

NAISTUTKIJAKSIKO TIEDEMAAILMASSA? – OHJAUKSEN JÄNNITTEITÄ

Ohjaussuhteissa on aina kyse monimuotoisista vuorovaikutussuhteista. Ohjaaja auttaa jatko-opiskelija akateemisiin toimintakulttuureihin tutustumisessa ja tutkimuksessa tarvittavien sosiaalisten yhteyksien luomisessa sekä taitojen hankkimisessa. Ohjaussuhteet ovat ihmissuhteita, joissa kysymys on kohtaamisesta. Elementtejä ovat välittäminen, kuunteleminen ja vastaaminen. Artikkelissa käsitellään paitsi jatko-opiskelijan ohjausta sinänsä, erityisesti naistutkijan kokemuksia ohjauksesta. Kirjoittaja kuvaa kolmea ohjauksen metaforaa, joiden avulla voidaan avata keskustelua tutkimustyön ohjauksesta.

JAANA SAARINEN

Teteellisen jatkokoulutuksen laajentumisen myötä kiinnostus jatko-opintojen ohjaukseen liittyviin kysymyksiin on kasvanut.

Jatkokoulutukseen ja tutkimusprosessien ohjaukseen liittyvää tutkimusta on tehty Suomessa suhteellisen vähän. Jatko-opiskelijoiden näkökulmasta ohjausta on tarkastellut Helena Aittola (1995), tutkimusprosesseja Jaana Saarinen (2003) ja tutkimusprosessien ohjausta Anna Raija Nummenmaa ja Liisa Lautamatti (2004). Sen sijaan muualta löytyy jatko-opiskelua ja ohjausta käsittelevää tutkimusta sekä opiskelijoiden että ohjaajien näkökulmista (ks. esim. Bartlett & Mercer 1999; Delamont ym. 1999, 2000; Johnson ym. 2000; McGormack 2004; Pearson & Brew 2002).

Tässä artikkelissa tarkastelen jatko-opintojen ohjaussuhteiden kirjoja ja niihin liittyviä jännitteitä. Olen väitöskirjatutkimustani varten haastatellut väitöskirjaa tekeviä naistutkijoita, jotka edustavat käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteitä. Haastateltavieni kertomien kokemusten analysointi nostaa esille erilaisia näkökulmia jatko-opintojen ohjauksen tilanteisiin sekä laajemminkin tutkimisen sosiaalisuuteen. Lisäksi heidän tarinat antavat jatko-opiskelijoille ja ohjaajille mahdollisuuden pohtia ja reflektoida omia kokemuksiaan ja toimintaansa. Lähestyn ohjauk käytäntöjä koskevaa keskustelua myös metaforien avulla, koska ne kietoutuvat tiukasti ajattelun ja toiminnan malleihin (Vilkkö 1997, 141). Ohjauk käytäntöjen me-

taforat avaavat osaltaan jatko-opintojen ohjausta koskevaa keskustelua sekä ohjauksen merkityksen pohtimista että sen kehittämisen mahdollisuuksia.

Jatko-opiskelijat ovat taustoiltaan ja lähtökohdiltaan heterogeenisiä. Osa heistä aloittaa jatko-opinnot suoraan maisterin tutkinnon jälkeen ja tekee tutkimusta päätoimisesti. Monet aloittavat jatko-opinnot toimittuaan työelämässä vuosia tai jopa vuosikymmeniä. Nämä jatko-opiskelijat tekevät väitöskirjaa usein päätyön rinnalla siihen liittyen tai sitten kokonaan toisista teemoista. Erilaiset opiskelijat asettavat haasteita jatko-opintojen ohjaukselle.

Väitöskirjatutkimuksen tekeminen on useiden vuosien, joskus vuosikymmenen pituinen prosessi. Pitkän prosessin aikana ehtii tapahtua muutoksia tutkimuksen teoreettisissa lähestymistavoissa, ohjaajissa että ohjattavissa, tutkimuksessa ja tieteenalalla.

OHJAUSKÄYTÄNTÖJEN KIRJOJA

Jatko-opintojen ohjaus on ymmärretty kahden,



Jaana Saarinen

ohjaajan ja ohjattavan, välisenä suhteena. Ohjaussuhteiden aukikirjoittaminen ja niistä keskusteleminen nostavat esiin erilaisia kysymyksiä: Millaisia oletuksia löytyy jatko-opintojen ohjauksen taustalta? Millaisia jatko-opiskelijoiden oletetaan olevan? Miten erilaiset käsitykset tiedon tuottamisen prosesseista ohjaavat ohjauskäytäntöjä?

