypillisesti puhuttu joko ulkoisesta tai luontaisesta motivaatiosta (ks. mm. Ryan & Deci, 2000). Yhdistettyjä tavoitteita raportoineiden jatko-opiskelijoiden vastaukset kuitenkin osoittivat, että tavoitteet eivät ole aina jaoteltavissa selkeästi ulkoiseen motivaatioon tai luontaiseen motivaatioon liittyviin tavoitteisiin, vaan tavoitteellinen suuntautuminen voi muotoutua monien erilaisten toiveiden, pyrkimysten ja arvostusten yhteisvaikutuksesta. Jatko-opiskelija voi samanaikaisesti antaa merkittävän arvon esimerkiksi urakehitykselle ja työskennellä väitöskirjatutkimuksen parissa kehittääkseen omaa asiantuntijuuttaan ja oppiakseen uutta. Tavoitteiden keskinäinen variaatio saattaa auttaa jatko-opiskelijaa mukautumaan erilaisiin tilanteisiin ja oppimisympäristön muutoksiin. Hän pystyy siis asettamaan tietynlaiset tavoitteet etusijalle, jos tilanne niin vaatii ilman, että siitä seuraa henkilökohtaisia arvostirriitä.

#### ***8.4 Tavoitteiden yhteys jatko-opintojen alaan, opintojen pitkittymiseen ja keskeyttämisen harkintaan***

Tavoitteet vaihtelivat sen mukaan, millä alalla jatko-opiskelija teki väitöskirjatutkimustaan. Tavoitteet vaihtelivat oppiaineittain merkittävästi. Jokaisessa tutkimuskontekstissa oli eniten jatko-opiskelijoita, jotka painottivat vastauksessaan prosessiin liittyviä tavoitteita (ks. Kuva 8). Produktitavoitteiden ja yhdistettyjen tavoitteiden osuudet kuitenkin vaihtelivat tutkimuskonteksteittain huomattavasti. Humanistisessa tiedekunnassa toiseksi suurin osa jatko-opiskelijoista painotti vastauksissaan yhdistettyjä tavoitteita ja pienin osa produktitavoitteita. Myös kasvatustieteen ja psykologian laitoksella toiseksi suurin osa jatko-opiskelijoista toi vastauksessaan esiin yhdistettyjä tavoitteita ja pienin osa produktiin liittyviä tavoitteita. Lääketieteellisessä tiedekunnassa tilanne oli hyvin toisenlainen. Lähes yhtä suuri osa painotti produktiin liittyviä tavoitteita kuin prosessiin liittyviä tavoitteita. Suhteellisesti pienin osa lääketieteen jatko-opiskelijoista toi esiin yhdistettyjä tavoitteita. Yhteys oppiaineiden ja tavoitteiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2= 17,764$ ,  $df= 7$ ,  $p=007$ ).

Kuva 8. Tavoitteiden osuus tutkimuskonteksteittain

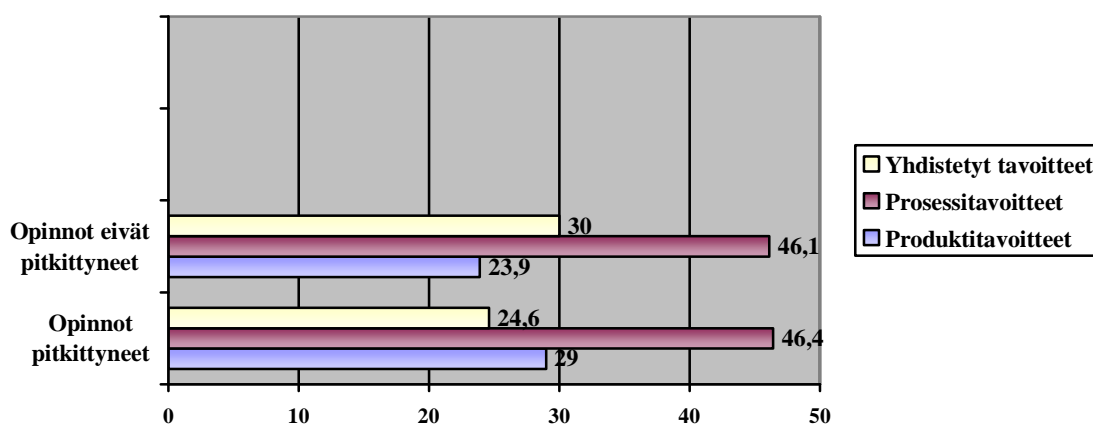


Kontekstien erot voidaan tulkita johtuvaksi esimerkiksi alan luonteesta, alan työllisyysilanteesta, kyseisen kontekstin jatkokoulutuskäytännöistä tai siitä, minkälaiset henkilöt kunkin alan tyypillisesti valitsevat. Lääketieteellinen tiedekunta on oppimisympäristönä senkaltainen, että tuotteisiin kohdistuvat tavoitteet painottuvat jo urakehitykseen liittyvien vaatimusten vuoksi. Erikoistuminen tiettyyn lääketieteen osa-alueeseen vaikuttaa siihen, että jatko-opiskelijat painottavat tavoitteenasettelussaan ja merkityksenannossaan hyvin paljon työhön ja tulevaisuuden uraan liittyviä tekijöitä. Lääkäreillä ainakin johtavan yliopistosairaalamaviran saaminen edellyttää väitöskirjaa.

Toisaalta humanistisessa tiedekunnassa prosessitavoitteiden voidaan tulkita painottuvan siksi, että työura saattaa olla jokseenkin jäsentymättömänä jatko-opiskelijan mielessä, jos tutkinto ei valmista suoraan ammattiin. Joillakin jatko-opiskelijoilla väitöskirjatutkimus voi myös tämän vuoksi olla keino työllistyä. Kasvatustieteen ja psykologian jatko-opiskelijoilla oli eniten tavoitteita, jotka kohdistuivat sekä prosessiin että tuotteisiin. Sekä kasvatustieteessä että psykologiassa jatko-opiskelijat opiskelevat ja tutkivat osittain nimenomaan oppimiseen liittyviä asioita ja saattavat siksikin kiinnittää enemmän huomiota myös prosessiin liittyviin tekijöihin. Toisaalta osa heistä saattoi tulkita kyselylomaketta oman alansa tuoman asiantuntemuksen valossa ja pyrkiä vastaamaan sosiaalisesti suotavalla tavalla.

Opinnot katsottiin pitkittyneiksi, jos jatko-opiskelija itse arvioi opintojensa kestävän yli 10 vuotta (ks. s. 28-29). Suurin osa sekä niistä jatko-opiskelijoista, joiden opinnot olivat pitkittyneet että niistä, joiden opinnot eivät olleet pitkittyneet, toivat vastauksessaan esiin prosessiin liittyviä tavoitteita (ks. Kuva 9). Kun tarkasteltiin suhteellisten osuuksien eroja produktitavoitteiden ja yhdistettyjen tavoitteiden kohdalla, oli näiden kahden ryhmän välillä havaittavissa mielenkiintoisia eroja. Suurempi osa niistä opiskelijoista, joiden opinnot olivat pitkittyneet, toi esiin produktitavoitteita kuin niistä opiskelijoista, joiden opinnot eivät olleet pitkittyneet. Puolestaan suurempi osa niistä jatko-opiskelijoista, joiden opinnot eivät olleet pitkittyneet painotti yhdistettyjä tavoitteita, kuin niistä joiden opinnot olivat pitkittyneet. Tavoitteiden ja opintojen pitkittymisen välinen yhteys ei kuitenkaan saavuttanut tilastollista yhteyttä ( $\chi^2= 1,949$ ,  $df=2$ ,  $p=.377$ ).

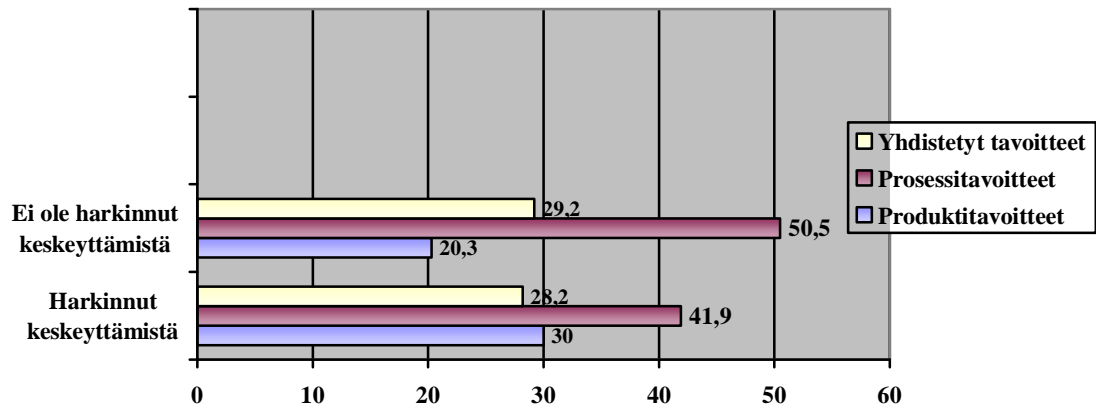
Kuva 9. Tavoitteet ja opintojen pitkittyminen.



Tulokset osoittivat, että tavoitteilla oli yhteys myös siihen, olivatko henkilöt joskus harkinneet opintojensa keskeyttämistä. Suurempi osa niistä jatko-opiskelijoista, jotka olivat joskus harkinneet keskeyttämistä, kuin niistä, jotka eivät olleet sitä ajatelleet, painotti vastauksessaan produktitavoitteita (ks. Kuva 10). Opintonsa keskeyttämistä harkinneiden joukossa myös prosessitavoitteiden suhteellinen osuus oli pienempi kuin niiden ryhmässä, jotka eivät olleet harkinneet keskeyttämistä. Lisäksi yhdistettyjä tavoitteita painottavien osuus oli suurempi niiden jatko-opiskelijoiden joukossa, jotka eivät olleet harkinneet opintojen keskeyttämistä kuin niiden joukossa,

jotka olivat tätä harkinneet. Tavoitteiden ja keskeyttämisen harkinnan välinen yhteys oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2= 8,317$ ,  $df= 2$ ,  $p=.016$ ).

Kuva 10. Tavoitteet ja keskeyttämisen harkinta.



Vaikka produktitavoitteiden joukossa oli myös niin sanottuja työelämäorientoituneita tavoitteita, oli produktitavoitteiden osuus suurin niiden keskuudessa, joiden opinnot olivat pitkittyneet tai jotka olivat harkinneet opintojensa keskeyttämistä. Tuntuu todennäköisimmältä, että vahva halu valmistua ja edetä omalla uralla nopeuttaisi valmistumista. Voidaan tulkita, että tällaisen jatko-opiskelijan saattaa kuitenkin olla vaikeampi hahmottaa toimintaansa suhteessa tavoitteisiin kokonaisvaltaisesti, koska hänellä ei välttämättä ole prosessin varrelle sijoituvia pienempiä osatavoitteita. Tällöin toiminnansuunnittelun ja -ohjauksen häiriöt muuttuvat todennäköisemmiksi. Toisaalta voidaan tulkita, että produktitavoitteisiin liittyvät ongelmat saattavat johtua osin siitä, että nämä jatko-opiskelijat eivät ole asettaneet tavoitteekseen sellaisia asioita ja sellaisten taitojen oppimista, jotka edesauttavat prosessin etenemistä ja tuotteen valmiiksi saamista. Vaikka jatko-opiskelija pitäisi esimerkiksi työelämämahdollisuuksien paranemista tärkeämpänä kuin oppimista, voidaan silti ajatella, että hänen on omaksuttava ja hallittava taitoja, jotka ovat prosessitavoitteille tyypillisiä – väitöskirjaprosessi on tyypillisesti pitkäkestoinen ja hyvin vaativa ja siihen on vaikea motivoitua ainoastaan ulkoisin keinoin.



## 9 JATKO-OPISKELIJOIDEN KOKEMUS OMASTA ROOLISTAAN TIEDEYHTEISÖSSÄ

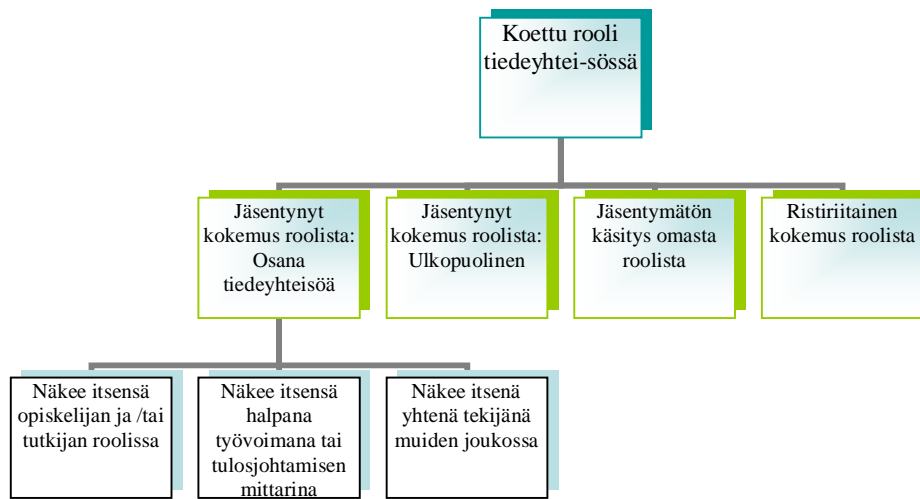
Jatko-opiskelijoiden kokemaa roolia kartoitettiin kysymällä, kuinka he itse näkivät oman roolinsa jatko-opiskelijana omassa tiedeyhteisössään. Kysymykseen vastasi 554 jatko-opiskelijaa, joista 11:n vastaukset jätettiin analyysin ulkopuolelle, koska tulkittiin, etteivät he olleet vastanneet suoranaisesti heiltä kysytyyn kysymykseen vaan kirjoittaneet jotakin muuta. Tarkoitus oli, että jatko-opiskelijoilla oli itse mahdollisuus määritellä se, miten he oman tiedeyhteisönsä hahmottivat. Vastauksista kävi ilmi, että tiedeyhteisö tarkoitti jatko-opiskelijoille hyvin erilaisia asioita. Kapeimmillaan tiedeyhteisöillä tarkoitettiin omaa tutkimusryhmää tai jatkoseminaarina. Oman tutkimusryhmän määrittäminen omaksi tiedeyhteisöksi oli erityisesti tyypillistä lääketieteellisessä tiedekunnassa, jossa merkittävä osa jatko-opiskelijoista työskentelee osana tutkimusryhmää. Omasta jatkoseminaarista jatko-opiskelijat kertoivat usein sellaisissa tapauksissa, joissa muunlaista tiedeyhteisöä omalle toiminnalle ei nähty. Osassa vastauksia omana tiedeyhteisönä nähtiin oma ainelaitos tai oma tieteenala. Erityisen tyypillistä oman tieteenalan pitäminen omana tiedeyhteisönä oli humanististen alojen jatko-opiskelijoilla. Tämä saattoi johtua siitä, että näillä aloilla vain harva työskenteli ryhmissä ja osa aloista saattaa olla niin pieniä, että yhteisö muodostuu joskus maantieteellisestikin hyvin kaukana toisistaan olevista tutkijoista. Laajimmillaan tiedeyhteisöön kuulumisella viitattiin ylipäänsä yliopistomaailmassa toimimiseen. Tämä saattaa kertoa myös siitä, että henkilöllä ei ole jäsentynyttä kuvaa siitä, mitä muuta tiedeyhteisö voisi olla, eikä hän välttämättä näe mahdollisuutta ryhmässä työskentelylle. Osassa etenkin niiden jatko-opiskelijoiden vastauksia, jotka tekivät väitöskirjaansa osa-aikaisesti, tuotiin esille, että työyhteisö on eri kuin tiedeyhteisö. Osa koki myös yliopiston ulkopuolisen työympäristön tärkeäksi yhteisöksi.

