



Essi Saru & Maija Vähämäki

essi.saru@utu.fi, maija.vahamaki@utu.fi

Tohtoriopiskelijat myötä- ja vastamäessä – Akateeminen ohjauk käytäntö johtamissuhteena tarkasteltuna

Tässä tutkimuksessa kuvaamme, miten korkeakoulujen ohjauk käytännöt tuottavat ohjaaja-ohjattava-suhdetta, ja millaisena tuo suhde näyttää jatko-opiskelijan näkökulmasta. Kiinnitämme ohjauk suhteen yliopiston muihin ohjauk käytäntöihin, joita kehystää vanhojen ja uusien tapojen ja käsitysten rinnakkainen tuottaminen akateemisessa yhteisössä. Kuvaamme, miten opiskelija kokee kiinnittyvänsä ohjauk suhteen lisäksi akateemiseen yhteisöön, ja millaisena hän näkee omat mahdollisuutensa toimia tässä yhteisössä ja sen rakenteellisissa kehyksissä. Aineistona on käytetty avoimia haastatteluja ja tarinoita 33 tohtoriopiskelijalta, jotka työskentelevät eri ohjauk suhteen vaiheessa ja erilaisin työsuhtein. Tutkimus tuo esille erilaistuvia ohjauk suhteen kehityspolkuja toisaalta menestykselliseen oppimiseen ja toisaalta alisteiseen ja huonosti etenevään suhteeseen ja opintoihin. Taustoitamme tutkimusasetelmaa aiemmillä ohjauk suhdetutkimuksilla ja lisäksi käytämme teoreettisena tukena esimies-alaisuuden vuorovaikutuksen metaforaa. Johtajuustutkimuksen leader-member exchange (LMX) -teoria auttaa havainnollistamaan ohjauk suhteen prosessimaista kehittymistä sekä ohjaajan ja ohjattavan välisen yksilöllisen suhteen kehittymistä, johon liittyy myös kokemus sisä- tai ulkopiiriin kuulumisesta. Johtajuustutkimus tukee myös näkökulmaamme ohjauk suhteen huomioimiseen, kun pohdimme ohjauk suhteen mahdollisuuksia kehittyä tuottavaksi yhteistyöksi. Eriytyisesti nojaaminen kriittiseen johtajuustutkimukseen ja aineiston narratiivinen luenta auttavat nostamaan esille itsestäänselvyksinä pidettyjä arkipäivän käytäntöjä, joiden tunnistaminen auttaa niiden kehittämisesä. Tutkimuksemme osallistuu siten myös yliopistopedagogiikan kriittiseen keskusteluun ohjauk suhteiden laadusta ja kipukohdista. Tutkimuksemme yhdistää kasvatustieteen ja johtamistutkimuksen näkökulmia. Tutkimustulokset avaavat näkymiä ohjauk suhteen koettuun merkitykseen ja sen haasteisiin opintojen eteneemisessä. Väitämme, että ohjauk suhteiden käytännöistä erityisesti toisen kohtaaminen eri tilanteissa ja muodoissa on ratkaisevaa tohtoriopiskelijan oppimisen tukemiselle. Tuloksia voidaan hyödyntää kehitettäessä yliopistojen ohjauk käytäntöjä.

Avainsanat: akateeminen ohjaus, LMX-teoria, käytäntöjen tutkimus, tohtoriopiskelijan näkökulma

Our research portrays how the supervisory practices at universities contribute to generating the relationships between supervisors and doctoral candidates. We focus on the supervisees' experiences of this relationship and trace representations of both the old Humboldtian ideology and the new, more rational image of postgraduate education and learning. Although the dyadic supervisor-supervisee relationship is given a special emphasis here, we also investigate how students feel about belonging to the academic community. Do they presume it to be a possible resource for postgraduate learning and how do they see their opportunities to operate within this community? Thus, we follow individual students' meaning-making of the new practices within doctoral education. Drawing on 33 interviews and written stories we follow differentiating supervisory relationships and doctoral students' agency within the frames of academic practices. The students are from two different faculties of a Finnish university and in different phases of their studies. They also have varying employment relationships at the university. We build our theoretical framework by drawing on earlier studies on the supervisory relationship as well as leadership research. In our analysis, we first used the theory of leader-member exchange (LMX) as an analytical tool to illustrate the relationship as a gradually developing process where both parts of the dyad influence its quality according to the roles they adopt during this journey.

We identified pathways to either a destructive or a co-operative and productive supervisory relationship. Following that, we deepened the analysis with a narrative reading of the students' stories and identified two crucial elements for the students' motivation and self-confidence: feelings of trust and belonging to the academic community. Further elements identified were the role of evaluative control and competition of financing contrasted with the need of trustful peers and social learning networks. This research brings together perspectives from pedagogical and management studies. The results reveal the perceived qualities of the supervisory relationship and academic practices for doctoral students. We argue that among the supervisory practices the personal encounters are crucial in supporting doctoral students' learning. By highlighting the covert tensions of today's learning environment, we add to the critical research of supervisory practices. These results can be utilized when doctoral supervisory practices are developed at universities.

Keywords: academic supervision, LMX theory, doctoral candidate's perspective, practice based studies

Johdanto

Väitöskirjantekijän ja hänen ohjaajansa välinen ohjaussuhde ja siihen liittyvät ongelmat ovat viime vuosina olleet monien tutkimusten aiheina, koska ohjauksen käytännöt nähdään avainasemassa uusien tohtorintutkimusten tuottamisessa. Väitöskirja etenee akateemisen ohjauksen prosessissa, jonka keskiössä on väitöskirjan ohjaajan ja jatko-opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde. Ohjausprosessin tavoitteeksi on Suomessa määritelty tohtorintutkimuksen suorittaminen ja opiskelijan akateemisen asiantuntijuuden kehittyminen (Nummenmaa & Soini, 2008; Soini & Pyhälto, 2012). Akateemisella asiantuntijuudella tarkoitetaan oman tieteenalan syvällistä ymmärrystä, tieteen kehittämistä, ja kykyä soveltaa osaamistaan akateemisen maailman ulkopuolelle (Soini & Pyhälto, 2012, 13). Oman tieteenalan syvällisen ymmärryksen nähdään kehittyvän väitöskirjaprosessin aikana myös akateemisen yhteisön jäsenenä.

Länsimaisten yliopistojen toimintaa ohjaava tehokkuusdiskurssi on herätellyt yliopistoja tarkastelemaan omia ohjauksen käytäntöjään, ja oppimisympäristöjä on kehitetty tukemaan akateemista opiskelua (Bastalich, 2015; Parker-Jenkins, 2016; Taylor, 2012). Ohjaajan tohtoriopiskelijalle antama henkilökohtainen ohjaus voidaankin nähdä osana laajempaa ohjauksen käytäntöjen kokonaisuutta, kuten jatko-opiskelijoiden valintaa ja rahoituksen kohdentamista, keskitetysti tarjottavaa opetusta ja neuvontaa, ohjaajien koulutusta ja ylipäänsä tohtorikoulujen paikallista kehittämistä. Huolimatta keskitetysti tarjottavasta tohtorikoulutuksesta, jota lähes kaikissa länsimaissa on viime vuosikymmeninä kehitetty, ohjaussuhde on pysynyt tohtoriksi valmistumisen kannalta kaikkein keskeisimmässä asemassa. Ohjaussuhteen onnistumisen on osoitettu olevan kriittinen tekijä sekä nopealle valmistumiselle että keskeyttäneiden määrälle (Bastalich, 2015; Deuchar, 2008; Pyhälto, Vekkaila, & Keskinen, 2012).

Ohjaussuhteen tavoitteiden saavuttamisessa sen osapuolet ovat monin tavoin toisistaan riippuvaisia, mutta ohjaajan ja ohjattavan odotukset eivät varsinkaan alussa ole välttämättä toisiaan vastaavia.

Ohjaussuhde kestää useita vuosia, ja osapuolten välille kehittyy yksilöllisesti määrittävä yhteistyö- ja vaihdantasuhte. Suhde on totuttu näkemään mestari-kisälli, opettaja-oppilas, esimies-alainen tai projektinohjaaja-tutkija -suhteena (Nummenmaa & Soini, 2008; Zhao, Golde, & McCormick, 2007), mutta sen epätasapainoista valtasuhdetta ei juuri ole tarkasteltu kriittisesti. Vaikka suhde kehittyy ohjausprosessin aikana vastavuoroisesti, tässä tutkimuksessa voimme huomata, miten ohjaajan omaksuma rooli määrittää myös ohjattavalle tarjoutuvan roolin, jolloin siihen liittyy valtasuhteen tuomia jännitteitä.

Suomessa ohjaamisen haasteita on monipuolisesti tutkittu ja tuloksia hyödynnetty ohjausympäristön kehittämiseen yliopistoissa. Ohjaussuhde tuntuu säilyvän edelleen mysteerinä, jonka tutkimista pidetään haasteellisenä muun muassa siksi, koska sekä väitöskirjan tekeminen että sen ohjaaminen koetaan hyvin henkilökohtaisiksi. (Määttä, 2009; Soini & Pyhälto, 2012). Aiempi tutkimus on esittänyt ohjaukselle parhaita tapoja, jotta suhde toimisi odotetusti tuottaen sekä laadukkaita julkaisuja että ammattitaitoisia uusia tutkijoita. Ohjaajan haasteet eivät ole vähäiset, kun hänen tulee pystyä ohjaamaan sekä tutkimuksen sisältöä oppialan tutkimuskeskustelua kehittävään suuntaan, auttamaan opiskelijaa oppimaan tutkijan monipuolisia taitoja että kasvattamaan hänestä tuottava ja osallistuva jäsen akateemiseen yhteisöön. Lisäksi ohjaajalla tulisi olla kyky johtaa väitöskirjaprosessia kokonaisuudessaan ja kehittää tätä prosessia yhä tuottavammaksi (Burger, 2016, 1-10; Friedrich-Nel & Mac Kinnon, 2017).

Tässä tutkimuksessa miellämme ohjaussuhteen kehittyvän kaikissa ohjaajan ja ohjattavan kohtaamisissa, joissa molemmat osapuolet omilla puhe-ikäntöilläään rakentavat tätä suhdetta. Suhdetta kehystävät yliopiston muut käytännöt sekä rakenteisiin ja käytäntöihin kiinnittynyt valtasuhteet ja oletukset niiden olemassaolosta. Käytäntöjen tutkimuksen avulla (Gherardi, 2001, 2009; Gherardi, Nicolini, & Odella, 1998) kiinnitämme huomion yhteisössä itsestäänselvytenä pidettyihin toiminnan tapoihin ja siihen, kuinka perinteisiin käytäntöihin tottunut yliopiston henkilöstö uusintaa niitä

osaamatta nähdä muita vaihtoehtoja (Korpiaho, 2014). Tutkimuksemme nostaa esiin ohjattavien kokemukset ohjaussuhteesta ja sen laadusta, joita pyrimme tarkastelemaan myös kriittisesti.

Tässä tutkimuksessa kysymme, miten korkeakoulujen ohjauskäytännöt tuottavat ohjaaja-ohjattava-suhdetta, ja millaisena tuo suhde näyttäytyy jatko-opiskelijan näkökulmasta.

Etsimme vastauksia seuraavien alakysymysten avulla:

- 1) *Minkälainen rooli on uusilla kehitetyillä tohtoriopiskelun käytännöillä suhteessa ohjaussuhteen rooliin?*
- 2) *Minkälaiset asiat ohjausprosessissa on koettu merkitykselliseksi oman opiskelun etenemisen kannalta?*
- 3) *Minkälaisia toimijarooleja puhuja antaa itselleen ja ohjaajalle.*

Analyysimme on aineistolähtöinen, ja teorian rooli tässä tutkimuksessa on analyysiä avustava. Aineistona on 33 tohtoriopiskelijan haastattelua tai kirjallista tarinaa. Tutkimuksemme fokus tämentyi kirjallisuuteen tutustumisen ja analyysin etenemisen myötä. Ensimmäisessä sisällönanalyysissä keskiöön asetui puhe ohjaajan ja ohjattavan välisestä ohjaussuhteesta, koska suurimmat onnistumisen tai epäonnistumisen kokemukset liitettiin ohjaajalta saatuun tukeen tai kokemukseen sen puuttumisesta. Haastateltavat puhuivat paljon myös tavastaan kiinnittyä yhteisöön toisaalta sosiaalisesti ja toisaalta rakenteellisesti sekä yhteisössä koetusta hierarkiasta. Toisessa aineiston analyysivaiheessa tarkastelimme kuvauksia oman ohjaussuhteen toimivuudesta, ja kolmannessa vaiheessa syvensimme tarkastelua narratiivisen luennan avulla ohjaussuhteen rakentumiseen pitkäaikaisena prosessina (odotukset – toteuma). Tutkimusaineiston kuvaus ja sen analyysi on kuvattu tarkemmin kirjallisuuskatsauksen jälkeen.

Ohjaussuhde on kunkin opiskelijan kohdalla erityinen ja sen kehittymiseen vaikuttavat niin opiskelijan kuin ohjaajankin työkokemus ja tiedolliset lähtökohdat sekä yliopiston rakenteelliset kehykset, traditiot ja muutokset. Ohjaustapaamisiin ja muihin kohtaamisiin akateemisen yhteisön kanssa liittyy tunteita ja oletuksia valta-asemista, joiden olemassaolo tulee myös esille yksilöllisissä tarinoissa tohtoriopintojen etenemisestä.

