

Väitöskirjatutkijoiden tieteellisen kirjoittamisen osaaminen ja tuki suomalaisissa yliopistoissa

22.12.2023

tags: kirjoittaminen, ohjaus, tohtorikoulutus, väitöskirjatutkijat

Melina Aarnikoivu, tutkijatohtori, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto
m.m.aarnikoivu@rug.nl

Pekka Mertala, apulaisprofessori, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän yliopisto
pekka.o.mertala@jyu.fi

Hilkka Paldanius, yliopisto-opettaja, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta / Kielikeskus, Tampereen yliopisto
hilkka.paldanius@tuni.fi

Ari Tuhkala, yliopistonlehtori, kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto
ari.s.tuhkala@jyu.fi

 TIETEELLISIÄ ARTIKKELEITA

(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/yp-osastotunnus-tieteellisia-artikkeleita_page_012-3.png)

 VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

([https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/tsv-](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/tsv-vertaisarvioitu-tunnus-2.png)

[vertaisarvioitu-tunnus-2.png](#))

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastelemme, kuinka hyvin suomalaisissa yliopistoissa kirjoilla olevat väitöskirjatutkijat kokevat hallitsevansa tieteellisen kirjoittamisen ja millaista tukea siihen saadaan. Tutkimus toteutettiin verkkokyselyllä (n = 397), joka sisälsi sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Monivalintakysymysten rakennetta hahmotettiin ensin eksploratiivisella faktorianalyysillä, ja tulokset havainnollistettiin vastausten suhteellisilla osuuksilla. Avoimet vastaukset analysointiin sisällönanalyysillä, jonka tulokset täydentävät monivalintakysymysten tuloksia. Tulosten perusteella väitöskirjatutkijat hallitsevat tieteellisen kirjoittamisen tekniset osa-alueet hyvin, mutta laajempi kirjoittamisprosessi koettiin haasteellisemmaksi. Vastaajan tausta ja väitöskirjan muoto vaikuttivat osaamiseen jonkin verran. Yleisesti väitöskirjatutkijat kokivat saavansa tieteelliseen kirjoittamiseen monipuolista tukea, mutta avoimien vastauksien perusteella erot yksittäisten väitöskirjatutkijoiden

kokemuksissa olivat suuria. Tulostemme tarkoituksena on herättää tohtorikoulujen ja -ohjelmien kehittäjiä sekä yliopistojen kielikeskuksissa työskenteleviä opettajia pohtimaan, miten erilaisissa elämän- ja työtilanteissa olevia väitöskirjatutkijoita voitaisiin tukea paremmin tieteellisessä kirjoittamisessa.

Avainsanat: kirjoittaminen, ohjaus, tohtorikoulutus, väitöskirjatutkijat

Abstract

In this article we examine the perceived academic writing competence of Finland-based doctoral researchers, along with how their writing is supported. We generated the data with an online survey (n = 397), which included both multiple choice and open questions. Relationships between multiple choice variables were examined with exploratory factor analysis, resulting in two factors, and the answers to each question were reported using Likert graphs. The open questions were analysed by using content analysis. Observations based on the open questions complement the results of the multiple choice questions. The results show that doctoral researchers perceive that they master the technical aspects of academic writing well, but writing process-related aspects were considered more challenging. Minor differences were found between the participants based on their background and the format of the dissertation. Generally, doctoral researchers reported that they received versatile support for academic writing. However, based on the answers to the open questions, differences between individual doctoral researchers could be substantial. With these results, we want to encourage doctoral programme coordinators and developers as well as teachers of language centres to consider how doctoral researchers with different kinds of life and work circumstances could be better supported as writers of academic texts.

Keywords: doctoral education; doctoral researchers; supervision; writing

Johdanto

Tieteellinen kirjoittaminen on yksi tärkeimmistä tutkijan taidoista. Haastavaksi siihen harjaantumisen tekee hyvän tieteellisen kirjoittamisen moniulotteisuus. Ensiksikin hyvän tekstin aikaansaamiseksi tutkijan tulee hallita argumentaatioon, kieleen ja tekstin rakenteeseen liittyvät seikat. Kirjoittamisen konventiot myös vaihtelevat sekä genrejen välillä että niiden sisällä. Monografian kirjoittaminen on erilaista kuin artikkelin, ja empiirisen tutkimusartikkelin kirjoittaminen puolestaan poikkeaa teoreettisen artikkelin laatimisesta. Lisäksi tutkijan tulee olla tietoinen oman tieteenalansa diskursiivisista käytännöistä sekä vertaisarvioinnin eri vaiheista. Toisin sanoen hyvä tieteellinen kirjoittaminen voi olla kuin "liikkuva maali", joka eri tilanteissa, tieteenaloilla ja julkaisukanavissa tarkoittaa eri asioita.

Jokainen tieteellinen julkaisu on lisäksi projekti, jonka kirjoittaminen pitää suunnitella, aikatauluttaa ja organisoida. Itsesäätelyn haasteet, prokrastinaatio sekä kirjoittamisprosessin heikko tuntemus ovat Calle-Arangan ja Ávila Reyesin (2023) katsauksen perusteella yleisiä väitöskirjatutkijoiden kokemia kirjoittamiseen liittyviä ongelmia. Myös tekstin loppuunsaattaminen saatetaan kokea ongelmalliseksi (Lonka ym., 2014). Tekstin tuottamiseen ja työstämiseen liittyy usein positiivisia ja negatiivisia tunteita, joiden käsittelyyn vaikuttavat muun muassa tutkijan aikaisemmat kokemukset ja yhteisöltä saatava tuki.

Tieteellisen kirjoittamisen taidot eivät kehity itsestään. Tieteellisen kirjoittamisen tukeminen on erityisen tärkeää väitöskirjatutkijoille, jotka ovat vasta tutkijapolkunsa alussa eivätkä ole välttämättä vielä kirjoittaneet monia tieteellisiä tekstejä. Väitöskirjatutkijoiden kirjoittamiseen liittyvät haasteet on tunnistettu useissa aiemmissa tutkimuksissa sekä Suomessa että muualla. Tutkimukset ovat muun muassa osoittaneet, että enemmistö väitöskirjatutkijoista, etenkin naisista, kokee väitöskirjan kirjoittamisen vaikeaksi (Sala-Bubaré, Peltonen, Pyhältö & Castelló, 2018). Haasteita aiheuttavat

esimerkiksi muulla kuin äidinkielellä kirjoittaminen (Cho, 2004; Huang, 2010) sekä tieteellisen tekstin eri osioiden, kuten kirjallisuuskatsauksen kirjoittaminen (Wisker, 2015). Lisäksi on havaittu, ettei väitöskirjan ohjaajilla ole välttämättä kiinnostusta, aikaa, asiantuntemusta tai itsevarmuutta kirjoittamista koskevien neuvojen antamiseen ohjattavilleen (Caffarella & Barnett, 2000; Carter & Kumar, 2017; Lindsay, 2015). Ohjaajat saattavat myös olettaa, että tohtoriopintoihin hakeutuvat osaavat jo kirjoittaa tieteellistä tekstiä eikä tukea siten tarvita (Cotterall, 2011). Lisäksi yliopistot, tiedekunnat tai laitokset eivät välttämättä tarjoa systemaattista tukea tieteelliseen kirjoittamiseen (Etchegoyen-Rosolová & Kašpárková, 2021; Lindsay, 2015) tai tuki ei perustu tieteellisestä kirjoittamisesta tehtyyn tutkimukseen (Calle-Arango & Ávila Reyes, 2023). Vaikka tukea olisi virallisesti tarjolla, se ei välttämättä saavuta niitä, jotka sitä tarvitsisivat esimerkiksi kieleen tai teknologiaan liittyvien seikkojen vuoksi, vaikkapa itselle epävarmalla kielellä järjestettävään tohtoriseminaariin tai verkko-osallistumisen hankaluuksiin (Aarnikoivu & Saarinen, 2020).

Väitöskirjatutkijoiden tieteellisen kirjoittamisen tueksi on kehitetty useita toimintamalleja, jotka täydentävät tai korvaavat ohjaajilta saatavaa kirjoittamisen tukea. Tällaisia onnistuneita tuen muotoja ovat esimerkiksi erilaiset kirjoitusryhmät (Ferguson, 2009; Kumar & Aitchison, 2018; Maher ym., 2008), jotka voivat olla myös monitieteisiä (Guerin ym., 2013) tai suunnattuja erityisesti kansainvälisille väitöskirjatutkijoille (Haeri Mazanderani, Danvers, Hinton-Smith & Webb, 2022). Lisäksi yliopistot voivat järjestää tieteellisen kirjoittamisen kursseja. Kuitenkin Suomessa tohtoriohjelmien opetussuunnitelmiin kuuluu varsin vähän, jos lainkaan, pakollisia kirjoittamiseen liittyviä opintoja. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan filosofian tohtorin tutkintoon sisältyy väitöskirjan lisäksi 40 opintopistettä (tutkimusalakohtainen osaaminen, tutkijan taidot, valinnaiset opinnot), joista vain kaksi opintopistettä on nimetty "tieteellisen kirjoittamisen opinnoiksi" (Jyväskylän yliopisto, 2023). Tämä tarkoittaa sitä, että tieteelliseen kirjoittamiseen ja julkaisemiseen liittyvät tiedot ja taidot on usein hankittava valinnaisina opintoina tai väitöskirjaprosessin sivutuotteena, osana piilo-opetussuunnitelmaa (Elliot, Bengtsen, Guccione & Kobayashi, 2020).

Vaikka väitöskirjatutkijoiden tieteellisen kirjoittamisen haasteita on tutkittu Suomen kontekstissa ja yksittäisissä yliopistoissa jonkin verran (ks. esim. Hannukainen & Brunila, 2017; Lonka ym., 2014; Lonka, Ketonen, Vekkaila, Cerrato Lara & Pyhältö, 2019; Sala-Bubaré ym., 2018; Stubb, Pyhältö & Lonka, 2012), tieteellisen kirjoittamisen tuesta ja siihen liittyvistä jännitteistä ei Suomessa ole ollut tarkkaa tietoa. Tässä tutkimuksessa kartoitamme ensimmäiseksi sitä, miten väitöskirjatutkijat kokevat hallitsevansa tieteellisen kirjoittamisen eri osa-alueet. Toisena tutkimuskysymyksenä on se, millaista tukea väitöskirjatutkijat saavat tieteelliseen kirjoittamiseen joko virallisen tai piilo-opetussuunnitelman piirissä. Määrittelemme *tuen* tieteellisen kirjoittamisen eri osa-alueita koskevaksi avuksi, ohjaukseksi tai neuvoiksi, joita väitöskirjatutkijat saavat joko opetussuunnitelman piirissä tai sen ulkopuolella. Aineistonamme käytämme monivalinta- ja avoimia kysymyksiä sisältänyttä verkkokyselyä, johon vastasi 397 eri alojen ja eri yliopistojen väitöskirjatutkijaa Suomessa.

Tieteellinen kirjoittaminen osana tohtoriopintoja: näkyvää vai hiljaista tietoa?

Tohtoriksi valmistuminen on mahdotonta, jos tieteellistä tekstiä ei synny. Mikäli väitöskirjatutkija jatkaa valmistumisen jälkeen tieteellisellä uralla, julkaisut yleensä myös edesauttavat rahoituksen saamista ja uralla etenemistä (Larivière, 2012; Salö, 2017). Yliopistotkin hyötyvät sujuvista kirjoitusprosesseista, sillä sekä valmistuneet tohtorit että heidän julkaisunsa tuovat merkittävästi rahoitusta koko yliopistolle (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Aikaisemman tutkimuksen valossa näyttäisi kuitenkin siltä, että väitöskirjan valmistuminen on usein kiinni sattumasta – hyvästä ohjaajasta, rahoituksen saamisesta, vertais- ja muista verkostoista, väitöskirjatutkijan taustasta, asenteesta sekä tutkimusaiheesta (Nori,

Peura & Jauhiainen, 2020; Piironen, Matikainen & Maunula, 2022). Myös väitöskirjan muodolla on vaikutusta: Esimerkiksi Cornérin, Löfströmin ja Pyhältön (2017) tutkimus osoitti, että artikkeliväitöskirjaa työstävät kokoaikaiset väitöskirjatutkijat saivat useammin ohjausta kuin monografiaa kirjoittavat väitöskirjatutkijat. Artikkeliväitöskirjan valinneet myös harkitsivat harvemmin opintojensa keskeyttämistä.

