



OPISKELIJOIDEN TUTKIMUSEETTINEN HERKKYYS JA KÄSITYKSET YLIOPISTOSTA TUTKIMUSETIIKAN OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Minka Rissanen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteet (yleinen ja aikuiskasvatustiede)
Tammikuu 2013

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Käyttäytymistieteiden laitos

Ohjaajat: Erika Löfström ja Kirsi Pyhältö
Tutkielma on osa Suomen Akatemian rahoittamaa tutkimushanketta ”*Teaching and Learning
Academic Integrity in Social Sciences*” (2011–2016)

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen tiedekunta	Laitos - Institution - Department Käyttäytymistieteiden laitos	
Tekijä - Författare - Author Minka Rissanen		
Työn nimi - Arbetets titel - Title Opiskelijoiden tutkimuseettinen herkkyys ja käsitykset yliopistosta tutkimuseetiikan oppimisympäristönä		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustieteet (yleinen ja aikuiskasvatustiede)		
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare - Level and instructor Pro gradu (Erika Löfström & Kirsi Pyhältö)	Aika - Datum - Month and year Tammikuu 2013	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 110 + 23
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><i>Tavoitteet.</i> Tutkimuseetiikan ymmärrys on tärkeä osa laadukasta tiedettä ja tutkinnon suorittaneiden ammattitaitoa. Tutkimuseetiikan opetusta ja oppimista yliopistoissa on silti tutkittu hyvin vähän, ja Suomen yliopistojen kontekstissa tutkimusta aiheesta ei juuri ole. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia taitoja ja käsityksiä opiskelijoilla on tutkimuseetiikkaan liittyen sekä millaisen tutkimuseettisten tietojen ja taitojen oppimisympäristön laitos muodostaa opiskelijoiden näkökulmasta. Yhtenä tavoitteena oli myös opetuksen kehittämistarpeiden tunnistaminen. Opiskelijoiden tutkimuseettisiä taitoja tutkittiin eettisen herkkyyden käsitteen avulla.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimus oli monimenetelmällinen. Kohderyhmänä olivat Helsingin yliopiston psykologian ja kasvatustieteiden pääaineopiskelijat. Opiskelijoiden (N=87) empatiakyvyn, laitokseen ja tieteenalaan sosialisointiin sekä laitoksen eettisen ilmapiiriin yhteyttä tutkimuseettiseen herkkyyteen tarkasteltiin monivalintamittareilla. Kolme vinjettiä kehitettiin mittaamaan tutkimuseettistä herkkyyttä. Vinjetit sisälsivät tutkimuseettisiä ongelmia, joiden tunnistaminen oli vastaajan tehtävä. Myös iän, koulutusalan ja opintojen vaiheen yhteyttä tutkimuseettiseen herkkyyteen selvittiin. Kyselylomakkeen vastaajista haastateltiin kuutta opiskelijaa. Haastattelurunko muodostettiin tilastollisen analyysin tulosten pohjalta, ja haastatteluaineisto analysoitiin temaattisesti.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkimuksen sosialisointimittari ei pääkomponenttianalyysissä latautunut sen alkuperäisiin ulottuvuuksiin (laitokseen sosialisointi ja tieteenalaan sosialisointi). Suomalainen aineisto tuotti kaksi uutta komponenttia: sosialisointi tieteenalan ja laitoksen arvoihin ja sosialisointi tieteenalan ja laitoksen käytäntöihin. Jälkimmäisen havaittiin regressiomallissa ennustavan tutkimuseettistä herkkyyttä ($\beta=.287, p=.023, R^2=.09$). Muiden muuttujien osalta yhteyttä ei ollut. Kuusi haastateltua opiskelijaa edustivat sosialisointikokemustensa perusteella kahta eri klusteria ryhmittelyanalyysissä. Opiskelijat, jotka kokivat olevansa erittäin sosialisointineita sekä laitoksensa ja tieteenalansa arvoihin että käytäntöihin, painottivat haastatteluissa enimmäkseen tutkimuseetiikan käytäntöjä. Opiskelijat, jotka eivät kokeneet olevansa erityisen sosialisointineita laitoksensa ja tieteenalansa arvoihin ja käytäntöihin, painottivat haastattelussa arvojen suhteellisuutta, taustaoletuksia ja näiden kyseenalaistamista. Tuloksista voidaan päätellä, että eettisiin tutkimuskäytäntöihin sitoutumisen kannalta arvopohdinta on hyvin keskeistä. Tutkimuseetiikan opetuksen kannalta tämä viittaa siihen, että opetuksessa tulisi ottaa huomioon tutkimuseettisten sääntöjen ja ohjeiden lisäksi näiden taustalla vaikuttavat arvot ja taustaoletukset. Näin opiskelijoiden kehitystä vastuullisiksi ja eettisiksi toimijoiksi voidaan menestyksellisesti tukea.</p>		
Avainsanat - Nyckelord - Keywords Eettinen herkkyys, tutkimuseetiikka, yliopisto-opiskelijat, yliopisto-opetus, monimenetelmällisyys		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, Keskustakampanuksen kirjasto, Käyttäytymistieteet / Minerva		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Behavioural Sciences	Laitos - Institution - Department Institute of Behavioural Sciences	
Tekijä - Författare - Author Minka Rissanen		
Työn nimi - Arbetets titel - Title Students' sensitivity in research ethics issues and perceptions of the university as a learning environment for research ethics		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education (General and Adult Education)		
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare - Level and instructor Master's thesis (Erika Löfström & Kirsi Pyhältö)	Aika - Datum - Month and year January 2013	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 110 + 23
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><i>Objectives.</i> Research ethics is an essential part of good science and the craftsmanship of trained professionals. However, there are only few studies about teaching and learning research ethics in universities. In the context of Finnish universities, the research is non-existent. The objective of this study was to examine students' research ethics skills and perceptions, and how university appears as a learning environment from the students' perspective. The objective was also to recognise possible developmental needs in education. The concept of ethical sensitivity represented the research ethics skills of students.</p> <p><i>Methods.</i> The study utilised a mixed methods approach. The population consisted of psychology and educational science students in University of Helsinki. Students (N=87) responded to a questionnaire examining whether students' empathy, organisational and professional socialisation, and experiences on the department's ethical climate have a relationship with their sensitivity in research ethics issues. Three vignettes were composed for measuring sensitivity in research ethics issues. The informants' task was to recognise the ethical issues embedded in the vignettes. Also the relationship between students' age, field of study, progression in studies, and sensitivity in research ethics issues was examined. Six students, who were also respondents of the questionnaire, were interviewed. The frame of the interviews was created on the grounds of the quantitative results. The interviews were analysed thematically.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> According to principal component analysis, the measure of socialisation did not consist of the same dimensions than the original measure (organisational socialisation and professional socialisation). The Finnish data produced two new components: socialisation to the values of the field and the department, and socialisation to the practices of the field and the department. The latter component predicted sensitivity to ethical issues in research ($\beta=.287, p=.023, R^2=.09$) in the regression model. Other variables did not have the same relation. The six students interviewed represented two different student clusters based on their socialisation in cluster analysis. Those students who reported a high level of socialisation to the values and the practices of the field and the department emphasised research ethics as certain practices, whereas those students who did not report a high level of socialisation emphasised the relativity of values and the importance of questioning existing norms. The findings suggest that in order for students to commit themselves to ethical research practices, they need to figure out the value basis of those practices. For teaching research ethics this implies that practical guidelines and realistic examples will have to be underpinned with thorough discussions about the underlying values and their consequences. This way the development of the students to responsible and ethical subjects can be assisted successfully.</p>		
Avainsanat - Nyckelord - Keywords Ethical sensitivity, research ethics, university students, higher education, mixed methods		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited University of Helsinki, Faculty of Behavioral Sciences, library		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 EETTISET PERIAATTEET TUTKIMUKSESSA.....	3
2.1 Eettiset periaatteet	3
2.2 Tutkimuseettiset periaatteet yliopistomaailmassa	6
2.2.1 Tutkimuseettinen neuvottelukunta	6
2.2.2 Tutkimuseetiikka Helsingin yliopistossa ja käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa.....	8
2.3 Arvojen suhteellisuus ja taustaoletukset tutkimuseetiikassa	9
3 YLIOPISTO TUTKIMUSETIIKAN OPETUKSEN JA OPPIMISEN YMPÄRISTÖNÄ	12
3.1 Tutkimusetiikan opetus yliopistoissa	12
3.2 Tutkimusetiikan epäformaali oppiminen yhteisössä	16
4 YKSILÖ EETTISENÄ TOIMIJANA TUTKIMUKSESSA	20
4.1 Korkeakouluopiskelijoiden eettinen kehitys	20
4.2 Eettinen herkkyys	22
4.3 Eettinen herkkyys ja sosialisatio	27
4.4 Eettinen herkkyys ja empatia	29
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
6 TUTKIMUSMENETELMÄT	32
6.1 Tutkimuksen kohderyhmä	32
6.2 Tutkimusaineiston keruu ja vastaajajoukko.....	33
6.3 Aineistonkeruumenetelmät	34
6.4 Aineiston analyysi	39
6.5 Tutkimusmenetelmien pohdintaa	44
7 TULOKSET	47
7.1 Tilastollisen muuttujarakenteen mallinnus	47
7.2 Opiskelijoiden tutkimuseettiset taidot, käsitykset ja kokemukset	53
7.2.1 Opiskelijoiden herkkyys tutkimuseettisten ongelmien havaitsemisessa.....	53
7.2.2 Opiskelijoiden tieteenalan, iän, opiskeluvuoden sekä opintopisteiden määrän yhteys heidän tutkimuseettiseen herkkyyteensä	54
7.2.3 Opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset tutkimuseetiikasta.....	56
7.3 Laitos tutkimusetiikan oppimisympäristönä	67
7.3.1 Opiskelijoiden sosialisatiokokemusten, empatiakyvyn ja laitoksen eettisen ilmapiirin kokemusten yhteys heidän tutkimuseettiseen herkkyyteensä	68
7.3.2 Opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset laitoksestaan tutkimusetiikan oppimisympäristönä	73
7.3.3 Opiskelijoiden kehitysehdotukset koskien tutkimusetiikan opetusta	80
7.4 Klusterijäsenyys ja painotuserot haastatteluissa	84

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU JA TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTI	90
8.1 Reliabiliteetti.....	90
8.2 Validiteetti	91
8.3 Tutkimusprosessin eettinen pohdinta	98
9 POHDINTA.....	100
9.1 Tulosten sisällöllinen pohdinta	100
9.2 Menetelmällinen pohdinta	104
9.3 Suuntaviivoja tutkimuseettisen koulutuksen kehittämiseksi	107
9.4 Jatkotutkimus ja menetelmällinen kehittäminen	108
LÄHTEET	110

LIITTEET

Liite 1: Internet-kyselylomake.....	116
Liite 2: Eettisen ilmapiirin mittarin muodostaminen	121
Liite 3: Vinjetit ja niiden laatimista ohjanneet eettiset periaatteet	122
Liite 4: Haastattelurunko	124
Liite 5: Sosialisatiota mittaavien väittämien keski- ja hajontaluvut.....	125
Liite 6: Empatiaa mittaavien väittämien keski- ja hajontaluvut	126
Liite 7: Laitoksen eettistä ilmapiiriä mittaavien väittämien keski- ja hajontaluvut	127
Liite 8: Esimerkki teemojen muodostamisesta analyyttisen intressin mukaisesti	128
Liite 9: T-testit ja varianssianalyysit.....	129
Liite 10: Haastatteluaineiston teemaryhmät ja teemat	130