Tulokset osoittavat, että jatko-opiskelijoiden kokemukset omasta roolistaan tiedeyhteisössä erosivat toisistaan sen mukaan, oliko jatko-opiskelijan kokemus omasta roolistaan *jäsentynyt*, *jäsentymätön* vai *ristiriitainen* (ks. Kaavio 2). Jäsentyneeksi jatko-opiskelijan kokemus roolista luokiteltiin silloin, kun hän selkeästi katsoi joko jollain tavalla kuuluvansa tiedeyhteisöön tai olevansa sen

ulkopuolella. Henkilöiden, jotka kokivat olevansa osa omaa tiedeyhteisöään, vastaukset luokiteltiin edelleen sen mukaan, miten he tarkemmin kuvasivat omaa rooliaan tiedeyhteisössä. Osa jatko-opiskelijoista koki olevansa opiskelijan tai tutkijan roolissa, osa koki olevansa halpaa työvoimaa tai tulosjohtamisen mittareita, ja osa koki olevansa uuden tiedon tuottajia siinä missä muutkin eli mielsivät itsensä pieneksi osaksi suurempaa kokonaisuutta. Jäsentymättömäksi koettu rooli luokiteltiin silloin, kun jatko-opiskelija ei selkeästi kyennyt sanallistamaan omaa rooliaan tai ilmaisi sen olevan epäselvä tai vielä rakentumaton. Jäsentymättömällä kokemuksella omasta roolista ei siis tässä tarkoiteta välttämättä negatiivista kokemusta. Henkilö on esimerkiksi saattanut juuri aloittaa jatko-opinnot ja hänen on vaikea vielä nähdä omaa mahdollista rooliaan yhteisössä. Ristiriitaiseksi koettu rooli luokiteltiin silloin, kun jatko-opiskelija tiedosti oman roolinsa, mutta jolloin siihen liittyi selkeitä ristiriitoja tai hämmennystä. Tällaisissa vastauksissa oli tyypillisesti ristiriitainen tunnesävy. Toisaalta rooli koettiin hyvänä ja toisaalta taas huonona.

On todennäköistä, että erilailla roolinsa kokevien väitöskirjaprosessit eroavat toisistaan. Sillä, minkälainen asema jatko-opiskelijalla on omassa tiedeyhteisössään, on vaikutusta hänen oppimis- ja motivaatioprosesseilleen. Jatko-opiskelijan, joka kokee olevansa osa tiedeyhteisöä, mahdollisuudet osallistumiseen ja oppimiseen ovat suuremmat kuin sellaisen jatko-opiskelijan, joka kokee itsensä ulkopuoliseksi suhteessa tiedeyhteisöön. Osallistuminen tiedeyhteisön käytäntöihin edesauttaa tutkijaksi kasvamista ja toisaalta väitöskirjaprosessin etenemistä.

Kaavio 2: Luokittelu jatko-opiskelijoiden kokemalle omalle roolilleen tiedeyhteisössä



### 9.1 Jäsentynyt kokemus omasta roolista

Kyselyyn vastanneista jatko-opiskelijoista 83,9 %:lla oli jäsentynyt käsitys omasta roolistaan tiedeyhteisössä. Heidän vastauksistaan saattoi tulkita, että heillä oli opintojensa aikana muodostunut selkeä kuva omasta paikastaan ja roolistaan – olipa tämä kokemus sitten positiivinen tai negatiivinen. Jatko-opiskelijoista, joiden käsitys omasta roolistaan oli jäsentynyt, yli puolet (54,9 %) koki olevansa jollakin tavalla osa omaa tiedeyhteisöään. Merkittävä joukko (29 %) toisaalta koki olonsa ulkopuoliseksi, marginaaliseksi tai yksinäiseksi. He eivät nähneet itsellään minkäänlaista roolia tiedeyhteisössä tai jos näkivät, kokivat he tämän roolin hyvin vähäpätöiseksi.

*"Olen ulkopuolinen, koska en kuulu tutkimusryhmään enkä saa siten yhteenkuuluvuuden tunnetta tutkijayhteisössä. Haluaisin kuulua tutkijayhteisöön jo jatko-opiskelijana."*

Jäsentynyt 1

*"Tästä aiheesta, mistä itse teen, ei juuri muita ole tällä hetkellä tekemässä. Näen aiheeni tärkeäksi ja mitä muilta olen kuullut, niin he pitävät asiaa myös kiinnostavana. Prof. ohjaajani on teemastani hyvin innoissaan. Aihe on polttava ajankohtainen ja ainutkertainen Suomen olosuhteissa."*

Jäsentynyt 2

### **9.1.1 Kokemus osana tiedeyhteisöä olemisesta**

Ne jatko-opiskelijat, jotka kokivat olevansa osa omaa tiedeyhteisöään, kuvasivat omaa rooliaan tässä yhteisössä hyvin eri tavoin. Osa jatko-opiskelijoista piti itseään selkeästi opiskelijoina kun taas osa tutkijoina – joillekin rooli asettui johonkin näiden kahden välille. Joidenkin jatko-opiskelijoiden vastauksissa oli selkeästi nähtävissä ajatus asteittaisesta tiedeyhteisön jäsenyyteen kasvamisesta ja oikeutetun paikan saavuttamisesta (ks. Lave & Wenger, 1992). Osa jatko-opiskelijoista koki kuitenkin olevansa osa tiedeyhteisöä negatiivisemmalla tavalla. He kokivat olevansa osa tiedeyhteisöä siinä mielessä, että heidän työpanostaan hyödynnettiin ja he mielsivät itsensä tulosjohtamisen mittareina – tuomassa yliopistolle taloudellista hyötyä ja meriittejä. Osa vastaajista taas koki olevansa osa yhteisöä, mutta ainoastaan yhtenä pienenä tekijänä suuressa joukossa.

Niiden jatko-opiskelijoiden, jotka kokivat olevansa osa omaa tiedeyhteisöään, vastausten sisällöt jakautuivat kolmeen alaluokkaan: opiskelijan ja/tai tutkijan rooliin, halvan työvoiman ja/tai tulosjohtamisen mittarin rooliin ja ”rivitutkijan”/”rivityöntekijän” rooliin. 84,1 % niistä vastauksista, joissa oli havaittavissa jäsentynyt käsitys omasta roolista osana tiedeyhteisöä, painotti opiskelijan ja/tai tutkijan roolia, 8,3 % halvan työvoiman ja tulosjohtamisen mittarin roolia ja 7,6 % ”rivitutkijan”/”rivityöntekijän” roolia.

## Positiivinen kokemus omasta roolista

Vastauksissa, joissa nousi esille opiskelijan ja/tai tutkijan rooli, jatko-opiskelijat toivat usein esiin oman oppimisen mahdollisuuden. Toisissa vastauksissa opiskelijan rooli painottui, mutta henkilöillä oli myös kokemus siitä, että heitä kohdeltiin tasa-arvoisina kollegoina ja tutkijoina – joissain tapauksissa jopa asiantuntijoina. Osassa vastauksia henkilöt puolestaan painottivat asiantuntijarooliaan ja on mahdollista, että he näin ollen hahmottivat roolinsa pikemminkin käytännön työnkuvan kuin opiskelun kautta. Tunnesävy näissä vastauksissa oli kaikissa positiivinen tai neutraali. Omasta itse koetusta roolista kerrottiin ylpeänä ja siihen saattoi tulkita liittyvän arvostusta sekä yksilön itsensä että muiden toimijoiden osalta. Monet käyttivät positiivisesti latautuneita sanoja kuten ”huippuosaja”, ”asiantuntija” tai ”tärkeä”. Näillä positiivisilla kokemuksilla on merkittävä vaikutus jatko-opiskelijan omaan oppimisprosessiin ja asiantuntijaksi kasvamiseen. Nämä tunnekokemukset edesauttavat oppimista ja motivaation kehittymistä (ks. esim. Oatley & Nundy, 1996; Pekrun ym., 2002; Pekrun ym. 2006).

*"Välillä koen olevani vasta ”opiskelija” tieteentekijäksi, välillä koen jo olevani alan asiantuntija. Koen kuitenkin työni olevan merkityksellistä ja tärkeää tiedeyhteisössäni."*

Jäsentynyt 3

*"Teen korkeatasoista tiedettä, vaikka väitöskirjani ei olekaan vielä valmis. "*

Jäsentynyt 4

*"Jossain määrin koen itseni vielä opiskelijaksi, mutta samalla olen ottamassa ensiaskeleita itsenäisenä tutkijana. Tarkoituksenani on osallistua jatkossa entistä enemmän konferensseihin, jotta löytäisin kontakteja, jotka mielestäni ovat erittäin tärkeitä jatko-opiskelijan integroitumisen kannalta."*

Jäsentynyt 5

*"Itsenäinen tutkija oman erikoiselta vaikuttavan aiheensa kimpussa. Oman kapea-alaisen tutkimuskenttänsä huippuosaja Suomessa."*

Jäsentynyt 6

## **Negatiivinen kokemus omasta roolista**

Osassa jatko-opiskelijoiden vastauksia nousi esiin kokemus hyväksikäytettynä työvoimana ja "pelinappulana" olemisesta. Nämä jatko-opiskelijat kertoivat olevansa halpaa työvoimaa, jonka tarkoituksena oli tehdä käytännön työ ohjaajien ja muiden yhteisön senioriasiantuntijoiden puolesta. He toivat esille myös tunteet siitä, että jatko-opiskelijan rooli on saattaa väitöskirjansa valmiiksi, jotta ohjaaja ja laitos saavat tästä koituvan sekä rahallisen että arvostuksellisen hyödyn. Näihin vastauksiin liittyi yleensä neutraali, negatiivinen tai joissain tapauksissa jopa hieman ironinen tunnesävy. Jatko-opiskelijat ajattelivat, että heidän rooliaan arvostettiin suhteessa siitä saatavaan hyötyyn eikä varsinaisen tutkimuksellisen panostuksen takia. Tämän tyyppisillä kokemuksilla voidaan tulkita olevan negatiivinen vaikutus oppimisprosessiin kokonaisuudessaan. Jos jatko-opiskelija ei koe, että hänen työnsä on arvokasta ja että hän on positiivisessa mielessä osa isompaa joukkoa, saattaa hän menettää kiinnostuksensa väitöskirjan tekemiseen. Toisaalta tämä saattaa myös johtaa motivaation ja tavoitteiden ulkoistumiseen. Vaikka jatko-opiskelijan oppimisprosessia olisi aiemmin ohjannut henkilökohtainen innostus ja kiinnostus, saattaa toiminta muuttua sosiaalisen tuen puuttuessa ulkoa säädellyksi pakosta tekemiseksi.

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

Jäsentynyt 7

*"Maisteri on pohjasakkaa, jonka tutkinto ei ole minkään arvoinen. Valkokaulusorja, jonka tehtävä on pienen pienellä palkalla myydä sielunsa ja tehtävä ympäröivää päivää ja lopulta palaa loppuun, kun samaan aikaan johtaja kerää rahat ja kunnian."*

Jäsentynyt 8

## **Neutraali kokemus omasta roolista**

Osa jatko-opiskelijoista kertoi olevansa tiedeyhteisönsä jäseniä, mutta he eivät kokeneet omaa rooliaan kovinkaan keskeiseksi tai merkittäväksi. He kuvasivat olevansa tekijöitä tai tutkijoita muiden joukossa. Monissa tämänkaltaisissa vastauksissa nousi esiin tiedeyhteisön suuruus ja näkemys niin itsestä kuin muistakin

yksittäisinä toimijoina ja jonkin pienen osa-alueen eteenpäin viejinä tai ison palapelin palasina. Näiden vastausten tunnesävy oli kaiken kaikkiaan neutraali. Nämä jatko-opiskelijat vaikuttivat tyytyväisiltä rooliinsa. Toisaalta voidaan kysyä, pyrkivätkö he tietoisesti suhtautumaan omaan rooliinsa korostetun realistisesti. Analyysin perusteella voidaan tulkita, että näistä vastaajista suurin osa kuvasi rooliaan nimenomaan siitä näkökulmasta, miten he sen itse hahmottivat eivätkä pohtineet sitä, minkälaista roolia yhteisö on heille tarjonnut.

*"Olen yksi pieni kala parvessa, joka pyrkii tuottamaan uutta tieteellistä tietoa (ja tasokkaita julkaisuja...)"*

Jäsentynyt 9

*"Olen yksi monista tekijöistä. Tekijän pitäisi tuoda jotain uutta ja merkittävää omalle tieteenalalleen väitöskirjatutkimuksessaan."*

Jäsentynyt 10

### **9.1.2 Kokemus ulkopuolisena olemisesta**

Merkittävä osa jatko-opiskelijoista, lähes kolmannes, koki itsensä täysin ulkopuoliseksi omaan tiedeyhteisöönsä nähden. Nämä jatko-opiskelijat, jotka eivät kokeneet kuuluvansa omaan tiedeyhteisöönsä tai kokivat roolinsa ainoastaan marginaaliseksi, pohtivat asemansa johtuvan muun muassa oman aiheensa marginaalisuudesta suhteessa muuhun alan tutkimukseen, tiedeyhteisön olemattomuudesta tai siitä, että he tekivät väitöskirjaa työn ohella vain osa-aikaisesti. On tärkeää pohtia, muodostaako tiedeyhteisö niin suljetun oppimisympäristön, ettei sinne mahdu erilailla työskenteleviä jatko-opiskelijoita. Jos näin on, antaa se helposti jatko-opiskelijalle sellaisen kuvan, ettei muun työn ohessa tehty väitöskirja ole yhtä arvokas kuin esimerkiksi osana tutkimushanketta tehty väitöskirja. Tämänkaltaisella vähättelevällä tunnekokemuksella voidaan tulkita olevan negatiivinen vaikutus jatko-opiskelijan motivaatioon ja haluun työskennellä aktiivisesti tutkimuksensa parissa. Osa jatko-opiskelijoista toi esiin havainnon, jonka mukaan ilman rahoitusta tai tutkijakoulupaikkaa väitöskirjaa tekevän jatko-opiskelijan on vaikea olla osana omaa tiedeyhteisöään. Monet jatko-opiskelijoista eivät kuitenkaan tieneet, tai ainakaan maininneet, syytä omalle ulkopuoliselle roolilleen.

Tämän tyyppisiin vastauksiin liittyi yleensä neutraali tai negatiivinen tunnesävy. Jatko-opiskelijat käyttivät esimerkiksi sanaa ”valitettavasti” kuvaamaan omaa suhtautumista rooliinsa. He tuntuivat kuitenkin useimmiten hyväksyvän heille muodostuneen käsityksen omasta roolistaan. Tämän voidaan tulkita osittain johtuvan siitä, että heillä ei ole käsitystä omasta vaikuttavuudestaan. Heillä ei ehkä ollut kokemusta siitä, että he olisivat voineet toiminnallaan itse vaikuttaa asemaansa ja rooliinsa omassa tiedeyhteisössään. Toisaalta tämä muodostaa tietynlaisen kehän. Jos tiedeyhteisö on oppimisympäristönä senkaltainen, että se ei tue jatko-opiskelijan toimijuuden kehittymistä tai ”tarjoa” jatko-opiskelijalle omaa, tärkeää paikkaa tiedeyhteisössä, ei yksilö myöskään koe, että hän voisi tähän asiaan millään tavalla vaikuttaa.

*”Olen aika ulkopuolinen osittain aiheeni vuoksi ja osittain sen takia, että en tällä hetkellä tee väitöskirjaa kokopäiväisesti”*

Jäsentynyt 11

*”Valitettavasti sivullisena en ole jatko tutkija-stipendiaatti. Silloin ei kuulu sisäpiiriin.”*

Jäsentynyt 12

Osa olonsa ulkopuoliseksi tuntevista koki kuitenkin, että heillä olisi jotakin annettavanaan omalle tiedeyhteisölleen ja toivat esiin, että toivoisivat yhteyttä tiedeyhteisöön. Vastauksista kävi ilmi, että ne yksittäiset kokemukset, joita heillä oli yhteydestä tiedeyhteisöön, olivat usein positiivisia ja että he kaipasivat yhteisön mahdollistamaa tukea omassa väitöskirjatyössään. Näiden vastauksien tunnesävy oli yleensä negatiivinen siten, että henkilöille oli rakentunut kuva omasta ulkopuolisesta asemastaan, mutta he eivät olleet valmiita hyväksymään tätä ja esittivät tekijöitä, joiden vuoksi haluaisivat olla osa omaa tiedeyhteisöään. Toisaalta vastausten tunnesävy oli osittain positiivinen siinä mielessä, että monet jatko-opiskelijat kuvasivat omaa potentiaaliaan mahdollisena tiedeyhteisön jäsenenä positiiviseen sävyyn.



*”Tällä hetkellä täysin ulkopuolisena: käyn säännöllisesti seminaareissa, mutta muita kontakteja ei juuri ole. Ohjaajaan olen yhteyksissä virallisissa asioissa, mutta kaipaisin “epävirallisempaa” keskusteluyhteyttä jonkun samoista kysymyksistä kiinnostuneen kanssa”*

Jäsentynyt 13

*”En koe kuuluvani tiedeyhteisöön. Uskon kyllä, että hyvänä ajattelijana ja kirjoittajana voisin tehdä väitöskirjan, joka hyödyttäisi tiedeyhteisöä”*

Jäsentynyt 14

Mikäli oppiminen ymmärretään osallistumisena tiettyjen yhteisöjen käytänteisiin, on jatko-opiskelijoiden kokemalla ulkopuolisuudella merkittävä vaikutus motivaatioon ja koko oppimisprosessiin. Jos jatko-opiskelija ei koe kuuluvansa omaan tiedeyhteisöönsä, kapenee hänen oppimisympäristönsä ja osallistumisen mahdollisuutensa merkittävästi. Tällöin hän ei pääse seuraamaan, eikä oppimaan niitä asiantuntijakulttuuriin kuuluvia tapoja tehdä ja olla, jotka ovat senioritutkijoille ominaisia. Näin myös oman oppimisen ja asiantuntijuuden kasvun mahdollisuudet kapenevat. (ks. esim. Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1999.) Tämä saattaa johtaa siihen, että jatko-opiskelija menettää kiinnostuksensa väitöskirjatutkimuksen tekemiseen ja hänen jatko-opintoprosessinsa on vaarassa pitkittyä tai kokonaan keskeytyä.