Kuten useat tieteellisen kirjoittamisen tutkijat ovat huomauttaneet, tieteellinen kieli ei ole kenenkään äidinkieli (esim. Huang, 2013; Molinari, 2022). Sen sijaan tieteellinen kirjoittaminen on monimutkainen, sekä tekstin muotoon että sen sisältöön liittyvä *sosio-akateeminen käytänne*, joka kehittyy sitä mukaa kun tutkija kiinnittyy akateemiseen yhteisönsä (Molinari, 2022). Tämä edellyttää siis sitä, että väitöskirjatutkijalla on ympärillään jonkinlainen yhteisö ja että yhteisössä jaetaan tieteelliseen kirjoittamiseen liittyvää tietoa. Aikaisempi kotimainen tutkimus on kuitenkin osoittanut, ettei näin aina välttämättä ole. Esimerkiksi Pyhältön, Stubbin ja Longan (2008) tutkimuksen mukaan noin kolmannes tutkituista väitöskirjatutkijoista (n = 602) ei kokenut kuuluvansa mihinkään tieteelliseen yhteisöön. Nokkalan, Aarnikoivun ja Kiilin (2021) tutkimuksessa puolestaan selvisi, että eri tiedekuntien ja laitosten vaihtelevat *tiedon jakamisen käytänteet (knowledge sharing practices)* vaikuttivat siihen, millaisia mahdollisuuksia väitöskirjatutkijalla oli kehittää tutkijan tietojaan ja taitojaan – mukaan lukien niitä, jotka liittyivät tieteelliseen kirjoittamiseen ja julkaisemiseen.

Aiemmat yliopistojen tiedonjakoon liittyvät kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että akateemiseen työhön liittyvää tietoa ei myöskään välttämättä haluta jakaa esimerkiksi yksilöllisen tutkimuksen tekemisen kulttuurin vuoksi (Charband & Jafari Navimipour, 2018). Vaikka tutkimusprojektit ja -artikkelit ovat usein usean eri henkilön työpanoksen tulos, yliopistojen kilpailullinen mittamiskulttuuri asettaa tutkijat edelleen toisiaan vastaan. Tämä koskee myös akateemista uraa tavoittelevia väitöskirjatutkijoita. Vaikka tiedon jakamiseen olisikin kiinnostusta, yliopistoista saattavat puuttua mahdollisuudet siihen (Nokkala ym., 2021; Stover, 2004). Tohtoriopinnoissa tällaisia mahdollisuuksia ovat ohjaustapaamiset (Bastalich, 2017), tohtoriseminaarit (Gregory, Diacopoulos, Branyon & Butler, 2017), erilaisten teemojen äärelle kerääntyvät yhteisöt (Cai ym., 2019), vertaismentorointiryhmät (Nokkala ym., 2021) tai verkkoyhteisöt (Aarnikoivu & Brankovic, 2021).

Osa tiedon jakamisen areenoista, kuten ohjaustapaamiset sekä kirjoituskurssit, kuuluvat tohtorikoulutuksessa virallisten opetussuunnitelmien piiriin: Väitöskirjatutkijoilla tulisi olla oikeus laadukkaaseen ohjaukseen ja ohjaustapaamisiin, ja kirjoituskursseista saa väitöskirjaan tarvittavia opintopisteitä. Virallisen luonteensa vuoksi näitä tiedonjaon keinoja voidaan pitää *näkyvänä tietona*. Nonakan (1994) määritelmän mukaan näkyvää tietoa on helppo sanoittaa ja jakaa, sillä se on usein olemassa kirjallisessa muodossa, kuten esimerkiksi asiakirjoissa tai verkkosivulla. Tässä tutkimuksessa näkyvää tietoa edustavat esimerkiksi kirjoitusoppaat. *Hiljainen tieto* puolestaan on tietoa, jota ei ole helppo sanoittaa, luokitella tai siirtää (Nonaka, 1994). Tästä näkökulmasta sellainen tieteelliseen kirjoittamiseen liittyvä tieto, johon väitöskirjatutkijat pääsevät käsiksi sattuman kautta esimerkiksi kahvipöytäkeskustelussa, voidaan luokitella hiljaiseksi tiedoksi.

Tohtorikoulutukseen kuuluvan hiljaisen tiedon voidaankin katsoa kuuluvan tohtorikoulutuksen *piilo-opetussuunnitelmaan*, jonka Elliot ym. (2020) määrittelevät sellaisiksi epävirallisiksi kanaviksi, joiden kautta väitöskirjatutkija pääsee käsiksi "aitoon ja hyödylliseen oppimiseen". Tällaista oppimista voi tapahtua sekä yliopiston seinien sisällä että niiden ulkopuolella, ja sitä voivat tukea esimerkiksi muut väitöskirjatutkijat tai jo väittelleet kollegat. Piilo-opetussuunnitelmaan kuuluva oppiminen on yleensä myös varsin suunnittelematonta tai jopa yllättävää. Juuri tästä syystä piilo-opetussuunnitelman hyödyntäminen voi olla haastavaa. Etenkin jos väitöskirjatutkija tekee väitöskirjaansa osa-aikaisesti tai

etänä, yllättäviä oppimistilanteita ei välttämättä tule vastaan.

Suomessa väitöskirjaa työstävien tutkijoiden tilanteet ja taustat vaihtelevat varsin paljon (Piironen ym., 2022), joten on tärkeää kartoittaa, millainen merkitys opetussuunnitelmaan tai piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvilla tieteellisen kirjoittamisen tuen muodoilla suomalaisissa yliopistoissa on. Seuraavaksi kuvailemme tutkimuksemme aineiston ja tutkimusmenetelmät.

Tutkimuksen toteutus

Aineistonkeruu

Keräsimme aineiston Webropol-verkkokyselyllä (liite 1). Kyselyyn kuului kolme osiota, jotka sisälsivät monivalintakysymyksiä sekä avoimia tekstikenttiä vastausten perustelemiseksi. Ensimmäisessä osassa kysyimme vastaajaan sekä väitöskirjan tekemiseen liittyviä taustatietoja, joita olivat sukupuoli, äidinkieli, yliopisto, tieteenala, väitöskirjan aloitusvuosi, väitöskirjan muoto, väitöskirjan valmiusaste, väitöskirjan kieli ja väitöskirjan rahoitus. Toisessa osassa kartoitimme vastaajien nykyistä tieteellisen kirjoittamisen osaamista pyytämällä heitä arvioimaan 14 väittämällä, kuinka hyvin he hallitsevat tieteellisen kirjoittamisen eri osa-alueita tällä hetkellä (1 = en hallitse lainkaan, 5 = hallitsen erinomaisesti). Väittämät valikoituivat kirjoittajien ammatillisen kokemuksen, omien tutkimusten (Aarnikoivu & Saarinen, 2020; Nokkala ym., 2022) sekä muun kirjallisuuden (mm. Becker & Richards, 2020; Mewburn, Firth & Lehmann, 2018; Sword, 2012, 2016, 2017) perusteella.

Kolmannessa osassa selvitimme erilaisia tieteellisen kirjoittamisen osa-alueisiin liittyviä tukimuotoja. Kysyimme, tarjoaako vastaajan yliopisto, tiedekunta tai laitos kirjoituskursseja ja oliko vastaaja osallistunut kursseille. Myöntävästi vastanneilta tiedusteltiin samoilla 14 väittämällä, mitä asioita kursseilla oli käsitelty ja olivatko vastaajat tyytyväisiä kursseilta saamaansa tukeen. Samoin kysyimme, onko vastaaja saanut tieteelliseen kirjoittamiseen tukea ohjaajilta, muilta jo väitelleiltä tutkijoilta tai toisilta väitöskirjatutkijoilta. Mikäli näin oli, tiedustelimme samoilla 14 väittämällä, kuinka paljon tukea kuhunkin osa-alueeseen oli saatu, missä muodossa tukea saatiin (kahdenvälisissä tapaamisissa, seminaareissa, kirjallisesti), kuinka usein tukea saatiin ja kuinka tyytyväinen vastaaja tukeen oli.

Pilotoimme kyselyä lähettämällä sen kahdeksalle väitöskirjatutkijalle vastattavaksi ja kommentoitavaksi. Pilotoinnin perusteella muokkasimme kyselyä vielä kerran ennen kuin avasimme sen vastaajille. Pääasiallinen kanavamme kyselyn lähettämiseen oli sosiaalinen media (Twitter ja LinkedIn). Kysely avautui lokakuun 2022 alussa ja sulkeutui tammikuun 2023 alussa. Lisäksi jaoimme kyselyä sähköpostitse omille verkostoillemme. Vaikka otimme yhteyttä kaikkiin suomalaisiin yliopistoihin, yleensä tohtorikoulutuksesta vastaaviin henkilöihin, vastaajien taustatiedoista selvisi, ettei kysely ollut tavoittanut kaikkia yliopistoja tai tieteenaloja.

Kokonaisuudessaan tutkimus toteutettiin Jyväskylän yliopiston sekä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) eettisiä ohjeistuksia noudattaen. Ennen kyselyn toteuttamista laadimme tutkimuksen tietosuojailmoituksen ja lähetimme sen Jyväskylän yliopiston kirjaamoon. Tietosuojailmoitus linkitettiin myös kyselylomakkeen alkuun muiden kyselyyn liittyvien tietojen oheen. Kyselyyn vastaamisen aloittaakseen vastaajien tuli hyväksyä tietosuojailmoitus. Tämän jälkeen kaikki muut kysymykset olivat vapaaehtoisia. Vastaaminen oli mahdollista suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi. Kysely sisälsi ainoastaan epäsuoria tunnistetietoja koskevia kysymyksiä. Vastaajien avoimiin tekstikenttiin kirjoittamat suorat tunnistetiedot poistettiin aineiston esikäsittelyn yhteydessä.

Aineiston analyysi

Kyselyyn tulleet vastaukset ladattiin ensin Webropolista esikäsiteltäviksi SPSS-ohjelmiston versiolla 28. Aineistosta poistettiin viisi vastaajaa, jotka eivät olleet hyväksyneet tietosuojailmoitusta ja näin olivat lopettaneet kyselyyn vastaamisen, sekä kaksi vastaajaa, jotka olivat vastanneet ainoastaan taustatietoihin liittyneisiin kysymyksiin. Aineiston lopullinen koko oli täten 397 vastaajaa. Vastaajista 66 oli valinnut tieteenalaksi "muu tieteenala", mutta kuitenkin kirjoittanut tekstikenttään vaihtoehtona esitetyn tieteenalan, esimerkiksi kasvatustieteen. Nämä vastaukset ryhmiteltiin käsin, jolloin ainoastaan viidelle vastaajalle ei voitu määrittää tieteenalaa.

Kyselyn numeerisen aineiston analysoinnissa käytettiin R-tilastoympäristön Likert-, SjPlot- ja Psych-lisäosia (Bryer & Speerschneider, 2016; Lüdecke, 2023; R Core Team, 2022; Revelle, 2022). Testien taustaoletusten ja raja-arvojen suosituksina käytimme Shresthan (2021) ohjeistusta. Kyselyä laatiessamme oletimme tieteellisen kirjoittamisen osaamisen liittyvän joko tieteelliseen kirjoittamiseen itsessään tai kirjoittamisprosessin hallintaan. Tämän oletuksen testaamiseksi teimme eksploratiivisen faktorianalyysin käyttäen suurimman uskottavuuden menetelmää. Totesimme ensin aineiston määrän riittäväksi Kaiserin testillä (0,82) sekä korrelaatiomatriisin soveltuvaksi Bartlettin sfäärisyystestillä ($\chi^2 = 1699$, $df = 91$, $p < 0,001$). Koska oletimme faktorien korreloivan keskenään, käytimme vinokulmarotaatiota (promax; Hendrickson & White, 1964). Testasimme faktorianalyysia eri määrillä faktoreita, mutta totesimme kahden faktorin mallintavan kyselyn rakennetta parhaiten. Poistimme näistä kahdesta faktorista väittämät, jotka eivät latautuneet riittävästi kumpaankaan faktoriin (raja-arvolla 0,4) ja joiden kommunaliteetti oli pieni (alle 0,25). Muodostuneiden kahden faktorin välinen korrelaatio oli 0,44, mikä vahvisti vinokulmarotaation käyttämisen. Nämä kaksi faktoria selittivät yhteensä 46 prosenttia niiden sisältämien väittämien varianssista. Seuraavaksi esitämme molemmat muodostetut faktorit, väittämien perusteella niille tulkitut nimet, niiden sisäisen reliabiliteetin sekä niihin kuuluvien väittämien lataukset:

Faktori 1: Tieteellinen kirjoittaminen (Cronbachin alfa 0,74): viittauskäytänteiden hallinta (0,57), tieteellisen tekstin rakenteellinen hallinta (0,75), alan tieteellisen sanaston ja käsitteiden hallinta (0,62), vakuuttava argumentaatio (0,69) ja oikeinkirjoitus (0,61).