TAULUKOT

Taulukko 1. Opiskelijoiden sukupuoli- ja koulutusalaajakaumat kohderyhmässä.....	32
Taulukko 2. Vastaaajajoukon sukupuolijakauma.....	33
Taulukko 3. Vastaaajajoukon koulutusalaajakauma.....	33
Taulukko 4. Vastaaajajoukon ikä-, opiskeluvuosi- ja opintopistejakaumat.....	34
Taulukko 5. Tutkimuksen analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin.....	39
Taulukko 6. Tutkimuskysymykset ja laadullisen analyysin teemaryhmät.....	43
Taulukko 7. Sosialisatiiväittämien korrelaatiokertoimet r_S (Spearman).....	48
Taulukko 8. Pääkomponenttianalyysin tulos sosialisatiiväittämille.....	49
Taulukko 9. Empatiiväittämien korrelaatiokertoimet r_S (Spearman).....	49
Taulukko 10. Pääkomponenttianalyysin tulos empatiiväittämille.....	50
Taulukko 11. Myönteisen eettisen ilmapiirin väittämien korrelaatiokertoimet r_S (Spearman).....	51
Taulukko 12. Kielteisen eettisen ilmapiirin väittämien korrelaatiokertoimet r_S (Spearman).....	51
Taulukko 13. Pääkomponenttianalyysin tulos laitoksen eettisen ilmapiirin väittämille.....	52
Taulukko 14. Summamuuttujien Cronbachin alfa -kertoimet (α), keskiarvot ja keskihajonnat.....	53
Taulukko 15. Vinjettien pisteytys.....	54
Taulukko 16. Ensimmäisen ja toisen vinjetin pistemäärien sekä sosialisatiion, empatian ja laitoksen eettisen ilmapiirin komponenttien korrelaatiokertoimet r_P (Pearson).....	68
Taulukko 17. Kolmannen vinjetin pistemäärien sekä sosialisatiion, empatian ja laitoksen eettisen ilmapiirin komponenttien korrelaatiokertoimet r_P (Pearson).....	69

Taulukko 18. Regressioanalyysin tulos kolmannen vinjetin pistemäärille.....	70
Taulukko 19. Sosialisatiokomponenttien suhteellisten järjestyslukujen ristiintaulukointi.....	71
Taulukko 20. Sosialisatiokomponenttien ryhmittelyanalyysin lopulliset ryhmäkeskukset.....	71
Taulukko 21. Haastateltujen klusterit ja tiedot kyselylomakeaineistosta.....	72
Taulukko 22. Opiskelijoiden vinjettivastausten uudet tutkimuseettiset ongelmat.....	94

KUVIOT

Kuvio 1. Triangulaatio.....	44
Kuvio 2. Mixed methods -aineistonkeruu.....	45
Kuvio 3. Mixed methods -analyysi.....	46
Kuvio 4. Klusterikeskukset ja vastaajien jakautuminen niiden ympärille.....	72

1 Johdanto

Länsimainen yhteiskunta korostaa nykyään yhä enemmän toiminnan eettisiä näkökulmia. Sama kehitys on ollut käynnissä myös yliopistomaailmassa; tutkimus- ja ammattietiikan hallinta nähdään länsimaisessa tiedeyhteisössä tärkeänä osana laadukasta tiedettä ja tutkinnon suorittaneiden ammattitaitoa. Nykyään monen alan opinto-ohjelmaan kuuluu osana tutkimuseetiikan opintoja (McNamee, 2002). Myös Helsingin yliopisto on sitoutunut edistämään opiskelijoiden tutkimus- ja ammattietiikan taitoja osana laadukasta maisterin tutkintoa (Helsingin yliopiston opetuksen ja opintojen toimenpideohjelma 2010–2012). Silti käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden tutkimuseettisiä taitoja sekä niiden opettamista ja oppimista yliopistoissa on tutkittu hyvin vähän, ja suomalaisten yliopistojen kontekstissa tutkimusta aiheesta ei ole juuri lainkaan. Tutkimuseettinen kirjallisuus yliopiston kontekstissa keskittyy pääosin lääketieteeseen. Suomessa ei-lääketieteellisen tutkimuksen tuominen eettiseen ennakoarviointiin ei ole lakisääteistä, ja Helsingin yliopistoonkin perustettiin vasta vuonna 2011 koko yliopiston tasolla palveleva toimikunta ei-lääketieteellisen tutkimuksen eettistä ennakoarviointia varten. Aikaisemmin jokainen tiedekunta on huolehtinut tutkimuksen eettisestä ennakoarvioinnista omien resurssiensa mukaisesti; esimerkiksi käyttäytymistieteellisellä tiedekunnalla on pitkät perinteet tutkimuksen eettisestä arvioinnista.

Koska Helsingin yliopisto on eksplikoanut tavoitteekseen edistää opiskelijoiden tutkimuseettisten tietojen ja taitojen oppimista, ei tutkimuseettistä ulottuvuutta voi jättää yliopisto-opetuksen tutkimuksessa ja kehittämisessä huomiotta. Tutkimuseetiikan vähäinen painotus tutkimuksessa saattaa johtua osin siitä, että se mielletään asiaksi, jonka voi käsitellä ikään kuin muistilistan avulla, minkä jälkeen asia on kunnossa. Todellisuudessa tutkimuseetiikka on tema, jonka pitäisi olla läsnä koko tutkimusprosessin ajan tutkimusaiheen valinnasta tulosten julkaisuun asti. Osa tutkijoista (esim. McNamee, 2002) on sitä mieltä, että tieteen eettiset ongelmat eivät usein kiinnosta empiirisesti orientoituneita tutkijoita¹; tutkimuksen eettinen puoli nähdään empiriasta irrallisena asiana, joka ei liity käytännön tutkimukseen. Silti etiikan tulisi olla sekä opetuksen objekti että konteksti läpi koko yliopiston (Van Hooff, 2009). Vaikka kaikista valmistuneista ei tule

¹ Oma huom. tai opiskelijoita.

tutkijoita, kuuluu useimpien työnkuvaan kuitenkin tehtäviä, joissa tutkimuseettisiä valmiuksia tarvitaan. Myös tämän takia on tärkeää, että yliopistolla on valmiudet tarjota opiskelijoille puitteet tutkimuseettisten taitojen omaksumiseen.

Tässä pro gradu -tutkielmassa käsitellään tutkimuseettisiä teemoja opiskelijoiden näkökulmasta Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa. Tarkoituksena on selvittää opiskelijoiden tutkimuseettistä herkkyyttä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä sekä opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä käyttäytymistieteiden laitoksesta tutkimuseetiikan oppimis- ja opetusympäristönä. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat kasvatustieteiden (yleinen ja aikuiskasvatustiede) ja psykologian pääaineopiskelijat. Tutkimus on myös osa Suomen Akatemian rahoittamaa akatemiaturkija Erika Löfströmin ”*Teaching and learning academic integrity in social sciences*” - tutkimusprojektia (2011–2016), jossa tutkitaan laajemmin akateemisten tutkimuseettisten taitojen opettamista ja oppimista käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteissä.

Tutkimuskohdetta lähestytään ensin eettisten periaatteiden kautta. Tutkimuksen keskeisiksi teemoiksi muodostuvat yhteisön ja yksilön näkökulmat tutkimuseetiikan opettamiseen ja oppimiseen. Yhteisön näkökulmaa tarkastellaan toisaalta formaalin opetusympäristön ja toisaalta epäformaalin yhteisössä oppimisen kautta. Yksilö eettisenä toimijana tutkimuksessa hahmottuu eettisen herkkyyden, sosialisatiokokemusten ja empatiakyvyn kautta. Tutkimus on monimenetelmällinen: kaksivaiheisessa tutkimusprosessissa hyödynnetään sekä määrällisiä että laadullisia tutkimusmenetelmiä.

2 Eettiset periaatteet tutkimuksessa

Tutkimuksessa lähdetään liikkeelle siitä, mitä ovat eettiset periaatteet ja miten ne näyttäytyvät yliopiston ja sen tutkimuksen kontekstissa. Ensin eritellään tutkimuksen lähtökohtana olevia eettisiä periaatteita teorian tasolla, minkä jälkeen tarkastellaan näiden periaatteiden realisoitumista käytännössä suomalaisessa yliopistomaailmassa. Tarkemmin käydään läpi Suomen kansallisen tutkimusetiikkaa valvovan elimen, Tutkimuseettisen neuvottelukunnan, toimintaa sekä sitä, miten tutkimusetiikka ilmenee Helsingin yliopistossa ja erityisesti käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa. Tämän jälkeen pohditaan vielä tutkimusetiikan taustalla vaikuttavien arvojen suhteita käytäntöihin sekä taustaoletuksista aiheutuvia seurauksia toiminnalle ja tutkimukselle.

2.1 Eettiset periaatteet

Eettiset periaatteet voidaan nähdä ohjenuorina ihmisten toiminnalle. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana ovat Kitchenerin (1985) esittelemät eettiset periaatteet. Eettisiä periaatteita ei voi tarkastella joko täysin absoluuttisina tai täysin subjektiivisina. Kaikki periaatteet eivät päde jokaisessa mahdollisessa tilanteessa, mutta emme myöskään voi hyväksyä nihilismiin johtavaa tilannetta, jossa jokainen subjekti itse määrittelee omat eettiset periaatteensa. Yksi ratkaisu tilanteeseen on, että eettiset periaatteet nähdään sitovina *prima facie*²: niitä noudatetaan, jos olosuhteet tai muut velvollisuudet eivät ole niitä vahvempia. Tästä seuraa, että eettiset periaatteet ovat enemmän kuin häilyviä ohjenuoria, mutta vähemmän kuin absoluuttisia sääntöjä – periaatteet ovat aina eettisesti relevantteja, mutta ne voi kumota ainoastaan vahvemmillä eettisillä velvollisuuksilla (ma.).

Kitchenerin (1985) eettisiä periaatteita on viisi: autonomian eli itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen (*respecting autonomy*), haitan aiheuttamisen välttäminen (*doing no harm*), hyödyn tuottaminen (*benefiting others*), oikeudenmukaisuus (*being just*) ja uskollisuus

² Alun perin latinankielinen ilmaisu, joka tarkoittaa ensi näkemältä tai ensi kohtaamisessa.

(*being faithful*)³. Itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sisältää oikeuden toimia vapaana toimijana sekä ajattelun ja valinnan vapauden. Itsemääräämisoikeuteen kuuluu olennaisena osana se, että yksilöt kunnioittavat myös toisten itsemääräämisoikeutta. Itsemääräämisoikeuden periaate on perusteena useille eettisille ohjeille, kuten oikeus yksityisyyteen, luottamuksellisuuteen ja tietoon perustuvan suostumuksen antamiseen (ma.).