Aloitamme ohjaussuhteen tarkastelun kirjallisuuskatsauksella aiempiin tutkimuksiin. Sen jälkeen tarkastelemme ohjaussuhdetta LMX-teorian valossa, joka toimii mallina ohjaussuhteen vaiheittaiselle kehittymiselle ja sisä- ja ulkopiirien muodostumiselle. Menetelmäosassa perustelemme

aineiston rakennetta ja sen analyysintapaa. Tulososassa valotamme neljän kokonaisuuden avulla opiskelijoiden kokemuksia ohjaussuhteesta: jatko-opiskelijan odotukset ja pettymykset, kokemukset valtasuhteen olemassaolosta, kokemus suhteesta akateemiseen yhteisöön ja muiden akateemisten käytäntöjen koettu merkitys. Lopuksi pohdimme tutkimuksen kontribuutioita teoreettisesti ja käytännön näkökulmasta.

Kirjallisuuskatsaus

Akateemiset käytännöt jatko-opiskelijan oppimisympäristönä

Hyvä oppimisympäristö on olennainen edellytys opiskelijan oppimiselle. Suomalaisissa tutkimuksissa tohtoriopiskelijan oppimisympäristöllä tarkoitetaan yleensä sitä akateemista yhteisöä, johon jatko-opiskelija kokee kuuluvansa. Kuuluminen tiedeyhteisöön on tärkeää niin tieteellisen asiantuntijuuden kehittymiselle kuin työhyvinvoinnille ja sitoutumiselle opiskeluun (Pyhältö & Keskinen, 2012). Ohjaussuhteen muotoutuminen kiinnittyykin niihin omaksuttuihin akateemisiin tapoihin ja käytäntöihin, joita uusinnetaan myös väitöskirjaohjauksen mestari-kisälli-tyyppisissä suhteissa ja niiden puhetavoissa (Anne Lee, 2008; Alison Lee & Green, 2009). Akateemisesta yhteisöstä oppimisympäristönä puhuttaessa tarkoitetaan yleensä myös kyseisessä yhteisössä paikallisesti tuotettuja opiskelun käytäntöjä, kuten opiskelijavalintaa, rahoitusta, ohjausta, neuvontaa, arviointia ja seminaarikäytäntöjä. Tohtoriopiskeluun liittyen merkityksellisinä pidämme myös yliopiston työsuhteisiin liittyviä rakenteellisia käytäntöjä ja johtamiskulttuuria, vaikka aiempi kirjallisuus ei näihin organisaation käytäntöihin ole erityisesti kiinnittänyt huomiota. Tässä tutkimuksessa akateemisilla käytännöillä tarkoitetaan edellä mainittua kokonaisuutta, joista erityisesti tarkastelemme ohjaussuhdetta, yhteisöön kuulumisen tapoja ja kokemusta.

Kansainvälinen ohjaussuhdekirjallisuus viittaa usein ajankohtamme tehokkuusvaatimukseen yliopistomaailmassa. Vaikka kahdenvälisen ohjaussuhteen nähdään olevan keskeinen tekijä menestyksensä tohtorituotantoon, sen rinnalle on kehitetty monessa maassa tehokkaita ja resurssia säästäviä tapoja ohjata yhä kasvavaa tohtoriopiskelijoiden joukkoa (Lepp, Remmik, Leijen, & Leijen, 2016; Antoinette McCallin & Shoba Nayar, 2012; Parker-Jenkins, 2016; Taylor, 2012). Suomessa on muun muassa kehitetty tohtorikouluja, joiden alle on keskitetty tutkijataitojen opetusta ja neuvontaa. Kutsumme näitä uudistuksia tässä artikkelissa yksinkertaistaen tohtorikoulukäytäntöiksi. Myös nämä käytännöt voivat luoda akateemisia yhteisöjä, joihin tohtoriopiskelijat kiinnittyvät ja saavat vertaistukea toisiltaan.

Tohtorikoulujen käytäntö ei liity kuitenkaan pelkästään ohjauksen uudelleen organisoimiseen säästöjen takia, vaan sillä toivotaan saavutettavan korkeampaa laatua. Mitä tohtorin tutkinnolla ja sen laadulla tavoitellaan, näyttää olevan muutoksessa. Tämä taas on tuonut uusia haasteita myös tohtoriopintojen kahdenväliselle ohjaukselle. Aiemmin tohtoriopintojen keskiössä ja motivaationa oli humboldtilainen tiedon lisääminen ja itsensä kehittäminen, mutta nykyisin opinnot tähtäävät lisäksi, ja ehkä jopa enemmän, tutkijan ammatillisten taitojen ja työskentelytapojen omaksumiseen (Antoinette McCallin & Shoba Nayar, 2012; Taylor, 2012). Voisikin sanoa, että tohtorikoulujen rooli on tuottaa taidollisesti osaavia tutkijoita, ja ohjaussuhteessa opastetaan oman oppiaineen tieteellisen tiedon tuottamiseen. Tämä tavoitteiden ja arvojenkin muutos näkyy omassa aineistossamme hämmennyksenä ja erilaisina odotuksina, joilla oletamme olleen vaikutusta myös ohjaussuhteen laatuun. Opiskelijan odotusten ja toteutuvan oppimisympäristön välillä olevaa ristiriitaa on aiemmin käsitellyt muun muassa Wiskerin, Robinsonin ja Shachamin (2007) tutkimus.

Akateemiseen yhteisöön kuulumisen on osoitettu vaikuttavan asiantuntijuuden oppimisen lisäksi työhyvinvointiin ja siten myös tohtoriopintojen pitkittymiseen tai keskeyttämiseen. Pelkkä yhteisöön kuulumisen ei kuitenkaan vielä tuota onnistumista, vaan yhteisön ja erityisesti ohjaussuhteen vuorovaikutuksen ja osallisuuskokemuksen laadulla on vaikutusta väitöskirjan etenemiseen (Burger, 2016; Stubb, Pyhäntö, & Lonka, 2011; Stubb, Pyhäntö, Soini, Nummenmaa, & Lonka, 2010).

Ohjattavan kokemat vaikeudet akateemiseen kulttuuriin sisään pääsemisessä tai syrjäytymisen kokemukset ovat usein käsitelty asia ohjaukseen liittyvissä tutkimuksissa. Sosiaalisen eristäytymisen tunne on yksi merkittävimmistä syistä opintojen keskeyttämiseksi (Ali & Kohun, 2007, Zahl 2015). Se jää kuitenkin arkipäivässä usein piiloon ja kertomatta. Opiskelijan omilla verkostoilla ja toimijuudella on todettu olevan merkittävä rooli sekä haastavissa tilanteissa että myös resursseina oppimiselle. Organisaatiossa voi syntyä välinpitämättömyyden kulttuuri, jos opiskelija ei kykene luomaan omia tukiverkostojaan ja samalla ohjaaja vaatii itsenäistä pärjäämistä (McAlpine, Paulson, Gonsalves, & Jazvac-Martek, 2012). Täydellistä yhteisöstä syrjäytymistä edustavat niin sanotut orvot tohtoriopiskelijat (doctoral orphans). Ohjaajan vaihtuessa ongelmia syntyy muun muassa siitä, että tutkimusta pitää suunnata uuden ohjaajan toivomalla tavalla, joka saattaa erota täysin jo aloitetusta tutkimuksesta. Ohjaajan vaihtumisella on vaikutusta myös siihen, millaisena koko oppimisympäristö koetaan, ja millaiseen kulttuuriin opiskelija oppii (Colbeck, 2008; G. Wisker & Robinson, 2013).

Haasteellisena ohjauksessa on kuvattu osa-aikaisien jatko-opiskelijoiden ryhmä (mm. Parker-Jenkins, 2016; Taylor, 2012). Heille akateeminen yhteisö näyttyytymänsä eriarvoisena sen suhteen, että kokoaikaiset yliopistossa työssä olevat jatko-opiskelijat saavat enemmän ohjaajan huomiota, eikä heitä siksi koeta omaksi vertaisryhmäksi (Zahl, 2015). Tällöin oma ohjaus koetaan huonoksi. Vastaavaa luokittelua haastateltavat tekivät tutkimuksemme aineistossa. Kuitenkin juuri osa-aikaisten opiskelijoiden kohdalla ryhmän vertaistuki ja ryhmältä oppiminen auttaisivat kehittämään erilaisia tutkimukseen liittyviä taitoja. Vertaisryhmässä voidaan kehittää muun muassa kriittistä ajattelua, tutkimukseen liittyvää vuorovaikutusta, tiimityötä ja ylläpitää opiskelumotivaatiota (Stracke & Kumar, 2014).

Yhteisöön kuulumisen kokemus on vaihdellut sekä aiemmissa tutkimuksissa että omassa aineistossamme osittain sen perusteella, toimiiko jatko-opiskelija tutkimusryhmän osana vai tekeekö hän itsenäistä tutkimusta (Pyhäntö ym. 2009, Soini & Pyhäntö, 2012). Tutkimusryhmän jäsen kokee luonnollisesti helpommin olevansa osa tiedeyhteisöä. Ohjauksen tapojenkin on huomattu olevan erilaiset tutkimusryhmän ohjattavilla kuin sellaisissa oppiaineissa, joissa tutkimus tehdään pääosin itsenäisenä.

Ohjaajan ja ohjattavan näkökulmat aiemmissa ohjaussuhdetutkimuksissa

Ohjaussuhteen tutkimus keskittyy yleisimmin joko ohjaajan tai ohjattavan näkökulman tarkasteluun. Tämä on ymmärrettävää muun muassa suhteiden henkilökohtaisuuden vuoksi, ja vain harva tutkimus on tehty yhdistämällä molempien näkökulmat. Näkökulmat on pystytty yhdistämään lähinnä määrällisissä tutkimuksissa, joissa suuren ohjaajien joukon tuloksia verrataan toiseen suureen joukkoon opiskelijoita (esim. Ali, Watson, & Dhingra, 2016; Pyhäntö, Vekkailla, & Keskinen, 2015). Näiden tutkimusten mukaan ero ohjaajan ja ohjattavan odotuksissa on suurimpia haasteita ohjaussuhteen kehittymiselle laadukkaaksi vuorovaikutukseksi. Vastinparitutkimuksia sen sijaan ei juuri ole voitu toteuttaa laadullisin menetelmin. Poikkeuksen muodostaa Burgerin (2016) laadullinen tutkimus hyväksi tunnistettujen ohjaajien ja heidän ohjattaviensa välisestä suhteesta.

Ohjeena odotusten välisen eron välttämiseksi on esitetty, että mahdollisimman varhaisessa ohjaussuhteen vaiheessa olisi osapuolten keskusteltava ja neuvoteltava heidän ohjaussuhteensa pelisäännöistä ja odotuksista ohjauksen suhteen. Lisäksi ohjaussuhdetta tulisi määrittää yhdessä uudelleen matkan aikana (Benmore, 2016; Hughes & Tight, 2013). Oppimisen näkökulmasta on luonnollistakin, että jatko-opintojen alussa ohjaajan rooli on ohjaavampi kuin lähellä valmistumista, jolloin opiskelijan itse-

näisyys on kehittynyt. Erilaiset odotukset perustuvat osapuolten aiempiin kokemuksiin ja vaikuttavat siihen, millaisena vuorovaikutus koetaan ja miten sitä arvioidaan. Yksi suurimpia eroja saattaa olla ohjattavan näkemys omasta oppimisestaan ja siihen tarvittavasta ohjauksesta. Kun ohjaaja toivoo ohjattavan omaksuvan itsenäisen tutkijan tai oppijan roolin, opiskelija saattaa toivoa ohjaavampaa ohjaustyyliä. (Benmore, 2016; Orellana, Darder, Pérez, & Salinas, 2016; Gina Wisker, Robinson, Trafford, Warnes, & Creighton, 2003; Zahl, 2015). Suomalainen käytäntö ohjaussopimuksesta, joka monessa yliopistossa on otettu käyttöön, on tarkoitettu työkaluksi keskustella kummankin osapuolen odotuksista. On kuitenkin huomattu, että ohjaajan ja ohjattavan välinen vallan epätasapaino eli hierarkia vaikuttaa siihen, kokeeko ohjattava mahdolliseksi kertoa omista odotuksistaan ohjaajalle (Devine & Hunter, 2017; Moxham, Dwyer, & Reid-Searl, 2013). Ohjattava saattaa omaksua ohjaajaa miellyttävän roolin, joka ei ole hänelle luontainen (Devine & Hunter, 2017; Moxham, Dwyer, & Reid-Searl, 2013). Myös omassa aineistossamme opiskelijat saattoivat kertoa toimineensa kauankin vuorovaikutuksessa, jota dominoi ohjaajan käsittämättömän käytös, mutta ohjattava ei kokenut voivansa vaikuttaa siihen millään tavoin. Vastaavanlainen ongelma havaittiin myös Burgerin (2016) tutkimuksessa, jossa voitiin todeta vastaava puute ohjaajan kyvyssä omien arvojen ja odotusten esille tuomiseen. Hänen tutkimuksensa tuloksissa nostetaan esille erityisesti ohjaajien vuorovaikutustaidot hyvän ohjaussuhteen aikaansaamiseksi. (Burger, 2016.)