## ***9.2 Jäsentymätön kokemus omasta roolista***

Jäsentymättömäksi jatko-opiskelijan käsitys omasta roolistaan katsottiin silloin, kun hän suoraan ilmoitti, ettei tiedä, mikä hänen roolinsa oli tai jos hän kuvasi, ettei hänellä vielä ollut selkeää kuvaa roolistaan. Kyselyyn vastanneista jatko-opiskelijoista 9,1 %:lla oma rooli tiedeyhteisössä oli heidän vastauksensa perusteella jäsentymätön.

*”Vaikea kysymys. Jos katsoo palkkausta ja UPJ:tä, asema on kyllä hyvin alhainen. Toisaalta omassa yhteisössäni koen, että ajatuksiani ja tekemisiäni arvostetaan, oma-aloitteisuuteen kannustetaan, pidetään osaavana. Vaaditaan tosin paljon..en tiedä, ehkä saan olla juuri sitä mitä haluankin: oman alan asiantuntijaksi opiskeleva tutkija.. ”*

Jäsentymätön 1

*”Epäselvänä. Paras yhteys minulla on ohjaajaani. Tutkijaseminaareissa tunnen itseni jotensakin tasavertaiseksi muiden kanssa.”*

Jäsentymätön 2

*”Hyvin epämääräinen asema, ei mitään selkeää roolia”*

Jäsentymätön 3

*”Nämä ovat kovin vaikeita kysymyksiä. En oikein ymmärrä tätä. Näköjään ihan hyvänä, mutten ymmärrä miksi, koska minulla ei ole mitään näyttöä tai kauheasti annettavaa tiedeyhteisölle.”*

Jäsentymätön 4

Jäsentymättömäksi oman roolinsa kokevien jatko-opiskelijoiden vastausten tunnesävy oli usein hämmentynyt tai hieman negatiivinen. Siinä missä heidän oli vaikea nähdä itselleen selkeää roolia, oli heidän vastauksistaan vaikea tulkita mahdolliseen rooliin liittyvää tunnekokemusta. Jäsentymätön kokemus omasta roolista ei välttämättä ole huolestuttava tai negatiivinen asia. Jatko-opiskelijan kokemus omasta roolista saattaa olla jäsentymätön myös siitä syystä, että hän on vastikään aloittanut opintonsa ja vasta tutustuu omaan tiedeyhteisöönsä. Jäsentymättömyyden kokemus saattaa myös kertoa käsityksen muuttumisesta tai käsitteellisen muutoksen prosessin käynnistymisestä Toisaalta, jos rooli koetaan ympäristön asettamien olosuhteiden vuoksi jäsentymättömäksi, saattaa koetulla roolilla olla negatiivinen vaikutus jatko-opiskelijan oppimisprosessiin. Tällöin ympäristö ei tarjoa jatko-opiskelijalle tukea ja vihjeitä siitä, mikä hänen roolinsa yhteisössä on.

### ***9.3 Ristiriitainen kokemus omasta roolista***

Jatko-opiskelijoista pienen vähemmistön (7 %) kuvaus omasta roolistaan tiedeyhteisössään oli ristiriitainen. Suuressa osassa tällaisia vastauksia ristiriitaisuuden nähtiin johtuvan siitä, että se rooli, jonka jatko-opiskelijat hahmottivat itselleen omassa tiedeyhteisössään, oli pienemmästä mittakaavasta katsottuna hyvin erilainen sen roolin kanssa, jonka he kokivat jatko-opiskelijoille annettavan laajemmalti yliopistossa. Monet heistä raportoivat tullessaan otetuksi hyvin ja tasa-arvoisesti vastaan esimerkiksi omassa tutkimusryhmässään tai

laitoksellaan, mutta olevansa hämmentyneitä jatko-opiskelijoiden yleisestä asemasta. Roolinsa ristiriitaiseksi kokevien jatko-opiskelijoiden vastauksiin liittyvä tunnesävy oli lähes aina osin positiivinen ja osin negatiivinen. Voidaan tulkita, että rooliin liittyvä ristiriita toisaalta herättää näitä vastakkaisia tunteita ja toisaalta taas roolin ristiriitaisuus konkretisoituu juuri näissä tunteissa. He kokivat roolinsa vaihdellen mieleisenä tai epämielisenä riippuen siitä, mistä näkökulmasta he omaa toimintaansa ja asemaansa tarkastelivat. Näihin vastauksiin liittyi myös paljon voimakkaasti emotionaalisesti latautuneita ilmaisuja, jotka olivat positiivinen-negatiivinen -jatkumolla toisinaan hyvinkin kaukana toisistaan.

*"Omassa tutkimusryhmässämme koen olevani tärkeä ja arvostettu työntekijä ja ole ehdottomasti osa sitä yhteisöä. Laajemmin yliopistolla roolia on vaikeampi hahmottaa. toisaalta tuntuu, että on sielläkin "arvokas", mutta toisaalta kuitenkin apurahatutkijaan kukaan ei halua sijoittaa mitään. Halutaan siis tulosta, mutta sitä varten ei panosteta muuten. Siinä arvostuksen tunne vähän kärsii."*

Ristiriitainen 1

*"Vaihtelevana, onnistumisen hetkellä "juhlittu", epäonnistumisen hetkellä "unohdettu"."*

Ristiriitainen 2

*"Vaihtelee paljon. Joskus pystyy kontribuoimaan jotain järjestäjä ja osallistumaan ns. akateemiseen toimintaan. Joskus on pelkkänä taakkana ja joutuu häpeämään itseään."*

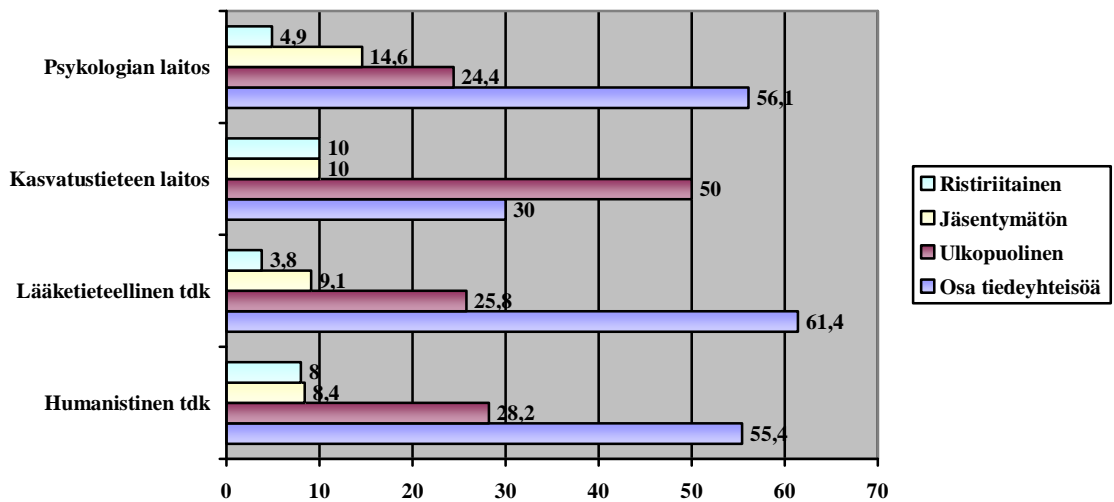
Ristiriitainen 3

Ristiriitaiseksi koetulla roolilla voi olla monenlaisia vaikutuksia jatko-opintoprosessiin. Toisaalta henkilö on tietoinen eri tahojen hänelle asettamista tavoitteista ja odotuksista ja pystyy näin toimimaan tämän tietoisuuden varassa. Tällöin roolin ristiriitaisuus ja eri toimijoiden, esimerkiksi laitoksen ja yliopiston ylipäänsä, väliset jännitteet eivät tule yllätyksenä ja jatko-opiskelija pystyy oman tahtonsa mukaan joko ottamaan ne huomioon tai jättää huomioimatta. Toisaalta, jos kokemukseen liittyy ristiriitainen ulkopuolisuuden tunne, on tällä oppimisprosessin kannalta samantyyppisiä vaikutuksia kuin sillä, että henkilö kokee itsensä ulkopuoliseksi. Tällöin oppimisympäristön tarjoamat oppimisen ja kasvun mahdollisuudet kapenevat osallistumisen mahdollisuuksien vähentyessä (ks. mm. Lave & Wenger, 1991) ja henkilö saattaa menettää kiinnostuksensa väitöskirjan tekemiseen.

#### ***9.4 Koetun roolin yhteys jatko-opintojen alaan, opintojen pitkittymiseen ja keskeyttämisen harkintaan***

Sillä, millä alalla jatko-opiskelija teki tutkintoaan, oli yhteys siihen, minkälaiseksi hän koki oman roolinsa kyseisessä tiedeyhteisössä. Jatko-opiskelijoiden kokemien erilaisten roolien suhteelliset osuudet vaihtelivat tutkimuskonteksteittain varsin merkittävästi (ks. Kuva 11). Lääketieteellisessä tiedekunnassa ja psykologian laitoksella suurin osa jatko-opiskelijoista koki olevansa osa omaa tiedeyhteisöään. Lääketieteellisessä tiedekunnassa hieman suurempi osuus koki itsensä ulkopuoliseksi kuin psykologian laitoksella. Psykologian laitoksella 14,8 %:lla jatko-opiskelijan käsitys omasta roolistaan oli jäsentymätön ja 4,9 %:lla ristiriitainen. Lääketieteellisessä tiedekunnassa puolestaan 9,1 %:n käsitys roolistaan oli jäsentymätön ja 3,8 %:lla ristiriitainen. Humanistisessa tiedekunnassa itsensä osaksi tiedeyhteisöä kokevia oli hieman vähemmän ja itsensä ulkopuoliseksi kokevia hieman enemmän, kuin lääketieteellisessä tiedekunnassa tai psykologian laitoksella. 8,4 %:lla humanistisen jatko-opiskelijoista oli jäsentymätön käsitys omasta roolistaan ja 8,0 %:lla ristiriitainen. Kiinnostavaa on, että kasvatustieteen laitoksella jopa puolet jatko-opiskelijoista koki itsensä ulkopuoliseksi omaan tiedeyhteisöönsä nähden ja vain vajaa kolmannes näki itsellään jonkinlaisen roolin tiedeyhteisössä. Osasyynä tähän saattaa olla, että kasvatustieteen laitoksella tutkimusryhmät eivät ole aivan yhtä tyypillisiä kuin lääketieteen tai psykologian kontekstissa. Tulos saattaa selittyä myös taustamuuttujilla. Kasvatustieteen laitoksen jatko-opiskelijat olivat keskimäärin muita vanhempia. Jatko-opinnot eivät välttämättä ole enää niin keskeisessä roolissa vanhempien jatko-opiskelijoiden elämässä. 10 %:lla kasvatustieteen jatko-opiskelijoista oli jäsentymätön käsitys omasta roolista ja 10 %:lla käsitys roolistaan oli ristiriitainen. Koetun roolin ja jatko-opintoalan välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys ( $\chi^2= 17,361$ ,  $df= 9$ ,  $p=.043$ ).

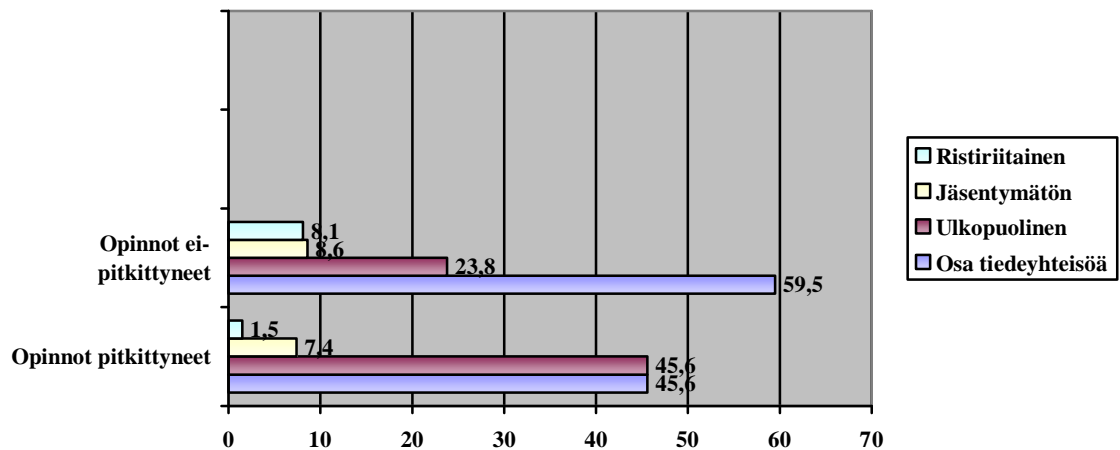
Kuva 11. Koettujen roolien suhteelliset osuudet tutkimuskonteksteittain.



Tuloksiin saattaa vaikuttaa se, että eri aloilla on erilaisia käytäntöjä yhteisöissä toimimisesta. Lääketieteellisessä tiedekunnassa tutkimusryhmässä työskentely on hyvin tyypillistä, kun taas humanistisessa tiedekunnassa jatko-opiskelijat tekevät väitöskirjaansa yleisemmin itsenäisesti. Näin ollen eri aloilla tiedeyhteisöt tarkoittavat eri asioita niiden erilaisten toimintakäytäntöjen vuoksi. Toisaalta tilanteeseen saattavat vaikuttaa myös erot siinä, mitä tiedeyhteisö kullakin alalla tarkoittaa ja mitä jatko-opiskelija itse ajattelee siitä, millainen tiedeyhteisön *tulisi* olla. Tavoitteiden ja tutkimuskontekstin yhteyteen vaikuttavat todennäköisesti myös alan luonne ja kyseisen tutkimuskontekstin jatkokoulutukseen liittyvät käytännöt. Esimerkiksi lääkärin ammattiin liittyvä vahva kollegiaalisuus saattaa ohjata jatkokoulutuksen järjestämiseen liittyviä ratkaisuja.

Koetulla roolilla oli yhteys myös siihen, olivatko jatko-opiskelijoiden opinnot heidän oman valmistumisaika-arvionsa perusteella pitkittyneet vai eivät (ks. Kuva 12). Jatko-opiskelijoista, joiden opinnot olivat pitkittyneet, pienempi osa koki olevansa osa omaa tiedeyhteisöään kuin niiden jatko-opiskelijoiden ryhmässä, joiden opinnot eivät olleet pitkittyneet. Vastaavasti itsensä ulkopuoliseksi kokevien osuus niistä, joiden opinnot eivät olleet pitkittyneet, oli pienempi kuin niistä, joiden opinnot olivat pitkittyneet. Koetun roolin ja opintojen pitkittymisen välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $\chi^2= 15,848$ ,  $df= 3$ ,  $p=.001$ ).

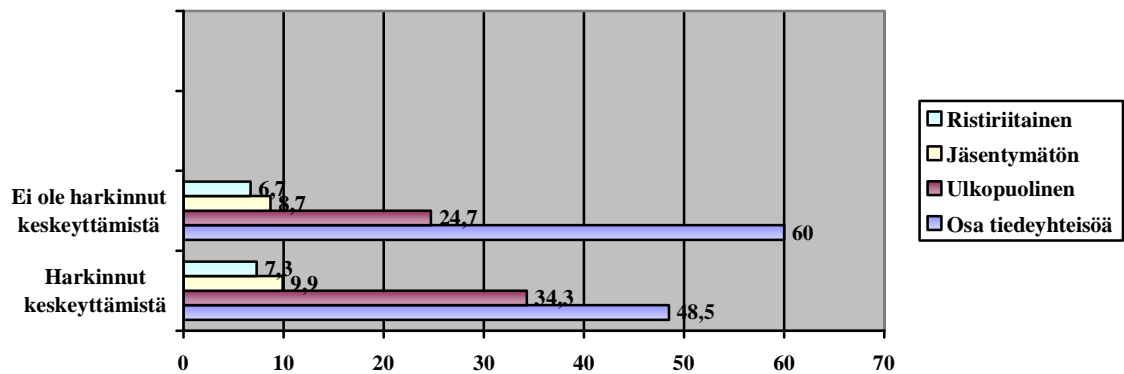
Kuva 12. Koettu rooli ja opintojen pitkittyminen.