Haitan aiheuttamisen välttäminen on tärkeä eettinen periaate. Aiheutettu haitta saattaa olla fyysistä, joka on helpompi havaita, tai psykologista, joka on hankala määritellä ja dokumentoida (Kitchener, 1985). Lisäksi ei-fyysinen haitta saattaa olla luonteeltaan yksilöllistä tai yhteisöllistä: tutkimuksen tulokset saattavat esimerkiksi asettaa tietyn ihmisryhmän ”huonoon valoon”, mistä seuraa haittaa. Tämä on hyvä esimerkki siitä, että tieteen eettiset periaatteet, tässä tapauksessa tutkimustulosten julkisuus ja haitan aiheuttamisen välttäminen, saattavat olla myös ristiriidassa toistensa kanssa.

Hyödyn tuottaminen tai hyödyllisyys (*beneficence*) liittyy Kitchenerin (1985) työssä tavoitteeseen auttaa opiskelijoita näiden älyllisessä, moraalisisessa ja henkilökohtaisessa kehityksessä. Eettinen toiminta ei tarkoita ainoastaan sitä, että pyritään välttämään toisille aiheutuvaa haittaa, vaan että aktiivisesti pyritään edistämään toisten terveyttä ja hyvinvointia. Tätä periaatetta joudutaan usein punnitsemaan suhteessa muihin eettisen toiminnan periaatteisiin. Tällöin voidaan käyttää tasapainottamisen periaatetta (*balancing principle*), jossa yritetään löytää tasapaino arvon ja ei-arvon välillä⁴. Paternalismiksi kutsuttu oppi olettaa, että auktoriteettiasemassa oleva henkilö tietää mikä on hyväksi yksilölle (hyödyn tuottamisen periaate) ja voi sen perusteella rikkoa itsemääräämisoikeuden periaatetta vastaan (ma.).

Hyödyn tuottamisen periaate on hiukan ongelmallinen ainakin tutkimusetiikassa, sillä tutkimus tai tutkimusprosessi ei aina pyri tuottamaan hyötyä kenellekään. Tiedon tuottaminen on itsessään se hyve, johon tieteentekijät pyrkivät. Lisäksi kaikissa muissa Kitchenerin (1985) esittelemissä eettisissä periaatteissa sen täyttämättä jättäminen on toimimista eettisten periaatteiden *vastaisesti*. Ei voida poikkeuksetta sanoa, että jos

³ Neljä ensimmäistä periaatetta mukailevat Beauchampin ja Childressin työtä biolääketieteen etiikasta (Kitchener, 1985).

⁴ Tasapainottamisen periaate on johdettu John Stuart Millin utilitaristisesta etiikasta.

tutkimus ei tuota hyötyä kenellekään, toimitaan epäeettisesti tai eettisten periaatteiden vastaisesti. Tosin Wester (2011) nostaa esille tutkimuksen sosiaalisen validiteetin yhtenä tutkimuksen julkaisuun liittyvistä eettisistä periaatteista, eli hänen mukaansa myös tutkimuksen julkaisuun liittyy eettisiä ulottuvuuksia. Eettisen tutkimuksen julkaisua varten tutkijan täytyy suorittaa tutkimus vastuullisesti sekä tehdä eettisiä valintoja läpi koko tutkimusprosessin. Tutkimusidean sosiaalinen validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimuksen kohteeksi valittua ilmiötä on perustelua ja mielekästä tutkia. Seuraava askel eettisen tutkimuksen julkaisussa on eettisen tutkimusasetelman valinta. Lisäksi on tärkeää, että tutkimuksen kohdehenkilöt antavat osallistumiselleen tietoon perustuvan suostumuksen (*informed consent*)⁵; heille on annettava avoin kuvaus siitä, mihin he oikeastaan suostuvat tutkimukseen osallistuessaan. Kun aineistonkeruu on suoritettu, aineisto on analysoitava riippumattomasti ja luotettavasti. Lopuksi tutkimus on kirjoitettava raportoitavaan muotoon. Yksi oleellisista teoista raportin kirjoittamisessa on tunnustuksen antaminen niille tahoille, joille se kuuluu. Tärkeää on myös tutkimuksen tietojen ja aineiston luottamuksellisuus (Wester, 2011). Kuten edellisestä voi havaita, samat teemat esiintyvät eri kirjoittajien teksteissä heidän käsitellessään tutkimuksen eettisiä periaatteita.

Kitchenerin (1985) neljäs eettinen periaate on oikeudenmukaisuuden periaate. Oikeudenmukaisuus liittyy yleisemmin rajoitettujen resurssien oikeudenmukaiseen jakamiseen. Voidaan ajatella, että se, minkä toinen ryhmä saa, on pois toiselta ryhmältä. Tällainen tilanne vallitsee nykyään myös yliopistoissa rajoitettujen resurssien muodossa. Oikeudenmukaisuuteen liittyy kolmen standardin harjoittaminen: puolueettomuus, tasa-arvo sekä vastavuoroisuus (kultainen sääntö). Viides ja viimeinen Kitchenerin (1985) eettinen periaate on uskollisuuden periaate, joka sisältää lojaalisuuden, totuudenmukaisuuden, lupauksen pitämisen sekä kunnioituksen käsitteet. Ne ovat oleellisia kaikissa ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation tilanteissa. Luottamuksellisia suhteita olisi mahdoton luoda ilman niitä (ma.).

Eettisten periaatteiden lisäksi Kitchener (1985) esittelee mallin myös eettiseen päätöksentekoon. Mallia ei ole tarkoitettu tieteentekijöiden absoluuttiseksi työkaluksi, vaan sen tarkoituksena on auttaa heitä ymmärtämään ja määrittelemään tekemiään valintoja.

⁵ Tämä on tärkeä tutkimuseettinen käytäntö, jonka taustalla on tutkittavan autonomian eli itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen periaate. Käytännössä on kuitenkin olemassa tutkimusasetelmia, joissa tutkimuksen todellinen kohde tai tavoite on perusteltua salata. Nämä tilanteet ovat aina tutkimuseettisesti haastavia ja niissä täytyy pohtia tarkkaan eri näkökulmia.

Malli on kehitetty korkeakoulujen henkilöstön avuksi, jotta he osaisivat toimia eettisesti ollessaan tekemisissä opiskelijoiden kanssa, mutta Kitchenerin periaatteet ja päätöksenteon malli toimivat mainiosti myös tutkimusetiikan kontekstissa. Eettinen järkeily (*reasoning*) voidaan käsitteellistää kolmen yleisen ja abstraktin tason avulla. Ensimmäisen eettisen oikeutuksen taso koostuu etiikan ammattimaisista säännöistä ja koodeista. Näitä koodien noudattamista valvoo jokin auktoriteetti. Eettisiä velvollisuuksia ei kuitenkaan ole aina mahdollista täyttää ainoastaan eettistä koodistoa seuraamalla, sillä koodistoista on usein jätetty pois tärkeitä teemoja tai ne voivat olla keskenään ristiriitaisia. Toinen taso on eettisten periaatteiden taso, joka tarjoaa yleisen viitekehyksen eettisten ongelmien tunnistamiseen ja ratkaisuun. Kolmas ja korkein taso on eettisten teorioiden taso, joka tarjoaa välineet eettisten periaatteiden ristiriitaisuuksien havaitsemiseen (ma.).

2.2 Tutkimuseettiset periaatteet yliopistomaailmassa

Seuraavaksi tarkastellaan sitä, miten tutkimuseettiset periaatteet realisoituvat yliopiston toimintaympäristössä. Yleisemmällä tasolla etiikka liittyy yliopiston kontekstiin monella eri tavalla. Belshawin (2009) mukaan etiikka on mukana korkeakoulujen toiminnassa pääasiassa kolmella eri tasolla. Ensimmäisenä on formaali ja systematisoitu etiikan ja sen ongelmien tutkimus⁶. Toisena ovat tutkimuseettisten toimikuntien aktiviteetit, joissa päätetään, millainen tutkimus on tarpeellista ja moraalisesti hyväksyttävää⁷. Kolmantena ovat yliopistomaailman jäsenten väliset viralliset ja epäviralliset eettiset väittelyt ja keskustelut, jotka omalta osaltaan osallistuvat yhteiskunnan yleisen toimintaympäristön muovaamiseen – siihen, mitä yhteiskunta yleensä ajattelee ja sallii.

2.2.1 Tutkimuseettinen neuvottelukunta

Eettiset periaatteet realisoituvat Suomen kansallisella tasolla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistuksissa. Suomessa TENK:llä on tutkimuseettisten

⁶ Esimerkkinä käsillä oleva tutkimus.

⁷ Esimerkkinä Helsingin yliopiston ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin toimikunta.

periaatteiden noudattamista valvova valtakunnallinen rooli. TENK perustettiin vuonna 1991 käsittelemään tieteelliseen tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä ja edistämään tutkimusetiikkaa monitieteisestä näkökulmasta. Se on yksi valtion eettisistä neuvottelukunnista ja toimii opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuudessa. Asetus tutkimuseettisestä neuvottelukunnasta (1347/1991) annettiin vuonna 1991 ja sen mukaan neuvottelukunnan tehtävänä on muun muassa ”tehdä esityksiä ja antaa lausuntoja viranomaisille tutkimuseettisistä lainsäädäntö- ja muista kysymyksistä” sekä ”toimia asiantuntijaelimenä tutkimuseettisiä ongelmia selvitettäessä” (Asetus tutkimuseettisestä neuvottelukunnasta, 1 §). TENK julkaisi vuonna 2002 oppaan ”Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen”. Oppaassa on tieteentekijöille käytännön ohjeita tutkimuseettisiin pulmiin. Oppaassa todetaan myös se oleellinen asia, että ainoa tapa valvoa tutkimuseettisten käytäntöjen toteutumista on tieteellisen yhteisön itsesääätely. TENK:n ohjeiden soveltaminen on nimenomaan tätä tieteellisen yhteisön itsesääätelyä. Oppaasta ilmestyi marraskuussa 2012 päivitetty versio ”Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa”.

Vuonna 2009 TENK julkaisi raportin ”Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi”. Raportissa ihmistieteitä koskevat eettiset periaatteet jaetaan kolmeen luokkaan: tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuojat. Näiden periaatteiden ydinsanoma toistuu eri muodoissa kaikissa ihmistieteiden tutkimuseettisissä periaatteissa koskevassa materiaalissa. Suomessa ei-lääketieteellisen ihmistutkimuksen eettinen ennakoarviointi ei ole lakisääteistä. TENK:n ohjeiden mukaan tutkimukselle on kuitenkin tarpeen tehdä eettinen ennakoarviointi, jos tutkimusasetelma poikkeaa hyvän tieteellisen käytännön periaatteista. Tällainen tilanne voisi esimerkiksi olla sellaisessa eettisen herkkyyden tutkimusasetelmassa, jossa koko tutkimus olisi turha, jos tutkittavat tietäisivät, että tutkimusilmiönä on nimenomaan heidän eettinen herkkyytensä.