Kysymys on siitä, millaisena tutkimuksen tekeminen ymmärretään. Pearson ja Brew (2002, 143) esittävät, että ohjaajien tulisi laajentaa omaa ymmärrystään tutkimuksesta ja ohjauskäytännöistä. Tutkijaksi opitaan tekemällä tutkimusta ja kehäksinä ovat tieteenalojen kulttuuriset toimintatavat (Delamont ym. 2000, Leonard 2001). Ohjaus on yhteydessä tieteenalojen ja laitosten toimintakulttuureihin sekä niissä toimivien professorien, opettajien ja tutkijoiden toimintaan. Virallisen ja epävirallisen ohjauksen välisen eron tekeminen on vaikeaa. Virallinen ohjaus määrittynyt pakollisina jatkokoulutusseminaareina, professorien ja muiden virallisesti nimettyjen ohjaajien ohjauksena. Epävirallinen ohjaus koostuu vertaisohjauksesta ja tutkimuksen eri vaiheiden, teemojen tai tekstien kommentoijista.

Jatko-opintojen ohjaus on määrittynyt muita opettamisen ja oppimisen suhteita yksityisemmäksi eikä sitä ole kovinkaan paljon problematisoitu tai otettu tutkimuksen kohteeksi. Lesley Johnson ym. (2000) pohtivat artikkelissaan, miten tohtoriopintojen ohjauskäytännöt kietoutuvat ajatukseen autonomisesta ja riippumattomasta tutkijasubjektista. Erilaisia ohjauskäytäntöjä voidaan tarkastella väheksymisen, ohjaamattomuuden ja näkymättömyyden eli pastoraalisen pedagogiikan kautta.

HAASTATELTUJEN NAISTEN KOKEMAA

Haastateltavistani Riikka kohtasi väitöstutkimustaan aloittaessaan väheksyntää. Hän esitteli alustavaa väitöskirjan tutkimussuunnitelmaa pääaineensa jatkokoulutusseminaarissa, jossa ”nyt jo eläkkeellä oleva miesprofessori sanoi, että kiinnostava aihe, koska ihmiset muistaa väärin tai ne jopa valehtelee”. Riikka sai tyrmäävän vastaanoton ja hän lamaantui tutkimuksessaan. Hänen saama palaute seminaarissa johtui siitä, että hänen tutkimuskysymyksensä ja metodologiset ratkaisut poikkesivat tieteenalan tutkimuksen tekemisen tavoista. Lisäksi Riikkaa puhuteltiin nuo-

rena tyttönä, mikä riitti kyseenalaistamaan hänet vakavasti otettavana tutkijana.

Väheksymistä kohtaa myös Laura tilanteessa, jossa hän tarvitsi rahoitushakemukseensa laitokselta lupauksen työtiloista. Laitoksen kielteisen päätöksen saatuaan hän koki saaneensa kylmät pyyhkeet. Hänelle tuli tunne, että *roska mitäs yrität* ja se tuntui todella pahalta. Lauran aihe ei herättänyt kiinnostusta laitoksella.

Ohjauksen vähäisyys tai puuttuminen on osittain seurausta tutkijan erillisyyttä ja itsenäisyyttä korostavasta ajattelusta. Sara Delamontin, Paul Atkinsonin ja Odette Parryn (2000, 161) mukaan yhteiskuntatieteilijät kertoivat sosiaalisesta ja intellektuaalisesta eristyneisyydestä, yksin oman tutkimuksen tekemisestä. Mari on tehnyt tutkimustaan ilman ohjausta. Työn käsikirjoitus- ja esitarkastusvaiheessa hän saa palautetta työstään ja tukea. Mari toteaa, että ”siinä vaiheessa sillä on todella merkitystä, että saa tän viimeisen puristuksen. Mut ei ne oo ollu mitään semmosia pitkäaikaisia ohjaussuhteita.” Esitarkastajien kriittisten kommenttien vastaanottaminen oli Marille vaikeaa ja tässä vaiheessa laitoksen professorin kannustaminen osoittautui tärkeäksi. Hän jatkaa, että ”tuli sellainen olo, että tulipahan itse tehtyä ja kaikki ne mutkat ja virheet on ollu tarpeellisia ja kai niistä on jotain oppinut”.