Myös opintojen pitkittymisen ja koetun roolin välisen yhteyden voidaan ajatella johtuvan osin osallistumisen mahdollisuuksien vähentymisestä. Kun jatko-opiskelija ei näe mahdollisuutta osallistua oman tieteenalansa asiantuntijayhteisön toimintaan, vaikuttaa tämä todennäköisesti hänen oppimisprosessiinsa. Voidaan tulkita, että jatko-opiskelija ei tällöin koe saavansa tukea omaan oppimiseen ja oman motivaationsa kehittämiseen. Tämä voi laskea jatko-opiskelijan kiinnostusta. Jos kiinnostus heikkenee eikä jatko-opiskelija enää toimi oppimiseen ja asiantuntijuuden kasvuun liittyvien tavoitteiden varassa, saattaa se johtaa pahimmassa tapauksessa jopa hänen jatko-opintoprosessinsa hidastumiseen tai ainakin vaikeutumiseen.

Kuvasta 13 näkee, että sillä, minkälaiseksi jatko-opiskelija koki roolinsa omassa tiedeyhteisössään, oli heikko yhteys siihen, oliko hän jossain vaiheessa harkinnut keskeyttämistä (ks. Kuva 13). Jatko-opiskelijat, jotka kokivat itsensä ulkopuolisiksi omaan tiedeyhteisöönsä nähden, olivat useammin harkinneet väitöskirjaprosessinsa keskeyttämistä. Niistä jatko-opiskelijoista, jotka eivät olleet harkinneet opintojen keskeyttämistä, suurempi osa koki itsensä osaksi tiedeyhteisöä kuin niiden keskuudessa, jotka olivat harkinneet keskeyttämistä. Vastaavasti keskeyttämistä harkitsemattomien joukossa pienempi osuus koki itsensä ulkopuolisiksi kuin keskeyttämistä harkinneiden keskuudessa. Jatko-opiskelijan kokeman roolin ja opintojen keskeyttämisen harkinnan välinen yhteys ei aivan saavuttanut tilastollista merkitsevyyttä ( $\chi^2= 7,681$ ,  $df= 3$ ,  $p=.053$ ).

Kuva 13. Koettu rooli ja keskeyttämisen harkinta.



Ryhmien välisten erojen voidaan tulkita osittain olevan viesti sosiaalisen tuen ja yhteisön merkityksestä väitöskirjaprosessissa. Ne jatko-opiskelijat, joilla ei ole takanaan yhteisön tukea, ovat todennäköisesti suuremmassa vaarassa pudota tai tietoisesti jättäytyä pois omasta väitöskirjaprosessistaan. Sosiaalisella tuella on merkittävä vaikutus kiinnostuksen ja motivaation kannalta (ks. esim. Hidi & Renninger, 2006). Jatko-opiskelijan kohdalla tämä tarkoittaa, että hän tarvitsee prosessinsa aikana tukea sekä ohjaajiltaan että jatko-opiskelijakollegoiltaan, jotta motivaation ja oppimisprosessin säätelyn kannalta olennainen kiinnostuksen kehitys mahdollistuisi. Jatko-opiskelijoiden kokemus omasta roolistaan tiedeyhteisössä ja sen yhteys jatko-opintoprosessin etenemiseen liittyviin tekijöihin nostaa kiinnostavan kysymyksen muun muassa palautteen saannin kokemuksesta. On jatko-opiskelijan kannalta tärkeää, että hän saa palautetta työskentelystään prosessin kuluessa eikä ainoastaan valmistuttuaan. Palaute tarjoaa jatko-opiskelijalle toisen näkökulman asioihin. Ilman palautetta jatko-opiskelijan on huomattavasti hankalampi päästä yli prosessin vaikeista kohdista. Seuraavassa kappaleessa raportoidaan, miten erilailla roolinsa kokeneet jatko-opiskelijat kokivat oppimisympäristönsä ja kuinka paljon he esimerkiksi kokivat saavansa palautetta (Dahlin, 2005) sekä miten eri tavoitteita raportoineiden käsitykset oppimisympäristöstä erosivat toisistaan.

## 10 JATKOKOULUTUS OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ, KOETTU ROOLI JA TAVOITTEET

Jatko-opiskelijoiden käsityksiä omasta oppimisympäristöstään kartoitettiin väittämien avulla, jotka oli jaettu viiteen osa-alueeseen: tyytyväisyys, huolestuneisuus, huono ilmapiiri, kuormittavuus ja palaute (ks. Taulukko 5). Kyselyyn vastanneet jatko-opiskelijat olivat keskimäärin melko tyytyväisiä tekemiinsä valintoihin koskien jatko-opintoja ja väitöskirjaprosessia eivätkä he kokeneet oppimisympäristön ilmapiiriä kovin huonoksi, jos eivät kovin hyväksikään. Samanaikaisesti he kantoivat kuitenkin myös jonkin verran huolta omista opinnoistaan ja uravalinnastaan. He pitivät jatko-opintoja jonkin verran kuormittavina, mutta kokivat saavansa melko hyvin palautetta. Oppimisympäristökäsityksiä mittaavien muuttujien jakaumat ovat näkyvissä liitteessä 2. Tarkempi eri jatko-opiskelijaryhmien vertailu kuitenkin osoitti, että tieteellinen jatkokoulutus näyttäytyy oppimisympäristönä hyvin erilaisena eri jatko-opiskelijoille.

Taulukko 5. Oppimisympäristökäsitystä kuvaavien muuttujien tunnusluvut.

<b>Muuttuja</b>	<b>Keskiarvo</b>	<b>Keskihajonta</b>
Tyytyväisyys	3,70	0,771
Huolestuneisuus	2,97	1,11
Huono ilmapiiri	2,49	0,83
Kuormittavuus	2,37	0,78
Palaute	3,23	0,94

### *10.1 Rooliluokkien väliset erot kokemuksissa oppimisympäristöstä*

Eri tavalla roolinsa hahmottavien jatko-opiskelijoiden välillä oli havaittavissa tilastollisesti merkitseviä eroja siinä, minkälaisena he kokivat oppimisympäristönsä. Erot heidän välillään, yksisuuntaisella varianssianalyysillä mitattuna, olivat siinä, kuinka hyvin he kokivat saavansa palautetta työskentelystään ja kuinka tyytyväisiä he olivat tekemiinsä ratkaisuihin koskien jatko-opintoja. Lisäksi eroja oli havaittavissa siinä, kuinka huolissaan he olivat omista opinnoistaan ja ammatillisesta tulevaisuudestaan ja kuinka huonona he pitivät oppimisympäristönsä ilmapiiriä.



Erilailta roolinsa kokevien jatko-opiskelijoiden välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero siinä, kuinka paljon he kokivat saavansa palautetta. Taulukosta 6 näkyy, että jatko-opiskelijat, jotka kokivat tavalla tai toisella olevansa oman tiedeyhteisönsä jäseniä, kokivat saavansa keskimäärin eniten palautetta opiskelustaan ja työskentelystään. Voidaan tulkita, että heillä on osallisuutensa ansiosta enemmän sellaisia tilanteita ja sosiaalisia suhteita, jotka mahdollistavat palautteensaannin. Keskimäärin vähiten palautetta kertoivat saavansa ne opiskelijat, jotka kokivat roolinsa ulkopuoliseksi. Ero näiden kahden ryhmän välillä oli Scheffen post hoc -testillä (ks. LIITE 3) mitattuna tilastollisesti erittäin merkitsevä. Muiden ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Jatko-opiskelijoiden, joiden kokemukset omasta roolistaan erosivat toisistaan, välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä ero siinä, kuinka tyytyväisiä he olivat. Keskimäärin tyytyväisimpiä tekemiinsä valintoihin ja jatko-opintoihin olivat ne jatko-opiskelijat, jotka kokivat itsensä osaksi omaa tiedeyhteisöään. Heidän ja itsensä ulkopuoliseksi kokevien välillä oli Scheffen testillä mitattuna tilastollisesti melkein merkitsevä ero. Muiden ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Erilailta roolinsa kokevien jatko-opiskelijoiden välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero myös siinä, minkälaiseksi he kokivat oman oppimisympäristönsä ilmapiirin. Keskimäärin huonoimmaksi ilmapiirin omassa oppimisympäristössään kokivat ne jatko-opiskelijat, joiden käsitys omasta roolistaan oli tavalla tai toisella ristiriitainen. Roolinsa ristiriitaiseksi kokevien ja itsensä osaksi tiedeyhteisöä kokevien tai roolinsa jäsentymättömäksi kokevien jatko-opiskelijoiden välillä oli Scheffen testillä mitattuna tilastollisesti melkein merkitsevä ero. Tilastollisesti merkitsevä ero oli havaittavissa itsensä osaksi tiedeyhteisöä kokevien ja niiden välillä, jotka kokivat oman roolinsa ulkopuoliseksi. Muiden ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Mainittujen erojen lisäksi erilailta roolinsa kokevat jatko-opiskelijat erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi siinä, kuinka huolestuneita he olivat. Keskimäärin huolestuneimpia raportoivat olevansa ne jatko-opiskelijat, joiden käsitys omasta roolistaan oli ristiriitainen. Tämä ryhmä erosi Scheffen testillä

mitattuna tilastollisesti melkein merkitsevästi niistä jatko-opiskelijoista, jotka kokivat olevansa osa tiedeyhteisöä sekä tilastollisesti merkitsevästi niistä, jotka kokivat itsensä ulkopuoliseksi. Roolinsa ristiriitaiseksi kokevien ja roolinsa jäsentymättömäksi kokevien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Kuormittavuuden kokemuksen kohdalla ei eri ryhmien välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Taulukko 6. Roolikokemusluokkien väliset erot kokemuksissa oppimisympäristöstä yksisuuntaisella varianssianalyysillä mitattuna.

<b>Muuttujat</b>	<b>Keskiarvot</b>	<b>Testisuure (F)</b>	<b>Vapausasteet (df)</b>	<b>Merkitsevyytaso (sig.)</b>
<b>Palaute</b>	Osa tiedeyhteisöä:3,44 Ulkopuolinen:2,91 Jäsentymätön:3,10 Ristiriitainen:3,06	12,844	3	,000
<b>Kuormittavuus</b>	Osa tiedeyhteisöä:2,32 Ulkopuolinen:2,44 Jäsentymätön:2,49 Ristiriitainen:2,47	1,290	3	,277
<b>Tyytyväisyys</b>	Osa tiedeyhteisöä:3,77 Ulkopuolinen:3,58 Jäsentymätön:3,61 Ristiriitainen:3,70	2,955	3	,032
<b>Huono ilmapiiri</b>	Osa tiedeyhteisöä:2,35 Ulkopuolinen:2,66 Jäsentymätön:2,76 Ristiriitainen:2,83	8,777	3	,000
<b>Huoli</b>	Osa tiedeyhteisöä:2,99 Ulkopuolinen:2,91 Jäsentymätön:3,05 Ristiriitainen:3,59	4,146	3	,006

## ***10.2 Tavoiteluokkien väliset erot kokemuksissa oppimisympäristöstä***

Eri tavoitteita esiin nostaneiden jatko-opiskelijoiden välillä oli myös havaittavissa, yksisuuntaisella varianssianalyysillä mitattuja, tilastollisesti merkitseviä eroja siinä, minkälaiseksi he kokivat oman oppimisympäristönsä. Erot nousivat esiin siinä, kuinka paljon he kokivat saavansa palautetta, kuinka tyytyväisiä tai huolestuneita he olivat ja kuinka huonoksi he ilmapiirin kokivat.

Taulukosta 7 selviää, että erilaisia tavoitteita raportoineiden jatko-opiskelijoiden käsitykset saamastaan palautteen määrästä erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Keskimäärin eniten palautetta kokivat saavansa prosessitavoitteita raportoineet jatko-opiskelijat ja keskimäärin vähiten ne jatko-opiskelijat, jotka raportoivat produktitavoitteita. Ryhmien välillä oli, Scheffen testillä (ks. LIITE 3) mitattuna, tilastollisesti merkitsevä ero. Voidaan tulkita, että opiskelijat, joiden tavoitteet kohdistuvat prosessiin, hakeutuvat useammin ja halukkaammin tilanteisiin, joissa heidän on mahdollista saada palautetta työskentelystään ja oppimisestaan (engl. *help-seeking behavior*). Muiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Erilaisia tavoitteita esiintuoneet jatko-opiskelijat erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi siinä, kuinka tyytyväisiä he olivat. Keskimäärin tyytyväisimpiä näyttivät olevan ne jatko-opiskelijat, joiden tavoitteet liittyivät sekä tuotteeseen että prosessiin. Tyytymättömämpiä olivat puolestaan ne jatko-opiskelijat, joiden tavoitteet liittyivät tuotteeseen. Näiden ryhmien välillä oli, Scheffen testillä mitattuna, tilastollisesti melkein merkitsevä ero. Tilastollisesti merkitsevä ero oli havaittavissa produktitavoitteita ja prosessitavoitteita raportoineitten jatko-opiskelijoiden välillä. Muiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Erilaisia tavoitteita raportoineiden jatko-opiskelijoiden kokemukset oman oppimisympäristönsä ilmapiiristä erosivat toisistaan tilastollisesti melkein merkitsevästi. Keskimäärin huonoimpana oppimisympäristönsä ilmapiirin kokivat tulosten mukaan ne jatko-opiskelijat, jotka painottivat produktitavoitteita ja parhaimpana ne, jotka nostivat esiin prosessiin liittyviä tavoitteita. Näiden ryhmien

välillä oli, Scheffen testillä mitattuna, tilastollisesti melkein merkitsevä ero. Muiden ryhmien välillä ei eroa löytynyt.

Erilaisia tavoitteita esiin nostaneet jatko-opiskelijat erosivat toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi siinä, kuinka huolestuneita he olivat. Produktitavoitteita raportoineet jatko-opiskelijat kantoivat myös keskimäärin eniten huolta opinnoistaan ja ammatillisesta tulevaisuudestaan. Vähiten huolissaan olivat ne, jotka raportoivat prosessiin liittyviä tavoitteita. Ero näiden ryhmien välillä oli, Scheffen testillä mitattuna, tilastollisesti erittäin merkitsevä ero. Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero oli havaittavissa myös prosessitavoitteita ja yhdistettyjä tavoitteita raportoineitten välillä. Muiden ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Kuormittavuuden kokemuksessa ei myöskään eri tavoitteita raportoineitten jatko-opiskelijoiden välillä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

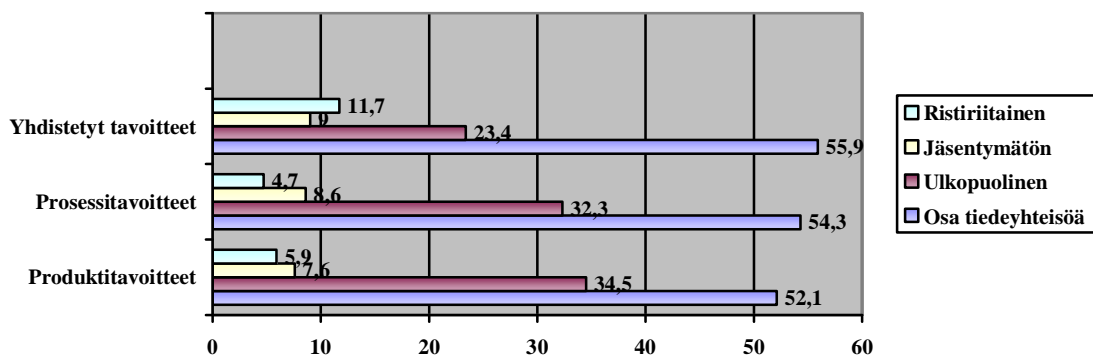
Taulukko 7: Tavoiteryhmien väliset erot kokemuksissa oppimisympäristöstä

<b>Muuttujat</b>	<b>Keskiarvot</b>	<b>Testisuure (F)</b>	<b>Vapausasteet (df)</b>	<b>Merkitsevyystaso (sig.)</b>
<b>Palaute</b>	Produkti:3,03 Prosessi:3,36 Sekä että:3,25	5,294	2	,005
<b>Kuormittavuus</b>	Produkti:2,26 Prosessi:2,42 Sekä että:2,40	1,968	2	,141
<b>Tyytyväisyys</b>	Produkti:3,56 Prosessi:3,79 Sekä että:3,80	5,546	2	,004
<b>Huono ilmapiiri</b>	Produkti:2,60 Prosessi:2,37 Sekä että:2,55	4,361	2	,013
<b>Huoli</b>	Produkti:3,25 Prosessi:2,71 Sekä että:3,15	13,586	2	,000

## 11 TAVOITTEIDEN JA KOETUN ROOLIN VÄLINEN YHTEYS

Jatko-opiskelijoitten raportoimien koettujen roolien suhteelliset osuudet eri tavoiteryhmissä erosivat toisistaan jonkin verran (ks. Kuva 14). Niiden jatko-opiskelijoiden joukossa, jotka raportoivat yhdistettyjä tavoitteita, oli suhteellisesti eniten sellaisia henkilöitä, jotka kokivat olevansa osa omaa tiedeyhteisöään. Pienimmän ryhmän tässä joukossa muodostivat ne, joiden kokemus omasta roolistaan oli jäsentymätön. Produktitavoitteita esiin nostaneiden jatko-opiskelijoiden joukossa oli puolestaan suhteellisesti vähiten sellaisia henkilöitä, jotka kokivat olevansa osana tiedeyhteisöä ja samalla suhteellisesti eniten niitä, jotka kokivat itsensä ulkopuoliseksi. Prosessitavoitteita raportoineet jatko-opiskelijat jäivät tässä kaiken kaikkiaan produktitavoitteita ja yhdistettyjä tavoitteita raportoineiden jatko-opiskelijoiden välille – ainoa ero oli, että kyseisessä luokassa oli suhteellisesti vähiten jatko-opiskelijoita, joiden kokemus omasta roolistaan oli ristiriitainen. Tavoitteiden ja koetun roolin välillä ei kuitenkaan ollut havaittavissa tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $\chi^2= 10,051$ ,  $df= 6$ ,  $p=.123$ ). Viitteet suhteellisten osuuksien eroissa ovat kuitenkin linjassa sen kanssa, että tarkasteltaessa Helsingin yliopiston, Tampereen yliopiston ja Oulun yliopiston aineistoja yhdessä, oli tavoitteiden ja koetun roolin välillä havaittavissa tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys ( $\chi^2= 13,874$ ,  $df= 6$ ,  $p=.031$ ) (Pyhältö & Lonka, 2006).