Aiempi kirjallisuus on eri tavoin tuonut esille toivottavia ja ei-toivottuja ohjauksen tapoja. Ne on liitetty esimerkiksi ohjaajan omaksumaan rooliin (Ali ym., 2016; Deuchar, 2008) tai ohjauksen erilaisiin tyyliin (Gatfield, 2005; Mainhard, 2009). Hyväksi koettu ohjaus ei kuitenkaan ole pelkästään sisällöllistä ohjausta, vaan siihen sisältyy laajasti myös muunlaista käyttäytymistä, kuten kiinnostusta opiskelijan työtä kohtaan, palautteen antamista, ajanhallinnassa auttamista, kehittämiskohteiden tunnistamista, kannustamista, ystävällisyyttä, lähestyttävyyttä ja opiskelijan työn tason ja odotusten tunnistamista (Ali ym., 2016). Opetuksen ja ohjauksen vuorovaikutuksessa ja puhe-tavoissa välittyy sisällön lisäksi myös suhtautuminen toiseen, jota on tutkittu muun muassa vaikuttamisen ja läheisyyden ulottuvuuksia mittaamalla (Mainhard, 2009, viitaten Wubbels ym. 2006 malliin). Valtasuhteen läsnäolo on huomioitu jonkin verran ohjauksen rooliteorioissa, vaikkakin pääosin rooleja ja tyyliä kuvaavana. Diktaattorin roolin omaksuva ohjaaja korostaa valta-asetelmaa ja pitää etäisyyttä, jossa avoimella vuorovaikutuksella ei ole sijaa (esim. Deuchar, 2008). Bastalichin (2015) mukaan ohjaussuhteen kohdalla eniten onkin pohdittu ohjaajien näkökulmasta sitä rajaa, kuinka etäällä ohjaajan tulisi pysyä, jotta ei tekisi työtä ohjattavan puolesta. Ohjaajan ei tulisi kontrolloida liikaa, vaan sopivasti. (Bastalich, 2015.)

Ohjaussuhteen hierarkkista asetelmaa on pitänyt yllä muun muassa mielikuva mestari-kisälli -asetelmasta, jossa ohjaaja ohjaa opiskelijan vanhoihin tapoihin, joihin hän itse on tottunut. Viime aikoina tätä ohjausmallia on kritisoitu ja uudenlainen ajattelu ohjaussuhteen hierarkkisuuden vähentämisestä on noussut esiin (Bastalich, 2015; Burger, 2016, 167; Harrison & Grant, 2015). Uudenlaisella ohjauksella haetaan esimerkiksi horisontaalisempaa ja sosiaalisia verkostoja hyödyntävää ohjausta, jolloin käytäntöyhteisöjen (ks. Wenger, 2000) rooli korostuisi. Bastalichin kriittisessä artikkelissa tarkastellaan kumpaakin ohjaustapaa monipuolisesti.

Ulkoapäin tarkasteltuna ohjaussuhteet saattavat näyttää harmonisilta ja tasa-arvoisilta viestintäsuhteilta (Deuchar, 2008). Sellaisina ohjaussuhteita/niitä on myös pääosin tutkittu. Ohjaussuhteen haasteet jäävät kuitenkin usein pinnan alle. Suhteen laatuun vaikuttavat alitajuiset tunteet ja tavoitteet, jotka saattavat johtaa myös ei-toivottuihin lopputuloksiin. Ohjaajan ja ohjattavan välille voidaan ajatella syntyvän psykologinen sopimus. Jos ohjaajan retoriikka synnyttää positiivisia odotuksia, joiden ei koeta täytyvän, sopimus rikkoutuu ja sanattomat lupaukset koetaan petetyiksi (Grant, 1999; Rousseau, Sitkin, Burt, & Camerer, 1998). Se, miten merkittäväksi rikkoutuminen koetaan, riippuu ohjaussuhteeseen kiinnittyneistä tunteista ja luottamuksesta. Hyvässä vuorovaikutussuhteessa pienet rikkomukset eivät vielä horjuta yhteistyötä, mutta huonoksi koetussa suhteessa pienetkin rikkomukset koetaan merkityksellisinä.

Ohjaussuhde esimies-alaisuutena: teorian rooli analyysin apuna

Taustateorian aineiston analyysissä käytämme Leader-Member Exchange (LMX) -teoriaa, joka on kehitetty johtajan ja alaisen välisen suhteen vuorovaikutuksen ja vaihdannan tutkimiseen (Graen & Uhl-Bien, 1995). Tässä tutkimuksessa esimies-alaisuutta vastaa tohtoriopintojen ohjaaja-ohjattava pari. Kumpaakin tehtävää on englannin kielessä kuvattu sanalla supervisor, tarkoittaen lähiesimiestä tai ohjaajaa. Metafora ohjaussuhteesta esimies-alaisuutena on perusteltua sikäli, että LMX-teorian keskeisimmät piirteet liittyvät ihmisten väliseen, valtasuhteen tunnistavaan vuorovaikutuksen tutkimiseen. Johtamismetaphora on käytetty myös muutamissa aiemmissa ohjaussuhdetutkimuksissa (Devine & Hunter, 2017; Gatfield, 2005; Nkomo, Horne, & du Plessis, 2015). Huomasimme myös haastattelujen työkokemusta omaavien jatko-opiskelijoiden vertaavan akateemisia käytäntöjä muiden työnantajajärjestöjen toiminnan ja käyttäytymisen tapoihin.

LMX-teorian ajatuksena on, että vuorovaikutussuhteen osapuolet tuovat suhteeseen oman panoksensa ja myös saavat vastineeksi jotain. Vaihdannan

valuutat liittyvät resursseihin sekä luottamuksen ja toisen arvostamisen osoittamiseen. Suhteen kuvataan kehittyvän vaiheittain tutustumisvaiheesta vaihdannan kautta kohti syvempää vuorovaikutusta tai jäävän laadultaan pintapuoliseksi. Esimies luo tasoltaan erilaisia suhteita alaisiinsa. Näistä ryhmistä muodostuu esimiehen – ja ohjaajan – sisä- ja ulkopiiri. (Dansereau Jr, Graen, & Haga, 1975; Graen & Uhl-Bien, 1995).

Koska ohjaussuhteen osapuolet ovat toisistaan riippuvaisia ja heillä on yhteinen tavoite, on luonnollista, että he arvioivat toinen toistaan jokaisessa kohtaamisessa ja erityisesti suhteen muodostumisvaiheessa (Dulebohn, Bommer, Liden, Brouer, & Ferris, 2012; Engle & Lord, 1997). Siten heille muodostuu vähitellen juuri tähän suhteeseen omaksutut toimijaroolit. Vuorovaikutussuhteen laadun nähdään riippuvan siitä, miten kumpikin osapuoli on valmis panostamaan suhteeseen, ja mitä kumpikin tältä vaihtosuhteelta odottaa saavansa. Korkealaatuisessa suhteessa tunnetaan luottamusta toista kohtaan, ja alainen kokee kuuluvansa ohjaajan sisäpiiriin.

Aineistossamme haastatellut tekevät itse kategorisointia opiskelijoiden kuulumisesta ohjaajan sisä- tai ulkopiiriin. Esimerkiksi ohjauksen puutetta selitetään kuulumisella ulkopiiriin: Emme tapaa niin usein kuin ne toiset, jotka 'ovat siellä töissä'. Ajautumista ulkokehille puolestaan kuvattiin esimerkiksi voimattomuutena saada tapaamisaikaa ohjaajalta tai riippuvuutena hänen suosiollisuudesta rahoitukseen liittyvissä asioissa. Erilaisia vaihdannan valuttoja voitiin tunnistaa puhuttaessa negatiivisista ja positiivisista suhteen kehittymisen vaiheista.

LMX-teorian käyttöä on laajennettu vuosien kuluessa ottamalla huomioon myös huomioon myös työyhteisön kulttuuriin, rakenteet ja käytännöt, sosiaaliset ryhmät sekä henkilöstökäytännöt. Näiden nähdään osallistuvan ohjaussuhteen kehittymiseen, koska mikään suhde ei kehity tyhjiössä, vaan suhde kiinnittyy siihen paikalliseen kontekstiin, jossa se tapahtuu. (Anand, Hu, Liden, & Vidyarthi, 2011; Erdogan, Liden, & Kraimer, 2006; Liden & Antonakis, 2009). Vastaava toimintaympäristön osuuden huomioiminen on nähtävissä kasvatustieteen ohjaussuhdetutkimuksissa (esim. Stubb ym., 2011). Parhaimpaan lopputulokseen päästään, kun esimies ja alainen (tai ohjaaja ja ohjattava) kokevat vuorovaikutussuhteen ja siihen sisältyvät arvot samalla tavoin (Markham ym., 2010).

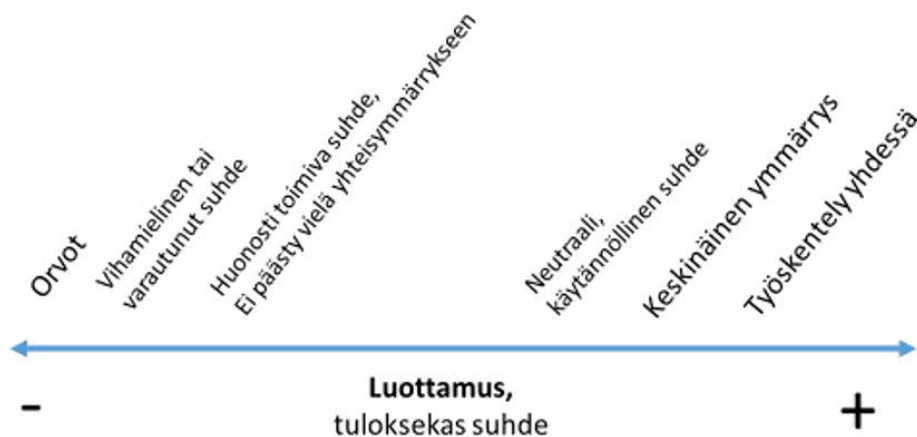
Menetelmän kuvaus

Tutkimuskohteena on suomalainen monitieteinen yliopisto, jonka tohtorikoulutusta on aktiivisesti kehitetty viimeisten vuosien sisällä. Käyttöön on otettu kahden ohjaajan malli, ohjaussopimuksen laatimisen ohje, osin keskitetty tohtorikoulujen kurssitarjonta

ja yliopiston vuosittainen edistymisen kontrollointi. Myös ohjaajille on järjestetty koulutusta. Yliopistosta valittiin haastateltavaksi yhteiskuntatieteellisen ja kauppatieteellisen tiedekunnan opiskelijoita. Näitä kahta tiedekuntaa yhdistää samankaltainen tohtoriopintojen traditio, jossa on korostunut itsenäinen tutkimustyö (verrattuna luonnontieteiden tutkijaryhmässä työskentelyyn) ja siihen liittyen väitöskirjan monografiarakenne. Vasta viime vuosina on siirrytty niin sanottuun nippuväitöskirjojen julkaisemiseen. Kaikille tohtoriopiskelijoille (noin 400) lähetettiin kutsu osallistua tutkimukseen, ja saimme noin 40 vastausta. Tavoitelimme tutkimusjoukkoa, jossa on yhtä paljon edustajia molemmista tiedekunnista. Lisäksi tavoitteena oli, että tutkimusjoukko koostuu tutkimuksen eri vaiheissa olevista nuoremmista ja vanhemmista jatko-opiskelijoista, jotka opiskelevat erilaisilla rahoitustavoilla. Osallistujien moninaisuudella etsimme aineistosta erilaisia polkuja ajautua joko korkeatasoiseen tai huonosti toimivaan ohjaussuhteeseen.

Koska osa vapaaehtoisista ei päässyt tammi-helmikuussa 2016 haastateltaviksi, tarjosimme mahdollisuutta kertoa opiskelusta kirjoittamalla siitä kaksi tarinaa. Tarinoiden kirjoittamista ohjattiin siten, että heitä pyydettiin kertomaan kuvaus hyvin onnistuneesta ja huonosti onnistuneesta ohjaustapamisesta. Kehyskertomuksin ohjattu kirjoittaminen helpottaa kirjoittajaa siten, että hänen ei tarvitse miettiä, mistä asioista hänen tulisi kirjoittaa (Eskola, 2001). Kuitenkin heillä oli mahdollisuus itse valita, minkälaisia tilanteita haluavat kuvata, vastaavasti kun haastatellut miettivät, kuinka paljon he avautuvat ohjaussuhteeseen liittyvistä tunteista ja omasta reflektoinnistaan ohjaussuhteeseen liittyen. Lopullinen aineistomme koostuu 25 haastattelusta ja 8 kertomuksesta. Otokseen sisältyy tasapuolisesti ennakkoon suunnittelemamme ryhmät. Kertomuksia ja haastatteluja on analysoitu tasavertaisesti. Tulososiossa esitetään esimerkinomaisesti otteita haastattelupuheesta niistä aiheista, joita nostamme esille. Puhujan tunniste ilmoitetaan koodein, jolloin kauppakorkeakoulun jatko-opiskelijan tunniste on k ja yhteiskuntatieteellisen tunniste on y. Haastattelut on numeroitu juoksevasti 1–25. Narratiivin merkinä on n.

Haastatteluja tekivät sekä tämän artikkelin kirjoittajat että heidän ohjaamansa laadullisen tutkimuksen kurssin opiskelijat. Opiskelijoita neuvottiin keskittymään haastattelussa haastateltavan kokemuksiin ohjaussuhteesta ja pitämään haastattelun mahdollisimman avoimena. Haastattelijoiden kokemattomuudesta johtuen ohjaajat lukivat heidän valmisteleman, haastattelujen teemoihin johdattelevat kysymykset, ja kurssilla harjoiteltiin muun muassa yllättäviä tilanteita ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentamista. Opiskelijoille oli myös kerrottu aiemmasta jatko-opiskelijoita koskeneesta pienoistutkimuksesta, jonka tutkimusraportin he olivat lukeneet. Siten he pystyivät mieltämään



Kuvio 1. Luottamuksen ja tuloksekkaan suhteen asteet ohjaussuhteissa

tohtoriopiskelijoiden elämäntilanteen erilaisuuden omaansa verrattuna. Suurin osa opiskelijoiden haastatteluista onnistui hyvin, ja vain muutama on sisällöltään niukempi. Opiskelijat litteroivat haastattelunsa sanasta sanaan. He eivät osallistuneet tämän tutkimuksen aineiston analyysiin.