Hän toivoo, ettei kaikkien muiden tarvitse tehdä väitöskirjojaan yksin. Mari aloitti väitöskirjan viimeistelyvaiheessa uuden projektin, jossa hän itse ohjaajana haluaa toimia toisin.

Väitöskirjan kirjoittaminen on itsenäiseksi ja riippumattomaksi tutkijaksi oppimista. Ns. Oxfordin säännön mukaan ohjaaja ohjaa puoliksi ja lukee vain puolet väitöskirjasta, koska opiskelijat ovat valmiiksi itsenäisiä ja he kykenevät työskentelemään ilman ohjausta tai ottavat vastaan saatavilla olevan ohjauksen. (Johnson ym. 2000, 138-139.) Silja aloittaa, ”ett ei mulla koskaan ollut minkään maailman ohjausta, ei siinä metodisessa puolessa eikä siinä kirjoittamispuolessa”. Hän tekee oppinäytetyönsä lähes valmiiksi ja sen jälkeen antaa ne tutkijakollegojen luettavaksi. Myöhemmin haastattelun edetessä Silja kertoo kahdesta ohjaajistaan, että ”mulla oli tää entinen ohjaaja, joka oli ollut gradussa, liseniaattityössä ja väitöskirjassa”. Toinen ohjaaja toimi yleisönä, jolle hän kirjoitti tutkimustaan, vaikka ”ei hän niitä paljon kommentoinut”. Ensimmäinen gradusta väitöskirjaan taustatukena ollut ohjaaja uskoi ja luotti hänen tekemisiinsä (ks. Delamont

ym. 1999; Leonard, 2001). Ohjaaja ei varsinaisesti ohjannut Siljaa, mutta hän toimi *lojaalina suosittelijana* ja järjesti hänelle töitä ja apurahoja. Luotettava tukijat ja puolestapuhujat ovat tärkeitä akateemisissa yhteisöissä tutkimusmahdollisuuksien järjestymisessä.

Pastoraalisessa pedagogiikassa ohjauksella valvotaan ja suunnataan sekä tiedon tuottamisprosessia että tutkijan subjektiviteetin kehittymistä (Johnson 2000, 142). Jatko-opinnot edellyttävät muodollista ohjattavaksi suostumista ja samalla oletetaan, että tutkimusta tehdään yksin ja itsenäisesti. Näkymättömän pedagogiikan mukaan tutkijaksi kasvaminen ja väitöstutkimuksen tekeminen tapahtuvat asemansa vakiinnuttaneen tutkijan, tieteenalan auktorisoidun tiedon ja tiedeyhteisön valvonnassa.

Greenin ja Evansin mukaan ohjausta voidaan lähestyä foucaultilaisena pan-optikon pedagogisena valtana, joka tuottavuuden nimissä varmistaa parhaat olosuhteet väitöstutkimukselle, tutkijankoulutukselle ja näin muovaa sopivia tutkijan subjektiviteetteja. Jatko-opintojen pedagogiikka voidaan ymmärtää taitavasti järjestettyinä pedagogisina ympäristöinä novisiitutkijoille. Näissä tilanteissa ohjaaja ja jatko-opiskelija esittävät näytelmää, jossa opiskelija tekee yksin väitöstutkimuksensa ja jossa tuotetaan autonomisia ja rationaalisia oppineita. Tämän näkymätön ohjauksen pedagogiikassa oletetun vapauden taustalla löytyy rajoja ja rajoituksia. Näiden häivyttäminen on paradoksaalista autonomisen oppineen tuottamisen prosessissa. (Johnson ym. 2000, 142–143.) Opinnäytetöiden ohjaamiseen liittyy hierarkiaa ja valtaa, jonka taustalla on ajatus opettaja/ohjaaja tietää ja välittää tätä tietoa opiskelijalle. Ohjaajan näkökulmat ja käsitykset tutkimuksesta ohjaavat sekä rajoittavat opiskelijan ajattelua tutkimusprosessissa ja kirjoittamisessa.