Angloamerikkalaisessa yliopistomaailmassa kaiken tutkimuksen tuominen eettisen ennakoarvioinnin piiriin on arkipäivää. Yliopiston ulkopuolisten tahojen vaikutus tutkimukseen saattaa kuitenkin osoittautua ongelmalliseksi. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa, missä tutkimuksen eettisellä ennakoarvioinnilla on Suomen yliopistoja pidemmät perinteet ja erilaiset institutionaaliset toimintatavat, on havaittu ongelmia tilanteissa, joissa tietyllä yksittäisellä taholla on liikaa valtaa rajoittaa tutkijoiden

akateemista vapautta tutkimuksen suhteen. Lisäksi tutkimuseettisten komiteoiden työtapoihin ei olla aina tyytyväisiä: on käynyt ilmi, että joskus komiteoilla on tapana ”alkaa elää omaa elämäänsä” ja yrittää ulottaa vaikutusvaltaansa alueille, jotka eivät sen toimintavaltuuksiin kuulu (Bulmer & Ocloo, 2009). Suomessa tämä ei ole samalla tavalla riski kuin monissa muissa Euroopan ja Amerikan maissa. Vaikka kaikki yliopistot noudattavat yhtenäisiä ohjeistuksia, Suomessa vastuu niiden toteuttamisesta ja seurannasta on hajautettu yliopistoille. Nämä havainnot on silti syytä ottaa huomioon, kun ei-lääketieteellisen tutkimuksen eettistä ennakoarviointia suunnitellaan ja toteutetaan Suomessa.

2.2.2 Tutkimusetiikka Helsingin yliopistossa ja käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa

Helsingin yliopisto on rehtorin päätöksellä sitoutunut TENK:n periaatteisiin hyvästä tieteellisestä käytännöstä sekä ei-lääketieteellisen ihmistieteiden tutkimuksen tutkimuseettisestä ennakoarvioinnista. Lääketieteellisten tutkimusten eettinen ennakoarviointi on lakisääteistä (laki lääketieteellisestä tutkimuksesta 488/1999). Vuonna 2004 Helsingin yliopistoon perustettiin tutkimuseettinen työryhmä Tieteellisen neuvoston esityksestä. Työryhmälle annettiin tehtäväksi laatia Helsingin yliopistolle tutkimuseettinen toimintaohjelma, jonka oli tarkoitus sisältää ”*toimenpiteitä tutkimuseettisten ongelmien ehkäisemiseksi ja rikkomusepäilysten käsittelemiseksi*” (Helsingin yliopisto, 2005, s. 2). Työryhmä perustettiin, koska aiemmissa selvityksissä todettiin, että tutkimuseettisiä periaatteita ei noudateta tarpeellisella tavalla ja rikkomukset ovat havaintojen mukaan yleisiä. Tutkimustuloksia joudutaan esimerkiksi salaamaan tutkimuksen rahoittajan vaatimuksesta eivätkä tutkijat koe tutkimuseettisten asioiden esiintuontia tärkeänä. Yksi työryhmän tavoitteista oli ”*tehdä ehdotuksia toimenpiteistä, jotka koulutuksen avulla lisäävät yleistä tietoisuutta tutkimuseettisistä periaatteista*” (Helsingin yliopisto, 2005, s. 3). Työryhmä on sitä mieltä, että tutkimuseettisesti kestävä tutkimustyön taso saadaan parhaiten nostettua sillä, että tutkimuseetiikan opetusta kehitetään. Konkreettisena ehdotuksena oli, että tutkimuseetiikan perusteiden opetus integroidaan osaksi tieto- ja viestintätieteiden (TVT) opintoja (Helsingin yliopisto, 2005). Opinto-ohjelmia tarkastelemalla näemme, että ehdotus ei ole ainakaan vielä toteutunut..

Käyttätymistieteellisen tiedekunnan osalta eettisellä ennakoarvioinnilla on jo vakiintuneet perinteet. Aluksi ennakoarviointia toteutettiin psykologian laitoksella ja sittemmin käyttätymistieteiden laitoksella (IBS). Helsingin yliopiston ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin toimikunta perustettiin vuonna 2011. Toimikunta on laajapohjainen ja sen tehtävä on tieteellisiin tutkimushankkeisiin liittyvien eettisten kysymysten käsittely ja lausunnon antaminen. Ei-lääketieteellisten tutkimusten tuominen ennakoarviointiin ei ole lakisääteistä, mutta se saattaa olla tarpeellista, jos rahoittaja, oletettu julkaisufoorumi tai tutkimusluvan myöntäjä sitä edellyttää. Eettinen ennakoarviointi voidaan suorittaa myös tutkijan omasta aloitteesta. Tutkimuseettisessä ennakoarvioinnissa kiinnitetään huomiota muun muassa tutkimuksen eettiseen hyväksyttävyyteen, tieteelliseen tarkoituksenmukaisuuteen (vrt. Westerin sosiaalinen validiteetti, luku 2.1), tutkittaville annettavan informaation riittävyteen ja ymmärrettävyyteen sekä tietosuojakysymyksiin (Helsingin yliopisto, tutkimuseettinen ennakoarviointi).

2.3 Arvojen suhteellisuus ja taustaoletukset tutkimusetiikassa

Tutkimusetiikkaa on tarpeen tarkastella käytäntöjen ja ohjeiden lisäksi myös arvojen kautta. On tunnistettava, että tutkimusetiikka ei ole arvovapaata. Tämä liittyy käsitteelliseen pohdintaan siitä, mikä on etiikkaa ja mikä moraalia. On olemassa monia erilaisia tulkintoja siitä, mitä nämä käsitteet tarkoittavat ja mikä on niiden suhde toisiinsa. Etiikkaa voi ajatella käytäntöinä, jotka perustuvat arvoihin, ideaaleihin, moraalisiin vakaumuksiin tai sosiaalisesti hyväksytyihin normeihin. Moraali taas on teoreettinen konstruktio, joka edellyttää velvollisuuksia, kieltoja ja periaatteita, jotka asettavat reunaehdot toiminnallemme. Usein moraali ja etiikka leikkaavat toisensa, jolloin niitä on hankala erottaa toisistaan (Van Hooft, 2009). Tässä tutkimuksessa käsitteitä tulkitaan siten, että moraaaleja voi olla erilaisia ja etiikka on tiettyä moraalia mukaileva, käyttätymistä ohjaava normisto. Esimerkiksi uskonnollinen moraali ja länsimaisen tiedeperinteen moraali tuottavat erilaisia eettisiä normistoja ja käytäntöjä.

Tutkimusetiikan tutkimuksessa on pohdittava myös sitä, mitä tutkimusetiikalla itse asiassa tarkoitetaan. Koska aihe liittyy vahvasti moraalisiin ja on joiltakin osin lähes filosofinen, on tutkijan oma positio tutkimusetiikan kentällä eksplikoitava. Eettisyyttä tutkittaessa on

pyrittävä välttämään liian vahvaa arvopositiota, koska ihmisten eettiset käsitykset saattavat vaihdella paljon. Emme kuitenkaan voi ryhtyä nihilismiin johtavaan, täysin relativistiseen ajatteluun arvojen suhteen, sillä muuten tutkimusetiikan tutkimuksesta tulee merkityksetöntä. Kun siis tässä tutkimuksessa puhutaan tutkimusetiikasta, tarkoitetaan sillä niitä yleisiä periaatteita, jotka on institutionaalisesti hyväksytty välttämättömäksi osaksi länsimaisen tieteenteon paradigmaa. Ne konkretisoituvat korkean tason tutkimuseettisissä ohjeistuksissa, joista tärkeimpänä ja merkityksellisimpänä voidaan Suomen kontekstissa pitää TENK:n opasta hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tutkimuksen lähtökohta on siis Helsingin yliopistossa hyväksytty yleinen arvoperusta, eikä sitä lähdetä kyseenalaistamaan. Tutkimuseettisten periaatteiden ”hyvyyttä” tai ”huonoutta” ei arvoteta vaan oletetaan, että periaatteet ovat hyväksyttäviä ja tavoiteltavia normeja. Kaikkiin arvoihin sitoutuminen on jossain määrin subjektiivinen valinta. Toisaalta yliopistolla instituutiona on jo kauan ollut tavoitteena tuottaa tietoa riippumattomasti sekä ketään vahingoittamatta. 1600-luvun varhaisimmista yliopistoista tähän päivään ei ole muuttunut pyrkimys ja halu tehdä tiedettä eettisesti, vaan toimintaympäristömme (Strain, Barnett & Jarvis, 2009). Toimintaympäristön muutoksella saattaa olla eettisiä seurauksia.

Ei ole lainkaan itsestään selvää, mistä moraalinen ja eettinen tutkimus tai tiedon muodostaminen koostuvat. Jotkut⁸ teokset ja artikkelit ehdottavat suoraan tiettyjä tutkimuseettisiä toimintaohjeita ilman, että niiden taustalla vaikuttavista taustaoletuksista mainitaan mitään. Koska aiheesta on niin paljon kysymyksiä ja erimielisyyksiä, tarvitaan kattavampaa koulutusta (Payne, 2000). Vaikka tässä tutkimuksessa onkin sitouduttu tieteenteon yleisiin ja eettisiin arvoihin, ne eivät ole universaaleja. Etiikan konseptit muuttuvat: olemme siirtyneet etiikan periaatteellisesta hegemoniasta nykyajan hajaantuneeseen pluralismiin. Nykyajan eettiset ongelmat sekä käyttäytymistieteelliset tutkimuskäytännöt ovat monimuotoisia ja eri traditioiden näkemykset ja painotukset vaihtelevat (McNamee, 2002).

On myös olemassa vaihtoehtoisia yhteiskuntatieteiden paradigmoja, kuten feminismi ja postmodernismi, jotka ovat kriittisiä konventionaalisia tutkimuskäytäntöjä kohtaan. Eri paradigmojen välinen vuorovaikutus voi tarjota kehittymismahdollisuuksia yhteiskunta- ja käyttäytymistieteille. Tutkimusetiikan taustalla vaikuttavat tietyt ontologiset, epistemologiset, teoreettiset ja metodologiset taustaoletukset ja arvot, joita tutkijat hyvin

⁸ Oma huom. useimmat.

harvoin kyseenalaistavat. Vaihtoehtoiset paradigmat ovat kehittyneet kritisoidaan näitä taustaoletuksia ja käsittelemään tutkimusetiikkaa laajemmalla kannalla kuin viralliset instituutiot tekevät (Payne, 2000). Suomessa näitä virallisia instituutioita ovat ennen kaikkea luvussa 2.2.2 käsitelty opetus- ja kulttuuriministeriön alainen Tutkimuseettinen neuvottelukunta sekä Suomen Akatemia.

Tutkimukseen liittyvät oletukset, olivat ne joko implisiittisiä tai eksplisiittisiä, sisältävät henkilökohtaisia ja sosiaalisia arvoja, joilla voi olla eettisiä seurauksia sen kautta, mitä tutkija tekee. Yhä suuremmissa määrin tutkijat ovat sitä mieltä, että esioletuksetonta tutkimusta ei ole olemassa; positivistista, empiiristä ja joskus jopa selittävää tutkimusta kritisoidaan siitä, että kaikkia mahdollisia eettisiä näkökulmia ei oteta huomioon (Payne, 2000). Paradigmojen väliset väittelyt tarjoavat myös oppimismahdollisuuksia. Liian suppeat akateemiset asenteet, mielikuvat ja kognitiiviset konstruktiot saattavat rajoittaa oppimispotentiaalia, joka voi johtaa kollektiiviseen moraalikehitykseen akateemisissa yhteisöissä. Kaikki näihin teemoihin liittyvät monimuotoiset filosofiset oletukset vaikuttavat myös tutkimusetiikan opettamisen tärkeisiin keskusteluihin (Payne, 2000). Vaikka Payne (2000) korostaa näiden teemojen huomioimisen tärkeyttä, Tancredi (1995) väittää jopa, että tutkimuksen tulosten luotettavuus on riippuvainen siitä, missä määrin tutkimuksen taustana oleva viitekehys tunnustetaan.