Aineisto analysoitiin usealla lukukerralla kahden tutkijan yhteistyönä. Samaan aikaan tutustuimme aiempiin ohjaussuhdetutkimuksiin. Ensimmäisellä luennalla tunnistimme aineistosta tähän tutkimukseen sopivimmat kohdat ja hahmotimme aineiston mahdollisuudet ja rajoitteet. Kaikki puhuivat riittävästi ja monipuolisesti ohjaussuhteesta ja sen kehittymisestä sekä siihen liittyvistä toiveista. Moni keskittyi tämän lisäksi pohtimaan laajasti omaa henkilökohtaista elämäntilannettaan suhteessa opiskeluun ja kertomaan pitkästi rahoituksen ja työsuhteen (rakenteellisen kontekstin) merkityksestä sille. Tunnistimme opiskelijoiden kategorisoivan itsensä ja muita opiskelijoita ohjaajan sisä- ja ulkopiireihin. Vähemmän puhetta löytyi haastateltavan omasta toimivuudesta tai aktiivisuudesta vaikuttaa ohjaussuhteeseen silloin, jos siihen oltiin selkeästi tyytymättömiä.

Toisella lukukerralla etsimme erityisesti 1) puhetta odotuksista ennen ohjausta ja pettymyksistä tai onnistumisista opintojen/ohjauksen kuluessa, 2) opiskelijoiden kuvausten sisältämiä valtasuhteen ilmentymiä ja opiskelijan suhtautuminen valtasuhteeseen, 3) LMX-suhteen tunnuspiirteitä, kuten sisä- ja ulkopiiriin kuuluminen, vaihdannan valuutat ja luottamuksen olemassaolo suhteessa. Tämän lukukerran jälkeen pystyimme tunnistamaan ohjaussuhteen erilaistuvia polkuja, joihin keskityimme kolmannella lukukerralla. Ne on esitetty kuviossa 1.

Aineistomme tohtoriopiskelijat voitiin jakaa selkeästi niihin, jotka kokivat luottamusta ohjaajaan ja ohjauksen kokonaisuuteen ja niihin, joilla ei ollut luottamusta ohjaajaan kohtaan. Molempiin ryhmiin

sijoittui noin puolet opiskelijoista. Samalla voitiin todeta, että ne, joilla ei ollut luottamusta ohjaukseen, kokivat olevansa ulkokehällä joko suhteessa omaan ohjaajaan tai sen lisäksi akateemiseen yhteisöön. Kuvamme myöhemmissä tuloslukuissa tarkemmin, miten ajautuminen ulkokehälle tai sisäpiiriin näyttäisi yksilöllisissä kertomuksissa tapahtuvan.

Kolmas lukukerta oli aineiston narratiivinen tarkastelu. Etsimme vielä tarkemmin jo aiemmin tunnustettua vaihteellisuutta ja prosessinomaisuutta erilaistuvissa ohjaussuhteiden poluissa. Samalla varmennettiin aiemmin havaittuja luottamuksen, yhteisöön kuuluvuuden ja vallan ilmentymiä. Kertomukselliset pätkät aineistossa voivat olla lyhyitä kuvauksia kohtaamisista ohjaajan ja ohjattavan välillä, sekä muistoja omista tunnetiloista kohtaamisiin liittyen. Nämä yhdessä muodostavat ajassa etenevän yksilöllisen tarinan.

Vaikka analyysimme on vahvasti laadulliseen tutkimukseen nojautuva, emmekä pysty tai tavoittele näin pienellä määrällä osoittamaan korrelaatioita eri asioiden välillä, keräsimme kaikki havainnot taulukkoon, josta voimme havaita joitakin suuntaa antavia yleistyksiä asioiden suhteen. Analyysitaulukkoon koottiin seuraavat asiat: 1) Kuvaus työ- ja rahoitustilanteesta opintojen suhteen sekä opiskelijan 'kypsyys': onko hän suoraan maisteriopinnoista jatkava vai tullut työkokemuksen jälkeen jatkamaan opintoja. 2) Ohjaajien lukumäärä ja orpojen tunnistaminen. 3) Tapaamisten määrä ja koettu riittävyys. 4) Minkä kokee toimivan ja minkä ei koe toimivan? 5) Ohjaussuhteen koettu laatu. 6) LMX-suhteelle tyypillisiä piirteitä. 7) Kokemus kuulumisesta akateemiseen yhteisöön. 8) Valtasuhteen kokemus.

Taulukon avulla pystymme myös nopeasti liittämään tälle analyysille tärkeimmät kohdat 5-8 suhteessa henkilön rakenteelliseen statukseen (kohdat 1-2). Kohdat 3 ja 4 olivat usein koetun laadun (kohdat 5) määrittäjiä tai selittäjiä.

Taulukon avulla pystymme tunnistamaan yhteyden luottamuksen kokemisen ja koetun sisä- tai ulkopiiriin kuulumisen välillä. Ulkopiiriin itsensä sijoittaneet eivät kokeneet luottamusta ohjaajaansa eivätkä usein myöskään muuhun akateemiseen yhteisöön. Orvot tohtoriopiskelijat kokivat olevansa ulkokehällä ja lisäksi ”systeemin armoilla”, eivätkä luottaneet ohjaajaan, ohjaukseen, eivätkä yliopiston rakenteellisen ohjauksen toimivuuteen. Ulkokehälle itsensä sijoittaneilla ei kuitenkaan ole välttämättä samankaltaisuutta työsuhteensa tai rahoituksensa suhteen, mitä pohdimme tarkemmin tulososiossa. Sen sijaan ohjauksen laatuun tyytyväisimmät toimivat useimmiten tutkimusprojekteissa ja tekivät yhteistyötä ohjaajan kanssa esimerkiksi kirjoittamisessa. Näin muodostuivat yllä olevan kuvion 1 ääripäät.

Seuraavassa luvussa kuvaamme tarkemmin ohjaustarinoista poimittuja polkuja näihin erilaistuneisiin ohjaussuhteisiin. Tarkoituksenamme on korostaa jokaisen ohjaussuhteen erityisyyttä, mutta samalla osoittaa suhteen laadun liittymistä myös yliopiston rakenteisiin, toistuviin käytäntöihin ja muuhun yhteisöön. Jaamme nämä pohdinnat neljään alalukuun: jatko-opiskelijan odotukset ja pettymykset, kokemukset valtasuhteen olemassaolosta, kokemus suhteesta akateemiseen yhteisöön ja muiden akateemisten käytäntöjen koettu merkitys.

Analyysin tulokset

Tohtoriopiskelijoiden odotukset ja pettymykset

Tässä tulososiossa havainnollistamme kuvion 1 erilaistumispolkuja lähinnä ääripäihin sijoittuvien kommenttien avulla. Ohjaussuhde alkaa muodostua koettujen onnistumisten tai pettymysten kautta, jotka ovat estäneet tai vieneet eteenpäin tutkimustyötä. Jokaisen kokemus on omanlaisensa, mikä vahvistaa käsitystä yksilöllisten suhteiden syntymisestä. Aloituvaiheessa oma mielikuva tohtoriopinnoista antaa motivaatiota:

” – oli ehkä vähän semmonen ruusuinen kuva siitä, et sit saa vapaasti tehdä jotain eettisesti hyödyllistä ja näin (nauraa)... ja onhan se tutkimustyö... ne ihanat jutut sit ku löytää jotain ja ymmärtää jotain. Ehkä naiivi ajatus... sit on myöhemmin tullu ymmärrystä myös niistä ikävistä asioista, mikä tähän liittyy. kaikki semmonen muu, mitä ei tienny (muuttuu alakuloiseksi). ” (h6y).

Ensimmäisiä haasteita löytyy puhekäytäntöjen erilaisuudesta, mikä hidastaa yhteisymmärryksen löytymistä ohjaajan kanssa. Puhekäytäntöjen erilaisuuteen alussa viittaa moni haastateltu:

”Mulla oli vahva tunne silloin, kun mä aloitin, että ...hmm.. ei arvostettu sitä käytännön työelämän kokemusta. Joko ei arvostettu tai ei ymmärretty sitä. ... mä tein ihan hirveesti, yritin tehdä töitä sen eteen, et mä olisin oppinu puhumaan, niin ku tätä kieltä.” (h12k2)

Tämän vaiheen pituus vaihtelee paljon, mikä on suoraan verrannollinen kokemukseen oman väitöskirjan etenemisestä. Ohjaajan neutraalit kommentit kuten ”kyllä se siitä, tee vaan” koetaan välinpitämättömiksi, eikä niiden koeta edistävän omaa työtä. Pidemmälle ehtineet kuvasivat lopulta ymmärrystä siihen, miksi ohjaajan kommentit alussa ovat kovin ympäröiväisiä; vasta kun opitaan tuottamaan sellaista tekstiä, jota ohjaaja haluaa nähdä, saa vastineeksi osuvia kommentteja. Tämän välinpitämättömän ja ei-ohjaamiseksi koetun ohjauspuheen sävy voi olla myös niin kielteinen ja väheksyvä, ettei ohjattavalla riitä voimaa omatoimisesti parantaa tutkimusraporttiaan. Tässä kohdin tunteet osallistuvat suhteen sävyn voimistumiseen. Ohjattava saattaa mitätöidä tai ohittaa ohjaajan neuvot tai heidän suhteensa käytännössä katkeaa: ”Olen oppinut olemaan välittämättä.” Onnetonta tässä kohtaa on, jos ohjaussuhde virallisesti on olemassa, mutta käytännössä se on katkennut. Tällöin ohjattava katoaa orpouden polulle. Näitä tapauksia aineistossamme löytyy sekä osa-aikaisista ulkopuolisista opiskelijoista, että osa-aikaisiksi itsensä laskevista yliopistolla työssä olevista opiskelijoista.

Osa-aikaisella aikuisella jatko-opiskelijalla on yleensä asiantuntemusta omalla alallaan, mutta siitä huolimatta häntä usein kohdellaan alentuvasti, eikä kunnioiteta ihmisenä. Eräs puhuja kommentoi:

”Vaikka en tavoittele asemaa heidän akateemisissa temppeleissään, silti minuun suhtaudutaan epäilevästi.” (h8y).

Aineistomme perusteella voidaankin tunnistaa kahdenlaista sisääntuloa akateemiseen maailmaan ja opiskeluun liittyvää motivaatiota ja odotuksia. Ensimmäiseen ryhmään sijoitamme suoraan maisterintutkinnosta jatkavat. He ovat usein iältään nuorempia ja tavoitteena on oppia ja kasvaa ammattimaiseksi tutkijaksi. Toisen ryhmän muodostavat osa-aikaiseksi tässä kutsumamme, useimmiten aikuiset opiskelijat. Heidän opiskelumuotivaationsa syntyy halusta ymmärtää asioita syvällisemmin. Usein he haluavat tutkia käytännön työelämässä tunnistamaansa ilmiötä, tai kehittää jotain asiaa tieteelliseen tietoon perustuen. Näitä opiskelijoita ohjaa niin sanottu humboldtilainen käsitys tieteestä (Taylor, 2012). Ensimmäistä ryhmää puolestaan ohjaa muodollisen pätevyityksen halu, jolloin tutkimuksella on välineellinen merkitys.

Kun vanhempi opiskelija kuvaa motivaatiota, miksi lähti opiskelemaan näin: ”haluan ymmärtää asiaa syvällisemmin”, nuorempi puolestaan sanoo: ”haluan opetella tekniikan, jolla kirjoitetaan tieteellisen artikkeli”.

”Mua kiinnostaa teoria ja tiede, mutta mun tausta on niin vahvasti käytäntö ja sitten öö, ne joita mä kohtaan, niin heidän tausta on vahvasti tiede ja tieteen tekeminen. Monta vuotta on mennyt siihen, että musta on tuntunut, että me puhutaan niin kun vähän toistemme ohi.” (h12k1)

Erilaisten taustojen lisäksi eräs opiskelija mietti jo etukäteen, miten ohjaajan ja ohjattavan kemiat sopivat yhteen (best-fit) (vrt. Pyhäntö ym. 2015; Mainhard ym. 2009; Zhao ym. 2005):

”— et ku mä hain tota paikkaa, ... ja hän sitten sano, et ootko harkinnut, et mitäs jos hakisit? Niin mä sit sanoin hänelle, että ’mä oon vähän miettiny, että täytyy niiku miettiä et miten me tullaan toimeen’. ... sitä mä itsessäni peilasin, et sopiiko sellanen tiukka tyyli mulle, ja miten mä siinä sitten pärjään...” (h21k)

Tämä esimerkki oli kuitenkin poikkeuksellinen, koska se kuvaa henkilöä, joka aktiivisesti tarttui vuorovaikutuksen kehittymiseen. Tutustumisvaiheessa vielä haetaan ja tunnustellaan rooleja. Opiskelijat ovat aineistomme perusteella kokeneet ohjaussuhteen alkuvaiheen tärkeäksi ja moni olisi toivonut, että odotuksista olisi heti aluksi keskusteltu ja sovittu muun muassa siitä, miten usein on soveliaista pyytää ohjausta ja lähettää ohjaajalle luettavaa tai muista ohjaussuhteen pelisäännöistä. Myös perehdytystä tohtoriopiskelun käytäntöihin olisi kaivattu. Harva opiskelija kuitenkaan kertoi itse ehdottaneensa selkeämpiä vuorovaikutuksen käytäntöjä, koska ei kokenut olevansa sellaisessa asemassa, että voisi esittää toivomuksia. Se kertoo valtaepätasapainon vaikutuksesta suhteessa.