KOHTAAMISIA YHTEISÖISSÄ JA YHDESSÄ TUTKIMISTA

Erilaiset yhteisöt muodostavat tutkijalle dynaamisia, liikkuvia ja tilanteisia sosiaalisia verkostoja, joissa hän tutkimusprosessinsa aikana kohtaa erilaisia keskusteluita ja ajattelutapoja. Sandra Hardingin mukaan (1993, 57) kaikki tieto on situationaalista, jossa yhteisöjen sormenjäljet näkyvät. Erilaiset yhteisöt tarjoavat väitöskirjan tekijälle haasteellisia ohjaus- ja oppimistiloja, joissa keskeistä on vuorovaikutus, toisten

kuunteleminen ja kuuleminen. Dialogisissa keskustelu- ja ohjaustilanteissa erilaiset näkemykset kohtaavat tai törmäävät. Tavoitteena ei ole yksimielisyyden saavuttaminen, vaan jokaisen osallistujan erilaiset näkemykset ja käsitykset ovat olennainen osa jatkuvaa keskustelua. Kaisan sanoin ”näennäisen pienet kysymykset teettävät töitä” ja vievät ajattelua eteenpäin.

Tutkijoiden kertomuksissa tutkimusprosessista voidaan kuulla tietoon ja tietämiseen liittyviä erilaisia ääniä. Lorraine Code (1995, 160) toteaa, että kokemukset, tietäminen ja tietämisen teorialat ovat sidoksissa yhteisöihin/sosiaalisiin rakenteisiin, ja episteeminen toiminta on yhteydessä joko konsensuaalisiin tai kriittisiin yhteisöihin. Barbara Thayer-Baconin (1997, 240) mukaan relationaalinen epistemologia sisältää useita tiedon näkökulmia, joita muut teoriat ylenkatsovat tai sulkevat keskustelujen ulkopuolelle. Hän kiinnittää huomion relationaalisuuteen ja välittämiseen intersubjektiviivisessa maailmassa. Relationaalinen epistemologia painottaa sosiaalisten toimijoiden ja ideoiden vuorovaikutuksellisia yhteyksiä. Näin ollen on tärkeää kiinnittää huomiota ihmisten kokemuksiin suhteista, joissa he kehittävät ideoita, konstruoivat ja dekonstruoivat tietoa. Sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä konstruoiuihin ja dekonstruoiuihin ideoihin sekä siihen, miten näiden ideoiden ilmaiseminen mahdollistuu. Kaisa toteaa, etteivät ”ne kaikki kukat saa kukkia”, vaan rajat tulevat vastaan eivätkä erilaiset näkökulmat tule aina hyväksytyiksi.

Thayer-Bacon (1997) kritisoi sosiaalista epistemologiaa, jossa pohditaan tiedon sosiaalisuutta ja samanaikaisesti ajatellaan autonomisten tietäjien voivan löytää tietoa kognition kautta. Tietoa pidetään ihmisistä erillisenä tuotteena. Kysymys ei ole pelkästään siitä, että moderneja tutkijoita ei voida pitää autonomisena ja itsenäisenä ajattelijana. Sosiaalisina olentoina opimme toisilta, rakennamme luottamukseen perustuvia suhteita ja kehitämme käsitystä itsestämme suhteessa toisiinsa. Samalla voimme oppia ajattelemaan autonomisemmin sekä kyseenalaistamaan uskomuksiamme. (Thayer-Bacon 1997, 243.) Kysymys on siten tutkijan relationaalisuudesta ja autonomisuudesta, joita vastakkainasettelun sijaan voidaan tarkastella jatkumona. Tämän ajatuksen mukaan tutkija jatkumolla liikkueessaan on samaan aikaan relationaalisessa suhteessa toisiin että itseenäinen.

Ohjaussuhteissa on aina kyse monimuotois-

ta vuorovaikutussuhteista. Ohjaaja auttaa jatko-opiskelija akateemisiin toimintakulttuureihin tutustumisessa ja tutkimuksessa tarvittavien sosiaalisten yhteyksien luomisessa sekä taitojen hankkimisessa. Ohjaussuhteet ovat ihmissuhteita, joissa kysymys on kohtaamisesta. Ohjaussuhteen elementtejä ovat välittäminen, kuunteleminen ja vastaaminen (Noddings 1984, 6). Ohjaustilanteissa tulisi jatko-opiskelijalla olla tilaa eksplikoida ja kehittää tutkimusprosessin eri vaiheissa esiin nousseita kysymyksiä ja ongelmia. Ohjaaja kuuntelee, kommentoi ja kysyy sekä kohtaa ohjattavansa toimivana subjektina. Antti Eskola (1998, 86–87) toteaa, että empaattinen ohjaaja ymmärtää opiskelijan tarpeet juuri sillä hetkellä ja hän kommenteillaan voi auttaa opiskelijaa viemään työtä eteenpäin (ks. myös Nummenmaa ja Lautamatti 2004, Saarinen 2003).