3 Yliopisto tutkimusetiikan opetuksen ja oppimisen ympäristönä

Vaikka opiskelijat oppivat tutkimuseettisiä taitoja yliopiston opetussuunnitelman mukaisilla kursseilla, ne eivät ole ainoita kanavia, joiden kautta opiskelijat saavat tietoa tutkimuseettisistä arvoista, normeista ja käytännöistä. Yliopiston tarjoamalla toiminta- ja kehitysympäristöllä voidaan olettaa olevan rooli opiskelijoiden eettisessä kehityksessä (tai taantumisessa). Opiskelijat socialisoituvat akateemiseen elämään yliopiston yksiköissä. Lisäksi eri tieteenaloilla opiskelijat sosiaalistetaan yhteisöön eri tavoin: kokeellisissa luonnontieteissä opiskelijat ovat erittäin paljon tekemisissä muiden opiskelijoiden sekä ohjaajiensa kanssa, yhteiskuntatieteissä työskenteleminen on itsenäisempää (Anderson, Louis & Earle, 1994).

Seuraavaksi eritellään yliopistoa tutkimusetiikan opetuksen ja oppimisen ympäristönä. Ensin käsitellään sitä, miten tutkimusetiikkaa opetetaan yliopiston virallisessa kontekstissa. Tämän jälkeen yliopistoa tarkastellaan oppimis- ja kehitysympäristönä laajemmassa kontekstissa myös vaihtoehtoisten, epäformaalien oppimistapojen näkökulmasta.

3.1 Tutkimusetiikan opetus yliopistoissa

Yksi yliopistokoulutuksen tehtävistä on tarjota opiskelijoille puitteet tutkimuseettisten valmiuksien oppimiseen. Vaikka vain osa valmistuneista suuntautuu tutkijan uralle, on yliopistollisen peruskoulutuksen tavoitteiden oltava samat kaikille. Yhdysvaltalaisen psykologien ammattiliitto *American Psychological Association* (APA) määrittelee etiikan yhdeksi laadukkaan tutkinnon komponenteista. Korkeakoulujen tehtävä on valmistaa opiskelijat hallitsemaan ammattialansa eettiset standardit ja niihin liittyvät toimintalinjat (Zuccheri, 2008; Strain, Barnett & Jarvis, 2009). Tämä lähtökohta on länsimaalaisen tiedeyhteisön keskuudessa yleisesti hyväksytty. Myös Helsingin yliopistossa laadukkaan maisterintutkinnon osana on tutkimus- ja ammattietiikan ymmärrys (Helsingin yliopiston opetuksen ja opintojen toimenpideohjelma 2010–2012).

Tutkimusetiikan opettaminen ei kuitenkaan ole aivan yksinkertaista. Yliopiston opettajat kokevat, että etiikan opetuksen integroiminen jo olemassa olevaan opetukseen on hankalaa. Etiikan opetukseen yliopiston kontekstissa on olemassa vain vähän käyttökelpoista

opetusmateriaalia. Myös etiikan määrittely on tärkeää, sillä etiikan, moraalien ja arvojen käsitteiden käyttö on arkikielessä usein sekavaa ja osin ristiriitaista. Tämä vaikeuttaa kokonaiskuvan oppimista (Clarkeburn, 2006). Etiikan opetuksen ei kuitenkaan pitäisi perustua tiettyihin moraalikäsitteisiin tai tiettyyn ideologiaan (Van Hooft, 2009). Käytännössä lienee naiivia olettaa, että opettaja sekä oppimismateriaalit ja -konteksti voisivat olla ideologiasta ja moraalista vapaita. Kuten on aiemmin todettu, tutkimusetiikalla tarkoitetaan tässä niitä yleisiä periaatteita, jotka on institutionaalisesti hyväksytyt välttämättömäksi osaksi tieteen paradigmat ja jotka konkretisoituvat korkean tason tutkimuseettisissä ohjeistuksissa. Yksi vaihtoehto etiikan opetuksen näkökulmista voisi olla etiikan tarkastelu taitoina. Näin ei tarvitsisi ottaa mitään yksittäistä arvopositiota tai tehdä valintaa tiettyjen arvojen ottamisesta mukaan opetukseen ja toisien jättämisestä ulkopuolelle. Jokainen voisi itse päättää, miten eettisen päätöksenteon taitoja haluaa käyttää (Clarkeburn, 2006). Oman haasteensa tutkimusetiikan opetukseen ja sen suunnitteluun tuo se, että eri ammattialoilla on erilaiset eettiset vaatimukset: toisilla saattaa olla vain muutama tiukka sääntö, mutta toisilla, kuten lääketieteessä, on pitkälle jalostettu eettinen teoria ja valtavasti kirjallisuutta aiheesta (Strain ym., 2009).

Tutkimusetiikan opettaminen ei ole saanut viimeisen kymmenen vuoden aikana suurta painoarvoa tutkimusmenetelmien opettamista käsittelevissä tieteellisissä artikkeleissa, vaikka institutionaalisessa kontekstissa etiikka on yhä suuremmassa osassa. Tutkimusmenetelmien opetuksen yksi puute on, että tutkimusetiikan opettamisen ja oppimisen tutkimus on puutteellista. Eettiset aiheet ovat lisääntyneinä määrinä myös laajemman yleisön tarkastelun kohteena. Tämän vuoksi on toivottavaa, että myös tutkimusetiikan pedagogiikkaa alettaisiin tutkia ja siitä keskustella samalla innokkuudella (Wagner, Garner & Kawulich, 2011). On merkillistä, että etiikkakeskustelussa ei tule kovin vahvasti esille se, milloin ja miten tutkimusetiikkaa opetetaan eri aloilla. Kuten on aiemmin mainittu, koulutuksen yksi tehtävä on tutkimuseettisten valmiuksien opettaminen. Näyttäisi kuitenkin siltä, että enemmän keskustellaan tutkimuseettisistä rikkomuksista ja niiden havainnoista.

Tutkimusetiikan opettamisen ja oppimisen tutkimuksessa (mm. McGinn & Bosacki, 2004) on havaittu, että aloittelevilla tutkijoilla⁹ on paljon kysymyksiä tutkimusetiikasta ja

⁹ joilla tässä tarkoitetaan opiskelijoita, jotka ovat jo suorittaneet kandidaatin tutkinnon (*Bachelor's Degree*), mutta eivät vielä tehneet maisterin tutkinnon (*Master's Degree*) lopputyötään.

tutkimuksen tekemisestä. Tutkimuskursseille osallistuvien opiskelijoiden on kohdattava toiminnassaan lukuisia eettisiä jännitteitä heidän yrittäessään samanaikaisesti tyydyttää älyllisen uteliaisuutensa, alansa eettiset standardit sekä institutionaaliset tutkimuseettisten lautakuntien vaatimukset¹⁰. Useat opiskelijat saattavat toimia samanaikaisesti ammatinharjoittajan, tutkijan sekä opiskelijan rooleissa. On ongelmallista ratkaista jännitteitä näiden ulottuvuuksien kesken käytännössä. Opiskelijoilla itsellään on tarve käytännön ohjeisiin sekä esimerkkeihin tilanteista, jotka vaativat eettistä pohdintaa ja ratkaisua. Vain näin he voivat täysin ymmärtää roolejaan moraalisesti vastuullisina tutkijoina (McGinn & Bosacki, 2004). Vaikka tutkimuseettikursseilla saattaa olla käytössä oppikirjoja ja eettisiä toimintaohjeita, lienee mahdotonta yhdellä lyhyellä kurssilla istuttaa ihmisiin oikean toiminnan tapoja, ellei ihminen ole jo valmiiksi taipuvainen toimimaan eettisesti (Belshaw, 2009).

Kunnollinen tutkimuseettikoulutus on erityisen tärkeä käyttäytymistieteiden alalla, koska opiskelijat tulevat todennäköisesti sijoittumaan työelämässä sellaisiin tehtäviin, jotka edellyttävät tiedon tuottamisen sekä sen käsittelyn ja raportoinnin taitoja. On tärkeää, että käyttäytymistieteiden opiskelijoita tuetaan heidän toiminnassaan oppiaineen monimutkaisuuden, paradigmojen, menetelmien, eettisten standardien ja eettisten sitoumusten ristipaineessa. Oman haasteensa mukaan tuo myös se, että monet käyttäytymistieteiden jatko-opiskelijoista ovat jo täysipäiväisinä mukana työelämässä, joten eettisten pohdintojen täytyy olla yhteneviä opiskelijoiden akateemisten, professionaalisten sekä henkilökohtaisten sitoumusten kanssa (McGinn & Bosacki, 2004). Myös Strain ym. (2009) tuovat esille työelämän ja tutkimuseettikan problemaattisen suhteen. Työelämä saattaa vaikuttaa kielteisesti tutkimuseettikkaan esimerkiksi silloin, kun tutkimuksen rahoittajien ja suorittajien käsitykset eettisestä tutkimuksesta ovat ristiriidassa. Vaarana voi myös olla, että tutkimuksen rahoittajat haluavat tehdä tutkimusprosessissa päätöksiä, jotka olisi parempi tehdä tutkijoiden taholta. Kaikki edellä mainitut tekijät saattavat lisätä opiskelijoiden (ja jo valmistuneiden) hämmennystä heidän yrittäessään löytää positiota, joka olisi sopusoinnussa sekä henkilökohtaisten sitoumusten ja ihanteiden että työelämän vaatimusten suhteen.

¹⁰ Suomen yliopistojärjestelmään kasvatustieteiden kohdalla ei kuulu opiskelijoiden kanssakäymistä tutkimuseettisten lautakuntien kanssa. McGinnin ja Bosackin (2004) tutkimus tehtiin Yhdysvalloissa. Siellä eettisillä lautakunnilla on Suomen järjestelmää suurempi rooli.