Opiskelijat kertoivat toisaalta kokeneensa jääneensä yksin työnsä kanssa – varsinkin jatko-opintojen alussa – mutta toisaalta tunnistettiin myös ohjaajan odottama itsenäisyys opinnoissa (Lepp ym., 2016; Wisker ym., 2007). Osa opiskelijoista toivoo ohjaavampaa tyyliä ja substanssiin liittyviä neuvoja kokeneemmalta ohjaajalta. Tässä asiassa suurempi kuilu odotuksissa ja alkuvaiheen sopeutumisessa akateemiseen ja itsenäiseen opiskeluun näyttäytyi osa-aikaisilla, kypsemmillä opiskelijoilla kuin nuoremmilla. Aikaa edelliseen opiskelukemukseen on kertynyt, ja akateeminen maailma kohdataan työelämän käytännöistä ja arvomaailmasta käsin.

Arvostuksen puutteeksi koettiin kokemus siitä, että opiskelijan ennakkoon lähettämää työtä ei ole

luettu ennen tapaamista, minkä kerrottiin heikentävän omaa motivaatiota ja itsetuntoa edelleen:

”Mut sitten taas et jos mä oon lähettänyt jotain mun kirjoituksia, et voik se kommentoida niin... toiselt mä en oo niinku koskaan saanu vastausta siihen, mikä on niinku, tavallaan heikentänyt mun mielest sitä niinku tutkijan itsetuntoa et miks tähän ei edes vastata. Et olik tää nyt niin kamala, ettei siihen kannata panostaa yhtään aikaa.” (h6y)

Kiinnostuksen osoitus toista kohtaan nostetaan puheessa usein esille. Kaikenlainen kiinnostuksen osoittaminen koettaisiin kannustavana, arvostavana ja itsetuntoon vaikuttavana: ”— suhteeseen liittyy se, että joskus toivoisin, että myös heiltä tulisi kysymys, että ’miten menee’ ja ’oletko edistynyt’—” (h12k). Tässä voi huomata opiskelijan toivovan myös epämuodollisempaa keskustelua, josta muun muassa Hemer (2012) on kirjoittanut. Tämä liittyy osin myös ohjaustyylin valintaan (vrt. Deuchar 2008) sekä toisen arvostamisen osoittamiseen ja itsetunnon vahvistamiseen, joita pidetään ohjaamisessa tärkeänä (Burger, 2016, 183-184; Hoch & Kozlowski, 2014; Howells, Stafford, Guijt, & Breadmore, 2017).

Kannustuksen puute koettiin tämän aineiston perusteella yleisesti yliopistoja vaivaavaksi asiaksi ja motivaatiota laskevaksi: ”— sitä kannustusta ei niin kun saa. Et sitä pitää lukee rivien välistä itse jotenkin.” (h18y). Ohjaajan osoittama arvostus ohjattavan näkemyksille luo pohjaa LMX-suhteen syvenemiselle ja sille tarpeellisen luottamuksen rakentumiselle (vrt. Howells ym., 2017). LMX-suhte ei pysty kehittymään tutustumisvaihetta pidemmälle, jos luottamusta ei synny, ja jos osapuolet eivät tunnista ja osoita yhteistyön mahdollisuuksia.

Luottamus tai epäluottamus ovat sanoja, joihin voisi kiteyttää kaikkien kertomusten yleisvireen kerrottaessa ohjaussuhteesta. Aineistossamme puolet koki epäluottamusta ohjausta kohtaan ja siihen liittyi myös kokemus kuulumisesta sisä- tai ulkopuolelle. Luottamuksen olemassaoloon tai sen puuttumiseen voi kiinnittää tunteen siitä, onko minun ohjaussuhteeni kohdallaan vai ei. Jos opiskelija ei ole saavuttanut luottamusta ohjaajaan joko tiedollisella tai muulla tasolla, opiskelija suhtautuu ohjaajan kommentteihin varauksella. Hän saattaa jättää huomioimatta ne ohjaajan puheen viestit, jotka hän kokee negatiivisina.

”Tämä työ ois itteasias pitänyt jossain teknillises yliopistos tehdä kuitenkin...tämä tiedeyhteisö ei hirveesti pystynyt mua tukemaan.” (h22k)

Hyviä kokemuksia kertovat puolestaan sellaiset opiskelijat, jotka ovat jo alkuvaiheessa päässeet

tekemään yhteistyötä ohjaajan kanssa, esimerkiksi tutkimusartikkelin kirjoittamisessa. Heillä on tilaisuus sosiaalista akateemisiin käytäntöihin nopeammin ja osaaminen tutkimuksen tekemisestä karttuu. Oivallus siitä, mitä tutkimuksen tekeminen oikeastaan on, koettiin syntyvän yhdessä tekemisessä: ”Sitä kautta avautu, et mitä tää tutkimuksen tekeminen nyt oikeestaan tarkoittaa.” (h17k). Tämä oppimismalli liittyy mm. Gherardin ja Nicholinin kuvaamaan sosiaalisen oppimisen tapaan, josta he ovat käyttäneet ilmaisua oppiminen osallistumisena ja harjoittelemisena (Gherardi ym., 1998; Nicolini, Gherardi, & Yanow, 2003).

Ohjaussuhteen vuorovaikutuksen tavat, joiden koettiin parhaiten auttavan tutkimuksen oppimista, liitettiin haastateltavien puheessa ohjaajan osoittamaan arvostukseen ja yhdessä tekemiseen. Lisäksi haastateltavat kokevat ohjaussuhdetta edistäväksi sen, että ohjaus on säännöllistä ja vuorovaikutus molemminpuolista ja jatkuvaa. Tällaisissa tarinoissa alun odotukset lunastetaan hyvässä ohjaussuhteessa.

Lakki kourassa – kokemukset valtasuhteen olemassaolosta

Kun seurasi ohjaustarinoiden eri episodeja (lyhyitä tapahtumapätkiä), kerrotuissa muutoskohdissa erityisesti voi huomata toisiinsa kietoutuneina tunteiden ja valtasuhteen kokemuksia. Opiskelija on aina hierarkkisesti alisteisessa suhteessa ohjaajaansa. Ääripäissään positiiviset tunteet liittyivät yhteisen kielen löytymiseen ja yhdessä toimimisen löytämiseen, mikä edistää ja innostaa tutkimuksen tekemistä. Negatiiviset tunteet puolestaan liittyivät perusteettomaksi koetun epätasaa-arvon ja jopa nöyryyttämisen kokemukseen. Tähän väliin mahtuu paljon variaatioita. Omana ryhmänään esiintyvät neutraalin asialliset ohjaussuhdeparit, jotka ovat löytäneet tyydyttävän tason yhteistyösuhteeseen olematta kuitenkaan ystäviä tai tasa-arvoisia kumppaneita (ks. kuvio 1). Ohjauksen epätasapainoinen valtasuhde on selkeimmillään ohjaussuhteen alussa. Siihen liittyvää tunnetta kuvasi haastattelussa jo opintojensa loppuvaiheessa oleva tohtoriopiskelija:

”Aina kun mä soitin, niin mul oli joka helvatin kerta semmonen vaivautunu olo, vähän niinku lakki kourassa, vaikka mä soitin ihan niinku omassa asiassa, et missä täsä oikein mennään.” (h8y)

Valta ja tunteet liittyvät puheessa usein toisiinsa, eikä voimattomuuden tai alisteisen aseman kokemus ollut harvinainen tutkimusaineistossamme. Epäoikeudenmukaisuuden tunne puolestaan liittyy alisteiseen asemaan. Koetaan, ettei opiskelija pysty muuttamaan tilannetta, jonka kokee epäoi-

keudenmukaiseksi. Ohjaajan valta perustuu paitsi tiedolliseen kokemukseen myös akateemisten käytäntöjen tuntemiseen.

”Et mä nään niin ku heidät mun yläpuolella. Ja se et mä kunnioitan heitä tosi paljon, koska he ovat omalla alallaan tosi hyviä tutkijoita.” (h16k)

Professori toimii portinvartijana niin akateemisiin verkostoihin ohjaussuhteen alussa kuin rahoitukseen koko prosessin ajan. Samoin hänellä on usein vaikutusvaltaa työsuhteisiin. Opiskelijan tunne siitä, että esimerkiksi suosituksia apurahoihin joutuu anelemaan professorilta, koettiin heikentävän korkealaatuisen vuorovaikutuksen syntyä ja opiskelijan näkökulmasta se voi viedä sitä jopa alapäin.

”Nyt on ollu vähä noist apurahasuosituksista kinaa ehkä ... hän on sitä mieltä et mul on niin hyvä rahoitus tilanne... etten mä tarttis... hänellä on niinku silleen aika paljon valtaa tietyis asioissa. ... Tää meidän professori ei oo sen tyyppinen et hänen yli kävelis kukaan. Et jos hän ei niinku jotain halua, ni hän se päätöksen tekee ketä tänne otetaa.” (h25k)

Apurahan saamisella on myös vaikutusta opiskelijan oman tutkimuksen arvostukseen ja näkemykseen itsestään tutkijana: ”Mä sain valtavasti niin kun tällaista tutkimusitsetuntoa kun, tuota, mä sain apurahaa.” (h12k1). Esimerkki kuvastaa sitä, että opiskelija kokee tunnustuksen työstä tulevan myös ulkopuolisen arvioitsijan kautta, eikä pelkää ohjaajalta.

Aiemmin mainittu ohjauksen puute ja palautteen vähyys jää usein ratkaisematta. Opiskelija ei koe voivansa kyseenalaistaa ohjaajan valintoja tai vaatia enempää ohjausta. Kun haastattelussa kysimme toisinaan, oletko sanonut tästä ohjaajalle tai oletko kertonut, mitä odottaisit, he saattoivat olla hämmentyneitä. Sitä ei ollut koettu luontevaksi: ”Mä voin hyvinkin kuvitella, et monellakin jatko-opiskelijalla on se kynnyks, et mitä hän uskaltaa kysyä ohjaajalta.” (h9y)

Valta-asemaa tuotetaan puhetoissa ja puheen-vuoroissa. Vastaamattomuus ja opiskelijan jättäminen ilman palautetta koetaan opiskelijan itsetuntoa nujertavina, vaikkei toimintaa olisi sellaiseksi tarkoitettukaan. Toisaalta aineistossa kuvataan myös, miten opiskelija on etsinyt itselleen muualta sopivamman epävirallisen ohjaajan, kun alkuperäinen ei ole ollut sopiva. Seuraavassa kuvataan ratkaisun etsimistä kielimuurin pulmaan:

”Tunnelmaltaan ne tapaamiset oli sellaisia, et kyl sinne jännitti mennä, et ku tiesi

et jotain järkevää pitää saada sanottua paperissansa... ihan tärkein käsin meni sinne, et mitäköhän sieltä nyt tulee. Ja sitten ku ei ymmärtäny puoliakaan mitä mies puhuu, koska ei vaan ollu samalla levelillä. Mut sitten ne (tapaamiset) on niiku siitä muuttunu sen myötä, et ite on tsempannu. Eli mä oon yrittäny repiä sitä (ohjaajaa) alemmas niiku kysymällä, et hei, nyt mä en ymmärrä! Ja hän on sitten taas niiku oppinu varmistamaan, et mä olen ymmärtäny. Et tähän meil on syntynyt sillasia tosi hyviä käytäntöjä sitte myöski.” (h21k)

Ohjaussuhdetta voisi kutsua realistiseksi silloin, kun osapuolet tunnistavat valtasuhteen, mutta suhteessa osoitetaan luottamusta. Seuraava esimerkki tuo näkyväksi sen, että hierarkia-asetelma on olemassa ja se määrittää vuorovaikutuksen kulkua ja laatua, mutta siitä huolimatta jatko-opiskelija voi kokea saavansa äänensä kuuluville ja pystyvänsä tuomaan myös omia ajatuksia esiin, mikäli suhteeseen liittyy toisen arvostaminen.

”Kokemus lisää tavallaan sitä painoarvoa, mitä sun mielipiteillä on, mutta se, että mä olen tavallaan hierarkiassa alempana niin ei vähennä sitä, ettenkö mä sais myös ääneni kuuluviin.” (h4k)

Hierarkkinen asema ei näy kaikissa haastatteluisa. Parhaissa suhteissa opiskelijan omat kyvyt ovat jo riittävät yhteiskirjoittamiseen ja silloin, mikäli henkilökemioidenkin koetaan olevan yhteensopivat, yhdessä vietetään myös vapaa-aikaa. Jotkut ohjaajat tapaavat ohjattavansa mieluummin myös kahvikupin tai olutlasin ääressä:

”Tänäinkin ollaan menossa tohon lähikapkaan tän haastattelun jälkeen. Sitten mennään K:lle kirjoittamaan ja saunomaan.” (h5k)

” – et mä koen saavani tosi paljon hyötyä siitä, että me voidaan jutella asioista ihan noin niinku vaan lounaalla, eikä vaan sillee virallisesti.” (h4k)

Näissä tapauksissa luottamuksellinen ohjaussuhde ja tasa-arvoinen kumppanuus tuottivat tutkimuspapereita, joiden kirjoittaminen vaikutti olevan molempien mielestä myös mukavaa. Kaiken kaikkiaan menestymistä omissa opinnoissa kokivat sellaiset opiskelijat, joilla ei ollut moittimista ohjaussuhteessa, vaan he kokivat luottamusta ohjaukseen ja saavansa sekä kannustusta että hyödyllistä ohjausta tai kumppanuutta tutkimukselleen. Tämä tulos on yhdensuuntainen johtamistutkimuksissa esiintyvän transformatiivisen johtamisen mallin kanssa (Bass, 1985), jossa kannustava ja inspiroiva

ohjaustapa tuottaa ohjattavassa innostuneisuutta, motivaatiota ja sitoutumista yhteiseen päämäärään.