Saara kertoo, että ohjaussuhde on ”henkilökohtainen juttu”, jossa ”ohjaajan ja ohjattavan pitäisi tuntea toisensa”. Ohjaustilanteissa ohjattavan täytyy ”pitää huolen omasta paikastaan eikä antaa itteensä pompotella”. Saara korostaa omien näkökulmien perustelun ja argumentoinnin merkitystä. Aidot aktiiviset ja vastavuoraiset kohtaamistilanteet mahdollistavat toimivan ohjaussuhteen keskusteluineen. Se vaatii eri osapuolten osallistumista ja sitoutumista. Ohjaajat kannustavat opiskelijoita sekä antavat tilaa opiskelijoiden omille, uusille ja joskus omaperäisillekin ratkaisuille. Onnistuakseen ohjaussuhde vaatii osapuolten herkkyyttä, tilanteiden tajua ja jatkuvaa dialogia, kysymysten ja ajatusten vaihtoa.

Aloitteville tutkijoille tutkimusprojektit tarjoavat turvallisen tilan tehdä tutkimusta ja sosiaaliset verkostot. Projektiin osallistuvilla on yhteiset kiinnostuksen kohteet, tutkimukselliset lähestymistavat ja kysymyksenasettelut. Ohjaajat sitoutuvat ohjaukseen ja tutkimusyhteistyö takaa mahdollisuudet jatkuvaan keskusteluun. Projekti voi muodostua symbolisesti kiinnipitäväksi ja turvalliseksi yhteiseksi (Josselson 1996, 27). Opiskelijat kokevat, että heistä välitetään ja heidän tutkimuksesta ollaan kiinnostuneita.

Projektissa tutkiminen on yhteistyötä, jossa jokainen työstää omaa aihettaan ja osallistuu yhteisten teemojen työstämiseen. Tutkimuksissa teoreettiset lähestymistavat, aineistot ja metodologiset ratkaisut ovat joko vetäjien ideoimia ja/tai yhdessä sovittuja. Yhteisöön kuulumisen edellyttää implisiittisten sosiaalisten toimintatapojen ja käytäntöjen oppimista. Siihen osallistujilta tämä

edellyttää vuorovaikutus-, yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja. Yhteiset keskustelut muuttavat yhteiseksi tietämiseksi eikä enää voida pa-lauttaa kenen idea oli alun perin.

Johnson ym. (2000, 146) mukaan yhdessä tutkiminen edellyttää yhteistyökykyisiä tutkijoita, jotka tunnistavat ihmisten välisen relationaalisuuden ja arvostavat konkreettisia taitoja ja toisten erityisiä kykyjä. Tutkijankoulutuksessa tulisi korostaa näitä tapoja, jotka vaativat tutkijoita kehittämään sensitiivisyyttä toisia kohtaan, halukkuutta työskennellä toisten kanssa ja kykyjä tehdä päätelmiä kontekstuaalisen tiedon pohjalta, ei pelkästään abstraktina päättelynä.

Jatko-opiskelijat voivat väitöskirjatyönsä aikana kuulua tutkijakouluihin ja tutkijaverkostoihin. Ne muodostavat yhteisöjä, joihin osallistujat voivat tuoda luettavaksi ja kommentoitavaksi eri vaiheissa olevia tekstejä. Tutkijaverkoston tapaamiset luovat Riikalle tilan, jossa hän pystyi ”eka kerran konkretisoimaan niitä muutoksia”, joita oli tapahtunut hänen tutkimusnäkökulmas-sa. Hän jatkaa, että ”mä pidin aika monta esitel-mää ja monet niistä varmaan tulee ihan alaluvuik-si” väitöskirjaan. Osallistuminen ja osallisuus vaativat asettumista alttiiksi kritiikille käsiteltä-essä tutkimuksen eri vaiheiden kysymyksiä ja ide-oita. Verkostoissa on useita ohjaajia ja myös ver-taisohjauksen merkitys korostuu. Niissä koke-musten jakaminen tutkimisesta ja siihen liittyvis-tä kysymyksistä, tutkimustehtävän rajauksesta tutkimuskirjoittamiseen, on tärkeää ja opettavais-ta.