McGinn ja Bosacki (2004) ehdottavat, että opiskelijoille annettaisiin tutkimusmenetelmäkursseilla tilaa pohtia tutkimuseettisiä ongelmia. Opiskelijoita tulisi rohkaista viisaiksi tutkijoiksi, jotka tekevät päätöksensä sekä mielellään että sydämellään. McGinn ja Bosacki (2004) toteavat:

”Research courses need to encourage students to develop competencies as researchers who will reflect upon their research decisions with respect to pragmatic, philosophical, ethical, and moral issues related to research design, method, data analysis, and presentation.” (s. 5)

Myös Belshaw (2009) tarkastelee ammattietiikan (*professional ethics*) opettamista korkeakoulutuksessa. Vaikka käsillä olevassa tutkimuksessa aiheena onkin tutkimusetiikka, voidaan tutkimusetiikkaa ajatella tutkijan ammattietiikkana ja katsoa, että tutkimuseettiset valmiudet ovat osa kasvatustieteilijän ja psykologin ammattietiikkaa – etiikalla on suuret markkinat nykypäivänä. Lisäksi korkeakouluilla on kasvava tarve opettaa ammattietiikkaa kaikilla yhteiskunnan aloilla. Etiikan opettamisessa on haasteensa, eikä niitä voi ratkaista antamalla opetusvastuuta esimerkiksi filosofian laitoksen etiikan asiantuntijoille (mt.). Ammattietiikan opetuksessa tavoitteina voidaan pitää niitä päämäärien ryhmiä, jotka tulevat esille eri ammattialojen eettisissä koodistoissa ja ohjeissa. Näihin lukeutuvat muun muassa haitan aiheuttamisen välttäminen sekä muutamat avainoikeudet kuten luottamuksellisuus ja vapaus pakottamisesta¹¹. Ammattietiikan opiskelussa opiskelijat oppivat sitä, mikä tekee eettisestä toiminnasta eettistä ja millaista on kiistattomasti eettinen toiminta heidän alallaan (mt.). Tämä lienee tilanne myös tutkimusetiikan opiskelussa: opiskelijoille luetellaan muutamia eettisiä periaatteita, joita ei useinkaan kyseenalaisteta.

¹¹ Ammattietiikan periaatteet ovat suurimmaksi osaksi päällekkäisiä tutkimuseettisten periaatteiden (ks. luku 2.1) kanssa. Belshaw (2009) mainitsee ammattietiikkaan kuuluviksi lisäksi ammattialan statuksen ja kykyjen suojelun ja edistämisen sekä ammattialan jäsenten eettisen kompetenssin ja asiantuntemuksen kehittämisen.

3.2 Tutkimusetiikan epäformaali oppiminen yhteisössä

Yliopiston opiskelijat eivät opi tietojaan ja taitojaan ainoastaan yliopiston virallisissa toiminnoissa kuten luennoilla ja seminaareissa. Yliopisto toimintaympäristönä vaikuttaa jäsentensä toimintaan ja oppimiseen myös epäformaalisti. Yksi syy siihen, miksi on tärkeää ymmärtää ympäristön ja yksilön suhdetta toisiinsa yliopistossa, ovat tutkimuseettiset rikkomukset. Tutkimuksissa on havaittu, että rikkomuksia tapahtuu korkeillakin tasoilla (Anderson ym., 1994). Andersonin ym. (1994) tutkimuksessa käsiteltiin sitä, miten laitoksen ilmapiiri vaikuttaa jatko-opiskelijoiden havaintoihin tutkimuseettisistä rikkomuksista. Laitoksen ilmapiiriä kuvaavia käsitteitä olivat muuan muassa kilpailu, yksilökeskeisyys, solidaarisuus sekä opiskelijoiden velvollisuudet laitosta kohtaan. Tutkimuseettisten rikkomusten kategorioita olivat tutkimukseen, työsuhteisiin sekä henkilökohtaisiin asioihin liittyvät rikkomukset.

On varmasti järkevää, että tutkimuseettisten rikkomuksien tutkimuksessa ei kysytä tutkittavilta suoraan sitä, ovatko he itse syyllistyneet rikkomuksiin. Vilpillisyys on tutkimuksen kohteena paradoksaalinen, sillä vastaajan pitäisi kertoa rehellisesti omasta epärehellisyydestään (Walker, 2010). Lisäksi omia rikkomuksia lienee vaikeaa tunnistaa ja myöntää nimettömänakin. Eettinen toiminta on yksi tärkeimmistä yliopistomaailman arvoista ja ihmiset yleensä tahtovat pitää kiinni ihanneminästään; omien rikkomuksien julkilausuminen saattaa asettaa tämän ihanneminän uhatuksi.

Andersonin ym. (1994) tutkimuksessa, kuten myös tässä tutkimuksessa, tutkittiin opiskelijoita sekä soveltavilta että teoreettisilta aloilta (ks. Biglan, 1973). Tutkimuksessa havaittiin, että laitoksen kielteinen ilmapiiri ennusti vahvimmin rikkomuksia yleisesti. Kilpailua ja yksilökeskeisyyttä suosiva laitos lisäsi todennäköisyyttä siihen, että jatko-opiskelija havaitsi rikkomuksia ajan kuluessa. Tutkimukseen liittyviä rikkomuksia oli hankalin ennustaa tilastollisin menetelmin. Lisäksi ilmapiiri vaikutti vahvimmin työsuhteisiin ja henkilökohtaisiin asioihin liittyvien rikkomusten havaintoihin siten, että kilpailu lisäsi rikkomusten havaitsemista. Tutkimukseen osallistuneista vastaajista 77 % oli sitä mieltä, että heidän laitoksensa on valmistanut opiskelijoita vähän tai ei lainkaan tunnistamaan ja kohtaamaan eettisiä ongelmia ja kysymyksiä alallaan. Laitoksen ilmapiirillä ei ollut kovin merkittävää yhteyttä tutkimukseen liittyviin eettisiin rikkomuksiin kuten petokseen tai plagiointiin. Niissä saattaa olla kysymys yksilöllisistä

taipumuksista tai huonosta arviointikyvystä, joihin on ehkä mahdollista vaikuttaa institutionaalisella valvonnalla tai vertaisarvioinnilla, mutta ei todennäköisesti laitosten uudelleen järjestäytymisellä tai orientoitumisella. Aivan toisenlainen tilanne oli työsuhteisiin ja henkilökohtaisiin asioihin liittyvien rikkomusten kohdalla: laitoksissa, joissa oli kova kilpailu ja niukat resurssit, opiskelijat ilmoittavat useammin havainneensa tällaisia rikkomuksia (Anderson ym. 1994).

On huolestuttavaa, että laitoksen tutkimusprojekteissa työskentelevät opiskelijat kohtasivat useimmin yliopiston toimintaperiaatteiden vastaista tai jopa laitonta käyttäytymistä. Juuri heillä on parhaimmat edellytykset oppia tutkimuksen tuottamiseen vaadittavat taidot (Anderson ym., 1994). On kuitenkin huomattava, että Anderson ym. eivät tutkineet tutkimuseettisten rikkomusten *esiintymistä*, vaan jatko-opiskelijoiden ilmoittamia *henkilökohtaisia havaintoja* niiden esiintymisestä. Tämän vuoksi kovin pitkälle menevien johtopäätösten esittäminen ei ole mielekäästä. Anderson ym. (1994) painottavat, että laitoksen eettinen ilmapiiri on tärkeä tekijä suhteessa eettisten rikkomusten kohtaamiseen. Laitokset, joissa toimitaan yhteisöllisesti, huomioidaan toiset sekä annetaan rakentavaa ja yksityiskohtaista palautetta, ovat yleensä paikkoja, joissa eettiset ongelmat tutkimuksessa ja työsuhteissa ovat harvinaisempia.

Steneckin (1994) mukaan yliopistojen tulisi suhtautua tieteellisiin rikkomuksiin proaktiivisesti, siis pyrkien ennakolta estämään niiden tapahtumista, eikä reaktiivisesti eli toimintalinjoja luoden, kun rikkomukset ovat jo tapahtuneet. Myös Helsingin yliopistolla on tarkat ohjeet siitä, miten tieteellisten rikkomusten kanssa tulee toimia. Tutkimuseetiikan opettamisen kehittäminen lienee proaktiivista toimintaa, jossa opiskelijoille pyritään antamaan valmiudet kehittyä eettisesti toimiviksi yksilöiksi, olivat heidän tulevat työpaikkansa sitten tutkijana tai muualla työmaailmassa. Helsingin yliopistoon hankittua plagiaatintunnistusjärjestelmää voidaan pitää reaktiivisena toimintana. On tietysti helpompi kehittää rikkomusten tunnistamiseen liittyvää toimintaa kuin tarttua niihin syihin, jotka ovat rikkomusten takana – eli miksi opiskelijat ja tutkijat varastavat toisiltaan tai muuten toimivat tutkimuseettisen koodiston vastaisesti. Rikkomusten ennaltaehkäisy olisi tietysti ihanteellista, mutta käytännössä tehtävä on niin vaikea, että tarvitsemme välineitä myös rikkomusten havaitsemiseen ja niistä rankaisemiseen. Kitchener (1992) toteaa, että vaikka tutkimuseetiikan kurssien tavoitteena on vaikuttaa opiskelijoiden eettisen herkkyyden kehittymiseen, aina se ei ole tarpeeksi. Eettisten ammattilaisten kouluttaminen vaatii

enemmän kuin yksittäisen opintosuunnitelmaan sisältyvän kurssin. Vastuu on koko tiedeyhteisön.

Andersonin ym. (1994) tutkimuksen tulos tukee väitettä, että opiskelijat omaksuvat tutkimuseettiseen käyttäytymiseensä laitoksen tarjoaman kehitysympäristön ilmapiirin. Kun käsitellään tutkimuseetiikan opettamista, ei ole mielekasta keskittyä vain formaaleihin tavoitteisiin ja opetussuunnitelmaan. Myös Kitchener (1992) painottaa psykologian opettajien ja ohjaajien merkitystä opiskelijoiden eettiseen käyttäytymiseen vaikuttamisessa. Opettajien on otettava omassa toimissaan huomioon kaksi opetussuunnitelman ulkopuolista asiaa. Ensinnäkin heidän on toimittava itse eettisesti ollessaan tekemisissä opiskelijoiden kanssa. Toiseksi heidän on puututtava vastuullisesti asiaan, jos opiskelijat toimivat epäeettisesti tai epäammattimaisesti. Laitoksen implisiittiset asenteet ja eksplisiittiset toimintatavat antavat opiskelijoille vähintään yhtä paljon tietoa eettisyydestä kuin kurssisisällöt. Kitchener (1992) ehdottaa myös strategioita näiden velvollisuuksien hoitamiseen. Strategioiden pohjana on APA:n eettinen toimintaohje psykologeille (*Ethical Principles of Psychologists*, 1990) sekä sen taustalla vaikuttavat yleisemmät eettiset periaatteet.

Counelis (1993) toteaa, että vaikka yliopistoa olisikin päätetty hallinnoida eettisesti erilaisten standardien avulla kuten Yhdysvalloissa, vaikuttavat hallinnointiin myös muut tekijät, erityisesti taloudellinen ja hallinnollinen valta. Tilanne on tietysti yhteiskuntarakenteen erilaisuuden takia toisenlainen Suomessa kuin Yhdysvalloissa. On silti tarpeen ottaa huomioon, että yliopiston ulkopuoliset tekijät ulottavat vaikutusvaltaansa yliopiston sisäisiin asioihin Suomessakin yhä enemmän. Näillä kehityksillä saattaa olla eettisiä implikaatioita. Couneloksen (1993) mukaan yritysmaailman toimintatapoja alettiin noudattaa Yhdysvaltojen yliopistoissa 1960–1980-luvuilla. Argumentointi on Couneloksen 1990-luvun alussa julkaistussa artikkelissa hyvin samanlaista kuin Suomessa nyt 20 vuotta myöhemmin 2010-luvun alussa: kustannus-hyöty-analyysiä sovelletaan kursseihin, opiskelijoista tulee asiakkaita ja yliopistoista taloudellisina moottoreina uusien työntekijöiden tuottajia.