Kuinka pitkään ohjaussuhteen kehittymistä laadukkaaksi voidaan odotella? Seuraavassa lainauksessa opiskelija kertoo olonsa muuttuneen paremmaksi ohjaustapaamisissa vasta kolmantena vuotena. Sitä ei voitane pitää kovin hyvin onnistuneena tutustumisvaiheena, ja parannettavaa voisi löytyä ohjauksen vuorovaikutuksessa:

” – Sanotaan vaikka, et jos sitä mittais vaikka sillä, et missä vaiheessa aloin nauttia niistä tapaamisista sillee, et hei tonnehan on kiva mennä, et nyt alkaa tä homma toimia! Ni varmaan siinä kolmannen vuoden aikana. Sit oli itellä jotain annettavaa ja sanottavaa niissä keskusteluissa, ja sit oikeestaan palkitsevia hetkiä oli ne, ku huomas, et ohjaaja ei muuten nyt enää kaikkee ihan tiedäkään, et se oma osaaminen oli kehittyny. Ni siinä vaiheessa ehkä oli mukavampi.” (h21k).

Aineistossamme valtasuhde ohjaajan ja ohjattavan välillä koettiin hierarkkiseksi ja yleisimmin annetuksi olosuhteeksi, jonka suhteen koettiin voimattomuutta.

Sisällä vai ulkona? Jatko-opiskelijan suhde akateemiseen yhteisöön ja sen käytäntöihin

Tutkimme aineistosta, minkälaisia muita vuorovaikutussuhteita kuin dyadi oman ohjaajan kanssa koettiin osalliseksi tohtoriopinnoissa, ja minkälainen paino niille annetaan oman opiskelun edistymisessä. Jatko-opintoja suorittavaa opiskelijaa on kuvattu muun muassa akateemisen yhteisön ovelle kolkuttavana noviisina ja ohjaajaa tuon yhteisön portinvartijana. Portti aukeaa akateemisten käytäntöjen maailmaan, jossa väitöskirjat hyväksytään akateemisen yhteisön laatiman kriteeristön perusteella, joten tuon yhteisön arvostukset olisi opittava tuntemaan (Bastalich, 2015). Niitä ei kuitenkaan ole kirjoitettu näkyväksi, vaan monet käytännöt paljastuvat vasta, kun niihin törmää.

” – aikamoinen opettelu tässä akateemisessa jargonissa. Minä sanon, että se on niin kuin ihan mielenkiintoinen yhtälönä, että onko tämä se idea, että ihmiset saadaan kyykytettyä tiettyyn jargoniin!” (h13k)

Sisälle pääsy akateemiseen yhteisöön riippuu pitkälti opiskelijan työsuhteesta ja myös fyysisestä sijainnista. Jos jatko-opiskelija työskentelee oppiaineessa, käytännöt ja ihmiset tulevat tutuiksi ajan kuluessa. Kaikkein eniten erillään ja itsenäisesti tutkimusta yrittävät tehdä osa-aikaiset muualla työssä olevat jatko-opiskelijat. He tapaavat muita jatko-opiskelijoita, tutkijoita ja professoreja vain

seminaareissa ja erikseen sovituisissa kohtaamisissa. Heille ohjaaja saattaa olla ainoa puhelukumppani akateemisesta maailmasta, mikä on kapea ikkuna tutkimuksen tekemiseen. Tämä näkyy myös oman aineistomme vastaajien kokemuksissa. Opiskelijat itse luokittelivat tohtoriopiskelijat sisä- ja ulkopuolelle sen mukaan, mikä oli heidän kokemuksensa saadusta ohjauksesta, mikä puolestaan liittyi yliopistossa tai sen ulkopuolella työskenteleeseen (vrt. Pyhälto ym. 2009).

”Et mä oon niinku jollain tapaa hyvin niinku yksinäinen. En ole yksin, mutta olen yksinäinen työni kanssa.” (h12k)

” – – mä olen kyl aikain saatos tuntenu, et mä olen pikkasen kummajainen tääl, vaik mä olen tuntenu nää ihmiset pitkään... koen, et mä en sil taval ehkä kuitenkaan oo osa tätä.” (h22k)

”Koska mä en oo yliopistossa töissä, vaan olen tätä tehnyt ihan niin kun työn ohella ja vapaa-ajallani, ... niin tän väitöskirjan tekemiseen kannalta tekijän suurin ongelma on, et hän ei oikeen kuulu olevansa osa tiedeyhteisöä... Mä oon kutsunu sitä ulkokehällä olemiseks, ja koin sen kauheen huonona asiana.” (h8y)

Aiemmissa tutkimuksissa on korostettu oppimisympäristön merkitystä ja niidenkin mukaan osakaisilla jatko-opiskelijoilla odotukset vuorovaikutussuhteelle liittyvät myös yhteisöön kuulumisen toiveisiin (Zahl, 2015).

”Sitä se tietysti akateeminen maailma hyvin pitkälle on, et täytyy löytää ne ihmiset, jotka keskustelee samoista asioista ja samoilla termeillä ja sit verkostoituu heidän kanssa. ... et joillain osastoilla niinku ohjaaja tuntee ihmisiä ja ohjaaja voi sit ottaa mukaa ja tutustuttaa ihmisiin ja niin edelleen. Mut kyl se tääl on hyvin pitkälti sitä, et täytyy itse vaan mennä eri konferensseihin ja luoda niitä kontakteja ja kontaktiverkkoja. ... verkoston tärkeys on tullu viel vahvemmin esille, mitä sitä ois ennakkoon uskonu.” (h17k)

Aineiston perusteella tunnistimme kahdenlaisia opintoja tukevia yhteisöjä. Tutkijakoulun toimintaa ja kursseja pääosin kiiteltiin, mikäli niihin oli osallistunut. Toisena tukevana ryhmänä haastattelutavat kuvaavat omia sosiaalisia verkostojaan. Ne voivat syntyä joko fyysisistä rakenteista, kuten että on työhuone yliopistolla, tai ne voivat muodostua henkilökohtaisiin suhteisiin. Osallisuus työyhteisössä mahdollistaa epäviralliset kahvipöytä- ja käytäväkeskustelut, jotka rakentavat vuorovaiku-

tussuhteita (vrt. Hemer, 2012). Kun tämä yhteisö puuttuu, jäävät myös arkikeskustelut uupumaan.

”Mä henkilökohtasesti pidän itte vaan huolen, et mä käyn täällä esimerkiks luennoilla tai otan kursseja, istun täällä, ja tutustun sitä kautta näihin kollegoihin, jotka kans tekee väitöskirjaa. Et en mä sitä kahvipöytäkeskustelua rehellisesti niiltä ohjaajilta odota. Mut se, mikä siin tietysti jää uupumaan, jos sellanen puuttuu nii semmoset niin kun vahingossa tapahtuvat oivallukset. Ku yks puhuu yhestä, ja toinen toisesta ja kolmas kolmannesta ni siin saattaa tapahtua semmosta yhteisoivallusta, et ahaa.” (h14k)

Kuten aiemmissakin tutkimuksissa, kuulumisen akateemiseen yhteisöön nähtiin aineistossamme pääosin tavoiteltavana ja sen edut koettiin olevan arkisen vuorovaikutuksen helppoudessa ja sen tuomissa oivalluksissa. Sen koettiin auttavan myös akateemisten puhetaiden omaksumisessa ja saadun palautteen ymmärtämisessä.

Jatko-opiskelijan työsuhte yliopistolla toi kuitenkin myös opintoja hidastavia puolia. Tohtorikoulutettavan tai opettajan työpaikkaan liittyy paljon hallinnollisia ja opetustehtäviä, jotka voivat viedä suurimman osan työajasta. Silti kaikkia jatko-opiskelijoita arvioidaan vain tutkimustulosten perusteella, mikä synnytti epäoikeudenmukaisuuden kokemusta, kun oma tutkimus ei edisty yhtä nopeasti kuin apurahatutkijoilla. Resurssipula tunnistettiin kaikin puolin olevan haitallinen työn edistymiselle ja alentavan työhyvinvointia:

K: ”Millaisena sä koet akateemisen yhteisön?”

V: ”No, ihan paskana! [naurua] Se on niin kun täynnä ristiriitoja. Aivan täynnä ristiriitoja... se sairastuttaa ihmisiä! Siis, siinä kiehtoo se, että niin kun on älykkäitä ihmisiä, ja voi oppia paljon, mutta voi oppia paljon myös huonoja asioita. Se kilpailuhenkisyys on ehkä se suurin haaste. Sellainen älytön kilpailu, että mä kilpailen mun kaverin kanssa, ... jostain kahden kuukauden työsuhteesta! ... Niin se on ihan älytöntä, ei semmoinen toimi. Se ei toimi!” (h11k)

Kuulumisen akateemiseen yhteisöön esiintyi sekä tavoiteltavana että ristiriitaisena. Joillakin yhteisö korvasi huonoksi koetun ohjauksuhteen, toisilla se täydensi sitä ja jotkut kokivat yhteisön sisällä olemisen ahdistavana tai kokivat olevansa sen ulkopuolella. Prosessin aikana oli monelta karissut aiemmin akateemiseen yhteisöön liitetty arvostus, ja yhteisössä koettuja käytäntöjä ja arvoja ihmeteltiin. Nämä hämmennykset puhujat pitivät kuitenkin taustalla, ja päällimmäisenä puheessa säilyi

usko tiedon ja oman osaamisen kehittämiseen sekä halu edistää omaa tutkimusta – yhteisön tuella tai siitä huolimatta.

Ohjaussuhde osana laajempia akateemisia käytäntöjä

Laajemmilla akateemisilla käytännöillä tarkoitamme niitä tapoja ja käytänteitä, joita voidaan tarkastella instituutioina ja jotka ovat olemassa yksilöstä huolimatta. Niitä pidetään itsestäänselvyksinä, eikä niitä arkisessa tutkijan työssä kyseenalaisteta. Ne liittyvät sekä rakenteellisiin käytäntöihin että ihmisten väliin puhekäytäntöihin ja tapoihin. Esimerkiksi seminaarikäytännöt ja ohjaustapaamiset noudattavat perinteisiä tapoja ja käyttäytymisnormeja, joita toistetaan kyseenalaistamatta. Rakenteellisia käytäntöjä ovat esimerkiksi tutkijakouluihin hakeutumisen, kurssien ja neuvonnan käytännöt ja laajemmin opiskelun rahoitukseen liittyvät käytännöt. Myös näihin käytäntöihin liittyy valta-asetelmia, jotka yksilö kokee ja toimii siten olettamiensa valtasääntöjen mukaisesti. Valta-asema on selkeästi nähtävissä muun muassa lausuntojen antamisen käytännöissä ja piiloisesti esimerkiksi puheenvuorojen käyttämisessä ja puhetoimissa seminaareissa sekä ohjaustapaamisissa. Monet käytännöistä ovat yliopistojen henkilökunnalle itsestäänselvyksiä, mutta ulkopuoliselle täysin outoja, kuten edellä olemme havainnollistaneet.

Käytäntöjä voidaan muuttaa vain, jos ne tunnistetaan toimimattomaksi. Aineistossamme ohjattava saattoi kokea käytännön toimimattomaksi, mutta hän koki olevansa voimaton yksilönä vaikuttamaan siihen. Käytäntöjä voitiin kuvata vertaamalla omaa asemaa pelinappulana ja systeemin armoilla olemiseen. Niihin toivottiin jonkun ulkopuolisen puuttumista. Tuotiin esimerkiksi esille toivomus siitä, että joku ohjaisi ohjaajia ohjaamaan väitöskirjoja (McCallin & Nayar, 2012):

”Kyllähän sen voisi sopia, et tapaamme vaikka joka tammikuu ja joka toukokuu... mut ehkä jopa sellanen niinku ... ohjeistus ... voisko sit joku UTUGS ... jotenkin, väikkärin ohjaajia ohjata siihen ohjaukseen, tai mitä ohjaus on nykypäivänä, koska ihmisillä näyttää olevan tosi erilaiset käsitykset.” (h6y)

Tutkimassamme yliopistossa on viime vuosina tarjottu koulutusta ohjaajille ja käyttöön otetun ohjaussopimuksen tarkoituksena on ollut selkiyttää kummankin osapuolen velvollisuuksia ja oikeuksia ja kannustaa sopimaan yhdessä ohjauksen tavoista. Sopimus ei haastattelujemme perusteella ole kuitenkaan ohjenuora vaan muodollisuus. Se ei allekirjoitusten jälkeen välttämättä toimi ohjauksen välineenä, vaan tuntuu unohtuvan pelkkänä muodollisena paperina, joka on tehty kauan sitten.