OHJAUSKÄYTÄNTÖJEN KOLME METAFORAA

Vaihtoehtoisten ohjauskäytäntöjen pohti-minen avaa keskustelua tästä tärkeästä, mutta vaietusta aiheesta. Alison Bartlett ja Gina Mercer (1999, 371) hahmottelevat jatko-opintojen ohjausta suhteena, joka perustuu yhteistyöhön, yhteisöihin ja kumppanuuteen. Näiden käsitteiden nostaminen keskusteluun mur-taa tutkimuksen tekemiseen liittyvää eristynei-syyttä, epävarmuutta ja yksilöllisyyttä korosta-vaa kuvaa (ks. myös Johnson ym. 2000, 136–137).

LUOMINEN KEITTIÖSSÄ

Bartlett ja Mercer (1999, 372–274) kuvailevat kol-me erilaista metaforaa lähestyä ohjausta. *Keitti-össä luomisen* metafora kuvaa yhteistyötä. Oh-

jaaja ja opiskelija nostavat keittiön pöydälle käytettävissä olevat ainekset. Pöydän ääressä he pohtivat yhdessä opiskelijan olemassa olevia taitoja ja samalla ohjaaja supportiivisesti valaa uskoa tutkimuksen tekemiseen. Ohjaaja ja opiskelija voivat keskustella resepteistä. Ohjaaja voi antaa opiskelijalle ”reseptejä”, joiden avulla opiskelija voi valmistaa omia keitoksiaan. Hän voi kertoa myös omista epäonnistuneista keitoksistaan.

Keittiössä luomisen metafora on hyödyllinen luonnehdittaessa väitöskirjaa intellektuaaliseksi juhlaaksi, joka tehdään valmiiksi osallistuville vieraille tai ohjaajille. Väitöskirjatutkimus on jatkuvan arvioinnin kohteena ja se voi aiheuttaa ahdistusta. Tässä tilanteessa ohjaajien ajatteleminen vieraina sisältää perustavanlaatuisen muutoksen valtasuhteissa. Ystävälliselle ”vieraalle” on paljon helpompi kirjoittaa kuin ilkeälle ”kuulustelijalle”. Emäntä/kirjoittaja ottaa huomioon lukijan lähtökohdat sekä pohtii vaihtoehtoisia näkökulmia ja odotuksia. Erilaisista lähtökohdista tulevilla vieraililla ovat erilaiset kulinaariset/teoreettiset ymmärrykset. Myös ruokalistan idea on hyödyllinen tutkimusprosessissa. Väitöskirjan rakennetta voidaan vähitellen kehittää hahmottelemalla useita vaihtoehtoja ennen lopullista valintaa. (Bartlett & Mercer 1999, 272-373.)

PUUTARHASSA KAIVAMINEN

Puutarhassa kaivamisen metaforan mukaan väitöskirjan tekeminen rinnastetaan puutarhan luomiseen. Ohjaaja on jo pidempää samalla alueella asunut mukava naapuri. Hänellä voi olla oma puutarhan naapurissa, joten hänellä on tietoa ilmaston olosuhteista, maaperästä ja vuodenaikojen vaihtelusta sekä siitä, millaiset kasvit alueella viihtyvät ja mitkä kasveista tarvitsevat suojaa pakka- selta. Olivatpa hänen teoriansa ja tapansa tehdä tutkimusta mitkä tahansa, ohjaaja on lähellä ja saatavilla, jos jatko-opiskelija/puutarhuri haluaa keskustella tai vertailla muistiinpanoja. Jatko-opiskelija voi tehdä puutarhansa täysin erilaisen. Päättyipä hän mihin tahansa ratkaisuun puutarhasaan/väitöskirjassaan, tulee siellä olemaan ennakkoimattomia yllätyksiä ja ideoita nousee odottamattomista paikoista. (Bartlett & Mercer 1999, 373.) Jatkaessaan liseniaattitutkimuksen jälkeen väitöskirjatyötä Kaisan ajattelussa tapahtui käänne. Hän sai liseniaattityönsä pohjalta kirjoittamasta artikkelista tiukkaa kritiikkiä, joka osaltaan sysäsi liikkeelle muutosprosessin. Hän joutui kyseenalaistamaan omia näkemyksiään ja teoreet-

tisia lähtökohtiaan tutustuessaan toisenlaisiin teoreettisiin suuntauksiin. Kaisa vaihtoi ohjaajan varoittelusta huolimatta näkökulmaa.