Faktori 2: Kirjoitusprosessin hallinta (Cronbachin alfa 0,81): kirjoittamisen aikatauluttaminen (0,83), kirjoittamisen aloittaminen (0,95), kirjoittamisen loppuun saattaminen (0,55) ja kirjoittamiseen liittyvän epävarmuuden käsittely (0,51).

Muut väittämät: taulukoiden ja kuvioiden laatiminen, kirjoittamisoppaiden hyödyntäminen, muiden kirjoittamista tukevien materiaalien hyödyntäminen, tekstin muokkaaminen ja tekstistä saadun palautteen käsittely.

Kyselyn laadullinen aineisto analysoitiin Atlas.ti-ohjelmiston versiolla 23. Laadullisen aineiston analyysin tavoitteena oli havainnollistaa määrällisestä analyysistä saatuja tuloksia. Analyysissa sovellettiin Mayringin (2000, 2014) ohjeistusta siten, että avoimet kysymykset, joita oli yhteensä kuusi, edustivat valmiita kategorioita. Kategorioihin kuuluvat vastaukset koodattiin induktiivisesti siten, että jokaiselle vastaukselle annettiin yksi tai useampi vastauksen sisältöä kuvaava koodi. Esimerkiksi kirjoituskurssien sisältöön ja kurssityytyväisyyteen liittyvä avoin vastaus ("Halutessasi voit tarkentaa vastauksiasi tekstikenttään") koodattiin seuraavasti:

Avoin vastaus: "Kurssien osuminen oikeaan paikkaan opiskelujen osalta hankalaa, kun kursseille osallistuminen arvotaan, jos kurssi täyttyy."

Koodi: "K: ajankohta", jossa "K" viittaa *kurseja* koskevaan avoimeen kysymykseen ja "ajankohta" vastauksen pääasialliseen sisältöön.

Tunnistamme tutkimuksessamme seuraavia rajoitteita: Kyselylomakkeemme ei tavoittanut kaikkia

yliopistoja ja tieteenaloja tasapuolisesti, minkä vuoksi sekä määrälliset sekä laadulliset vastaukset saattavat edustaa tiettyjä väitöskirjatutkijaryhmiä enemmän kuin toisia. Vastaajamäärät täytyy myös suhteuttaa yliopistossa toimivien väitöskirjatutkijoiden määrään. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston noin 1 400 väitöskirjatutkijasta kyselyyn vastasi 102 eli noin seitsemän prosenttia, ja toisaalta Helsingin yliopiston noin 4 600 väitöskirjatutkijasta vastasi 109 eli ainoastaan kaksi prosenttia. Kyselylomakkeessa ei myöskään kysytty sitä, millainen tuki on tärkeämpää tai vähemmän tärkeää tai pyydetty ottamaan siihen kantaa, joskin nämä näkemykset tulivat ilmi joistakin avoimista vastauksista. Tutkimuksemme ei myöskään käsitellyt julkaisemiseen ja vertaisarviointiin liittyviä aiheita, koska kaikki väitöskirjatutkijat eivät välttämättä kirjoita artikkeleita. Viimeinen rajoitus liittyi kieleen: Emme ohjeistaneet vastaajia vastaamaan kyselyyn väitöskirjan pääasiallisen kielen mukaan. Vastauksista kävi kuitenkin myöhemmin ilmi, että joidenkin vastaajien vastaukset olivat riippuvaisia kielestä. Erilaisten kielikysymysten tarkastelu olisikin eräs mahdollinen jatkotutkimuksen aihe. Toinen jatkotutkimusehdotus koskee käyttämiämme kysymyksiä ja väittämiä: Miten niitä tulisi jatkokehittää, jotta ne mittaisivat paremmin väitöskirjan kirjoittamisen eri ulottuvuuksia? Lisäksi kysymykset ja ilmiöt, joita ne mittaavat, kaipaavat lisää teoreettista tietämystä sekä validointia eri konteksteissa.

Tulokset

Raportoimme ensin vastaajiin sekä väitöskirjoihin liittyvät taustatiedot, jonka jälkeen siirryimme väitöskirjatutkijoiden tieteellisen kirjoittamisen osaamisen hallintaan ja lopuksi erilaisiin tuen muotoihin. Kaikki kyselyn määrälliset tulokset ovat lisäksi nähtävillä verkossa^[1].

Vastaajat

Vastaajien taustatiedot on esitelty taulukossa 1.

Taulukko 1. Vastaajien taustatiedot (n = 397)

	N	%
Sukupuoli		
Nainen	276	69,3
Mies	99	24,9
Muu	5	1,3
En halua kertoa	10	2,5
Äidinkieli		
Suomi	296	74,4
Ruotsi	30	7,5
Muu	69	17,3
Yliopisto		
Aalto-yliopisto	2	0,5
Helsingin yliopisto	109	27,4
Itä-Suomen yliopisto	12	3,0
Jyväskylän yliopisto	102	25,6
LUT-yliopisto	28	7,0
Lapin yliopisto	3	0,8
Oulun yliopisto	10	2,5
Tampereen yliopisto	83	20,9
Turun yliopisto	12	3,0
Vaasan yliopisto	1	0,3
Åbo Akademi	25	8,8
Tieteenala		
Luonnontieteet	22	5,5
Tekniikka	42	10,6
Lääke- ja terveystieteet	38	9,5
Yhteiskuntatieteet	175	44,0
Humanistiset tieteet	116	29,1
Muu	5	1,3

(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/taulukko-1.jpg>)

Suurin osa vastaajista oli naisia, 26–40-vuotiaita, suomea äidinkielenään puhuvia, Helsingin, Jyväskylän tai Tampereen yliopistossa väitöskirjaansa tekeviä (yhteensä 73,9 %) ja joko humanistisia tai yhteiskuntatieteitä edustavia (yhteensä 73,1 %).

Kuten taulukosta 2 havaitaan, väitöskirjan tietojen, esimerkiksi valmiusasteen ja muodon, perusteella vastaajajoukko oli monipuolinen:

Taulukko 2. Väitöskirjan tekemiseen liittyvät tiedot

	N	%
Arvioitu valmiusaste		
Alle 25 %	126	31,7
25–50 %	88	22,2
51–75 %	76	19,1
Yli 75 %	107	27,0
Muoto		
Artikkeliväitöskirja	314	78,9
Monografia	77	19,3
En tiedä vielä	7	1,8
Väitöskirjan kieli		
Suomi	60	15,1
Ruotsi	5	1,3
Englanti	329	82,7
Muu	4	1,0
Väitöskirjan rahoitus		
Päätoimisesti työsuhteessa yliopistoon	96	24,2
Osa-aikaisesti työsuhteessa yliopistoon	6	1,5
Päätoimisesti apurahalla	84	21,2
Sivutoimisesti apurahalla	20	5
Muun työn ohessa, ei väitöskirjarahoitusta	141	35,5
Muu rahoitus	49	12,3

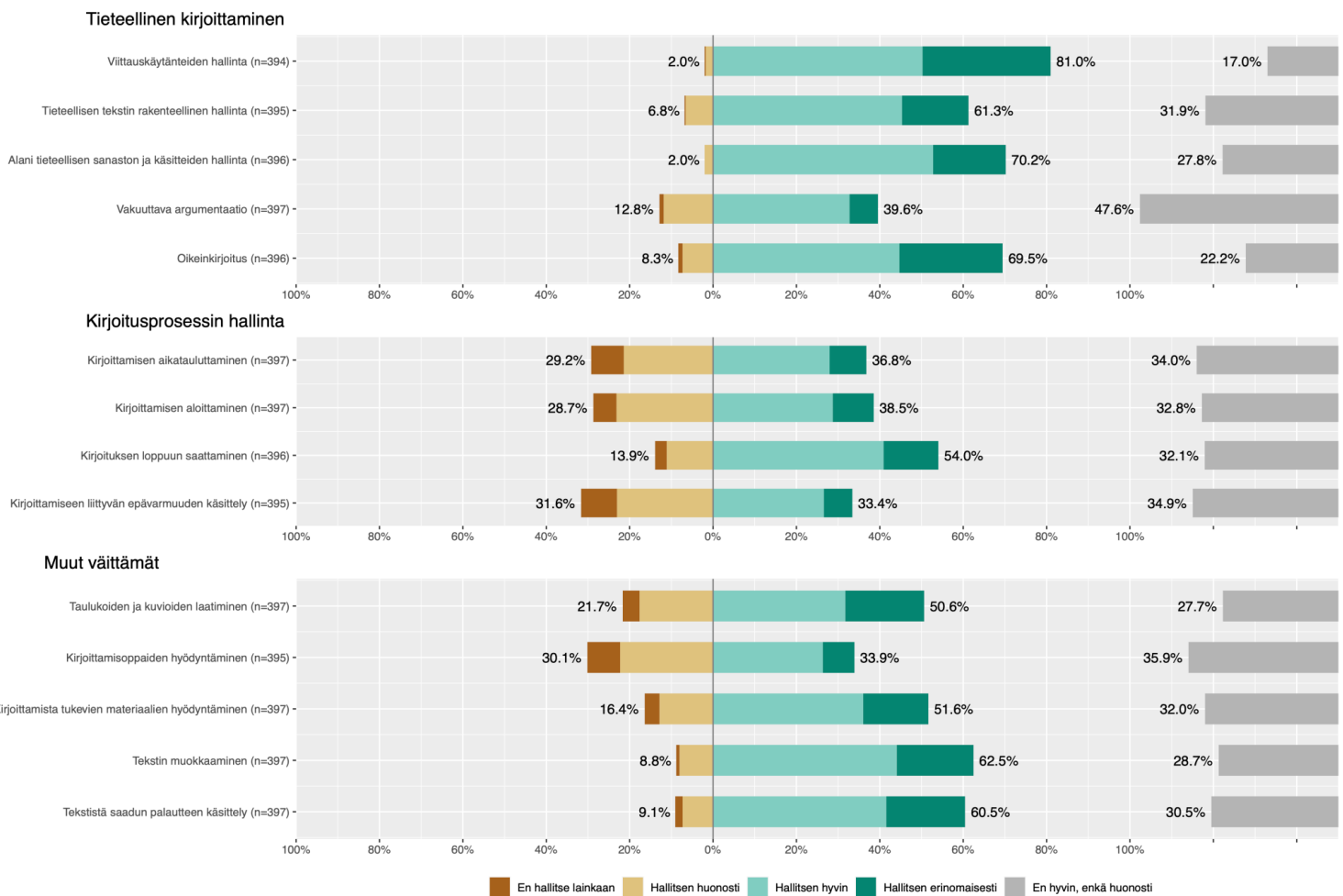
(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/taulukko-2.jpg>)

Väitöskirjan aloitusvuodet sekä valmiusaste osoittavat, että vastaajat edustivat tasaisesti väitöskirjan hiljattain aloittaneita, keskivaiheen tutkijoita sekä väitöskirjaa viimeisteleviä väitöskirjatutkijoita. Englanti oli ylivoimaisesti yleisin väitöskirjan kieli, vaikka suurin osa vastaajista olikin suomenkielisiä. Väitöskirjaa tehtiin pääsääntöisesti joko päätoimisessa työsuhteessa yliopistoon tai apurahalla. Yli kolmasosa vastaajista kertoi kuitenkin tekevänsä väitöskirjaa muun työn ohella, ilman erillistä rahoitusta. Taustatietoja koskevat avoimet vastaukset vahvistivat, että rahoitus on monella varsin pirstaloitunutta: väitöskirjaa tehdään usean eri perättäisen rahoituksen turvin tai joskus myös ilman

rahoitusta. Monessa tapauksessa rahoitus oli siis ollut katkonaista, ja väitöskirja oli edennyt aikuiskoulutustuen tai työttömyysturvan ansiosta. Moni väitöskirja vaikuttaisi täten olevan rahoittamaton sivuprojekti, jota väitöskirjatutkija puurtaa muun täysipäiväisen työn ohessa joko yliopistossa tai sen ulkopuolella. Jotkin vastaajat kertoivat rahoittavansa väitöskirjan omilla säästöillään.