Suurimman ja vaikuttavimman ongelman ohjattavalle muodostaa ohjaajan äkillinen vaihtuminen – ohjaaja saattaa lähteä muualle töihin tai sairastua. Kirjallisuudessakin mainitut orvoiksi joutuneet tohtoriopiskelijat (ks. Wisker & Robinson 2013) esiintyivät myös meidän aineistossamme (”Sit just ko se pääohjaaja vähä niinko lipee tästä...” (h1k)). Orpojen tohtoriopiskelijoiden suhteen emme voi tarkastella vain kahdenvälistä ohjaussuhdetta, vaan orvoksi joutuminen liittyy sekä yliopistojen määräraikaisen palkkaamisen käytäntöihin että ohjaajan uralla etenemiseen. Kaikissa orpojen opiskelijoiden tapauksissa tässä aineistossa opiskelija oli jätetty ongelman kanssa yksin. Hänelle ei joko ollut määrätty uutta ohjaajaa lainkaan tai uusi ohjaaja oli haluton häntä ohjaamaan, eikä ohjaajan katoamisesta ollut aina kerrottu opiskelijalle suoraan. Miten tilanne korjattiin tai jätettiin korjaamatta, kertoo opiskelijan täysin alisteisesta asemasta yliopiston rakenteissa. Toisaalta se kertoo myös yliopistojen resurssipulasta, koska uuden ohjaajan haluttomuus ohjaamiseen voi liittyä siihen. Yliopiston välinpitämättömyys tiedottamiseen tai haluttomuus tilanteen hoitamiseen koettiin nöyryyttävänä ja se näyttäytyi opiskelijalle hänen työnsä väheksymisenä.

”Et joudut tekemään paljon, kirjoittamaan paljon uutta tekstiä, ... se, et sitä työtä, mikä on tehty, ei arvosteta.” (h2y).

Uuden ohjaussuhteen luominen niin sanotusti vastahakoisessa suhteessa on haastavaa ja koettiin, että uusi ohjaaja välttelee kohtaamista. Näillä kokemuksilla oli vakavia seurauksia opiskelijan motivaatiolle, itsetunnolle ja tutkimuksen etenemiselle. Samalla se on huono asia myös yliopistolle, joka menettää ”budjetoidun” tohtoritutkimuksen. Tässä kohtaa osa oli harkinnut tutkimuksen lopettamista tai lopettanut kokonaan tai siirtynyt toiseen yliopistoon.

Toinen rakenteellinen iso ongelma tuli esille tilanteissa, joissa ohjattava joutuu orvon kaltaiseen asemaan työsuhteensa vuoksi. Tohtorikoulutettavana tai opettajana toimivat jatko-opiskelijat joutuvat käyttämään huomattavan osan ajastaan muuhun kuin tutkimukseen ja opiskeluun. Tällöin he kutsuivat itseään osa-aikaisiksi opiskelijoiksi, vaikka heillä on rahoitus palkan muodossa. Opiskelija saattoi tuntea huonoa omaatuntoa, jos sattui asian tuomaan julki, koska hänen pitäisi olla tyytyväinen saatuaan täysipäiväisen työsuhteen. Arviointi samalla viivalla apurahatutkijoiden kanssa synnytti epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia.

Vastaavassa tilanteessa olivat opettajina toimivat jatko-opiskelijat, joista tuli ohjaajiensa silmissä lähes näkymättömiä, koska ei ollut odotettavissa, että he pystyisivät etenemään opinnoissaan odotetussa ajassa. Molemmat ohjaussuhteen osapuolet välttelivät niin ollen puhumasta enää väitöskirjan etenemisestä, eikä opiskelijalla ollut mahdollisuutta muuttaa olosuhteita.

Johtopäätelmät

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten korkeakoulujen ohjauskäytännöt tuottavat ohjaaja-ohjattava-suhdetta, ja millaisena tuo suhde näyttää jatko-opiskelijan näkökulmasta. Käytäntöjen tutkimuksen tapaan (Gherardi, 2012) nostimme aineistosta esille arkipäivän käytäntöjä, joita yliopistossa vuosia työskennelleet pitävät itsestään selvyytenä, mutta jotka näyttävät ohjattavalle uusina ja joskus hämmentävinä ja ongelmallisina. Toisinaan ongelmakohdat jäävät selvittämättä ja ne vaietaan olemattomiksi. Tässä ohjattavien puheeseen ja kertomuksiin perustuvassa tutkimusaineistossa, johon kuuluu sekä yliopistoissa työskenteleviä että osa-aikaisia niin sanottuja ulkopuolisia jatko-opiskelijoita, ulkopuolinen näkemys auttoi havaitsemaan käytäntöjen erityispiirteitä ja sitä, kuinka vaikeasti opittavia hiljaiseen tietoon kiinnittyvät tutkimuksen tekemisen tavat ja rakenteet ovat.

Ohjaussuhdetta ja tohtoriopintojen oppimisympäristöä on tarkasteltu aiemmassa kirjallisuudessa sekä ohjaajan että ohjattavan näkökulmasta. Hyväksi koetun ohjauksen tunnusmerkit olivat samoja kuin aiemmissakin tutkimuksissa: kannustus, tuki, kiinnostuksen osoittaminen, palautteen saaminen, ohjaustapaamisten riittävyys ja niin edelleen. Myös akateemisen yhteisön on todettu olevan tärkeä opintojen etenemiselle (Ives & Rowley, 2005; Pyhälto & Keskinen, 2012; Pyhälto, Stubb, & Lonka, 2009; Stubb ym., 2011; Wisker ym., 2007; Zhao ym., 2007). Sen roolia on tutkittu tässä tutkimuksessa kuulemalla, millaisena se koetaan, ja miten tohtoriopiskelijat kokevat kuuluvansa siihen. Uudet tohtorikoulujen käytännöt tutkitussa yliopistossa koettiin pääosin hyödyllisiksi. Akateeminen yhteisö sai opiskelijaa tukevan roolin erityisesti silloin, jos oma ohjaussuhde ei toiminut hyvin. Poikkeuksena olivat osa-aikaiset, ulkopuoliset opiskelijat, jotka eivät useinkaan kokeneet saavansa tohtorikoulujen käytännöistä itselleen sosiaalisia verkostoja.

Uutena näkökulmana tässä tutkimuksessa oli nostaa ohjaussuhde tarkasteltavaksi esimies-alais-suhteena Leader-Member-Exchange -teorian (LMX) avulla (Anand ym., 2011; Graen & Uhl-Bien, 1995). Sen avulla rakensimme vaihteellaisen mielikuvan ohjaussuhteen kehittymisestä, siinä käytetyistä vastavuoroisista suhteen rakentamisen valuutoista ja kokemuksista sisä- ja ulkopuolelle ajautumisesta. Vaihdamme valuutoiksi voidaan laskea ohjaajan osalta edellä mainitut hyvän ohjauksen tunnusmerkit ja opiskelijan puolelta esimerkiksi tekstin tuottaminen ja tapa esitellä omaa etenemistä tai kysyä neuvoja. Ohjaajan kommentit ja niiden esittämisen tapa ovat taas ohjaajan valuuttoja suhteen jatkuvassa dialektiikassa. Teorian sisä- ja ulkopuolelle vastaavat tässä kokemus kuulu-

misesta ohjaajan sisäpiiriin, jossa ohjattava saa tukea ja neuvoja ohjaajalta tai vastakohtana orpojen opiskelijoiden kokemus kuulumisesta ulkopuolelle tilanteessa, jossa ohjaussuhde on katkennut. Näitä ohjaussuhteen ääripäitä ja niiden väliin sijoitettavia suhteita esitimme kuviossa 1.

LMX-korostaa prosessimaista kehittymistä osapuolten kohtaamisissa ja sitä, miten kumpikin arvioi niiden myötä toisen sopivuutta omaan käytökseen, arvoihin ja niin edelleen. Samalla osapuolet muokkaavat omaa käytöstään toiseen sopivaksi tai eivät sopeuta sitä, kuten aineistossamme myös käy ilmi.

Korostimme sitä, ettei suhteissa voida tunnistaa vain tietynlaisia lainalaisuuksia, vaan jokainen ohjaussuhde muotoutuu omanlaisekseen. Analyysin tuloksissa nostimme esille neljänlaisia asiakokonaisuuksia, jotka vaikuttavat erilaistuviin ohjaussuhteisiin: jatko-opiskelijan odotukset ja pettymykset, kokemukset valtasuhteen olemassaolosta, kokemus suhteesta akateemiseen yhteisöön ja muiden akateemisten käytäntöjen koettu merkitys. Tunne kuulumisesta yhteisöön ja luottamus ohjaukseen esiintyivät samoissa kertomuksissa, kun taas epäluottamus ja ulkopuolisuuden tunne liittyivät usein toisiinsa. Tarkastelimme tässä erityisesti ongelmalliseksi koettuja tilanteita, ja avasimme niihin johtaneita taustarakenteita.

Kiinnitimme huomion luottamuksen tai epäluottamuksen rakentumiseen, joka näyttöä aineistossa oleellisena kuvaajana hyväksi tai huonoksi koetussa suhteessa. Myös LMX-teorian mukaan luottamus liittyy korkealaatuisen esimies-alais-suhteeseen (Moorman, Blakely, & Darnold, 2018; Scandura & Pellegrini, 2008). Aiemmissa ohjaussuhdetutkimuksissa on esitetty, että koska ohjattavan ja ohjaajan odotukset vuorovaikutuksesta ja suhteen käytännöistä eivät välttämättä kohtaa, niistä tulisi keskustella mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Samoin voimme todeta tämän tutkimuksen perusteella, mutta haluamme lisätä, että ohjaussuhteen hierarkkisen valta-asetelman koetaan useimmissa tapauksissa estävän ongelmalliseksi koettujen tapojen puheeksi ottamisen. Tällöin vastuu suhteen etenemisestä paremmaksi jää ohjaajalle, joka kuitenkin ei välttämättä koe olevansa vastuussa siitä tai ohjattavan työhyvinvoinnista, ja osoittaa sen esimerkiksi jättämällä ohjaamatta (tapaamatta, kuulematta, kommentoimatta), jos opiskelija ei itse vaadi ohjausta (Lepp ym., 2016). Näin syntyy alenevan luottamuksen kierre. Vastaavasti ylikuormittuneet yliopistoon työsuhteessa olevat ohjattavat saattoivat joutua hylätyiksi, vaikka kumpikin osapuoli tunnisti tilanteen, jossa ei ehdi tekemään tutkimusta, mutta ei voinut tehdä asialle mitään. Kun työnantaja piti yllä tällaista rakenteellista loukkua, luottamus yliopistoa kohtaan työpaikkana väheni, mikä puolestaan vähensi motivaatiota ja uskoa omaan valmistumiseen. Näin joko henkilöiden välinen valta-asetelma tai rakenteellinen valta aiheutti voimattomuutta opiskelijassa.

Koettu epäoikeudenmukaisuus suhteessa tai rakenteessa osoittautui myös ongelmaksi opinnoissa etenemiselle. Tutkitussa yliopistossa opiskelijoita kontrolloidaan vuosittain etenemisen perusteella. Kaikkia arvioidaan tuotettujen tulosten (julkaisujen) perusteella, mutta huomioon ei oteta opiskelijoiden erilaisia lähtökohtia. Epäedullinen lähtökohta voi liittyä joko siihen, että edellisistä opinnoista on jo kulunut jonkun aikaa tai edellä mainitusta rahoitustavan erilaisuudesta. Tämä koettiin osin epäoikeudenmukaiseksi ja motivaatiota vähentäväksi. Mielestämme oppimisympäristöä tutkittaessa ja kehitettäessä tulisi huomioida myös opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat työsuhteeseen liittyvien resurssien ja rajoitteiden osalta.

Aineistossamme korostui puhetapojen ja toiminnassa välittyvän arvostuksen merkitys suhteen kehittymiselle. Väitämme, että ohjaussuhteiden käytännöistä erityisesti toisen kohtaaminen eri tilanteissa ja muodoissa on ratkaisevaa tohtoriopiskelijan oppimisen tukemiselle. Ohjaussuhteiden tarkastelussa tunteilla ja valtasuhteilla on merkitystä. Vaikka ohjaussuhdekäytäntöjen kehittäminen on ollut oikean suuntaista, ne eivät korvaa huonosti toimivaa ohjaussuhdetta. Tuloksemme tukevat aiempia kotimaisia ja kansainvälisiä ohjaussuhdetutkimuksia, joihin viittaamme tässä raportissa.

Teoreettisena kontribuutiona tästä tutkimuksesta nostamme yhtymäkohtien esittämisen johtamistutkimuksen ja ohjaussuhdetutkimuksen välillä. Erottavana tekijänä nostamme alaisesta eli ohjattavasta koetun vastuun ottamisen. Kun yrityksen esimies on vastuussa esimerkiksi alaisensa hyvinvoinnista, yliopistossa ohjaajan vastuuta tältä osin ei ole selkeästi määritelty, minkä vuoksi sitä tukeva käyttäytyminen jää ohjaajan henkilökohtaisen harkinnan varaan. Jos ohjaussuhdetta tarkasteltaisiin useammin työn tekemisen ja esimies-alaisuuden tavoin, tässä nyt osoitetut ongelmat kohdat löytäisivät uusia näkökulmia, ja sellaisena niihin voisi olla helpompi myös tarttua käytäntöjä kehitettäessä.

Tutkimuksemme toi lisätietoa suhteen vaiheittaisesta kehittymisen prosessista LMX-teorian avulla. Kerran vakiintuneen ohjaussuhteen laatuun ei helposti saada tehtyä korjauksia, ellei ongelmatilannetta tunnisteta jo prosessin kuluessa. Opiskelun alkuvaihe on hankalin, ja näyttää kuluvan pitkä aika ennen kuin ohjattavan itseluottamus akateemisessa työssä on sillä tasolla, että hän uskaltaa irrottautua kiinteästä riippuvuudesta ohjaajaan. Tulostemme perusteella voisi kehittää laajemman kyselytutkimuksen tunnistamaan ohjaussuhteissa tunteisiin, valtasuhteeseen ja jaksamiseen liittyviä asioita, joiden nyt koettiin edistävän tai hidastavan opintoja.