Kuva 14. Tavoitteet ja koettu rooli tiedeyhteisössä.



## 12 TULOSTEN YHTEENVETO

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaiset tavoitteet jatko-opiskelijoiden väitöskirjaprosessia ohjaavat ja miten he itse kokevat oman paikkansa tiedeyhteisössään. Lisäksi oli tarkoituksena tutkia, miten nämä tavoitteet ja koettu rooli ovat yhteydessä niin toisiinsa kuin myös tutkimuskontekstiin, opintojen pitkittymiseen ja/tai mahdolliseen jatko-opintojen keskeyttämisen harkintaan. Edelleen tavoitteena oli selvittää, miten eri tavoitteita esiin tuoneet jatko-opiskelijat ja erilailla roolinsa tiedeyhteisössä kokevat jatko-opiskelijat hahmottavat oppimisympäristönsä.

Tulokset osoittivat, että **jatko-opiskelijoiden tavoitteet vaihtelivat sen mukaan, liittyivätkö ne jatko-opinto- ja väitöskirjaprosessiin kokonaisuudessaan, lopputulokseen eli *produktiin* ja sille annettavaan arvoon vai sekä *prosessiin että produktiin***. Produktiin liittyvät tavoitteet erosivat toisistaan edelleen sen mukaan, painotettiinko niissä tutkinnon valmiiksi saamista, arvonimeä vai kompetenssin osoittamista. Prosessitavoitteet puolestaan jakautuivat edelleen sen mukaan, painottuiko niissä oppiminen, tieteenalalla vaikuttaminen vai itsensä toteuttaminen. **Jatko-opiskelijoiden esiin tuomat tavoitteet olivat yhteydessä siihen, missä tiedekunnassa tai laitoksessa he väitöskirjatutkimustaan tekivät**. Lääketieteellisessä tiedekunnassa produktitavoitteet olivat lähes yhtä tyypillisiä kuin prosessitavoitteet, kun taas humanistisessa tiedekunnassa prosessitavoitteet olivat merkittävästi tyypillisempiä kuin produktitavoitteet, joita humanististen alojen jatko-opiskelijat toivat esiin suhteellisesti vähiten. Kasvatustieteen ja psykologian laitoksella yhdistetyt tavoitteet olivat lähes yhtä tyypillisiä kuin prosessitavoitteet. **Tavoitteet olivat yhteydessä myös opintojen keskeyttämisen harkintaan**. Prosessitavoitteet näyttivät olevan väitöskirjaprosessin kannalta kaikista tarkoituksenmukaisempia, sillä ne olivat yhteydessä vähäisimpään keskeyttämisen harkintaan. Sen sijaan produktitavoitteet olivat todennäköisemmin yhteydessä keskeyttämisen harkintaan. Myös yhdistetyt tavoitteet olivat produktitavoitteita tarkoituksenmukaisempia prosessin etenemisen näkökulmasta. Myös opintojen pitkittymisen ja tavoitteiden välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä ero. **Erilaisia tavoitteita raportoineet jatko-opiskelijat kokivat myös**

**oppimisympäristönsä eri tavoin.** Kaiken kaikkiaan mielekkäimpänä oppimisympäristönsä kokivat ne jatko-opiskelijat, joiden tavoitteet liittyivät prosessiin tai sekä produktiin että prosessiin.

**Jatko-opiskelijat kokivat roolinsa tiedeyhteisössä hyvin eri tavoin. Osalla jatko-opiskelijoista kokemus omasta roolista oli jäsentynyt ja osalla jäsentymätön tai ristiriitainen.** Myös jäsentyneet käsitykset omasta roolista vaihtelivat sen mukaan, kokiko jatko-opiskelija itsensä tutkijaksi/opiskelijaksi, riistetyksi työntekijäksi vai yhdeksi pieneksi osaseksi muiden joukossa.

Tutkimustulokset osoittivat, että **koettu rooli oli yhteydessä tutkimuskontekstiin ja opintojen pitkittymiseen.** Lääketieteellisessä tiedekunnassa ja psykologian laitoksella suurin osa jatko-opiskelijoista koki olevansa osa omaa tiedeyhteisöään. Humanistisessa tiedekunnassa jatko-opiskelijat kokivat hieman lääketieteellistä tiedekunnassa ja psykologian laitoksella opiskelevia harvemmin itsensä osaksi omaa tiedeyhteisöään. Kasvatustieteen laitoksella jopa puolet koki itsensä ulkopuoliseksi tiedeyhteisönsä nähden. Kaikissa konteksteissa oman roolinsa ristiriitaiseksi tai jäsentymättömäksi kokevia oli vähiten. Lisäksi ulkopuolisuuden kokemus oli yhteydessä opintojen pitkittymiseen. Myös **erilailla roolinsa kokevien jatko-opiskelijoiden käsitykset omasta oppimisympäristöstään erosivat toisistaan.** Osaksi tiedeyhteisöä itsensä kokevat jatko-opiskelijat näkivät oppimisympäristönsä mielekkäämpänä kuin muut.

## 13 POHDINTA

### 13.1 Luotettavuus

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusperinnettä yhdistävä eli se edustaa *mixed method* -lähestymistapaa. Laadullista tutkimusta ei voida arvioida täysin samoin kriteerein kuin kvantitatiivista tutkimusta, koska niiden taustalla ovat hyvin erilaiset käsitykset tiedosta ja todellisuudesta (Tynjälä, 1991). Laadullista analyysia tehtäessä tutkimuksen luotettavuutta on tarkkailtava koko prosessin ajan. Keskittyminen ainoastaan tiettyjen menetelmien tarkasteluun ei yksin riitä. Pohdin seuraavassa tutkimuksen luotettavuutta ”*totuusarvon*”, *sovellettavuuden*, *pysyvyyden* ja *neutraalisuuden* näkökulmasta (Lincoln & Guba, 1985). Tutkimuksessa käytetty aineisto oli jo tutkimuksen alussa kerätty, joten aineistonkeruumenetelmän suunnitteluun liittyviin kysymyksiin tutkija ei ole vaikuttanut. Kyselylomake (Pyhältö & Lonka, 2006) oli huolellisesti kehitetty ja pilotoitu ennen varsinaisen aineiston keräämistä.

”Totuusarvoa” voidaan laadullisessa tutkimuksessa pohtia *vastaavuuden* (engl. *credibility*) näkökulmasta. Tutkimuksen on kohdistuttava mahdollisimman osuvasti siihen ilmiöön, josta uutta tietoa halutaan saada. Tärkeää on myös varmistaa, että lopulliset tulokset vastaavat tutkimuskohteen todellisuutta. Toisin sanoen tutkimuksen tuottamien rekonstruktioiden tulee vastata alkuperäisiä todellisen maailman rekonstruktioita. (Lincoln & Guba, 1985.) Voidaan olettaa, että tämän tutkimuksen tulokset vastaavat melko hyvin todellisuutta niiden Helsingin yliopiston tiedekuntien ja ainelaitosten kohdalla, joissa tutkimus toteutettiin. Ihmisiä tutkittaessa voidaan silti aina asettaa kysymys virhelähteistä: onko vastauksissa havaittavissa sosiaalisen suotavuuden tavoittelua tai halua antaa positiivinen vaikutelma? Kyseisessä tutkimuksessa tämänkaltaisten virhelähteiden osuuden voidaan sanoa olevan todennäköisesti melko pieni. Jatko-opiskelijat olivat vastauksissaan hyvin avoimia ja kertoivat myös hyvin henkilökohtaisista asioista. He kuvailivat jatko-opintoprosessiaan avoimesti ja monet jopa enemmän ja pitemmin kuin heitä oli pyydetty. Tämä kertoo osaltaan tutkimusaiheen tarpeellisuudesta, sillä jatko-opiskelijoilla oli ilmeinen halu tulla kuulluksi. Toisaalta voi olla, että kyselyyn



vastasivat juuri ne henkilöt, jotka kokivat, että heillä on paljon sanottavaa omasta jatko-opintoprosessistaan. Tätä ajatusta tukee muun muassa se, että enemmistö vastanneista oli oman jatko-opintoprosessinsa loppupuolella. Tällöin voidaan ajatella, että heillä on jo kohtalaisen jäsentynyt ja selkeä omakohtainen käsitys väitöskirjan kirjoittamiseen liittyvistä vaiheista.

Toiseksi tutkimuksen sovellettavuutta voidaan laadullisessa lähestymistavassa tarkastella myös siirrettävyyden (engl. *transferability*) näkökulmasta. Mahdollisuus ”siirtää” tuloksia tutkittavasta kontekstista toiseen riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. (Lincoln & Guba, 1985.) Oppimisen psykologian alalla tehtyä tutkimusta on kritisoitu siitä, että se vain harvoin toteutetaan aidossa, luonnollisessa ympäristössä, jossa oppiminen tapahtuu (ks. esim. Salomon, 1996). Tästä seuraa se, että tuloksia saattaa olla vaikeampi soveltaa käytäntöön. Kritiikin mukaan oppimiseen liittyviä ilmiöitä on hyvin vaikea tutkia esimerkiksi kyselylomakkein, jolloin ilmiö, tässä tapauksessa motivaatio, on jossain määrin irrotettu kontekstistaan. Tällä tutkimuksella ei näiden kriteerien perusteella ole pystytty vastaamaan Salomonin (1996) asettamaan haasteeseen, mikä onkin merkittävin tämän tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä kysymys. On kuitenkin tärkeää muistaa, että tutkittaessa asiaa, jota ei aiemmin ole paljon tutkittu, tutkimus on aloitettava kartoittavalla ja kuvailevalla otteella. Kyseisen tutkimuksen tulokset tarjoavat kattavan peruskuvan tutkittavasta ilmiöstä ja herättävät olennaisia kysymyksiä jatkotutkimuksen ja käytännön koulutuksen toteutuksen kannalta. Laadullisen tutkimuksen kohdalla puhutaan tyypillisesti myös teoreettisesta yleistettävyydestä, koska siinä ei määrällisen tutkimuksen tavoin pyritä suuren otoksen avulla yleistämään tuloksia koko populaatioon. Erilaisten merkitysten, joita laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti tutkitaan, maailma on rajallinen. Ei ole tarkoituksenmukaista eikä tarpeellista tavoittaa kaikkien ihmisten kokemuksia. Tässä tutkimuksessa teoreettisen yleistettävyyden voidaan ajatella olevan melko hyvä, sillä vaikka jatko-opiskelijoiden vastauksia olisi ollut enemmän, ne eivät luultavasti olisi tuoneet esiin enää muunlaisia tavoitteita tai roolikokemuksia. Teoreettisella yleistettävyydellä viitataan osin myös laadullisen tutkimuksen teoriaa rakentavaan luonteeseen ja sen pohtimiseen, miten tulokset suhteutuvat aiempaan tutkimukseen ja mitä uutta ne siihen tuovat. Kyseisen tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiemman

tutkimuksen kanssa ja täydentävät tietoa tavoitteista nimenomaan tohtorinkoulutuskontekstissa ja ovat siten merkittäviä.

Kolmanneksi laadullisen tutkimuksen pysyvyyttä tai toistettavuutta voidaan miettiä arvioimalla tutkimustilannetta (engl. *dependability*) (Lincoln & Guba, 1985). Tämän tarkastelun merkitys konkretisoituu erityisesti haastattelututkimuksissa, mutta sitä on olennaista pohtia myös kyselylomaketutkimusta tehtäessä. Niin kyselylomake kuin haastattelukin teetetään aina tietyssä hetkessä ja siihen vaikuttavat henkilön senhetkinen mieliala sekä ne kysymykset ja asiat, joita hänellä siinä tilanteessa on mielessään. Koska väitöskirjaprosessissa on kuitenkin kyse nimenomaan oppimisprosessista, joka etenee erilaisten vaiheiden kautta, vaikuttaa kunkin jatko-opiskelijan vastauksiin todennäköisesti myös se, missä vaiheessa omaa prosessiaan tämä on. Jatko-opintoprosessinsa alussa olevien jatko-opiskelijoiden tavoitteet ja kokemus omasta roolistaan saattavat erota hyvinkin merkittävästi niiden henkilöiden näkemyksistä, jotka ovat prosessinsa loppupuolella. Myös erilaiset sosiaaliseen ympäristöön liittyvät tilanteet, kuten epäselvät ohjaussuhteet, saattavat vaikuttaa siihen, miten jatko-opiskelija kyseisellä hetkellä kyselylomakkeeseen vastaa. Toisaalta tämän tutkimuksen aineisto on varsin laaja ja siinä on mukana opinnoissaan hyvin eri vaiheissa olevia jatko-opiskelijoita.

Koska tutkimuksella tavoitetaan pikemminkin näkökulmia kuin totuuksia, on olennaista pohtia myös, miten tutkijan oma viitekehys vaikuttaa tutkimukseen. Koska tutkija on laadullisessa tutkimuksessa tärkein tutkimusinstrumentti, ei tutkimuksen neutraalisuutta ole tarkoituksenmukaista pohtia objektiivisuuden näkökulmasta. Sen sijaan sitä voidaan arvioida tutkimuksen vahvistettavuutena (engl. *confirmability*), joka saavutetaan, kun on varmistettu tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. (Lincoln & Guba, 1985.) Sosiokulttuurinen/sosiokonstruktivistinen oppimisen teoria ja aiempi motivaatiotutkimus yhdistelmänä tarjoavat toimivan ja tarkoituksenmukaisen teoreettisen viitekehysten jatko-opiskelijan motivaation tarkasteluun. Aiemmalle motivaatiotutkimukselle tyypillinen yksilökeskeisyys olisi voinut herkästi muodostua tämän tutkimuksen heikkoudeksi. Sosiokulttuurinen oppimisteoria auttoi kuitenkin

tarkastelemaan motivaatiota sekä sosiaalisena että jatko-opiskelijan omana prosessina.

Edellä esiteltyjen luotettavuuspohdintojen lisäksi tehtyä tutkimusta voidaan tarkastella myös arvioitavuuden näkökulmasta. Koska laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi perustuu nimenomaan koko tutkimusprosessin eikä vain tiettyjen menetelmien arviointiin, on tärkeää, että koko tutkimusprosessi tehdään näkyväksi. Näin lukija voi arvioida prosessia ja siihen liittyneitä ratkaisuja. (ks. esim. Mäkelä, 1990.) Tässä tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman tarkasti kuvaamaan käytettyä kyselylomaketta, aineiston analyysia ja tuloksia sekä niistä heränneitä johtopäätöksiä ja käytännön seurauksia. Tavoitteena oli, että lukija pystyy seuraamaan sitä ajatuksellista prosessia, jonka tutkija on läpikäynyt tutkimusta tehdessään ja pohtimaan siihen liittyvien valintojen ja ratkaisujen tarkoituksenmukaisuutta.