Väitöskirjatutkijoiden tieteellisen kirjoittamisen osa-alueiden hallinta

Vastataksemme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen tarkastelimme vastaajien tieteellisen kirjoittamisen osaamista sekä kirjoittamisprosessin hallintaa (kyselylomakkeen kysymykset 19–20). Kuviossa 1 esitellään vastausten prosenttiosuudet väittämryhmiin. Neutraali vastaus on eroteltuna kuvion oikeassa laidassa, ja prosenttiosuus kertoo kielteisten (en hallitse lainkaan tai hallitsen huonosti) sekä myönteisten (hallitsen hyvin tai hallitsen erinomaisesti) vastausten osuuden.



(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/kuvio-1-osaaminen.png>)

Kuvio 1. Väitöskirjatutkijoiden kokemus tieteellisen kirjoittamisen osa-alueiden hallinta

Kokonaisuudessaan vastaajat kokivat hallitsevansa tieteellisen kirjoittamisen eri osa-alueet hyvin. Suurin osa vastaajista koki hallitsevansa etenkin viittauskäytänteet, tekstin rakenteen, oman alan tieteelliset käsitteet ja oikeinkirjoituksen hyvin tai erinomaisesti. Vakuuttavan argumentaation hallinnan hajonta oli suurempaa: melkein puolet vastaajista ei osannut muodostaa kantaa väittämään eli vastasi hallitsevansa vakuuttavan argumentaation "en hyvin enkä huonosti". Kirjoittamisprosessin vastaajat raportoivat hallitsevansa heikommin: noin kolmasosa vastaajista ei kokenut hallitsevansa lainkaan tai koki hallitsevansa huonosti kirjoittamisen aikatauluttamisen, kirjoittamisen aloittamisen ja kirjoittamiseen liittyvän epävarmuuden käsittelyn. Muista väittämistä huomataan, että taulukoiden ja

kuvioiden laatimisen ja kirjoittamisoppaiden hyödyntämisen vastauksissa oli suurta hajontaa.

Yksi vastaajista kiteytti eron tieteellisen kirjoittamisen ja kirjoittamisprosessin hallinnan välillä seuraavasti:

"Tiedän" olevani "hyvä kirjoittaja" niillä mittareilla, mitä akatemiassa on (olen koulutautunut kielitieteissä ja saanut tästä hyvää palautetta). Olen silti todella epävarma teksteistäni, minkä vuoksi myös aikatauluttaminen ja projektin hallinnointi on hankalaa.[2]

[2] *Kaikki avoimet vastaukset on raportoitu alkuperäisessä kirjoitusasussaan pieniä kielioppikorjauksia lukuun ottamatta.*

Avoimista vastauksista kävi ilmi, että suhtautuminen kirjoittamiseen vaihtelee myös sen mukaan, millä kielellä kirjoittamisen näkökulmasta kyselyyn on vastattu:

Suhteeni kirjoittamiseen riippuu paljon myös kielestä. Kirjoitan eniten englanniksi ja se sujuu minulta oikein hyvin, mutta koska se ei ole äidinkieleni, en myöskään tunne yhtä suurta painetta kuin suomeksi kirjoittaessa. Eri kielillä kirjoittaessa on toki myös konkreettisia eroja. Koen hallitsevani englannin konventiot melko hyvin, koska on pakko, ja suomen ihan hyvin, koska haluan. Yliopistotyö kv-julkaisupaineineen ei sinänsä kannusta opettelemaan hyvää akateemista suomea, ja se jää yksilöiden oman kiinnostuksen ja arvostuksen varaan.

Vastauksista kävi ilmi, että miehet ($n = 99$, $ka = 3,86$, $kh = 0,60$) kokivat hallitsevansa tieteellisen kirjoittamisen naisia ($n = 275$, $ka = 3,71$, $kh = 0,55$) paremmin: $t(372) = -2,24$, $p = 0,025$, mutta tämä ero oli erittäin pieni (Cohenin delta 0,26). Vastaavasti kirjoittamisprosessin hallinnassa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa miesten ja naisten välillä. Monografiaa tekevät väitöskirjatutkijat ($n = 77$, $ka = 3,92$, $kh = 0,58$) kokivat hallitsevansa tieteellisen kirjoittamisen artikkeliväitöskirjaa tekeviä ($n = 313$, $ka = 3,73$, $kh = 0,55$) paremmin: $t(388) = -2,72$, $p = 0,007$, mutta tämäkin ero oli pienehkö (Cohenin delta 0,35), kun taas kirjoittamisprosessin suhteen tällaista eroa ei ollut. Väitöskirjaansa suomeksi tai englanniksi tekevien välillä ei ollut eroa tieteellisessä kirjoittamisessa, mutta suomeksi väitöskirjaansa tekevät ($n = 60$, $ka = 3,51$, $kh = 0,73$) hallitsivat kirjoittamisprosessin paremmin kuin englanniksi tekevät ($n = 328$, $ka = 3,11$, $kh = 0,82$), ja ero oli efektikoon perusteella kohtalainen: $t(386) = 3,504$, $p < 0,001$; Cohenin delta = 0,49. Ruotsin kielellä tai jollain muulla kielellä väitöskirjaa tekevien määrää ei otettu mukaan vertailuun vastaajien vähyyden vuoksi.

Väitöskirjan rahoitusmuodolla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä tieteellisen kirjoittamisen tai kirjoittamisprosessin hallintaan. Toisaalta eräs vastaaja huomautti, että tutkimustyön tekeminen työn ohella voi johtaa ulkopuolisuuden tunteeseen ja sitä kautta olennaisen informaation hukkaamiseen:

Att forska vid sidan om förvärsarbete ökar utanförskapet och gör att man går miste om mycket info.

Väitöskirjan eri vaiheissa olevat vastaajat erosivat toisistaan tieteellisen kirjoittamisen hallinnan perusteella ($F = 13,23$, $df = 3$, $p < 0,001$). Väitöskirjan vaihe selitti kuitenkin vain noin yhdeksän prosenttia koetusta tieteellisen kirjoittamisen hallinnasta eli vaikutus oli pieni ($\eta^2 = 0,09$). Riippuvuus oli selkeän lineaarista eli tieteellisen kirjoittamisen keskiarvo kasvoi sen mukaan, mitä suurempi osa väitöskirjasta oli valmiina (keskiarvo alle 25 % = 3,58; 25 – 50 % = 3,73; 51 – 75 % = 3,72; yli 75 % = 4,02). Bonferronin post hoc -vertailun perusteella suurin ero oli alle 25 prosentin ja yli 75 prosentin valmiusasteen välillä. Samankaltainen ero havaittiin myös kirjoittamisprosessin hallinnassa ($F = 8,77$, $df = 3$, $p < 0,001$), mutta vaikutus oli jälleen pieni ($\eta^2 = 0,06$). Myös kirjoitusprosessin hallinta kasvoi lineaarisesti sen mukaan, mitä pidemmällä väitöskirjan teossa vastaaja oli.

Seuraavaksi pureudumme väitöskirjatutkijoiden saamaan tieteellisen kirjoittamisen tukeen syvemmin

tarkastelemalla tuen eri lähteitä ja tyytyväisyyttä näitä tukimuotoja kohtaan.

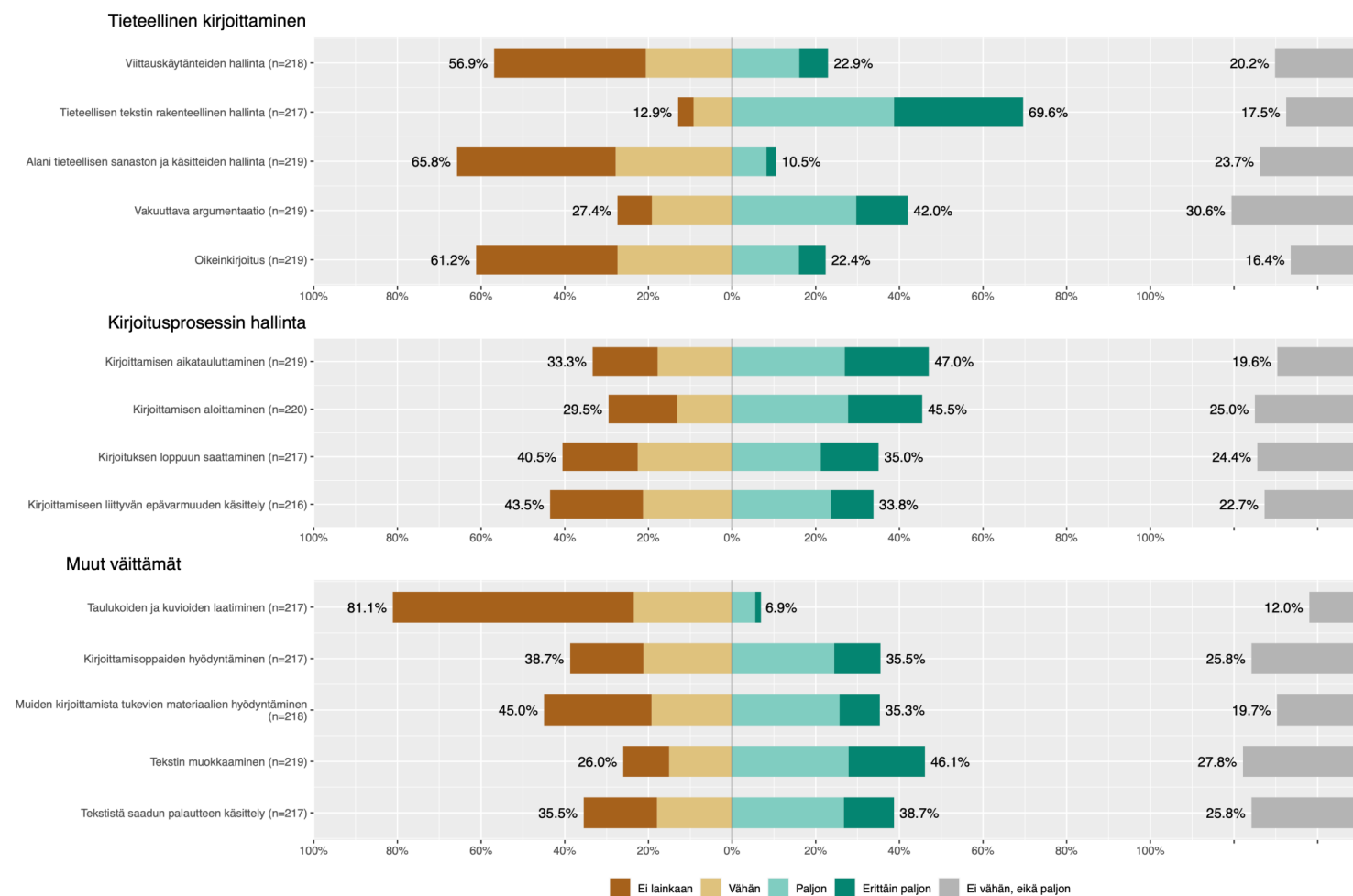
Väitöskirjatutkijoiden saama tieteellisen kirjoittamisen tuki

Tieteellisen kirjoittamisen tukimuotoja on useita. Tässä osiossa käsittelemme ensin viralliseen opetussuunnitelmaan kuuluvat tuen muodot eli kirjoituskurssit sekä väitöskirjan ohjaajilta saadun tuen (kyselylomakkeen kysymykset 21–30), jonka jälkeen siirrymme piilo-opetussuunnitelmaan kuuluviin tukimuotoihin, eli muilta väitelleiltä kollegoilta sekä vertaisilta saatuun tukeen (kyselylomakkeen kysymykset 31–37).

Opetussuunnitelmaan kuuluva tuki: kurssit sekä ohjaajat

Kyselyssä tiedusteltiin, järjestetäänkö vastaajan yliopistossa, tiedekunnassa tai laitoksella väitöskirjatutkijoille kirjoituskursseja. Vastanneista 336 kertoi, että kurseja järjestetään, 16 että ei järjestetä, ja 46 ei tiennyt, järjestetäänkö. Vastaajista 225 (56,5 %) eli reilu puolet kertoi osallistuneensa väitöskirjatutkijoille tarkoitetulle kirjoituskurssille. Osallistuneista vastaajista suurin osa oli tyytyväisiä kursseihin: 148 (65,8 %) osallistunutta vastasi olleensa joko tyytyväinen tai hyvin tyytyväinen. Vastaavasti tyytymättömiä tai hyvin tyytymättömiä oli 23 (10,2 %) ja neutraaleja 53 (23,6 %), minkä perusteella vaikuttaisi siltä, että kurssit itsessään ovat keskimäärin hyviä – mikäli niille pääsee osallistumaan.