Kaisa otti uudet ideat osaksi puutarhaa/väitöskirjaa ja ne muuttivat ”hirveesti teoreettisesti, fokukseltaan sitä väitöstä”. Tässä tilanteessa Kaisa sai apua uudelta naapurilta. Tämän puutarhurin kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta ja hänen tutkimuksiinsa perehtymällä Kaisa löysi välineitä oman analyysitapansa kehittämiseen. Mutta ideat voidaan myös poistaa tarpeettomina rikkaruohoina tai istuttaa ikkunalaatikoihin tai toisiin julkaisuihin. Kompostoiminen tarjoaa hyödyllisen metaforan väistämättömään uudelleen kirjoittamisen prosessin tarpeeseen. Puutarhametafora nostaa esille ajatuksen tutkimuksesta jatkuvana ja muuttuvana prosessina. Kuten puutarhakin väitöskirja voi kasvaa loputtomiin, mutta jossain vaiheessa tulee aika lopettaa se ja päättää työ. (Bartlett & Mercer 1999, 373.) Tämä näkökulma rohkaisee jatko-opiskelijoita ajattelemaan itseään tulevina tutkijoina ja prosessissa väitöskirja on vasta alkua.

VAELLUKSELLA

Kolmannen metaforan mukaan jatko-opiskelija ja ohjaaja ovat kumppaneita pitkällä *vaelluksella*. Ohjaajalla on karttoja alueelle hänen aikaisemmilta vaelluksilta/ohjauksista ja opiskelijalla on kurainen kartta alueesta. Perusteellinen ja avoin keskustelu tässä vaiheessa voi estää katastrofit kuten eksymisen teorioiden sumuun tai putoamisen epätoivon kallioille. Iltaisin nuotion ääressä kerrotut tarinat ovat tärkeä osa vaellusta ja intellektuaalista tutkimusmatkaa. Muiden jatko-opiskelijoiden tapaaminen ja osallistuminen kongresseihin on tärkeää. (Bartlett & Mercer 1999, 374.) Johanna on osallistunut aktiivisesti kotimaisiin ja kansainvälisiin kongresseihin. Hän on aktiivisesti kirjoittanut kongressipapereita, jotka ovat vieneet työtä eteenpäin ja ”joistakin papereista on sitten tullut artikkeleita”.

Vaelluksella on usein johtaja. Joissain vaiheissa jatko-opiskelija toivoo ohjaajan joskus olevan johtaja ja jossain vaiheissa hän haluaa itse olla johtaja. Ohjauksesta täytyy keskustella ja sopia avoimesti, jotta opiskelija voi kehittyä itsenäisenä tutkijana. Vaelluksella voi johtaja vaihtua välillä, jolloin kumppanit voivat neuvotella halusta toimia johtajana ja kenellä on alueeseen liittyvää tietoa. Päätöksiä voidaan tehdä myös siten, ettei kukaan vaellukselle osallistujista toimi johtajana,

vaan tärkeät päätökset perustuvat jaettuun tietoon. (Bartlett & Mercer 1999, 374.) Jatko-opintojen ohjauksessa tunnistetaan usein osapuolten vaihtuvat valtasuhteet. Vaelluksen alussa ohjaajalla on enemmän tietoja, resursseja ja valtaa. Matkan aikana opiskelija saavuttaa tiedon ja tietämisen myötä valtaa. Ohjaaja ja ohjattava voivat vaihtaa ja jakaa tietojaan.

Vastavuoroisuus ja vuorovaikutuksellisuus luovat tilaa molemminpuoliselle laajentumiselle. Haastateltavistani Saara kuvaa tilannetta nauraen, että *välillä menee sekaisin kuka on ohjaaja, kuka ohjattava.*

POHDINTAA

Jatko-opintojen ohjaus on monitasoinen ja monimutkainen tutkimusalue. Ohjaus on tärkeä osa tutkijankoulutusta ja auttaa osaltaan opiskelijoita etenemään heidän tutkimusprosesseissaan. Ohjauksen käytännöt vaihtelevat laitoksittain ja niiden taustalla voi olla jatko-opiskelijoiden määrän kasvu ja ohjaajien työmäärän lisääntyminen.