Suomen yliopistoympäristön hidaskuutos on mielenkiintoinen opiskelijoiden eettisen kehityksen kannalta, kun Kitchenerin (1992) ja muiden kirjoittajien tavoin oletamme, että laitoksen tarjoamalla kehitysympäristöllä on suuri rooli opiskelijoiden eettisessä kasvussa. Millaisen kehitysympäristön muuttuva yliopisto tarjoaa eettisessä toiminnassaan

mahdollisesti hapuileville opiskelijoille? Kitchener (1992) huomauttaa myös, että yliopiston opettajat saattavat kohdata ristiriitaisia velvollisuuksia pohtiessaan, miten opettaa opiskelijoita eettisellä tavalla. Esimerkiksi psykologian alalla opettajilla on vastuu sekä edistää opiskelijoiden kehitystä että puuttua siihen, jos potilasturvallisuus vaarantuu empatian ja eettisen herkkyyden puuttumisen takia. Psykologian alalla yliopistot ovat sekä ammatillisen mandaatin antajia että korkeamman koulutuksen oppilaitoksia.

Kuten on todettu, yliopisto-opiskelijat oppivat eri käyttäytymismalleja sekä eksplisiittisesti opetuksessa että implisiittisesti havainnoidessaan laitoksen henkilökunnan käyttäytymistä. Kitchener (1992) väittää, että tästä implisiittisestä oppimisesta ei keskustella. Silti psykologian¹² oman asiantuntemuksen pohjalta on tosiasia, että esikuvilla on perusteellinen vaikutus käyttäytymiseen. Siksi voi olla mahdollista, että vaikka laitoksen opetussuunnitelman mukaan eettisten asioiden opetus olisi esimerkillistä, mutta jos laitoksella käyttäydytään jatkuvasti epäeettisesti, myös opiskelijat oppivat kokemustensa perusteella käyttäytymään epäeettisesti. Etiikan tutkimus voidaan yleisesti jakaa *opetuksen eettisyyden* tutkimukseen ja *etiikan opetuksen* tutkimukseen. Tämä jako ei kuitenkaan ole selvärajainen: opiskelijat omaksuvat mielikuvia ja käyttäytymismalleja toimimalla yliopiston tarjoamassa toiminta- ja kehitysympäristössä. Tämän takia yliopiston eettinen ilmapiiri kuuluu olennaisena osana opiskelijoiden tutkimuseettisen herkkyyden tutkimukseen. Olisi naiivia olettaa, että opiskelijat ammentaisivat tietoa omaan käyttöönsä ainoastaan kurssisisällöistä. On selvää, että opiskelijan oppimisprosesseissa on oleellisena elementtinä ympäristö ja sen hiljainen tieto: toimintamallit, arvot ja normit.

¹² Oma huom. myös kasvatustieteiden.

4 Yksilö eettisenä toimijana tutkimuksessa

Aiemmissa luvuissa kuvattiin tutkimuksen yleisiä eettisiä periaatteita sekä yliopistoa tutkimuseettisten tietojen ja taitojen formaalina ja epäformaalina opetus- ja oppimisympäristönä. Seuraavaksi käsitellään eettistä toimijuutta, sen kehittymistä sekä siihen liittyviä käsitteitä yksilön näkökulmasta. Ensin tarkastellaan yleisesti yliopisto-opiskelijoiden eettistä kehitystä opiskeluaikana. Tämän jälkeen käsitellään tutkimuksen keskeisintä käsitettä, eettistä herkkyyttä. Lopuksi esitellään eettiseen herkkyyteen liittyviä ilmiöitä, socialisaatiota ja empatiakykyä, sekä tuodaan esiin näiden käsitteiden yhteyksiä eettiseen herkkyyteen.

4.1 Korkeakouluopiskelijoiden eettinen kehitys

Miten eettisyys kehittyy yliopisto-opintojen aikana yksilön näkökulmasta? Tämän tutkimuksen yhtenä alullepanijana voidaan pitää William Perryä, joka 1950–1960-luvuilla nosti aiheen empiirisen tutkimuksen kohteeksi. Perryn teoria korkeakouluopiskelijoiden älyllisestä ja eettisestä kehityksestä opiskeluaikana toimii tässä tutkimuksessa yksilön eettisen kehityksen yleisenä viitekehityksenä. Koska tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on se, miten yliopisto-opetus tukee opiskelijan eettistä kehitystä, on tärkeää ymmärtää eettisen ajattelun kehityskaarta¹³.

Perryn (1968)¹⁴ tutkimus käsittelee korkeakouluopiskelijoiden älyllisten kykyjen, tiedon prosessoinnin sekä eettisen ajattelun kehitystä opiskeluaikana. Perry haastatteli Harvardin yliopiston opiskelijoita jokaisen lukuvuoden päätteeksi. Hänen teoriansa ydinajatus on se, että kehitys nähdään muotoina (*forms*), ei sisältönä (esimerkiksi näkemisen, tietämisen ja välittämisen muodot). Mallissa muodot viittaavat rakenteisiin, joilla opiskelijat implisiittisesti tai eksplisiittisesti käsittävät maailmaa. Kehityksellä tai progressiolla tarkoitetaan mallissa sitä, kun opiskelija nousee seuraavalla ajattelun muodon tasolle, jonka

¹³ Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan seurata kehitystä tai muutosta opiskelijoiden kehityksessä.

¹⁴ Perryn tutkimus julkaistiin ensimmäisen kerran vuonna 1968. Käsillä olevassa tutkimuksessa käytettiin lähteenä pääasiassa vuonna 1999 julkaistua painosta.

voidaan sanoa sisältävän hänen aikaisemmat ajattelun muotonsa. Tutkimuksen tulokset tukevat sitä johtopäätöstä, että opiskelijoiden ajattelusta voidaan aina löytää hallitseva muoto varsinkin, jos kyseessä on tietämistä, arvottamista ja vastuullisuutta käsittelevät muodot (Perry, 1999).

Yksinkertaisimmissa ajattelun muodoissa kaikki ilmiöt ja asiat käsitetään absoluuttisen hyvän ja pahan, oikean ja väärän vastakkainasettelun kautta. Ajattelun muotojen kehittyessä opiskelija alkaa nähdä erilaiset tulkinnat muiden mielipiteissä ja alkaa ymmärtää, ettei mitään absoluuttista ole (Perry, 1999). Perryn (mt.) aineistossa on nähtävissä kehityksiä, joissa opiskelija siirtyy yksinkertaisemmasta ajattelun muodosta monimuotoisempaan, relativistiseen ajatteluun. Näiden kahden ääripään välissä on eri positioita (*position*)¹⁵. Perryn (mt.) mallin kehittyneemmät, relativistisen ajattelun muodot eettisessä kehityksessä ilmenevät siten, että yksilö kykenee tunnistamaan arvojen ja näkökulmien suhteellisuuden ja ajattelemaan eettisiä teemoja muutenkin kuin jaotellen asioita dualistisesti oikeiksi tai vääriksi¹⁶.

Älyllisen ja eettisen kehityksen vaiheet eivät välttämättä etene tietyssä järjestyksessä, vaan tapahtuu viivästyksiä, poikkeamia sekä taantumista (Perry, 1999). Perryn teoriaa on myös kritisoitu sen vaiheiden takia (mm. Pintrich, 2002); ihmisen kehittymistä ei kritiikin mukaan voi ajatella vaiheittain etenevänä. Tämä tietysti pitää paikkansa, mutta kritiikkiä voi esittää jokaista ihmisen käyttäytymistä ja kehittymistä käsitteellistävää mallia kohtaan. Silti vaiheittaisuus on tämän alan tutkimusten yhteinen tekijä. Kaikki teoreettiset mallit elävästä elämästä ovat vain rakennelmia ja siten osin keinotekoisia.

Korkeakoulussa nuoret asetetaan alttiiksi asioiden moninaisuudelle, niin eettisten ja moraalisten periaatteiden kuin mielipiteidenkin osalta. Yllättäviä pettymyksiä ja ajattelun kriisejä ilmenee varmasti, mutta tämä kuuluu kehitysprosessiin. Se mahdollistaa opiskelijan älyllisen kasvun myös eettisten ja moraalisten asioiden kohdalla. Vaatimalla opiskelijoilta omaa relativistista ajattelua ”rankaisemalla” heitä huonoilla arvosanoilla

¹⁵ Ajattelun tasoa kuvaavaksi käsitteeksi on valittu tietoisesti käsite ”positio” esimerkiksi käsitteen ”vaihe” (*stage*) sijasta useista syistä. Positio ei viittaa keston ja sillä voidaan viitata opiskelijoiden monimuotoisten puheiden keskeisen tendenssin lokukseen spesifin vaiheen sijasta. Positiolla tarkoitetaan myös henkilön omaa näkökulmaa (Perry, 1999).

¹⁶ Tutkimusetiikan näkökulmasta tätä arvojen suhteellisuutta ja taustaoletusten tunnistamista käsiteltiin luvussa 2.3.

koulutus pakottaa opiskelijat uudelleen arvioimaan niitä konsepteja ja ajatusmalleja, joilla he maailmaa käsitteellistävät ja konstruoivat. Jotkut opiskelijat kokevat kirkastumisen hetken, jolloin he ymmärtävät mitä ajattelun korkeammalla tasolla tarkoitetaan – väylä älylliselle kehitykselle on auki. Opiskelijat ovat kuitenkin erilaisia. He tulevat korkeakouluun ja lähtevät sieltä eritasoisina ajattelijoina. Lisäksi ylemmän tason ajattelu *ei* vaadi korkeakoulutusta. Toiset kehittyvät ajattelussaan toisia teitä pitkin (Perry, 1999).

Omien älyllisten sitoumusten (*commitments*) ymmärtäminen ja perusteleminen ovat osa korkeampia ajattelun tasoja (Perry, 1999). Meillä kaikilla on tiettyjä sitoumuksia, tiedostettuja tai tiedostamattomia, joiden pohjalta teemme päätöksemme elämässä. Niitä voisi kutsua myös (eettiseksi) periaatteiksi. Useat tieteentekijät ovat tehneet tiedostetun sitoumuksen toimia tutkimuseettisten sääntöjen ja periaatteiden mukaisesti. Modernia koulutusta on kritisoitu siitä, ettei se opeta sitoumuksia vaan jopa johtaa oppilaat pois niistä. Lienee ennemminkin niin, että ilman selvää näkemystä arvojen monimuotoisuudesta todellinen, tiedostettu sitoutuminen mihinkään arvoon¹⁷ on mahdotonta. Lisäksi olosuhteet sitoumusten tekemiseen on annettu, mutta niiden omaksumista ei voi koskaan opettaa saati pakottaa (mt.). Tämän takia on tärkeää, että opiskelijoille annetaan tutkimusmenetelmäkursseilla tilaa ja aikaa pohtia tutkimuseettisiä kysymyksiä itse, jolloin todellinen sitoutuminen tutkimuseettisiin periaatteisiin mahdollistuu (ks. McGinn & Bosacki, 2004, luku 3.1). Juuri tämä on todellista, syvällistä tutkimuseettistä pohdintaa eikä vain asioiden yliviiwaamista tutkimuseettisten ohjeiden listalta.