Kartoitimme myös, kuinka paljon kursseilla käsiteltiin tiettyjä kirjoittamisen osa-alueita:



(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/kuvio-2-kursseilla.png>)

Kuvio 2. Kurseilla käsitellyt tieteellisen kirjoittamisen osa-alueet

Kuvion 2 perusteella voidaan päätellä, että kurssit näyttäisivät keskittyvän pääasiassa tieteellisen tekstin rakenteelliseen hallintaan sekä jonkin verran myös kirjoittamisprosessiin. Sen sijaan taulukoiden ja kuvioden laatiminen, alan tieteellisen sanaston ja käsitteiden hallinta sekä oikeinkirjoitus eivät näyttäneet kuuluvan kurssisisältöihin. Kurssien järjestäjällä saattaa olla vaikutusta siihen, millaisia sisältöjä kurseilla on mahdollista käsitellä, sillä esimerkiksi kielikeskusten tarjoamalla kurseilla ei ole mahdollisuutta paneutua tieteenalakohtaisiin kysymyksiin. Kuvion 2 perusteella yleisemmät, esimerkiksi tieteellisen tekstin rakenteeseen keskittyvät kurssit saattavat kuitenkin olla hyödyllisiä, sillä kuvion 1 mukaan vastaajat kokevat hallitsevansa muun muassa tekstin rakenteen kohtalaisen hyvin.

Vaikka osallistujat olivatkin varsin tyytyväisiä kursseihin, avoimista vastauksista kävi ilmi, että kurssikritiikki kohdistui etenkin kahteen laajempaan kokonaisuuteen: kurssien saatavuuteen sekä kurssien sisältöön. Kurseja kerrottiin olevan liian vähän tai niille ei mahtunut. Tiettyä kurssia saatettiin myös tarjota niin harvoin, että se tuli vastaan väärässä väitöskirjan vaiheessa. Kaiken kaikkiaan kirjoittamisen tuen toivottiin olevan jatkuvaa eikä vain satunnaisten kurssien varassa. Etänä tai osaaikaisesti väitöskirjaa tekevät kertoivat kurseille osallistumisen olevan hankalaa omien työaikataulujen tai verkkokurssimahdollisuuksien puuttumisen vuoksi. Toisinaan kurssin kieli aiheutti ongelmia: vaikka vastaajat olisivat kirjoittaneet väitöskirjaansa englanniksi, olisi osa heistä halunnut suomenkielistä opetusta.

Avoimet vastaukset antoivat tarkemman kuvan siitä, millaista kehitystä kurssien sisällöt kaipaisivat. Kurssien kuvailtiin olevan esimerkiksi liian generisiä tai pintapuolisia, eikä niiden koettu vastaavan eri tieteenalajien tarpeisiin. Myös esimerkiksi luovan kirjoittamisen lähestymistapoja kaivattiin lisää:

Myös tietynlainen luovuuteen kannustaminen nähdäkseni puuttuu virallisessa kirjoitusohjauksessa, jossa pääasia tuntuu olevan akateemisen tekstin rakenteen ja genren ymmärtämisessä ja niiden hallinnassa. Olisikin hienoa, jos yliopistolla olisi enemmän luovan kirjoittamisen opetusta osana myös virallista kirjoitusohjaustarjontaa.

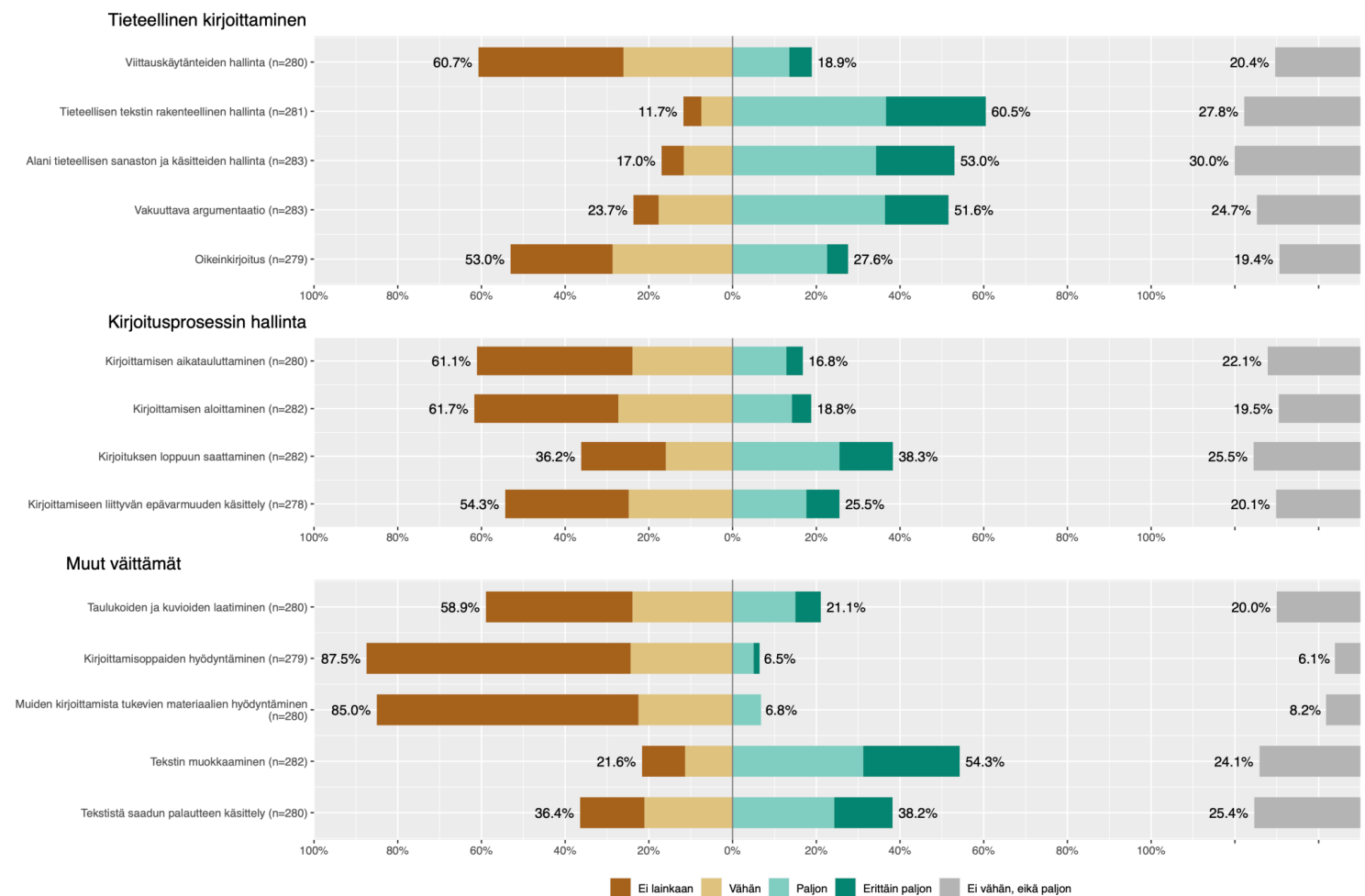
Myös väitöskirjatutkijoiden erilaisten taustojen koettiin jäävän huomiotta. Yksi vastaajista kiteytti kurssien moninaiset ongelmat seuraavasti:

Ihmisten erilaisia lähtökohtia ei oteta tarpeeksi hyvin huomioon. Joidenkin opiskeluaajoista tai muusta aiemmasta tieteellisestä toiminnasta saattaa olla jo vuosia väitöskirjan alkaessa. Osaaminen voi siis olla ruosteessa tai teknisesti vanhentunutta. Kirjoittaminen on yksilöllistä ja henkilökohtaista, eikä tätä huomioida. Kirjoittamiseen liittyy aina tunteita, ja tämän puolen ymmärrys tai tiedostaminen on yliopistossani lapsen kengissä. On häkellyttävää, kuinka tässä asiassa kuitataan, että oppaista kannattaa lukea, ja jätetään väitöskirjatutkija yksin [...] Erityisesti neurokirjon tutkija jätetään yksin. Moninaisuutta ei huomioida ohjauksessa. Nepsy-tutkijalle tekstin stilisointi voi olla täysin toisenlainen vaihe, kuin neurotyypilliselle.

Jotkut vastaajat puolestaan kertoivat kurssilta saadun kirjoituspalautteen olevan ristiriidassa ohjaajien palautteen kanssa, mikä viittaisi siihen, että tieteellisen kirjoittamisen kurssien opettajien ja väitöskirjatutkijoiden ohjaajien näkemykset hyvästä tieteellisestä tekstistä voivat olla hyvinkin erilaisia. Ristiriitaisuus saattaa myös liittyä siihen, että kurseilla ei aina ole mahdollista käydä läpi tieteenalakohtaisia käytänteitä, jotka saattavat olla hyvinkin erilaisia esimerkiksi artikkelin rakenteen kannalta.

Viralliseen opetussuunnitelmaan kuuluu myös ohjaajilta saatava tuki, ja vastanneista 286 (71,9 %) kertoikin saaneensa ohjaajaltaan tukea. Kuitenkin peräti 110 (27,6 %) vastasi, ettei saanut ohjaajaltaan tukea kirjoittamiseen. Suurin osa eli 198 (69,2 %) ohjaajien tukemista vastaajista oli myös tukeen tyytyväisiä tai hyvin tyytyväisiä. Vastaavasti tyytymättömiä tai hyvin tyytymättömiä oli 27 (9,4 %).

Neutraaleja oli 59 (20,6 %). Ohjaajilta saatu tuki on nähtävillä kuviossa 3:



(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/kuvio-3-ohjaaja.png>)

Kuvio 3. Ohjaajilta saatu tuki

Ohjaajilta saatu tuki liittyi eniten tieteellisen tekstin rakenteelliseen hallintaan, vakuuttavaan argumentaatioon, tekstin muokkaamiseen sekä alan tieteellisen sanaston ja käsitteiden hallintaan. Vähiten ohjaajilta sai vastaajien mukaan tukea kirjoitussoppaiden hyödyntämiseen tai muiden materiaalien hyödyntämiseen, mikä ei toisaalta välttämättä ollut edes tarkoituksenmukaista, kuten joidenkin vastaajien avoimista vastauksista kävi ilmi:

En ole koskaan kokenut kirjoitussoppaista olevan hyötyä. Suurempi hyöty on lukea oman alani julkaistuja kirjoja ja artikkeleita. Niistä oppii tyyliä, käsitteitä ja sanastoa.

Vaikka tyytyväisiä väitöskirjatutkijoita oli paljon, tyytymättömien tai täysin ohjauksetta jääneiden kritiikki oli kovaa. Vastaajat esimerkiksi kertoivat, että ohjaajien oli vaikea antaa palautetta, jos he eivät tunteneet väitöskirjan aihetta tarpeeksi hyvin. Osan ohjaajista kerrottiin olevan liian kiireisiä antamaan palautetta. Etenkin keskeneräisistä teksteistä saatu palaute koettiin tärkeänä, sillä lähes valmista tekstiä on haastavampaa muokata. Myös palautteen laatu koettiin ongelmalliseksi:

Ohjaajien tapana on vain merkitä artikkelikäsitteilyyn, mitkä kaikki kohdat vaativat vielä tarkentamista, muokkaamista tms. Ei auta, että joku osoittelee sormella niitä kohtia, jotka itsekin tiedän ongelmallisiksi. Tekstin ollessa jumissa enemmänkin kaipaisin käytännön neuvoja siihen, mitä ja miten niille ongelmallisille kohdille tulee tehdä, tiedän itsekin etteivät ne toimi enkä pääse sen paremmin tekstin editoinnissa eteenpäin sen avulla, että joku muukin sanoo etteivät ne toimi. Erityisesti ensimmäinen ohjaajani tuntee ajattelevan, että olen jo valmis tekemään artikkelini ja väitöskirjani itse, vaikka tietääkseni väitöskirjatutkijakin edelleen opiskelee tullakseen jatko-opintojen ja väitöskirjan ohjaajien avustuksella vähitellen kykeneväksi tekemään ko. työtä myös täysin itsenäisesti. Ohjaajilta tuntuu unohtuvan se, että me vielä harjoittelemme ja oikeasti tarvitsemme tukea.

Pahimmillaan vastaajat kertoivat ohjaajien antavan lannistavaa palautetta tekstistä, mikä vaikutti väitöskirjatutkijan kokemuksiin omasta osaamisestaan ja taidoistaan kirjoittajana. Ohjausta oli siis tavallaan saatavilla, mutta se ei ollut rakentavaa eikä siten hyödyllistä. Lisäksi yllä oleva vastauskin osoittaa joidenkin väitöskirjaohjaajien oletettavan, että väitöskirjatutkijat osaavat jo kirjoittaa tieteellistä tekstiä. Jotkut vastaajat myös kertoivat, etteivät he tienneet, millaista tukea tai apua he voisivat saada tai pyytää. Pahimmassa tapauksessa kokemus saadusta ohjauksesta kuulosti varsin synkältä, kuten tämä loppuvaiheen väitöskirjatutkija totesi:

En ole koskaan saanut palautetta. En kertaakaan.