Virallisen ohjauksen vähyys tai sen puuttuminen on iso ongelma. Virallisen ohjauksen puuttuessa korostuu epävirallinen ohjaus, sillä jatko-opiskelijat hakevat usein teksteilleen kommentoijia muualta, esimerkiksi saman aihepiiriin tai metodologisten kysymysten parissa työskenteleviltä tutkijoilta. Ohjauksen vähäisyyden tai puuttumisen taustalla voi olla myös se, ettei jatkokoulutuksessa ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota näihin kysymyksiin. Jatkotutkimuksen tekeminen voidaan yhä nähdä opiskelijoiden henkilökohtaisena hankkeena, jolloin he voivat jäädä yksin tutkimustensa kanssa. Erityisesti osa-aikaiset jatko-opiskelijat päätyönsä rinnalla ja yliopiston ulkopuolella tutkimusta tekevät voivat helposti jäädä yhteisöjen ja yhteyksien ulkopuolelle.

Yksin tekemisen traditio on murtumassa. Yhä useammin jatko-opinnot aloitetaan erilaisissa tutkimusyhteisöissä, joissa pidemmälle ehtineet tutkijat vetävät uusia tutkijoita mukaan. Ne tarjoavat mahdollisuuden kiinnittyä tiedeyhteisöihin. Tutkimusprojektien vetäjät tekevät aktiivisesti tutkimusta ja se antaa oivan tilaisuuden tutkimusprosessien seuraamiseen ja jatkuvaan keskusteluun.

Tutkijaksi oppiminen on sidoksissa kulttuuriin kontekstiin ja sosiaalisesti konstruoituun todellisuuteen, jolloin ohjaajien ja jatko-opiskelijoiden on tärkeää pohtia omaa positiotaan rela-

tionaalisissa kontekstissa. Tällöin tutkijat voivat ymmärtää, kuinka heihin ovat vaikuttaneet suhteet muihin ja kuinka ne ovat muotoilleet heidän toimintaansa. Ohjausta voidaan tarkastella kahden välisen suhteen sijaan laajempina useamman ohjaajan ohjauksena ja vertaisohjauksena. Se luo osaltaan uudenlaista toimintakulttuuria sekä tilaa yhdessä tutkimiselle ja toimimiselle. Ohjauksen käytäntöjen metaforien analyysin avulla voidaan avata keskustelua tutkimisesta ja tutkimustyön ohjauksesta.

LÄHTEET

- Aittola, Helena (1995). *Tutkimustyön ohjaus ja ohjauksuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 111.
- Bartlett, Alison & Mercer, Gina (1999). *Cooking up a Feast: Finding Metaphors for Feminist Postgraduate Supervisions*. *Australian Feminist Studies*. 14 (30), 367–375.
- Code, Lorraine (1995). *Rhetorica Spaces. Essays on Gendered Locations*. New York and London: Routledge.
- Delamont, Sara; Atkinson, Paul & Parry, Odette (1999). *Supervising PhD. A guide to success*. Buckingham: the Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Delamont, Sara; Atkinson, Paul & Parry, Odette (2000). *The Doctoral Experience. Success and Failure in Graduate School*. London & New York: Falmer Press.
- Eskola, Antti (1998). *Jäähäväisluennot*. Hanki ja Jää.
- Harding, Sandra (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from women's lives*. Milton Keynes: Open University Press.
- Johnson, Lesley; Lee, Alison & Green, Bill (2000). *The PhD and the Autonomous Self: gender, rationality and postgraduate pedagogy*. *Studies in Higher Education* 25 (2), 135–148.
- Josselson, Ruthellen (1996). *The Space Between Us. Exploring the dimensions of human relationships*. Thousand Oaks: Sage.
- Leonard, Diane (2001). *A woman's Guide to Doctoral Studies*. Buchingham, Philadel-

- phia: Open University Press.
- McGormack, Coralie (2004). Tensions between student and institutional conceptions of postgraduate research. *Studies in Higher Education*. 29 (3), 319–334.
- Noddings, Nel (1984). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, University of California Press.
- Nummenmaa Anna Raija & Lautamatti Liisa (2004). *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosessissa*. Tampere University Press.
- Pearson, Margot & Brew, Angela (2002). Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education*. 27 (2), 136–150.
- Saarinen, Jaana (2003). *Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosesseista*. Acta Universitatis Lapponiensis 57.
- Thayer-Bacon, Barbara (1997). The Nurturing of a Relational Epistemology. *Educational Theory* 47 (2), 239–260.
- Vilkko, Anni (1997). *Omaelämäkerta kohtauspaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Artikkeli saapui toimitukseen 11.1.2005.
Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan
1.2.2005.