Kvantitatiivisten muuttujien luotettavuutta arvioitiin laskemalla keskiarvosummamuuttujien Cronbachin alfa (ks. sivu 24). Kaikkien keskiarvosummamuuttujien sisäinen vastaavuus oli melko hyvä tai varsin hyvä. Lisäksi kyselylomakkeen kvantitatiivisten osa-alueiden luotettavuutta lisää se, että niitä on testattu aiemmin myös muissa konteksteissa (ks. esim. Lonka ym., 2001).

### ***13.2 Tulokset tohtorinkoulutuksen käytäntöjen näkökulmasta***

Tieteellinen jatkokoulutus on ilmiönä *systeeminen* eli monitasoinen (Bronfenbrenner, 1979) ja asiat heijastuvat siinä tasolta toiselle. Jatkokoulutusta pohdittaessa on siis otettava huomioon sekä makrotaso (institutionaalinen taso) että mikrotaso (ohjaaja- sekä opiskelijataso). Makrotasolla tohtorinkoulutuksen tavoitteeksi on asetettu uutta luovien opinnäytetöiden valmistuminen sekä laaja-alaisen tieteellisen asiantuntijuuden kehittyminen (Valtioneuvoston asetus yliopistotutkinnoista, 2004/2005; OPM, 2003: Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008). Sekä tiedonluomisen että asiantuntijuuden kehittymisen keskiössä on oppiminen. Siitä huolimatta tieteellistä asiantuntijuutta on virallisissa asiakirjoissa määritelty hyvin eri tavoin ja usein epäselvästi. Tämän vuoksi se jää käsitteenä vaikeasti ymmärrettäväksi

ja avoimeksi. Tutkijaksi kasvamista ja asiantuntijuuden kehittymistä onkin pidetty ”varsin ongelmattomasti väitöskirjatutkimuksen teon, tutkijan vuorovaikutuksen ja väitöskirjatyöskentelyä tukevien opintojen sivutuotteena” (Nummenmaa, Pyhältö, Soini & Soini, 2007).

Toiminnan, eli tässä tapauksessa jatko-opiskelijan oppimisen ja prosessin etenemisen, kannalta tärkein on mikrotaso. Huolimatta siitä, että tohtorinkoulutukselle asetetut yleistavoitteet nostavat oppimisen keskiöön, liittyy huomattava osa jatko-opiskelijoiden tavoitteista yksinomaan produktiin. Produktitavoitteiden merkittävä osuus saattaa johtua useasta eri syystä. Ensinnäkin eri aloilla pidetään tärkeänä ja tavoiteltavanarvoisena eri asioita, minkä alakohtaiset erot tavoitteissa osoittivat. Toisaalta voi olla, että jatko-opintoprosessin luonnetta oppimisprosessina ei tarpeeksi korosteta, vaan ajatellaan, että jatko-opinnot ja väitöskirja ovat asioita, jotka täytyy suorittaa pois alta ennen varsinaisen tieteellisen tai muun uran alkua. Tällöin ei tulla kiinnittäneeksi huomiota siihen, että jatko-opintoprosessi on tärkeä osa tätä uraa. Jatko-opintojen aikana opiskelija kehittyi tieteentekijänä ja oppii tutkimuksen tekoon ja omaan erityisalaansa liittyviä valmiuksia. Produktitavoitteita saatetaan toisaalta pitää tärkeinä, jotta väitöskirjaprosessista ei muodostu liian pitkää ja päämäärätöntä erilaisiin mielenkiintoisiin asioihin perehtymistä. Tutkimustulokset kuitenkin osoittivat, että produktitavoitteet olivat itse asiassa tyypillisesti yhteydessä väitöskirjaprosessin etenemiseen liittyviin ongelmiin kuten keskeyttämisen harkintaan. Produktitavoitteiden merkittävä osuus saattaa myös johtua ohjauksen käytäntöjen luonteesta. Se, ovatko ohjauksen käytännöt tyypillisesti prosessi- vai lopputulospainotteisia vaikuttaa oletettavasti myös jatko-opiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden muotoutumiseen. Opiskeluympäristö, jossa lopputulokseen kohdistuvia tavoitteita korostetaan, saattaa muokata myös jatko-opiskelijan henkilökohtaisia tavoitteita produktipainotteisemmiksi. Sen sijaan ympäristö, jossa painotetaan prosessiin liittyviä tavoitteita, kuten oppimista ja itsensä toteuttamista, johtaa todennäköisesti myös jatko-opiskelijan henkilökohtaisten tavoitteiden kehittymiseen prosessipainotteisemmiksi.

Mikäli jatko-opiskelijan henkilökohtaiset käsitykset ja tavoitteet ovat yleistavoitteiden vastaisia, saattaa syntyä jännitteitä, jotka vaikeuttavat jatko-opiskelijan väitöskirjaprosessia. Ohjaaja on puolestaan jossain määrin ylemmän tason vaatimusten ja jatko-opiskelijan toiveiden ja tavoitteiden puristuksessa. Ohjaajan on pyrittävä noudattamaan yleistavoitteita ja yliopiston tai tiedekunnan jatkokoulutuksen käytänteitä ja toisaalta vastaamaan laitosten tulosvelvollisuuteen. Samanaikaisesti ohjaaja on lähempänä yksittäisiä jatko-opiskelijoita kuin tiedekuntataso tai yleistavoitteita laativat virkamiehet. Hänen haastava tehtävänsä on pyrkiä ottamaan huomioon eri jatko-opiskelijoiden yksilölliset tavoitteet ja toiveet.

Vaikka tavoitteet ohjaavatkin sitä, miten jatko-opiskelija toimii, eivät ne ole aina tiedostettuja. Jatko-opiskelija ei välttämättä ole pohtinut tavoitteitaan ja sitä, minkälainen vaikutus niillä on omaan väitöskirjaprosessiin. Hän ei ehkä myöskään ole tietoinen tohtorinkoulutukselle asetetuista yleistavoitteista. Jatko-opiskelijan motivaation ja oppimisen kannalta olisi tärkeää avata ja prosessoida tavoitteet selkeämmin. Tavoitteiden huomioon ottaminen, niiden merkityksen ymmärtäminen ja mahdollisten prosessin kannalta haitallisten tekijöiden ennaltaehkäisy edellyttää käytännössä *tavoitetyöskentelyä*. Tavoitetyöskentelyllä tarkoitetaan väitöskirjaprosessille asetettavien tavoitteiden avaamista keskusteluissa, joita jatko-opiskelija ja hänen ohjaajansa keskenään käyvät. Ohjaajan tulisi keskustella jatko-opiskelijan kanssa sekä yleistavoitteista että hänen omista tavoitteistaan ohjaajana. Toisaalta myös jatko-opiskelijan tavoitteet ja toiveet on otettava huomioon. Jatko-opiskelija tuo omaan jatko-opintoprosessiinsa aikaisempia oppimiskokemuksiaan sekä omia käsityksiään oppimisesta ja asiantuntijuudesta. Tavoitteista puhuttaessa on hyvä nostaa esiin myös ne haasteet, jotka valmista tohtoria odottavat. Vaikka jatko-opiskelijoilla oli eniten prosessiin liittyviä tavoitteita, eivät kyselyyn vastanneet jatko-opiskelijat kuitenkaan puhuneet tavoitteissaan konkreettisista työelämävalmiuksista tai niistä vaatimuksista, joihin tohtorinkoulutuksen tulisi heitä valmistaa. Tämä saattaa johtua osin siitä, että koulutuksessa ei puhuta työelämän asettamista vaatimuksista tai siitä, että nämä vaatimukset ovat varsin vaikeatulkintaisia. Vaikka näistä vaatimuksista puhuttaisiinkin, niitä ei edelleenkään välttämättä avata ja prosessoida yhdessä jatko-opiskelijoiden kanssa, jolloin ne jäävät heille epäselviksi. (ks. Pyhältö & Soini, 2006.) Tosiasia on, että suuri osa

valmistuvista tohtoreista sijoittuu töihin yliopiston ulkopuolelle ja tämä olisi olennaista ottaa huomioon myös jatkokoulutukselle asetettujen yleistavoitteiden laadinnassa ja tohtorinkoulutuksen käytännöissä.

Tavoitetyöskentelyn etuna on myös se, että sen pohjalta jatko-opiskelijalle voidaan rakentaa *henkilökohtainen opintosuunnitelma*. Opintosuunnitelman merkitystä tohtorinkoulutuksessa on vasta viime aikoina pyritty uudelleen määrittämään. Aiemmin opintosuunnitelma nähtiin lineaarisena, opintojen etenemistä kuvaavana kaavana, kun taas uudemmat käsitykset korostavat opintosuunnitelman prosessiluonnetta. (Pyhältö & Soini, 2006.) Opintosuunnitelma voidaan siis nähdä prosessin edetessä muuttuvana. Käytännössä henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimisessa voidaan lähteä liikkeelle niin sanotun *ohjaussopimuksen* tekemisestä (esim. Nummenmaa & Lautamatti, 2004; Pyhältö & Soini, 2006). On tärkeää, että ohjaaja ja ohjattava yhdessä määrittävät ne toimintakäytännöt, joiden puitteissa väitöskirjaprosessissa tullaan etenemään. Niin ohjaajan kuin ohjattavan oikeus on sanoa ääneen se, mitä toivoo, tavoittelee ja toisaalta edellyttää toiselta osapuolelta.

Tavoitetyöskentelyn ja opintosuunnitelman avulla on mahdollista kiinnittää huomiota jatko-opiskelijan oppimisprosessiin. Näin voidaan tukea sekä tieteellisen asiantuntijuuden kehitystä että uuden tiedon luomista. Asiantuntijuuden kehittymistä tukevat elementit edesauttavat myös uutta luovien väitöskirjojen syntyä, mutta yksinomaan lopputulokseen keskittyminen ei sinällään tue asiantuntijuuden kehittymistä.

Tavoitteet muotoutuvat ja realisoituvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tulokset antoivat viitteitä siitä, että ne jatko-opiskelijat, jotka kokivat itsensä osaksi omaa tiedeyhteisöään, raportoivat tyypillisemmin prosessiin liittyviä tavoitteita kuin muut. Koska prosessitavoitteet olivat edelleen yhteydessä keskimäärin vähäisempiin opintojen etenemiseen liittyviin ongelmiin, on tärkeää huomata, minkälaiseksi jatko-opiskelija kokee oman roolinsa tiedeyhteisössä. Tutkimustulokset osoittivat, että suuri osa jatko-opiskelijoista kokee tekevänsä väitöskirjatutkimustaan yksin. Tämä saattaa osin johtua siitä, että eri tieteenaloilla on hyvin erilaisia toimintatraditioita (ks. esim. Deem & Brehony, 2000). Lääketieteellisessä tiedekunnassa on esimerkiksi

tyypillisempää työskennellä jo väitöskirjavaiheessa osana jotakin tutkimusryhmää kuin humanistisessa tiedekunnassa. Toisaalta tutkijan työ mielletään yleisesti yksilötyöksi ja väitöskirjatutkimusta saatetaan virheellisesti pitää jatko-opiskelijan henkilökohtaisena ja itsenäisenä asiantuntijuuden osoituksena, joka vasta tutkimuksen valmistuttua asetetaan muun tiedeyhteisön arvioitavaksi. Tutkimustulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkitystä jatko-opintoprosessin etenemisessä.

Vaikka joitakin eroja jatko-opiskelijoiden roolikokemuksesta voitaisiin pohtia alakohtaisten erojen valossa, ei rakenteellisen ryhmän tai yhteisön (kuten esimerkiksi jatkoseminaarin tai tutkimusryhmän) olemassaolo kuitenkaan vielä tarkoita, että jatko-opiskelija kokisi itseään yhteisön jäseneksi. Oleellista on se, minkälaiseen vuorovaikutukseen yhteisön olemassaolo perustuu ja kuinka avoin se on yksittäisille jäsenille. Jatko-opiskelija voi siis hyvin työskennellä tutkimusryhmässä tai osana jotakin jatkoseminaria ja silti tuntea itsensä ulkopuoliseksi suhteessa omaan tiedeyhteisöönsä.

Jatko-opiskelijoiden roolikokemuksen tarkastelu osoitti, että tiedeyhteisöön kuulumisen ja sen mahdollistama tuki ovat tärkeitä jatko-opintoprosessin etenemisen kannalta, sillä ulkopuolisuuden kokemus oli yhteydessä opintojen pitkittymiseen. On tärkeää, että jatko-opiskelija tuntee, että hän on tärkeä ja tervetullut jäsen omassa yhteisössään ja että hänellä on rooli yhteisön jaetun tavoitteen toteuttamisessa. Tämän vuoksi jatkokoulutuksen käytäntöjä suunniteltaessa on tärkeää pohtia, miten *yhteisöllisyyden rakentumista* voidaan tohtorinkoulutus kontekstissa tukea. Yksi keino yhteisöllisyyden tukemiseen on ohjausryhmien muodostaminen yksilöohjauksen tueksi. Näissä ryhmissä jatko-opiskelijat saavat toisiltaan vertaistukea sekä tieteellisen tutkimuksen tekemiseen liittyvissä kysymyksissä että henkisessä jaksamisessa. Ryhmään kuuluvat jatko-opiskelijat voi olla myös vastuussa toistensa ohjauksesta. (ks. esim. Boud & Lee, 2005; Samara, 2006; 2007). Ryhmän tarkoituksenmukaisen toiminnan kannalta voi olla järkevää, että siihen kuuluu myös eri-ikäisiä ja eri jatko-opintoprosessin vaiheessa olevia jatko-opiskelijoita. Myös monitieteisistä ohjausryhmistä saattaa olla hyötyä jatko-opiskelijoiden ymmärryksen syventymisessä ja etenkin oman tutkimuskohteen

hahmottamisessa suhteessa laajempaan tieteen kenttään. Tällaisten heterogeenisten ryhmien muodostamisella voidaan edesauttaa ryhmän sisäisten ”tukipuiden” (engl. *scaffolding*) rakentumista (ks. Vygotsky, 1978). Erilaisissa asiantuntijuuden kehittymisen vaiheissa olevat jatko-opiskelijat voivat tukea toistensa oppimista. Noviisien saadessa tukea kokeneemmilta jatko-opiskelijoilta he voivat ymmärtää sellaisiakin asioita, joita eivät yksin vielä olisi osanneet hahmottaa. Pidemmällä olevat jatko-opiskelijat kehittyvät itsekin tukemalla aloittelevien jatko-opiskelijoiden oppimista. Myös sillä, minkälaisen kuvan yliopisto tai jokin ainelaitos antaa jatko-opiskelijalle tämän roolista ja työn tärkeydestä, on merkitystä tiedeyhteisöön sosiaalistumisessa ja edelleen jatko-opiskelijan oppimisprosessissa (ks. esim. Weidman & Stein, 2003). Yhteisöllisyyden rakentamisen ja tukemisen tärkeys korostuu, kun oppimista tarkastellaan sosiokulttuurisen oppimisen teorian mukaisesti osallistumisena eri yhteisöjen toimintaan. Jatko-opiskelijan motivaatioon ja koko oppimisprosessiin vaikuttaa se, minkälaiset mahdollisuudet hänellä on osallistua oman tiedeyhteisönsä toimintaan ja miten yhteisö tukee sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista.

Tohtorinkoulutuksen yleistavoitteet, asiantuntijuuden kehittyminen ja uutta luovien väitöskirjojen valmistuminen, liittyvät keskeisesti oppimiseen ja niissä yhdistyvät yliopiston kolme tärkeintä tehtävää: opetus (jatko-opiskelijoiden oppimisprosessin ohjaaminen), tutkimus (jatko-opiskelijoiden tekemä tutkimus) ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen (valmistuvat väitöskirjat ja uusi tieto). Ymmärtämällä paremmin sitä monivaiheista prosessia, jonka jatko-opiskelijat käyvät läpi, ja keskittymällä sen tukemiseen, on mahdollista auttaa aloittelevia jatko-opiskelijoita kasvamaan ammattitaitoisiksi tutkijoiksi tai muiksi asiantuntijoiksi, jotka ovat omaksuneet ne tavat olla, toimia yhdessä muiden kanssa ja oppia, jotka ovat heidän alallaan olennaisia. Nähdäkseni juuri tästä on kyse, kun puhutaan selviämisestä elinikäistä oppimista ja kehittymistä korostavan tietoyhteiskunnan asettamista haasteista.