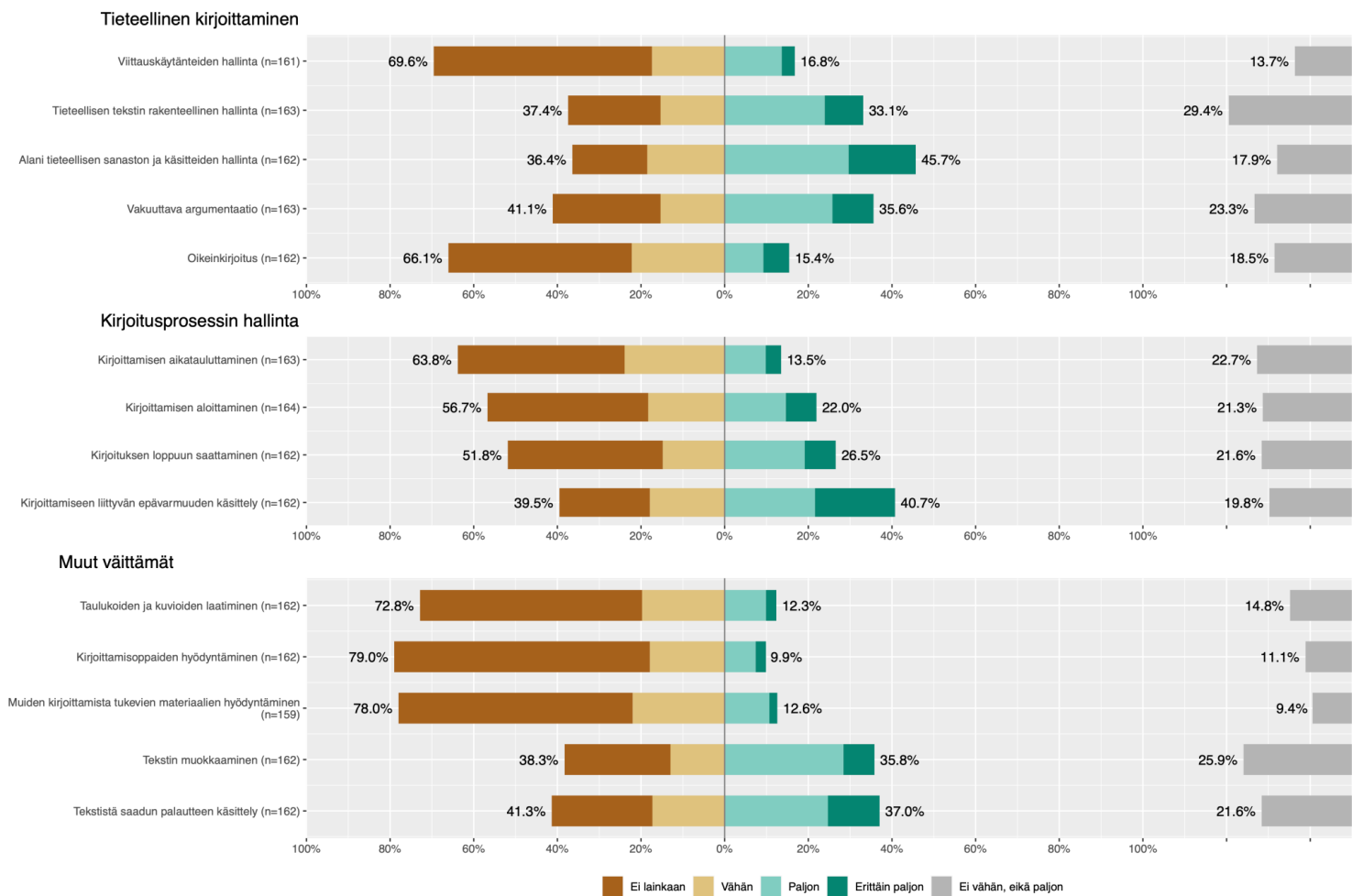
Ne vastaajat, jotka olivat suhteellisen tyytyväisiä saamaansa tukeen väitöskirjaohjaajalta, tunnistivat tuen sattumanvaraisen luonteen:

Paljon on ns. herran hallussa, paljonko ohjausta kirjoittamiseen saa. Oma ohjaajani on sattumoisin erityisen vahvasti perehtynyt tieteelliseen kirjoittamiseen. Sen sijaan vaikkapa taulukoiden tekeminen on ollut sellainen savotta, että ihmettelen, ettei asiasta puhuta enempää.

Seuraavaksi siirrymme piilo-opetussuunnitelman piiriin kuuluvaan tukeen esittelemällä väitelleiden kollegoiden ja vertaisten tarjoaman tuen tulokset.

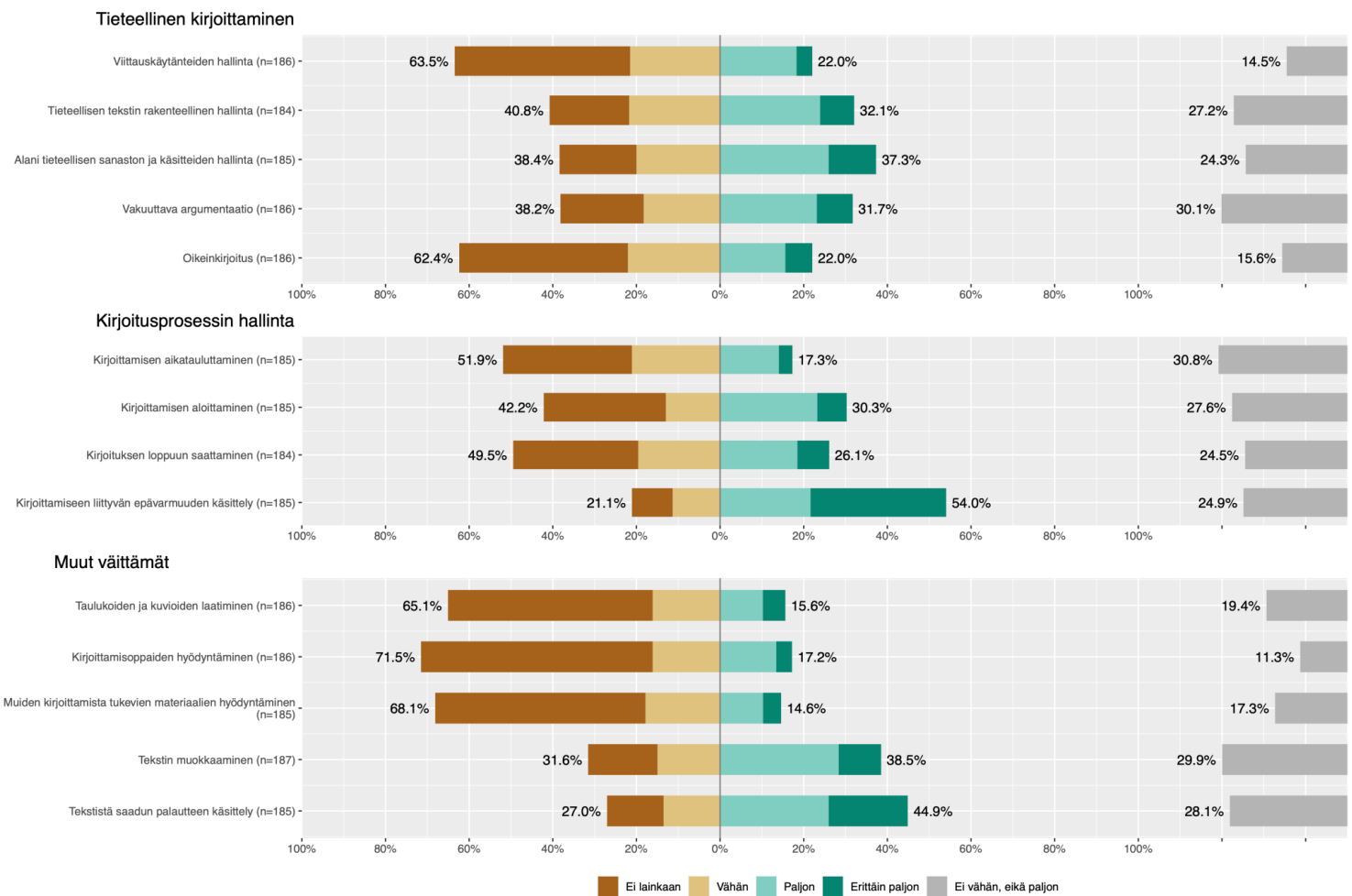
Piilo-opetussuunnitelmaan kuuluva tuki: väitelleet (ei-ohjaussuhteiset) kollegat ja vertaiset

Kirjoituskurssien ja virallisen väitöskirjaohjauksen lisäksi monet väitöskirjatutkijat saavat kirjoitukseen liittyvää tukea epävirallisista, piilo-opetussuunnitelman piiriin kuuluvista lähteistä, kuten väitelleiltä kollegoilta ja vertaisilta. Vastaajista hieman alle puolet eli 173 (43,5 %) oli saanut tukea väitelleiltä kollegoiltaan, kun taas 225 (56,5 %) ei ollut vastaavaa tukea saanut. Vertaisilta tukea oli saanut puolet kysymykseen vastanneista (198 / 50 %). Kuten kuviot 4 ja 5 osoittavat, saatu tuki oli hyvin samankaltaista:



(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/22/kuvio-4-muut-vaitelleet.png>)

Kuvio 4. Väitelleiltä kollegoilta saatu tuki



(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/kuvio-5-vertaiset.png>)

Kuvio 5. Vertaisilta saatu tuki

Kuvion korkeat ei lainkaan- tai vähän-vastausten määrät kertonevat siitä, että saatu tuki vaihtelee hyvin paljon. Apua näyttäisi kuitenkin olevan saatavilla erityisesti alan tieteellisen sanaston ja käsitteiden hallintaan sekä kirjoittamiseen liittyvän epävarmuuden käsittelyyn etenkin vertaisilta toisin kuin kursseilla (ks. kuvio 2).

Sekä väitelleiltä että ei-väitelleiltä kollegoilta saatu tuki koettiin arvokkaaksi, kuten tämä vastaaja kuvailee:

Joidenkin tekstien kohdalla muiden väitöskirjatutkijoiden kommentointipanos on ollut todella merkittävä! Joistakin vastauksista kävi ilmi, että tuki oli kytköksissä muuhunkin yhteisöllisyyteen, mikä ei tullut esiin kursseja tai ohjaajia koskevissa vastauksissa:

Meillä on oman alan väitöskirjatutkijoiden kesken oma Discord, jossa on myös pari postdoc-tason tutkijaa. Jaamme arjen työskentelyä monin tavoin ja vapaa-ajan viettoa on myös ollut esimerkiksi pelien muodossa. Sen sijaan väitöskirjan yksityiskohtaisempi kommentointi nähtiin joskus ongelmalliseksi siksi, etteivät tutkimusryhmän jäsenet välttämättä tunteneet väitöskirjan aihetta kovin hyvin. Jotkut vastaajat pitivätkin epävirallista tukea ennemminkin kursseja ja ohjausta "täydentävänä" kuin "korvaavana" tukena, kuten tämä vastaaja kuvaili:

Olemme väikkärikollegoiden kanssa pohtineet paljon 'virallisen' kirjoitusohjauksen ja epävirallisen kirjoitusohjauksen/tuen suhdetta. Omassa tohtorihjelmassani ylläpidämme säännöllisiä kirjoitustapaamisia, joissa kukin voi keskittyä omaan kirjoittamiseen tai sitten pohtia yhdessä kirjoittamiseen liittyviä pulmia, hankauksia ja ajatuksia. Jaettu tuntemus on, että vaikka kaikki olemme tyytyväisiä yliopiston tarjoamaan kirjoitusohjaukseen, on vertaisten kesken järjestettävässä kirjoitustuessa jotain, mitä viralliseen kirjoitusohjaukseen ei tunnu mahtuvan. Itselleni nämä epäviralliset verkostot ovat tuntuneet helpommilta paikoilta käsitellä kirjoittamiseen liittyviä tunteita (aloittaminen, aikatauluttaminen, palautteen vastaanottaminen, osaamattomuuden/riittämättömyyden tuntemukset).