Ohjauskäytäntöjen näkyväksi tekeminen myös niiden ongelmatilanteiden osalta on tärkeä osa niiden kehittämistä. Akateemisen maailman perinteet ovat jäykistäneet ohjausta ja tässä suhteessa saatetaan jättää huomiotta se, että tohtorin tutkinto on vasta pääsylippu tutkijan työhön. Tekemällä näkyväksi

kummankin osapuolen odotuksia ja ennen kaikkea niiden perusteluja voidaan myös lisätä jatko-opiskelijan aseman arvostusta ohjaajien keskuudessa.

Vaikka ohjauskeskustelujen rinnalle on kehitetty muita käytäntöjä tukemaan tohtoriopintoja, se ei mielestämme kuitenkaan tarkoita ohjauksen merkityksen vähenemistä, vaan ohjattavan aseman parantamista suhteessa. Ajallisesti tutkimuksemme sijoittuu sikäli kiinnostavaan kohtaan, että yliopistot ovat viime vuosina kehittäneet tohtorikoulutustaan monin eri tavoin niin Suomessa kuin kansainvälisesti.

Tutkimuksemme luotettavuutta olemme vahvistaneet kuvaamalla tutkimusprosessin vaiheita ja analyysitapoja mahdollisimman tarkasti. Saimme suunnitellun monipuolisen osallistujajoukon kahdesta tiedekunnasta, eri vaiheissa olevista ja eri rahoituksella toimivista opiskelijoista. Osallistuminen haastatteluihin tai kirjallisten vastausten tuottaminen oli vapaaehtoista ja niitä käsiteltiin saman arvoisina. Vastaajien luottamus tiedeyhteisöön tai ohjaajaan oli yhteensä keskimääräisellä tasolla, jos katsomme, kuinka moni koki kuuluvansa akateemiseen yhteisöön. Aiemmissakin tutkimuksissa on todettu suuren osan kokevan ulkopuolisuutta (Pyhälä ym. 2009), joten uskomme otoksen olevan hyvä läpileikkaus opiskelijoista näissä tiedekunnissa, vaikka hämmästyimme ulkopuolisuutta kokevien lukumäärää.

Olemme tarkoituksella nostaneet käsiteltäväksi ongelmatilanteita, koska keskiarvojen esittäminen pitäisi ne piilossa. Tarkoituksenamme ei ole ollut hakea yleistettäviä tekijöitä, vaan kuvata opiskelijoiden moninaisia kokemuksia, joiden kautta ohjaussuhteen kehittämisen tarpeet ja sen haasteet tulisivat näkyviksi.

Tutkimuksemme aineistosta voisi jatkotutkimuksessa nostaa erityiseen tarkasteluun koetun luottamuksen, oikeudenmukaisuuden, syrjäytymisen tai vallan diskurssit ohjaussuhteen rakentajina. Toisaalta aivan omaksi haasteelliseksi ryhmäkseen osoittautuivat myös osa-aikaiset jatko-opiskelijat, joiden ohjauksen alkuvaiheeseen olisi kehitettävissä uusia käytäntöjä, mikä näyttää olevan kansainvälisessä kirjallisuudessa ajankohtainen keskustelu. Se tarjoaisi omanlaisensa mahdollisuuden esimerkiksi toimintatutkimukselle. Ohjaussuhteessa koettujen tunteiden ja asenteiden sanoittaminen tai niiden piilottaminen olisivat myös mielenkiintoisia vuorovaikutussuhteen tarkastelussa. Käytännöllisen akateemisen työelämän kehittämisen suhteen tämä tutkimusaineistokin tarjoaa monen tasoisia avauksia.

LÄHTEET

- Ali, A. & Kohun, F. (2007). Dealing with Social Isolation to Minimize Doctoral Attrition – A Four Stage Framework. *International Journal of Doctoral Studies*, 2, 33-49.

- Ali, P. A. Watson, R. & Dhingra, K. (2016). Postgraduate research students' and their supervisors' attitudes towards supervision. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 227-241.
- Anand, S., Hu, J., Liden, R. C. & Vidyarthi, P., R. (2011). Leader-Member Exchange: recent research Findings and Prospects for the Future. Teoksessa A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien (toim.), *The SAGE Handbook of Leadership* (s. 311-325). London: SAGE Publications Ltd.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bastalich, W. (2015). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1-13.
- Benmore, A. (2016). Boundary Management in Doctoral Supervision: How Supervisors Negotiate Roles and Role Transitions throughout the Supervisory Journey. *Studies in Higher Education*, 41(7), 1251-1264.
- Burger, N. (2016). *Liminal spaces, the tacit dimension of the doctoral supervisory relationship*. Lismore, NSW: Southern Cross University.
- Colbeck, C. L. (2008). Professional identity development theory and doctoral education. *New Directions for Teaching & Learning*, 2008(113), 9-16.
- Dansereau Jr, F., Graen, G. & Haga, W. J. (1975). A Vertical Dyad Linkage Approach to Leadership within Formal Organizations. A Longitudinal Investigation of the Role Making Process. *Organizational Behavior & Human Performance*, 13(1), 46-78.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500.
- Devine, K. & Hunter, K. H. (2017). PhD student emotional exhaustion: the role of supportive supervision and self-presentation behaviours. *Innovations in Education & Teaching International*, 54(4), 335-344.
- Dulebohn, J. H., Bommer, W. H., Liden, R. C., Brouer, R. L. & Ferris, G. R. (2012). A Meta-Analysis of Antecedents and Consequences of Leader-Member Exchange: Integrating the Past With an Eye Toward the Future. *Journal of Management*, 38(6), 1715-1759.
- Engle, E. M. & Lord, R. G. (1997). IMPLICIT THEORIES, SELF-SCHEMAS, AND LEADER-MEMBER EXCHANGE. *Academy of Management Journal*, 40(4), 988-1010.
- Erdogan, B., Liden, R. C. & Kraimer, M. L. (2006). JUSTICE AND LEADER-MEMBER EXCHANGE: THE MODERATING ROLE OF ORGANIZATIONAL CULTURE. *Academy of Management Journal*, 49(2), 395-406.
- Eskola, J. 2001. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 69-84.
- Friedrich-Nel, H. & Mac Kinnon, J. (2017). The quality culture in doctoral education: Establishing the critical role of the doctoral supervisor. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-10.
- Gatfield, T. (2005). An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a Dynamic Conceptual Model and its Managerial Implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(3), 311-325.
- Gherardi, S. (2001). From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, 54(1), 131-139.
- Gherardi, S. (2009). Introduction: The Critical Power of the 'Practice Lens'. *Management Learning*, 40(2), 115-128.
- Gherardi, S. (2012). *How to conduct a practice-based study: problems and methods*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Gherardi, S., Nicolini, D. & Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*, 29(3), 273-297.
- Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Grant, D. (1999). HRM, rhetoric and the psychological contract: a case of 'easier said than done'. *International Journal of Human Resource Management*, 10(2), 327-350.
- Harrison, S. & Grant, C. (2015). Exploring of new models of research pedagogy: time to let go of master-apprentice style supervision? *Teaching in Higher Education*, 20(5), 556-566.
- Hemer, S. R. (2012). Informality, power and relationships in postgraduate supervision: supervising PhD candidates over coffee. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 827-839.
- Hoch, J. E. & Kozlowski, S. W. J. (2014). Leading Virtual Teams: Hierarchical Leadership, Structural Supports, and Shared Team Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 99(3), 390-403.
- Howells, K., Stafford, K., Guijt, R. & Breadmore, M. (2017). The role of gratitude in enhancing the relationship between doctoral research students and their supervisors. *Teaching in Higher Education*, 22(6), 621-638.
- Hughes, C. & Tight, M. (2013). The metaphors we study by: the doctorate as a journey and/or as work. *Higher Education Research & Development*, 32(5), 765-775.
- Ives, G. & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30(5), 535-555.
- Korpiaho, K. (2014). The student learner on the shelf: Practical activity and agency in higher education (väitöskirja). Helsinki: Aalto University publication series, 164/2014.

- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267–281.
- Lee, A. & Green, B. (2009). Supervision as metaphor. *Studies in Higher Education*, 34(6), 615–630.
- Lepp, L., Remmik, M., Leijen, Ä. & Leijen, D. A. J. (2016). Doctoral Students' Research Stall: Supervisors' Perceptions and Intervention Strategies. *SAGE Open*, 6(3), 1–12.
- Liden, R. C. & Antonakis, J. (2009). Considering context in psychological leadership research. *Human Relations*, 62(11), 1587–1605.
- Mainhard, T. (2009). A Model for the Supervisor-Doctoral Student Relationship. *Higher Education*, 58(3), 359–373.
- McAlpine, L., Paulson, J., Gonsalves, A. & Jazvac-Martek, M. (2012). 'Untold' doctoral stories: can we move beyond cultural narratives of neglect? *Higher Education Research & Development*, 31(4), 511–523.
- McCallin, A. & Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63–74.
- Moorman, R., H., Blakely, G., L. & Darnold, T., C. . (2018). Understanding How Perceived Leader Integrity Affects Follower Trust: Lessons From the Use of Multidimensional Measures of Integrity and Trust. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 25(3), 277–289.
- Moxham, L., Dwyer, T. & Reid-Searl, K. (2013). Articulating expectations for PhD candidature upon commencement: ensuring supervisor/student 'best fit'. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 35(4), 345–354.
- Määttä, K. (toim.) (2009). *Väitöskirjan lomo: Tohtoriksi valmistumisen vaiheet sekä sen tuki ja ohjaus*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Nicolini, D., Gherardi, S. & Yanow, D. (2003). Introduction: toward a practice-based view of knowing and learning in organizations. Teoksessa D. Nicolini, S. Gherardi & D. Yanow (toim.), *Knowing in Organizations : A Practice-based Approach* (s. 3-31). New York: M.E. Sharpe.
- Nkomo, S., Horne, A. L. & du Plessis, Y. (2015). Role of Department Heads in Academic Development: A Leader–Member Exchange and Organizational Resource Perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 1021–1041.
- Nummenmaa, A. R. & Soini, H. (2008). Akateeminen ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhäلتö & T. Soini (toim.), *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja* (s. 49–72). Tampere: Tampere University Press.
- Orellana, M. L., Darder, A., Pérez, A. & Salinas, J. (2016). Improving Doctoral Success by Matching PhD Students with Supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 87–103.
- Parker-Jenkins, M. (2016). Mind the gap: developing the roles, expectations and boundaries in the doctoral supervisor–supervisee relationship. *Studies in Higher Education*, 43(1), 57–71.
- Pyhäلتö, K. & Keskinen, J. (2012). Mitä väliä jatko-opiskelijan osallisuudella on? Miksi Jatko-opiskelijan hyvinvoinnista kannattaa olla kiinnostunut? Teoksessa T. Soini & K. Pyhäلتö (toim.), *Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa* (s. 58–71). Tampere: Tampere University press.
- Pyhäلتö, K., Stubb, J. & Lonka, K. (2009). Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 221–232.
- Pyhäلتö, K., Vekkaila, J. & Keskinen, J. (2012). Exploring the Fit between Doctoral Students' and Supervisors' Perceptions of Resources and Challenges vis-à-vis the Doctoral Journey. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 395–414.
- Pyhäلتö, K., Vekkaila, J. & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education & Teaching International*, 52(1), 4–16.
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S. & Camerer, C. (1998). NOT SO DIFFERENT AFTER ALL: A CROSS-DISCIPLINE VIEW OF TRUST. *Academy of Management Review*, 23(3), 393–404.
- Scandura, T. A. & Pellegrini, E. K. (2008). Trust and Leader—Member Exchange: A Closer Look at Relational Vulnerability. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(2), 101–110.
- Soini, T. & Pyhäلتö, K. (toim.). (2012). *Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Stracke, E. & Kumar, V. (2014). Realising graduate attributes in the research degree: the role of peer support groups. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 616–629.
- Stubb, J., Pyhäلتö, K. & Lonka, K. (2011). Balancing between Inspiration and Exhaustion: PhD Students' Experienced Socio-Psychological Well-Being. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 33–50.
- Stubb, J., Pyhäلتö, K., Soini, T., Nummenmaa, A. R. & Lonka, K. (2010). Osallisuus ja hyvinvointi tiedeyhteisössä: tohtoriopiskelijoiden kokemuksia. *Aikuiskasvatus*, 20(2), 106–119.
- Taylor, S. E. (2012). Changes in doctoral education: Implications for supervisors in developing early career researchers. *International Journal for Researcher Development*, 3(2), 118–138.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246.
- Wisker, G. & Robinson, G. (2013). Doctoral 'orphans': nurturing and supporting the success of postgra-

- duates who have lost their supervisors. *Higher Education Research & Development*, 32(2), 300–313.
- Wisker, G., Robinson, G. & Shacham, M. (2007). Postgraduate research success: communities of practice involving cohorts, guardian supervisors and online communities. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(3), 301–320.
- Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Warnes, M. & Creighton, E. (2003). From Supervisory Dialogues to Successful PhDs: strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 383–397.
- Zahl, S. B. (2015). The impact of community for part-time doctoral students: How relationships in the academic department affect student persistence. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 301–321.
- Zhao, C.-M., Golde, C. M. & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: how advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further & Higher Education*, 31(3), 263–281.