### ***13.3 Tutkimukselliset jatkosuunnitelmat***

Tulokset herättivät mielenkiintoisia lisäkysymyksiä tavoitteiden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä väitöskirjaprosessissa. Kyselylomakkeella oli mahdollisuus saavuttaa kattava perustason kuva jatko-opiskelijoiden tavoitteista ja



siitä kokemuksesta, joka heillä on omasta roolistaan tiedeyhteisössä. Seuraavassa vaiheessa pyrin syventämään ymmärrystäni näistä teemoista sekä tarkastelemaan kiinnostuksen merkitystä väitöskirjaprosessissa myös empiirisesti. Motivaatiotutkimus ylipäänsä on tyypillisesti ollut varsin yksilökeskeistä. Jatko-opiskelijan motivaatiota on kuitenkin tärkeää tutkia myös sosiaalisesta näkökulmasta käsin siinä tiedeyhteisössä, jossa hän toimii. Lisäksi erilaisia motivationaalisia tekijöitä, kuten tavoitteita ja kiinnostusta, on tutkittu tyypillisesti erillään toisistaan. On tärkeää pyrkiä tutkimaan niitä yhdessä, jotta voitaisiin paremmin ymmärtää motivaation kehittymiseen ja kehittymisen tukemiseen liittyvää prosessia. Näihin kysymyksiin pyrin vastaamaan muun muassa tutkimushankkeen piirissä tehtyjen jatko-opiskelijahaastattelujen avulla. Haastattelujen teko on aloitettu kesällä 2007 ja tarkoituksena on haastatella jatko-opiskelijoita ja korkeintaan kahden vuoden sisällä valmistuneita tohtoreita kaikista neljästä tutkimuskontekstista: humanistisesta tiedekunnasta, lääketieteellisestä tiedekunnasta, kasvatustieteen laitokselta ja psykologian laitokselta. Näiden tutkimusten pohjalta tulen seuraavien vuosien aikana kirjoittamaan oman väitöskirjani.

### ***13.4 Tutkimusprosessi tutkijan näkökulmasta***

Mielenkiinto jatko-opiskelijan motivaatiota koskevaan tutkimukseen heräsi kesällä 2006 käydessäni läpi tutkimushankkeen ensimmäisessä vaiheessa kerättyä kyselylomakeaineistoa. Kiinnostuin siitä, minkälaisia erilaisia merkityksiä jatko-opiskelijat väitöskirjatutkimukselleen antoivat ja miten he hahmottivat oman paikkansa tiedeyhteisössään. Jäin pohtimaan muun muassa sitä, vaikuttaako tiedeyhteisö yksittäisen jatko-opiskelijan merkityksenantoon ja tavoitteisiin ja onko näillä tekijöillä yhteyttä väitöskirjaprosessin etenemiseen liittyviin tekijöihin. Olin myös erityisen kiinnostunut laadullisen tutkimuksen tekemisestä, sillä tähän asti olin harjoitellut ainoastaan kvantitatiivisen tutkimuksen tekemistä. Toisaalta tämä uusi asia ja ”loikkaus tuntemattomaan” tuntui pelottavaltakin. Osin tästä syystä päätin jo prosessin alkuvaiheessa, etten halua tehdä tutkimusta kiireessä vaan halusin käyttää aikaa toisaalta tutkimusprosessin ja toisaalta oman oppimisprosessin onnistumisen vuoksi.

Epäilin tutkimusprosessin alkuvaiheessa valitsemani aineiston riittävyttä suhteessa suunnittelemiini tutkimuskysymyksiin. Pian aineistoon tutustumisen aloitettuani huomasin, kuinka rikasta aineistoa voidaan hyvin yksinkertaisilla ja lyhyillä avoimilla kysymyksillä kerätä. Toisaalta kysymysten ”lyhyys” verrattuna esimerkiksi mittavampiin haastatteluaineistoihin saattoi olla merkityksellistä oman oppimiseni kannalta. Tämä oli hyvä tapa harjoitella laadullisen aineiston lukua ja analyysia ja kohdata niitä ongelmakohtia, joita laadullinen tutkimus asettaa tutkijalleen. Aiempi tutustuminen motivaatiotutkimukseen helpotti toisen avoimen kysymyksen analyysia merkittävästi. Vaikka analyysikehikot nousivatkin aineistosta käsin, helpotti teoreettinen perehtyneisyys jatko-opiskelijoiden tavoitteiden peilaamista teoriaan. Toisen avoimen kysymyksen vastausten haltuunotto tuntui paljon haasteellisemmalta ja niiden analyysi vei myös pidemmän aikaa. Tutkijana koin, että analyysin eteenpäinviemiseksi oli oleellista samanaikaisesti lukea aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja syventää omaa ymmärrystä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä oppimisprosessissa.

Kokonaisuudessaan tutkimusprosessi eteni soljuvasti. Pyrin suhtautumaan ajoittaisiin hankaliin kohtiin maltillisesti. Tutkijana oli tärkeää muistuttaa itselleen, ettei omaa oppimista ja ymmärrystä voi pakottaa vaan oppimisprosessille on annettava aikaa. Luultavasti suurimmaksi haasteeksi koin tulosten raportoinnin. Nämä ongelmat liittyivät toisaalta vasta oman tutkijanuran alkutaipaleella olemiseen, toisaalta laadullisen tutkimuksen ja sen raportoinnin yleisemmän tason problematiikkaan. Raportoinnin alkuvaiheessa oli vaikea erottaa menetelmää ja tuloksia toisistaan. Mielsin merkittävimmät tulokset menetelmäksi, vaikka todellisuudessa näin ei ollut. Tärkeimmäksi avuksi omien tulosten tulkinnassa ja tutkimusprosessissa kaiken kaikkiaan muodostuivat pitkät ja mielenkiintoiset keskustelut ohjaajieni kanssa. Käsitkseni motivaatiosta on muuttunut merkittävästi oman pro gradu-tutkimuksen tekemisen aikana. Näen sen aiempaa monipuolisemmin suhteessa oppimiseen ja muuhun inhimilliseen toimintaan. Ymmärrän motivaation merkityksen oppimisprosessissa nyt entistä paremmin toisaalta omien tutkimustulosteni valossa ja toisaalta reflektoidessani omaa oppimistani. Henkilökohtainen kiinnostus aiheeseen ja tutkijaksi kasvamiseen liittyvät tavoitteet olivat avainasemassa koko tutkimusprosessin ajan.

## LÄHTEET

Alasuutari, P. (1994) *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. (1996) *Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Hanki ja jää.

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1996) Rethinking learning. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.) *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*, 485-513. Cambridge, MA: Basil Blackwell.

Biggs, J. (1996) Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347- 504.

Boice, R. (1990) *Professors as writers: A self-help guide to productive writing*. New Forums Press.

Boud, D. & Lee, A. (2005) 'Peer learning' as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30(5), 501-516.

Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard U. P.

Carr, A. (2004) *Positive psychology: the science of happiness and human strength*. Hove: Brunner-Routledge, New York.

Dahlin, M., Joneborg, N. & Runeson, B. (2005) Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Medical Education*, 39, 594-604.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deem, R. & Brehony, K. J. (2000) Doctoral Students' Access to Research Cultures – Are some more unequal than others? *Studies in Higher Education*, 25(2), 149-165.
- Doktorandbarometern. The Postgraduate Student barometer. (1999) Utvärderingsenheten. Lunds Universitet. Rapport nr 99: 207.
- Dweck, C. (1992) Commentary to Feature Review: The study of goals in psychology. *Psychological Science*, 3(3), 165-167.
- Dweck, C. (1999) *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Philadelphia (PA): Psychology Press.
- Dweck, C. & Leggett, E. L. (1988) A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95( 2), 256-273.
- Elo, A-L., Leppänen, A. & Jahkola, A. (2003) Validity of single-item measure of stress symptoms. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 29, 444-604.
- Emmons, R. A. (1999) *The Psychology of Ultimate Concerns: Motivation and Spirituality in Personality*. New York: Guilford Press.
- Eskola, J. (2001) *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat*. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 133–157.
- Hakala, J. (1998) Kuinka opinnäytetyö prosessia hallitaan? Teoksessa Kumpula, H. & Vanhala, M. (toim.) *Tiedeyhteisön tuli*. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Dialogeja 1. Oulun yliopistopaino.

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2005) *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. WSOY: Porvoo.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. (1998) *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Oy Edita Ab. Helsinki.
- Hidi, S. (2001) Interest, Reading and Learning: Theoretical and Practical Considerations. *Educational Psychology Review*, 13( 3), 191-209.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006) The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hiltunen, K. & Pasanen, H-M. (2006) Tulevat tohtorit. Jatko-opiskelijoiden kokemukset ja arviot tohtorikoulutuksesta 2005. Opetusministeriön julkaisuja 2006:48. Yliopistopaino.
- International Postgraduate Students Mirror. Catalonia, Finland, Ireland and Sweden. Report 2006:29 R. Högskoleverket. Swedish National Agency for Higher Education.
- Kiley, M. & Mullins, G. (2005) Supervisor's Conceptions of Research: What are they? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 245-262.
- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K. A. (1992) Interest, learning and development. In Renninger, K.A, Hidi, S. & Krapp, A. (eds.), *The Role of Interest in Learning and Development*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 3-25.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lepper, M. R. & Henderlong, J. (2000) Turning "Play" into "Work" and "Work" into "Play": 25 years of research on Intrinsic Versus Extrinsic Motivation. In Sansone, C. & Harackiewicz, J. M. (Eds.) *Intrinsic and Extrinsic*

*Motivation. The search for Optimal Motivation and Performance. A Volume in the Educational Psychology Series.* Academic Press. 227-307.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lipponen, L., Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2004) Practises and orientations of computer supported collaborative learning. In Strijbos, J-W., Kirschner, P. A. & Martens, R. L. (eds.) *What We Know About CSCL And Implementing It In Higher Education*. Springer, Netherlands, 31-50.

Lonka, K. (1996) Kirjoittamista koskevia käsityksiä -kysely. Teoksessa Lonka, I., Lonka, K., Karvonen, P. & Leino, P. Taitava kirjoittaja. Opiskelijan opas. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Yliopistopaino.

Lonka, K., Lindblom-Ylänne, S., Nieminen, J. & Hakkarainen, K. (2001) Conceptions of learning and personal epistemologies: Are they intertwined? *EARLI Conference*. Fribourg, Switzerland.

Lonka, K., Olkinuora, E. & Mäkinen, J. (2004) Aspects and Prospects of Measuring Studying and Learning in Higher education. *Educational Psychology Review*, 16(4), 301-323.

Maier, S. F. & Seligman, M. E. P. (1978) Learned helplessness: Theory and Evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105, 1, 3-46.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

Meyer, J. H. F., Shanahan, M. P. & Laugksch, R. C. (2005) Student's Conceptions of Research. I: A qualitative and quantitative analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 225-244.

- Mäkelä, K. (1990) Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-59.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. (2004) Students at risk: general study orientation and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education*, 48, 173–188.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. (2004) Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa. Tampere: University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Pyhältö, K. (2006) Ohjaus Bolognan prosessin kolmannessa syklissä. Tohtorinkoulutus – prosessi vai tuote? Peda-forum.
- Nummenmaa, A. R., Pyhältö, K., Soini, T. & Soini, H. (2007) Hyvä tohtori! Tohtorinkoulutuksen rakenteita ja prosesseja. (Käsikirjoitus)
- Oatley, K. & Nundy, S. (1996) Rethinking the role of emotions in education. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.) *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Cambridge, MA: Basil Blackwell, 257-276.
- Oost, H. & Sonneveld, H. (2004) Completion rate and duration of PhD studies at dutch research schools. Utrecht/Asterdam: IVLOS/ASSR.
- OPM: Koulutus ja tutkimus; kehittämissuunnitelma vuosina 2003–2008.
- Pekrun, R., Elliot, A. & Maier, M. (2006) Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of educational psychology*, 98(3), 583-597.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R.P. (2002) Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Piaget, J. (1977) The development of thought: equilibration of cognitive structures. New York: Viking Press.
- Pintrich, P. R. (2000) An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.
- Pyhältö, K. & Lonka, K. (2006) ”Jatko-opiskelijasta tieteelliseksi asiantuntijaksi” – kyselylomake.
- Pyhältö, K. & Soini, T. (2006) Supertohtoreita – Miten niitä tehdään? Opetussuunnitelma tohtorinkoulutuksessa. Aikuiskasvatus. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 4/2006, 26, 304–316.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003) *Oppiminen ja koulutus*. WSOY. Juva.
- Renninger, K.A. (2000) Individual Interest and Its Implications for Understanding Intrinsic Motivation. In Sansone, C. & Harackiewicz, J. M. (Eds.) *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The search for Optimal Motivation and Performance. A Volume in the Educational Psychology Series*. Academic Press. 373-404.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.



- Salomon, G. (1996) Unorthodox Thoughts on the Nature and Mission of Contemporary Educational Psychology. *Educational Psychology Review*, 8(4), 297-417.
- Samara, A. (2006) Group supervision in graduate education: a process of supervision skill development and text improvement. *Higher Education Research & Development*, 25(2), 115-129.
- Samara, A. (2007) Three cases of postgraduate peer learning practices – crucial factors of success. *EARLI Conference*, Budapest, Hungary.
- Seligman, M. E. P. (1992) *Optimistin käsikirja* (suom. Inkeri Järnefelt). Helsinki: Otava.
- Sfard, A. (1998) Two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2002) (eds.) *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press US.
- Säljö, R. (2004) *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Juva: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tynjälä, P. (1991) Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22, 387-398.
- Vermunt, J. D. (2005) Conceptions of research and methodology learning: a commentary on the special issue. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 329-334.

- Vermunt, J. D. H. M. & van Rijswijk, F. A. W. M. (1988) Analysis and development of students' skill in self regulated learning. *Higher Education*, 17, 647-682.
- Vygotsky, L. V. (1971) *Thought and language*. Cambridge (Mass.): M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. V. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.
- Weidman, J. C. & Stein, E. L. (2003) Socialization of doctoral students to academic norms. *Research in Higher Education*, 44(6), 641-656.
- Wenger, E. (1999) *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Åkerlind, G. S. (accepted for publication) An academic perspective on research and being a researcher: an integration of the literature. *Studies in Higher Education*.

Hyvä väitöskirjan tekijä!

Tämä jatko-opintoihin liittyvä kysely on osa laajempaa Helsingin yliopistossa käynnissä olevaa Tohtorinkoulutuksen tutkimushanketta. Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää aiempaa paremmin väitöskirjaprosessia ja kartoittaa sitä edistäviä ja hankaloittavia tekijöitä. Tohtoriopiskelijoiden kokemukset, ajatukset ja kriittisetkin pohdinnat väitöskirjatyön tekemisestä ovat avainasemassa pyrittäessä ymmärtämään väitöskirjaprosessia. Tämän vuoksi jokainen vastaus on tärkeä. Lomakkeessa esitettyihin kysymyksiin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, koska jokaisen jatko-opiskelijan väitöskirjapolku ja jatko-opintoihin liittyvät kokemukset ja ajatukset ovat yksilöllisiä. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolisille henkilöille. Ne käsitellään myös siten, ettei yksittäistä vastaajaa ei voida tunnistaa.

Älä epäröi ottaa meihin yhteyttä, jos Sinulla on kysymyksiä tai jokin tähän tutkimukseen liittyvä asia jäi mietityttämään.

Kirsi Pyhälto & Kirsti Lonka

[kirsi.pyhalto@helsinki.fi](mailto:kirsi.pyhalto@helsinki.fi)

p. 191 44 374

---

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

---

---

---

---

---

1 b) Mitä väitöskirjatutkimus Sinulle merkitsee?

---

---

---

---

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

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mistä ongelmat mielestäsi johtuvat?

---

---

---

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

Jos vastasit kyllä, mikä tähän oli syynä?

---

4) Tarvitsisitko väitöskirjatutkimuksesi tueksi jotain lisää? Kyllä  Ei

Jos vastasit kyllä, mitä tarvitsisit? Miksi?

---

5) Miten näet oman roolisi väitöskirjan tekijänä tiedeyhteisössäsi?

---

---

---

---

---

---

6) Mitä väitöskirjatutkimuksen tekeminen Sinun mielestäsi tekijältään vaatii?

---

---

---

7 a) Kuvaile hyvää väitöskirjan ohjaajaa.

---

---

b) Kerro esimerkki hyvästä ohjaustilanteesta.

---

---

---

8) Mitä Sinun mielestäsi vastavalmistuneen tohtorin olisi tärkeä osata?

---

---

---

## Arvioi väittämiä omasta näkökulmasta.

Seuraava osio sisältää väittämiä uupumuksesta ja stressistä.