Kollegoilta saatu tuki jäi kurssien tavoin vähäiseksi niille, joilla ei ollut realistisia mahdollisuuksia hyödyntää sitä:

Etäopetuksen vuoksi en ole juuri tutustunut kollegoihin. Olen eri yliopiston tutkimushankkeessa ja siksi vähän vieraampi omasta yliopistosta.

Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa olemme selvittäneet suomalaisissa yliopistoissa kirjoilla olevien väitöskirjatutkijoiden kokemaa tieteellisen kirjoittamisen osaamista ja heidän siihen saamaansa tukea. Etsimme vastauksia erityisesti kahteen kysymykseen: Kuinka hyvin väitöskirjatutkijat tällä hetkellä kokevat hallitsevansa eri tieteellisen kirjoittamisen osa-alueet ja millaista tukea tieteelliseen kirjoittamiseen he saavat viralliseen tai piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvista lähteistä.

Tulostemme perusteella väitöskirjatutkijoiden kokemaa tieteellisen kirjoittamisen hallintaa (tutkimuskysymys 1) on kokonaisuutta katsoen varsin hyvää, joskin heikosti tai hyvin heikosti tietyt taidot hallitsevia oli jopa joka kolmas vastanneista. Kuten aiemmat tutkimukset (esim. Sala-Bubare ym., 2018) ovat osoittaneet, myös tässä tutkimuksessa miehet kokivat hallitsevansa tieteellisen kirjoittamisen naisia paremmin, joskaan kirjoitusprosessin hallinnassa ei ollut sukupuolten välisiä eroja. Sen sijaan oli yllättävää, että monografiaa tekevät väitöskirjatutkijat kokivat hallitsevansa tieteellisen kirjoittamisen artikkeliväitöskirjaa tekeviä paremmin, sillä aiemmassa Cornérin ym. (2017) tutkimuksessa todettiin, että jälkimmäiset saivat enemmän ohjausta ja harkitsivat keskeyttävänsä opintonsa ensin mainittuja harvemmin. Monografiaa työstävien kokemuksiin paremmasta tieteellisen kirjoittamisen hallinnasta saattaa vaikuttaa se, etteivät he käy läpi usein melko raskaita vertaisarviointiprosesseja, joiden aikana saatu palaute omasta tekstistä voi olla alku-uravaiheen tutkijalle toisinaan raskasta käsitellä (Falkenberg & Soranno, 2018; Rodríguez-Bravo ym., 2017). Toisin sanoen vertaisarvioinnin kokeneet artikkeliväitöskirjojen tekijät saattavat ajatella anonyymien ja kriittisen palautteen perusteella, etteivät osaa lainkaan kirjoittaa, kun taas monografioiden kirjoittajat eivät tällaista anonyymiä palautetta kohtaa.

Myös väitöskirjatutkijoiden saama tieteellisen kirjoittamisen tuki (tutkimuskysymys 2) on kokonaisuutta katsoen suhteellisen hyvää. Tukea on saatavilla erilaisista lähteistä: virallisen opetussuunnitelman piirissä kursseilta ja ohjauksesta, piilo-opetussuunnitelman piirissä taas väitelleiltä ja ei-väitelleiltä kollegoilta, ja tukeen ollaan keskimäärin varsin tyytyväisiä. Lisäksi kirjoituskursseilta ja ohjaajilta saatu tuki näyttää kohdistuvan (osin) eri osa-alueille. Virallisen opetussuunnitelman tarjoama tuki voi täten parhaimmillaan olla varsin kokonaisvaltaista. Kokonaisuuden taakse piiloutuu kuitenkin valtava kirjo erilaisissa tilanteissa olevia väitöskirjatutkijoita, joista kaikki eivät saa tarpeeksi tukea tai tuen laatu on heikkoa. Erityistä kritiikkiä tieteellisen kirjoittamisen tukea kohtaan antoivat sellaiset väitöskirjatutkijat, joilla ei syystä tai toisesta ollut mahdollisuutta osallistua kursseille tai erilaisiin kampuksilla järjestettyihin kirjoitustapahtumiin. Huomionarvoista on se, että yli neljännes (27,6 %) vastanneista ei kokenut saaneensa väitöskirjaohjaajaltaan minkäänlaista tukea tieteelliseen kirjoittamiseen. Vaikka laadukas väitöskirjaohjaus on osa tohtorikoulutuksen virallista opetussuunnitelmaa, piilo-opetussuunnitelmaan sisältyvä sattumanvaraisuus näytti siis hiipivän myös

ohjaukseen. Sekä kurssien että laadukkaan (kirjoittamisen tai muun) ohjauksen tulisi sisältyä tohtorikoulutukseen ja virallisiin opetussuunnitelmiin, joten pidämme näitä tuloksia varsin huolestuttavina.

Saadun tuen määrä ja laatu herättävät myös kysymyksen tieteellisen kirjoittamisen luonteesta ja siitä, miten se nyky-yliopistoissa ymmärretään. Kuten Molinari (2022) vakuuttavasti argumentoi, tieteellinen kirjoittaminen ei ole yksittäinen, siirrettävä tai mekaaninen taito, jonka pystyy oppimaan tieteenalasta irrallaan. Jos näin olisi, tieteellistä kirjoittamista pystyisi opettamaan ”muoto edellä”: Jos käytät näitä sanoja ja rakenteita, on tekstisi tieteellistä. Jos näin olisi, olisivat kuitenkin myös vaikkapa tekoälyn tai huijareiden kehittelemät valetekstit tai pila-artikkelit (ks. esim. Kosmulski, 2022) tieteellisiä. Molinarin (2022) mukaan tieteellisiä tekstejä tulisi sen sijaan määrittää kirjoittajien tietoinen ja tiedollinen vuorovaikutus tekstuaalisten ympäristöjen kanssa, jotta erilaiset sosio-akateemiset ja historialliset käytänteet tulisivat näkyviin. Toisin sanoen tekstien tieteellisyyttä määrittäisi se, miten kirjoittajan ideat tulevat tunnetuiksi (ja hyväksytyiksi) hänen omassa akateemisessa ympäristössään. Tämän tutkimuksen vastaajien kritiikki siitä, etteivät nykyiset kirjoituskurssit ota huomioon tieteenalojen eroja ja että ne ovat liian ”geneerisiä”, ilmaisevat tarpeen tieteellisen kirjoittamisen tuelle nimenomaan tieteenalan sisällä.

Molinari (2022) toteaa myös, että tieteellisen kirjoittamisen tulisi joustaa ajan, alan ja kirjoittajan mukaan: parhaimmillaan tieteellisten tekstien luominen voi voimaannuttaa kirjoittajia, antaa tilaa heidän omalle tutkijanaanellen sekä saada aikaan yhteiskunnallista muutosta. Molinari suosittelee tieteellisen kirjoittamisen opetuksen radikaalia muutosta ja ehdottaa esimerkiksi erilaisten tekstilajien, esimerkiksi blogikirjoitusten ja manifestien, sisällyttämistä tieteellisen kirjoittamisen opetukseen. Tutkimuksemme vastaajien toiveet luovan kirjoittamisen lisäämisestä esimerkiksi kielikeskusten kurssivalikoimaan ovat linjassa tämän ehdotuksen kanssa.

Toinen tutkimuksessamme esiin tullut haaste eli tuen saatavuus eri tilanteissa oleville väitöskirjatutkijoille kytkeytyy laajempaan keskusteluun Suomessa väitöskirjaansa tekevien taustoista ja asemasta. Piironen ym. (2022) tarkastelivat väitöskirjatutkijoiden kokemuksia asiantuntijana toimimisen mahdollisuuksista ja haasteista. Heidän tutkimuksensa perusteella väitöskirjatutkijat kokevat väitöspoluillaan näitä polkuja määrittäviä akateemisen maailman reunaehtoja, kuten rahoituksen, ohjauksen, iän tai sosioekonomisen aseman. Piironen ym. (2022) nimesivät näitä polkuja kulkevat *kultapojiksi tai -tytöiksi, huijarisyndroomaisiksi, haamututkijoiksi ja lannistuneiksi*. Jo pelkät polkujen nimet antavat varsin polarisoituneen kuvan Suomen väitöskirjatutkijoista. Toisten väitöskirjapolku on hyvin tuettu ja heidän eteensä ilmestyy mahdollisuuksia hyödyntää sekä tutkijuuteen liittyvää näkyvää että hiljaista tietoa hyvien verkostojen ansiosta. Toisten polku on puolestaan yksinäinen ja kivinen ilman todellisia mahdollisuuksia tutkijanuraan, ja samalla he kokevat epävarmuutta omista kyvyistään.

Tutkimuksessamme on selkeästi havaittavissa näiden erilaisten polkujen edustajia. Kun toiset väitöskirjatutkijat saivat säännöllistä ja laadukasta tukea kirjoituskursseilta, ohjaajilta, muilta väitelleiltä tutkijoilta, vertaisilta tai näiltä kaikilta, toiset eivät syystä tai toisesta olleet päässeet samanlaisen tuen piiriin.

Tutkimuksemme tulosten perusteella haluammekin esittää sekä käytänteisiin liittyviä että jatkotutkimusehdotuksia seuraavien kriittisten kysymysten (Scollon & Scollon, 2004) muodossa:

Miten voitaisiin taata se, että jokaisella väitöskirjatutkijalla olisi halutessaan mahdollisuus saada jatkuvaa, systemaattista tukea tieteellisen kirjoittamiseen? Miten kursseilta, ohjaajilta ja vertaisilta saatu tuki parhaiten tukisivat toisiaan?

Millä perusteella tieteellisen kirjoittamisen kurssisisällöt valikoituvat? Keskittyvätkö yliopistojen tarjoamat kurssit tekstin muotoseikkoihin, tutkijoiden ideoista kommunikoimiseen vai molempiin?

Miten kurssija kehitetään? Miten resurssit vaikuttavat kurssisisältöihin?
Millä perusteella väitöskirjojen ohjaajat tai väitelleet kollegat antavat palautetta teksteistä?
Perustuvatko neuvot omiin kokemuksiin vai myös tutkimuksiin hyvästä tieteellisestä tekstistä?
Reflektoivatko ohjaajat omia palautteenantokäytänteitään?
Toisintavatko kurssien ja ohjaajien antamat tieteellisen kirjoittamisen neuvot vuosikymmeniä (tai vuosisatoja) vanhoja käsityksiä siitä, millä tavalla ajatuksia ja tutkimuksen tuloksia voidaan jakaa?
Vai annetaanko tilaa ja työkaluja myös uusille tavoille tehdä ja ajatella?
Voitaisiinko tieteellisen kirjoittamisen opetuksesta siirtyä yhä vahvemmin tieteellisen viestinnän opetukseen, jossa tilaa saisivat tekstien lisäksi myös muut viestinnän muodot, kuten puheet, podcastit tai videot? Missä määrin näin jo toimitaan?

Toivomme, että nämä kysymykset herättäisivät keskustelua sekä käytännön toimijoiden että yliopistopedagogiikan tutkijoiden keskuudessa. Vaikka kysymykset koskevat vain yhtä tohtorikoulutuksen osa-aluetta, on se kytköksissä myös laajempiin kysymyksiin, kuten väitöskirjatutkijoiden hyvinvointiin (Lonka ym., 2019) sekä sitä kautta tohtoriksi valmistumiseen.

Kiitokset

Haluamme kiittää artikkelin vertaisarvioijia arvokkaista kommentteista.

Rahoitus

Melina Aarnikoivun työpanoksen on rahoittanut Jenny & Antti Wihurin rahasto, apurahanumero 00210005.

Lähteet

Aarnikoivu, M. & Brankovic, J. (2021). The making of early career higher education researchers: An open-ended experiment in community building. *Internationalisation of Higher Education*, 1/2021, 97–109. <https://doi.org/10.36197/INT.1-2021.05> (<https://doi.org/10.36197/INT.1-2021.05>)

Aarnikoivu, M. & Saarinen, T. (2020). "Kuuluuko täältä, kuuluuko nyt?" Tohtoriopiskelijoiden verkkovälitteisen kirjoitusopetuksen ongelmatilanteiden neksusanalyysi. *Puhe ja kieli*, 40(1), 41–60. <https://doi.org/10.23997/pk.95498> (<https://doi.org/10.23997/pk.95498>)

Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: A critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1145–1157. (<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1079702>)<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1079702> (<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1079702>)

Becker, H. S., & Richards, P. (2020). *Writing for social scientists: How to start and finish your thesis, book, or article*(3. painos). Chicago Guides to Writing, Editing, and Publishing. Chicago: The University of Chicago Press.