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

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

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

## Seuraava osio koskee jatko-opintojesi olosuhteita.

---

	Täysin eri mieltä			Täysin samaa mieltä	
19) Tunnen, että minua kohdellaan kunnioittavasti.	1	2	3	4	5
20) Olen huolissani etten pysty hallitsemaan kaikkea tietoa, joka vaaditaan tohtorilta.	1	2	3	4	5
21) Jatko-koulutus luo anonymiteettiä ja eristyneisyyttä opiskelijoiden välille.	1	2	3	4	5
22) Jatko-opinnot edistävät henkilökohtaista kehitystäni.	1	2	3	4	5
23) Koulutuksen välittämä tutkijan rooli on vastaan omia henkilökohtaisia arvostuksiani.	1	2	3	4	5
24) Saan ohjaajilta kannustusta ja henkilökohtaista huomiota.	1	2	3	4	5
25) Jatko-opiskelijoiden välisiä suhteita leimaa kilpailu.	1	2	3	4	5
26) Olen tyytyväinen ammatinvalintaani.	1	2	3	4	5
27) Mielestäni jatko-koulutus edistää kylmän ja epäpersoonallisen asenteen kehittymistä.	1	2	3	4	5
28) Olen huolissani ammatillisesta tulevaisuudestani.	1	2	3	4	5
29) Olen ylpeä tulevasta ammatistani, joka on mielestäni: _____	1	2	3	4	5
30) Tulen mielestäni huonommin kohdelluksi jatko-opinnoissa sukupuoleni johdosta.	1	2	3	4	5
31) Tutkijan työhön tutustuminen on saanut minut huolestumaan korkeasta stressitasosta.	1	2	3	4	5
32) Mielestäni etninen taustani johtaa huonompaan kohteluun koulutuksen aikana.	1	2	3	4	5

	Täysin eri mieltä		Täysin samaa mieltä		
33) Koen, että tohtorinkoulutus valmistaa minut hyvin siihen ammattirooliin johon astun.	1	2	3	4	5
34) Jatko-opintoihin liittyvä kirjallisuus on aivan liian vaikeaa ja laajaa.	1	2	3	4	5
35) Opiskelutahti on aivan liian nopea.	1	2	3	4	5
36) Saan usein rakentavaa palautetta tiedoistani ja valmiuksistani.	1	2	3	4	5

37) Missä vaiheessa väitöskirjaprosessiasi olet tällä hetkellä?

---

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

---

	Täysin eri mieltä		Täysin samaa mieltä		
38) On hyödyllistä kuulla muiden kommentteja omasta tekstistään.	1	2	3	4	5
39) Kirjoittaessani mietin, ymmärtääkö lukija mitä tarkoitan.	1	2	3	4	5
40) Lykkään usein kirjoittamisen aloittamista viime tintaan.	1	2	3	4	5
41) Kirjoittaminen on luovaa toimintaa.	1	2	3	4	5
42) Minun on vaikea kirjoittaa, koska olen niin kriittinen.	1	2	3	4	5

	<b>Täysin eri mieltä</b>		<b>Täysin samaa mieltä</b>		
43) Aikaisemmat kokemukseni kirjoittamisesta ovat enimmäkseen negatiivisia.	1	2	3	4	5
44) Kirjoitan väitöskirjaani säännöllisesti, riippumatta mielialasta.	1	2	3	4	5
45) Saan aikaan paljon valmiita tekstejä.	1	2	3	4	5
46) Ilman annettuja päivämääriä en saisi mitään aikaiseksi.	1	2	3	4	5
47) Menen joskus ihan lukkoon, kun minun pitäisi tuottaa tekstiä.	1	2	3	4	5
48) Minun on vaikea aloittaa kirjoittaminen.	1	2	3	4	5
49) Muiden ihmisten tuki on kirjoittamisessa tärkeää.	1	2	3	4	5
50) Ilmaisen itseäni helpommin muulla tavoin kuin kirjallisesti.	1	2	3	4	5
51) Kirjoitan vain silloin kun olosuhteet ovat tarpeeksi rauhalliset.	1	2	3	4	5
52) Kirjoittamisen taito on synnynnäinen kaikki, eivät voi oppia sitä.	1	2	3	4	5
53) Minun on vaikea jättää tekstiä käsistäni, koska se ei koskaan tunnu valmiilta.	1	2	3	4	5
54) Aloitan kirjoittamisen ainoastaan jos minun on pakko.	1	2	3	4	5
55) Vihaan kirjoittamista.	1	2	3	4	5
56) Kirjoitan säännöllisesti ja paljon.	1	2	3	4	5
57) Voisin korjata tekstiäni loputtomiin.	1	2	3	4	5
58) Kirjoitan aina, kun saan tilaisuuden.	1	2	3	4	5
59) Kirjoittaminen on taito, jota ei voi opettaa.	1	2	3	4	5
60) Kirjoittaminen on vaikeaa, koska tuottamani ajatukset tuntuvat tyhmiltä.	1	2	3	4	5



	Täysin eri mieltä		Täysin samaa mieltä		
61) Tekstin kirjoittaminen moneen kertaan on aivan luonnollista.	1	2	3	4	5
62) Kirjoittaminen on uusien ideoiden ja ilmaisutapojen luomista.	1	2	3	4	5
63) Kirjoittaminen kehittää ajattelua.	1	2	3	4	5

**Seuraavassa osiossa kysytään taustatietojasi.**

---

64) Syntymävuosi \_\_\_\_\_

65) Sukupuoli: Nainen  Mies

66) Onko sinulla lapsia? Kyllä  Ei

67) Jos kyllä, kuinka monta? \_\_\_\_\_

68) Äidinkieli: \_\_\_\_\_

69) Väitöskirjan kieli: \_\_\_\_\_

70) Perustutkinnon pääaine: \_\_\_\_\_

71) Tohtorin tutkinnon pääaine: \_\_\_\_\_

72) Väitöskirjan ohjaaja/-t: \_\_\_\_\_

73) Jatko-opintojen aloittamisvuosi: \_\_\_\_\_

74) Arvioitu valmistumisvuosi: \_\_\_\_\_

75) Väitöskirjan muoto: Monografia   
 Artikkeliväitöskirja

76) Teen jatko-opintoja: Täyspäiväisesti   
 Osa-aikaisesti

77) Teen väitöskirjaa pääasiallisesti: Yksin   
Yhtä paljon yksin ja ryhmässä   
Tutkimusryhmässä

78) Nykyinen rahoitusmuoto: Tutkijakoulupaikka   
Apuraha   
Opintotuki   
Hankerahoitus esim. Akatemia   
Teen väitöskirjaa työn ohessa   
Olen tällä hetkellä ilman rahoitusta   
Assistentuuri yliopistolla   
Muu virka tai työsuhde yliopistolla   
Jokin muu, mikä \_\_\_\_\_

79) Minulla on tällä hetkellä väitöskirjan tekemiseen rahoitus \_\_\_\_\_ ajaksi

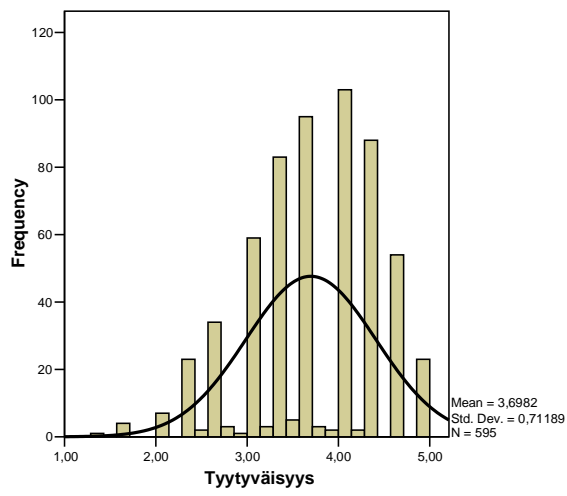
80) Onko jokin elämäntilanteeseen liittyvä seikka hidastanut opintojasi? Kyllä  Ei

81) Jos on niin,

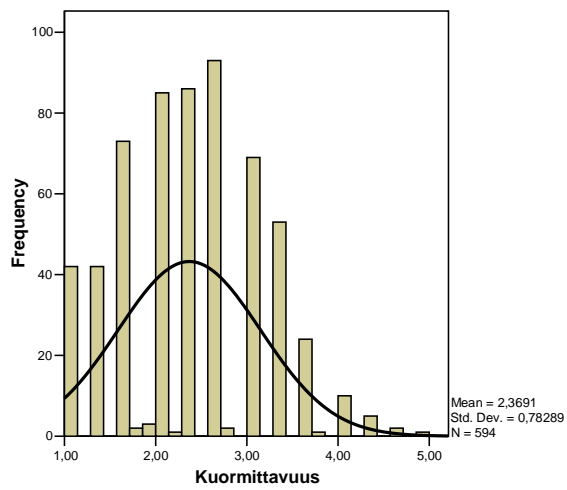
mikä? \_\_\_\_\_

*KIITOS VASTAUKSESTASI!*

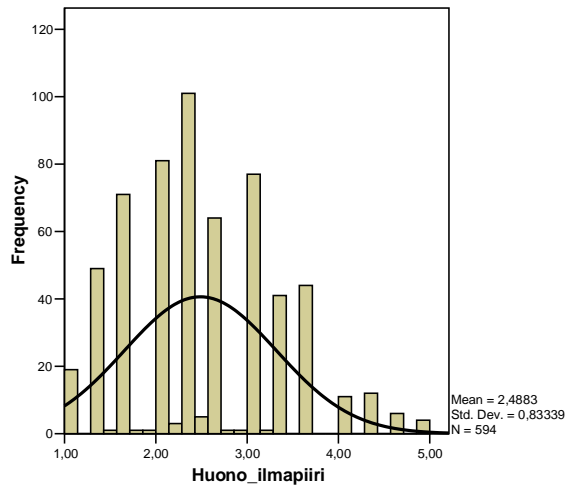
Tyytyväisyys



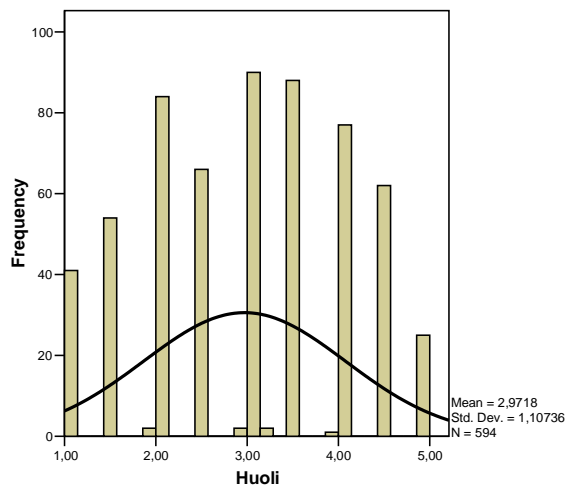
Kuormittavuus



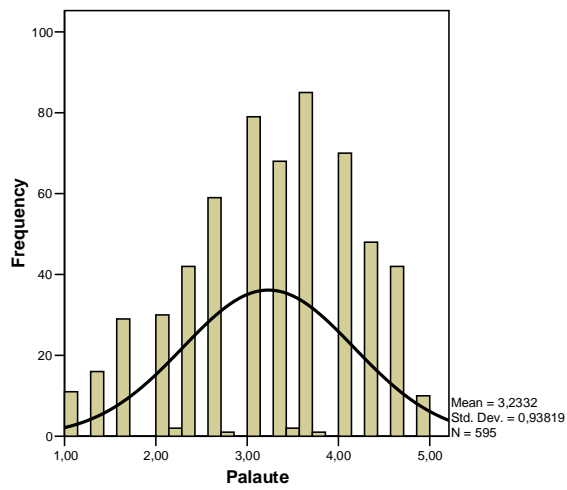
Huono\_ilmapiiri



Huoli



Palaute



## Scheffen post-hoc testi (Tavoitteet ja käsitykset oppimisympäristöstä)

Dependent Variable	(I) Tavoitteet	(J) Tavoitteet	Std. Error	Sig.
PALAUTE	produktitavoitteet	prosessitavoitteet	,09988	,005
		sekä produkti- että prosessitavoitteet	,11038	,138
	prosessitavoitteet	produktitavoitteet	,09988	,005
		sekä produkti- että prosessitavoitteet	,09576	,550
	sekä produkti- että prosessitavoitteet	produktitavoitteet	,11038	,138
		prosessitavoitteet	,09576	,550
KUORMITTAVUUS	produktitavoitteet	prosessitavoitteet	,08433	,159
		sekä produkti- että prosessitavoitteet	,09320	,310
	prosessitavoitteet	produktitavoitteet	,08433	,159
		sekä produkti- että prosessitavoitteet	,08085	,972
	sekä produkti- että prosessitavoitteet	produktitavoitteet	,09320	,310
		prosessitavoitteet	,08085	,972
TYYYTYVÄISYYS	produktitavoitteet	prosessitavoitteet	,07395	,010
		sekä produkti- että prosessitavoitteet	,08172	,016
	prosessitavoitteet	produktitavoitteet	,07395	,010
		sekä produkti- että prosessitavoitteet	,07089	,990
	sekä produkti- että prosessitavoitteet	produktitavoitteet	,08172	,016
		prosessitavoitteet	,07089	,990
DISENGAGEMENT	produktitavoitteet	prosessitavoitteet	,08812	,029
		sekä produkti- että prosessitavoitteet	,09753	,866
	prosessitavoitteet	produktitavoitteet	,08812	,029
		sekä produkti- että prosessitavoitteet	,08465	,099
	sekä produkti- että prosessitavoitteet	produktitavoitteet	,09753	,866
		prosessitavoitteet	,08465	,099
HUOLI	produktitavoitteet	prosessitavoitteet	,11581	,000
		sekä produkti- että prosessitavoitteet	,12817	,746
	prosessitavoitteet	produktitavoitteet	,11581	,000
		sekä produkti- että prosessitavoitteet	,11125	,001

	prosessitavoitteet		
sekä produkti- että	prosessitavoitteet	,12817	,746
prosessitavoitteet	prosessitavoitteet	,11125	,001

\* The mean difference is significant at the .05 level.

Scheffen post-hoc testi (Kokemus omasta roolista ja käsitykset oppimisympäristöstä)

Dependent Variable	(I) Rooli	(J) Rooli	Std. Error	Sig.
PALAUTE	Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	,08866	,000
		Jäsentymätön rooli	,13787	,108
	Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	Ristiriitainen rooli	,15586	,124
		Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	,08866	,000
	Jäsentymätön rooli	Jäsentymätön rooli	,14647	,642
		Ristiriitainen rooli	,16352	,823
	Jäsentymätön rooli	Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	,13787	,108
		Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	,14647	,642
	Ristiriitainen rooli	Ristiriitainen rooli	,19464	,999
		Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	,15586	,124
	Ristiriitainen rooli	Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	,16352	,823
		Jäsentymätön rooli	,19464	,999
KUORMITTAVUUS	Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	,07690	,546
		Jäsentymätön rooli	,11958	,577
	Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	Ristiriitainen rooli	,13519	,765
		Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	,07690	,546
	Jäsentymätön rooli	Jäsentymätön rooli	,12704	,978
		Ristiriitainen rooli	,14183	,997
	Jäsentymätön rooli	Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	,11958	,577
		Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	,12704	,978
	Ristiriitainen rooli	Ristiriitainen rooli	,16882	,999
		Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	,13519	,765
		Jäsentynyt rooli:	,14183	,997

		ulkopuolinen		
		Jäsentymätön rooli	,16882	,999
TYYYTYVÄISYYS	Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	,06975	,046
		Jäsentymätön rooli	,10847	,513
		Ristiriitainen rooli	,12263	,941
	Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	,06975	,046
		Jäsentymätön rooli	,11524	,994
		Ristiriitainen rooli	,12865	,831
	Jäsentymätön rooli	Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	,10847	,513
		Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	,11524	,994
		Ristiriitainen rooli	,15314	,956
	Ristiriitainen rooli	Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	,12263	,941
		Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	,12865	,831
		Jäsentymätön rooli	,15314	,956
DISENGAGEMENT	Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	,08101	,003
		Jäsentymätön rooli	,12571	,015
		Ristiriitainen rooli	,14212	,011
	Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	,08101	,003
		Jäsentymätön rooli	,13365	,898
		Ristiriitainen rooli	,14919	,728
	Jäsentymätön rooli	Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	,12571	,015
		Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	,13365	,898
		Ristiriitainen rooli	,17748	,986
	Ristiriitainen rooli	Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	,14212	,011
		Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	,14919	,728
		Jäsentymätön rooli	,17748	,986
HUOLI	Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	,10809	,960
		Jäsentymätön rooli	,16772	,973
		Ristiriitainen rooli	,18962	,013
	Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	,10809	,960
		Jäsentymätön rooli	,17832	,893
		Ristiriitainen rooli	,19906	,009
	Jäsentymätön rooli	Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	,16772	,973
		Jäsentynyt rooli:	,17832	,893

	ulkopuolinen		
	Ristiriitainen rooli	,23679	,154
Ristiriitainen rooli	Jäsentynyt rooli: osa tiedeyhteisöä	,18962	,013
	Jäsentynyt rooli: ulkopuolinen	,19906	,009
	Jäsentymätön rooli	,23679	,154

\* The mean difference is significant at the .05 level.