Bryer, J. & Speerschneider, K. (2016). Likert: Analysis and visualization likert items. R package version 1.3.5. <https://CRAN.R-project.org/package=likert> (<https://CRAN.R-project.org/package=likert>)

Caffarella, R. S. & Barnett, B. G. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39–52. (<https://doi.org/10.1080/030750700116000>)<https://doi.org/10.1080/030750700116000> (<https://doi.org/10.1080/030750700116000>)

/030750700116000)

Cai, L., Dangeni, Elliot, D. L., He, R., Liu, J., Makara, K. A., Pacheco, E.-M., Shih, H.-Y., Wang, W. & Zhang, J. (2019). A conceptual enquiry into communities of practice as praxis in international doctoral education. *Journal of Praxis in Higher Education*, 1(1), 11–36.

<https://doi.org/10.47989/kpdc74> (<https://doi.org/10.47989/kpdc74>)

Calle-Arango, L. & Ávila Reyes, N. (2023). Obstacles, facilitators, and needs in doctoral writing: A systematic review. *Studies in Continuing Education*, 45(2), 133–151.

<https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2026315> (<https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2026315>)

Carter, S. & Kumar, V. (2017). 'Ignoring me is part of learning': Supervisory feedback on doctoral writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(1), 68–75. (<https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1123104>)

<https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1123104> (<https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1123104>)

Charband, Y. & Jafari Navimipour, N. (2018). Knowledge sharing mechanisms in the education: A systematic review of the state of the art literature and recommendations for future research. *Kybernetes*, 47(7), 1456–1490.

<https://doi.org/10.1108/K-06-2017-0227> (<https://doi.org/10.1108/K-06-2017-0227>)

Cho, S. (2004). Challenges of entering discourse communities through publishing in English: Perspectives of nonnative-speaking doctoral students in the United States of America. *Journal of Language, Identity & Education*, 3(1), 47–72.

https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0301_3 (https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0301_3)

Cornér, S., Löfström, E. & Pyhältö, K. (2017). The relationships between doctoral students' perceptions of supervision and burnout. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 91–106.

<https://doi.org/10.28945/3754> (<https://doi.org/10.28945/3754>)

Cotterall, S. (2011). Doctoral students writing: Where's the pedagogy? *Teaching in Higher Education*, 16(4), 413–425.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2011.560381> (<https://doi.org/10.1080/13562517.2011.560381>)

Elliot, D. L., Bengtson, S. S. E., Guccione, K. & Kobayashi, S. (2020). *The hidden curriculum in doctoral education*. Cham: Palgrave Pivot.

<https://doi.org/10.1007/978-3-030-41497-9> (<https://doi.org/10.1007/978-3-030-41497-9>)

Etchegoyen-Rosolová, K. & Kašpárková, A. (2021). How do I cook an impact factor article if you do not show me what the ingredients are? *Educare*, 1, 70–97.

<https://doi.org/10.24834/educare.2021.1.6> (<https://doi.org/10.24834/educare.2021.1.6>)

Falkenberg, L. J. & Soranno, P. A. (2018). Reviewing reviews: An evaluation of peer reviews of journal article submissions. *Limnology and Oceanography Bulletin*, 27(1), 1–5.

<https://doi.org/10.1002/lob.10217> (<https://doi.org/10.1002/lob.10217>)

Ferguson, T. (2009). The 'write' skills and more: A thesis writing group for doctoral students. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 285–297.

<https://doi.org/10.1080/03098260902734968> (<https://doi.org/10.1080/03098260902734968>)

Gregory, K. H., Diacopoulos, M. M., Branyon, A. & Butler, B. M. (2017). From skepticism to scholarship:

- Learning and living self-study research in a doctoral seminar. *Studying Teacher Education*, 13(3), 257–274. (<https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1365702>)
(<https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1365702>)
- Guerin, C., Xafis, V., Doda, D. V., Gillam, M. H., Larg, A. J., Luckner, H., Jahan, N., Widayati, A. & Xu, C. (2013). Diversity in collaborative research communities: A multicultural, multidisciplinary thesis writing group in public health. *Studies in Continuing Education*, 35(1), 65–81. (<https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.684375>)
(<https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.684375>)
- Haeri Mazanderani, F., Danvers, E., Hinton-Smith, T. & Webb, R. (2022). Contortion, loss and moments for joy: Insights into writing groups for international doctoral students. *Teaching in Higher Education*, 27(4), 577–592.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2034146> (<https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2034146>)
- Hannukainen, K. & Brunila, K. (2017). "Jokainen verissä päin sitä omaa edistää": Tutkijakoulutus, tieto ja tutkijuus tietokapitalismissa. *Aikuiskasvatus*, 37(2), 96–107.
<https://doi.org/10.33336/aik.88410> (<https://doi.org/10.33336/aik.88410>)
- Hendrickson, A. E. & White, P. O. (1964). Promax: A quick method for rotation to oblique simple structure. *British Journal of Statistical Psychology*, 17(1), 65–70.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1964.tb00244.x> (<https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1964.tb00244.x>)
- Huang, J. C. (2010). Publishing and learning writing for publication in English: Perspectives of NNES PhD students in science. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(1), 33–44. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.10.001> (<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.10.001>)
- Huang, L.-S. (2013). Academic English is no one's mother tongue: Graduate and undergraduate students' academic English language-learning needs from students' and instructors' perspectives. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 1(2), 17–29.
<https://doi.org/10.14297/jpaap.v1i2.67> (<https://doi.org/10.14297/jpaap.v1i2.67>)
- Jyväskylän yliopisto. (2023). Humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan jatko-opetussuunnitelma 1.8.2020–31.7.2024.
<https://opinto-opas.jyu.fi/2023/fi/> (<https://opinto-opas.jyu.fi/2023/fi/>)
- Kosmulski, M. (2022). Twenty-fifth anniversary of Sokal hoax. *Scientometrics*, 127(2), 1187–1190.
(<https://doi.org/10.1007/s11192-021-04238-w>)
(<https://doi.org/10.1007/s11192-021-04238-w>)
- Kumar, V. & Aitchison, C. (2018). Peer facilitated writing groups: A programmatic approach to doctoral student writing. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 360–373. (<https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391200>)
(<https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391200>)
- Larivière, V. (2012). On the shoulders of students? The contribution of PhD students to the advancement of knowledge. *Scientometrics*, 90(2), 463–481.
<https://doi.org/10.1007/s11192-011-0495-6> (<https://doi.org/10.1007/s11192-011-0495-6>)
- Lindsay, S. (2015). What works for doctoral students in completing their thesis? *Teaching in Higher Education*, 20(2), 183–196.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2014.974025> (<https://doi.org/10.1080/13562517.2014.974025>)

Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N. & Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD students' conceptions of academic writing – and are they related to well-being? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245–269.

<https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.1> (<https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.1>)

Lonka, K., Ketonen, E., Vekkaila, J., Cerrato Lara, M. & Pyhältö, K. (2019). Doctoral students' writing profiles and their relations to well-being and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 77(4), 587–602.

<https://doi.org/10.1007/s10734-018-0290-x><https://doi.org/10.1007/s10734-018-0290-x> (<https://doi.org/10.1007/s10734-018-0290-x>)

Lüdecke, D. (2023). sjPlot: Data visualization for statistics in social science. R package version 2.8.13.

<https://CRAN.R-project.org/package=sjPlot> (<https://CRAN.R-project.org/package=sjPlot>)

Maher, D., Seaton, L., McMullen, C., Fitzgerald, T., Otsuji, E. & Lee, A. (2008). 'Becoming and being writers': The experiences of doctoral students in writing groups. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 263–275.

<https://doi.org/10.1080/01580370802439870><https://doi.org/10.1080/01580370802439870>

<https://doi.org/10.1080/01580370802439870>

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).

<https://doi.org/10.17169/FQS-1.2.1089> (<https://doi.org/10.17169/FQS-1.2.1089>)

Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution. *SSOAR Social Science Open Access Repository*.

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173> (<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>)

Mewburn, I., Firth, K. & Lehmann, S. (2019). *How to fix your academic writing trouble: A practical guide*. London: Open University Press.

Molinari, J. (2022). *What makes writing academic: Rethinking theory for practice*. London: Bloomsbury Academic.

<https://doi.org/10.5040/9781350243958> (<https://doi.org/10.5040/9781350243958>)

Nokkala, T., Aarnikoivu, M. & Kiili, J. (2022). Multidisciplinary peer-mentoring groups supporting knowledge sharing in doctoral education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 865–878.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939142><https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939142>

<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939142>

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37.

<https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14><https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14> (<https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>)

Nori, H., Peura, M. H. & Jauhiainen, A. (2020). From imposter syndrome to heroic tales: Doctoral students' backgrounds, study aims, and experiences. *International Journal of Doctoral Studies*, 15, 517–539.

<https://doi.org/10.28945/4637><https://doi.org/10.28945/4637> (<https://doi.org/10.28945/4637>)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia: Ehdotus*

ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalleiksi vuodesta 2021 alkaen Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:35. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-600-3> (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-600-3>)

Piironen, A., Matikainen, M. & Maunula, M. (2022). Väitöskirjatutkijat akateemisessa maailmassa: Kultapoikia, "huijareita", haamututkijoita ja lannistuneita. *Aikuiskasvatus*, 42(3), 198–212. (<https://doi.org/10.33336/aik.122022>)<https://doi.org/10.33336/aik.122022> (<https://doi.org/10.33336/aik.122022>)

Pyhältö, K., Stubb, J. & Lonka, K. (2009). Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 221–232. <https://doi.org/10.1080/13601440903106551> (<https://doi.org/10.1080/13601440903106551>)

R Core Team (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.

<https://www.R-project.org/> (<https://www.R-project.org/>)

Revelle, W. (2022). *Psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research*. <https://CRAN.R-project.org/package=psych> (<https://CRAN.R-project.org/package=psych>)

Rodríguez-Bravo, B., Nicholas, D., Herman, E., Boukacem-Zeghmouri, C., Watkinson, A., Xu, J., Abrizah, A. & Świgoń, M. (2017). Peer review: The experience and views of early career researchers: Peer review and early career researchers. *Learned Publishing*, 30(4), 269–277. <https://doi.org/10.1002/leap.1111> (<https://doi.org/10.1002/leap.1111>)

Sala-Bubaré, A., Peltonen, J. A., Pyhältö, K. & Castelló, M. (2018). Doctoral candidates' research writing perceptions: A cross-national study. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 327–345. <https://doi.org/10.28945/4103> (<https://doi.org/10.28945/4103>)

Salö, L. (2017). *The sociolinguistics of academic publishing: Language and the practices of Homo Academicus*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-58940-4> (<https://doi.org/10.1007/978-3-319-58940-4>)

Scollon, R. & Scollon, S. W. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. London: Routledge.

Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4–11. <https://doi.org/10.12691/ajams-9-1-2> (<https://doi.org/10.12691/ajams-9-1-2>)

Stover, M. (2004). Making tacit knowledge explicit: The Ready Reference Database as codified knowledge. *Reference Services Review*, 32(2), 164–173. <https://doi.org/10.1108/00907320410537685> (<https://doi.org/10.1108/00907320410537685>)

Stubb, J., Pyhältö, K. & Lonka, K. (2012). The experienced meaning of working with a PhD thesis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 439–456. (<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599422>)<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599422> (<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599422>)

Sword, H. (2012). *Stylish academic writing*. Cambridge: Harvard University Press.

Sword, H. (2016). *The writer's diet: A guide to fit prose*. Chicago Guides to Writing, Editing, and Publishing. Chicago: The University of Chicago Press.

Sword, H. (2017). *Air & light & time & space: How successful academics write*. Cambridge: Harvard University Press.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 2/2023. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf (https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

Wisker, G. (2015). Developing doctoral authors: Engaging with theoretical perspectives through the literature review. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 64–74. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981841> (<https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981841>)

Liite 1. Verkkokysely

Linkki Webropol-kyselyyn: https://drive.google.com/file/d/1Exu_ZNC8MmjOGrue3zBqpy_b7q79A3cx/view?usp=sharing (https://drive.google.com/file/d/1Exu_ZNC8MmjOGrue3zBqpy_b7q79A3cx/view?usp=sharing)

[1] https://arituhkala.shinyapps.io/phd_researchers/ (https://arituhkala.shinyapps.io/phd_researchers/)

from → Tieteellisiä artikkeleita, Yliopistopedagogiikka 2023/2

No comments yet

This site uses Akismet to reduce spam. [Learn how your comment data is processed.](#)

[Pidä blogia WordPress.comissa.](#)