4.2 Eettinen herkkyys

Opiskelijoiden tutkimuseettisiä valmiuksia ja eettistä ajattelua tarkastellaan tutkimuseettisen herkkyyden käsitteen avulla. Tutkimuseettisen herkkyyden tutkimuksessa keskeisin käsite on eettinen herkkyys (*ethical sensitivity*). Ilmiön terminologiassa on tiettyä kirjavuutta: usein etiikkaa ja moraalialia käytetään toistensa synonyymeinä, mikä vaikeuttaa käsitteiden välisten suhteiden ymmärtämistä (Clarkeburn, 2006). Kirjallisuudessa eettinen herkkyys on poikkeuksetta moraalisen herkkyyden synonyymi. Tässä käsitteeksi on valittu eettinen herkkyys. Eettinen herkkyys on kykyä tunnistaa potentiaalisia moraalisia ongelmia

¹⁷ Oma huom. myös tutkimuseettiseen arvoon.

eri tilanteissa; se ei välttämättä vaadi todellista ongelmatilannetta tai konfliktia. Eettinen herkkyys ei myöskään viittaa kapasiteettiin tehdä eettisesti perusteltavia päätöksiä, ratkaista moraalisia pulmatilanteita, analysoida konsepteja, päästä johtopäätökseen tai tarjota oikeutusta toiminnalle (Hébert, Meslin & Dunn, 1992). Eettinen herkkyys riippuu konteksteista. Erilaiset ammatit, organisaatiot ja ympäristöt luovat erilaisia eettisen käytöksen normeja (Sparks & Hunt, 1998). Kasvatustieteiden opiskelijoiden ei voi olettaa tunnistavan esimerkiksi bioetiikan ongelmia yhtä herkästi kuin lääkäreiden. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kasvatustieteilijät olisivat eettisesti vähemmän herkkiä. Tässä tutkimuksessa käsitellään kasvatustieteiden ja psykologian opiskelijoiden *omaan alaan* liittyvää, tutkimuseettiseen kontekstiin sidottua eettistä herkkyyttä, ei opiskelijoiden eettisiä valmiuksia yleensä. Eettinen herkkyys on ensimmäinen askel kohti oikean elämän eettistä päätöksentekoa. Ilman tilanteen eettisten ulottuvuuksien tunnistamista on mahdotonta ratkaista mitään eettistä ongelmaa, sillä ilman tunnistamista ongelmaa ei toimijan näkökulmasta ole. Ilman analyysiä eettisistä näkökulmista on mahdotonta siirtyä kohti päätöksentekoa, ainakaan jos tavoitteena on se, että päätös tehdään tiedostaen ongelman laajuus ja päätöksen vaikutukset (Clarkeburn, 2002).

Lähes kaikki eettisen herkkyyden ja tietoisuuden tutkimus käyttää lähtökohtanaan Restin (1986) eettisen päätöksenteon ja toiminnan mallia. Siinä Rest kuvaa eettiset teot neljän eri askeleen summana: 1) ongelman havaitseminen, 2) ongelman ratkaisu, mikä on etiikkaa, jota voidaan opettaa, 3) eettisen ratkaisun priorisointi ja 4) sisäinen vahvuus tehdä oikein, mikä on osa henkilökohtaisia arvoja ja moraalialia, joita on vaikea ja jopa mahdoton muuttaa. Askeleet eivät ole riippuvuussuhteessa toistensa kanssa.

Clarkeburn (2006) esittelee Restin (1986) mallin pohjalta viisi eettisen analyysin työkalua. Ensimmäinen niistä on eettisten kysymysten ja ongelmien tunnistaminen. Tämä saattaa usein olla vaikein askel, sillä eettiset ongelmat ovat monesti yhteydessä laajempiin empiirisiin ja juridisiin kokonaisuuksiin (Clarkeburn, 2006). Ongelmien tunnistaminen on tämän tutkimuksen kannalta oleellisin työkalu, sillä eettisellä herkkyydellä tarkoitetaan juuri kykyä tunnistaa eettisiä ongelmia. Tässä keskitytään eettiseen herkkyyteen, sillä se on myöhemmän ongelmanratkaisun kannalta oleellinen askel eettisessä päätöksenteossa.

Usein eettisiä kysymyksiä tarkastellessa kysymyksen eettinen puoli ja empiirinen puoli menevät sekaisin (Clarkeburn, 2006). Esimerkiksi tutkimusprosessin vaiheessa, jossa tutkija pohtii, mikä olisi paras tapa suojella haastateltavien anonymiteettiä, hän pohtii

empiiristä kysymystä. Eettinen kysymys olisi, onko haastateltavien anonymiteetin suojeleminen toimenpiteiden arvoista. Oheisessa esimerkissä tutkija oli jo huomaamattaan tehnyt eettisen ratkaisun ja siirtynyt pohtimaan sen empiiristä toteuttamista. Koska eettisten kysymysten tunnistaminen saattaa olla hankalaa, apuna voi myös käyttää seuraavia kysymyksiä: mitkä arvot tilanne asettaa kyseenalaisiksi, mitkä osatekijät tekevät tilanteesta hankalan sekä mihin varsinaisiin kysymyksiin tai ratkaisuihin haetaan ratkaisua (Clarkeburn, 2006)?

Eettistä ja moraalista herkkyyttä on tutkittu runsaasti eri ryhmissä. Viimeaikaisen tutkimuksen kohteina ovat olleet muun muassa terveydenhoitoalan henkilökunta (Baeroc & Norheim, 2011), sotilaslääkärit (Cimen, Cetin & Turk, 2010) sekä kirjanpidon opiskelijat (Shawver & Sennetti, 2009). Lisäksi eettistä herkkyyttä on tutkittu kulttuuriin ja etnisyyteen liittyvissä teemoissa (Sirin, Rogers-Sirin & Collins, 2010). Sparks ja Hunt (1998) tutkivat markkinoinnin alan ammatinharjoittajien ja opiskelijoiden eettistä herkkyyttä. Jordanin (2007) mukaan tutkimusta löytyy myös hammaslääketieteen alalta, television katselusta, markkinointitutkimuksesta, sosiaalityöstä, lääketieteen ja kirjanpidon aloilta sekä johtamisesta. Jordanin (2007) oma tutkimus käsittelee moraalisen herkkyyden operationalisointeja sekä lasten moraaliseen herkkyyteen liittyvien ilmiöiden (muun muassa empatia) piirteitä.

Tutkimuskirjallisuudessa on runsaasti tutkimuksia myös lääketieteen opiskelijoista. Lääketieteen opiskelijoiden eettistä herkkyyttä kliinisissä tilanteissa ovat tutkineet muun muassa Hébert, Meslin ja Dunn (1992) Toronton yliopistossa. He käyttivät itse kehittämänsä mittaria, jossa opiskelijoille esitettiin vinjettejä, lyhyitä hypoteettisia kertomuksia, joiden perusteella heidän tuli tunnistaa tarinoihin liittyvät eettiset ongelmat. Tavoitteena ei siis ollut saada aikaan ratkaisua tilanteeseen, vaan ainoastaan tunnistaa, jos vinjettiin liittyi jokin eettinen ongelma. Tulosten mukaan eettinen herkkyys on suurimmillaan ensimmäisen opiskeluvuoden aikana kasvaen toista vuotta kohti, jonka jälkeen se vähenee kohti opiskelujen loppupuolta. Lisäksi opiskelijat, jotka olivat ilmoittaneet uravalinnakseen yleis- tai perhelääkärinä toimimisen, tunnistivat merkittävästi enemmän eettisiä ongelmia verrattuna opiskelijakollegoihinsa. Iällä, arvosanoilla tai sukupuolella ei havaittu olevan yhteyttä eettiseen herkkyyteen. Eri tieteenalojen opiskelijoiden suhtautumista eettisiin teemoihin on tutkittu myös eettisten asenteiden (*attitudes*) näkökulmasta. Segal, Gideon ja Haberfeld (2011) tutkivat liiketalouden ja rikosoikeuden opiskelijoiden eroja tutkimusasetelmassa, jossa opiskelijoiden tuli arvioida

25 tilanteen eettistä hyväksyttävyyttä. Tutkimuksessa havaittiin, että liiketalouden opiskelijat olivat haluttomampia tuomitsemaan epäeettistä käytöstä kuin rikosoikeuden opiskelijat, mutta alttiimpia eettisten asenteiden muokkaantumiselle sekä hyväntekeväisyydelle. Segal ym. (2011) selittävät kahden ryhmän eroja pedagogisella sosialisatiolla alalle sekä yksilön omalla hakeutumisella tietylle alalle (*self-selection*). Eri tutkijoiden välillä on erimielisyyksiä siitä, kumpi selittää eroja parhaiten; kirjallisuus ja tähän mennessä tehty tutkimus ei anna asiasta varmuutta.

Clarkeburn (2002) tutki Glasgow'n yliopistossa lyhyen etiikan keskustelukurssin yhteyttä opiskelijoiden eettiseen herkkyyteen. Mittarina käytettiin eettisen herkkyyden testiä tieteessä (*The Test for Ethical Sensitivity in Science, TESS*), jossa käytettiin myös vinjettejä. Tutkittavien vinjettivastaukset pisteytettiin sen mukaan, miten he tunnistivat skenaarioihin liittyvät eettiset ongelmat. Tulokset osoittivat, että yliopiston tiedekoulutus ei automaattisesti takaa opiskelijoiden eettisen herkkyyden kehittymistä, mutta valmiuksia voidaan merkittävästi lisätä lyhyellä etiikan kurssilla.

Eettiseen ja moraaliseen herkkyyteen liittyy läheisesti moraalisen tietoisuuden (*moral awareness*) käsite. Butterfield ym. (2000) määrittelevät moraalisen tietoisuuden siten, että siinä yksilö tunnistaa, että hänen potentiaalinen päätöksensä tai toimintansa saattaa vaikuttaa hänen itsensä tai muiden intresseihin, hyvinvointiin tai odotuksiin tavalla, joka saattaa olla ristiriidassa yhden tai useamman eettisen standardin kanssa. Tämä moraalisen tietoisuuden määritelmä liittyy sen eettisen päätöksenteon käsitteellisen mallin ensimmäiseen askeleeseen: tilanteen moraalisen/eettisen luonteen tunnistamiseen. Tässä viitataan taas Restin (1986) eettisen toiminnan nelivaiheiseen malliin. Butterfield, Treviño ja Weaver (2000) testasivat tutkimuksessaan hypoteesia, jonka mukaan moraaliseen tietoisuuteen vaikuttavat ongelmasta riippuvat (*issue-related*) tekijät (esimerkiksi seurausten merkittävyys) sekä sosiaalisesta kontekstista riippuvat (*social context-related*) tekijät (esimerkiksi kilpailun konteksti tai konsensus siitä, että tietty ongelma on eettisesti problemaattinen). Tutkimuksen tulokset tukivat osin tätä hypoteesia. Butterfieldin ym. (2000) mukaan käsite moraalinen (tai eettinen) herkkyys (*moral sensitivity*), jota muun muassa Bebeau (1994) käyttää tutkimuksessaan, on eri asia kuin moraalinen tietoisuus. Bebeau (1994) tutki hammaslääkäreiden moraalista (tai eettistä) herkkyyttä tunnistaa eettisiä ongelmia lääkärin ja potilaan välisistä keskusteluista äänitteeltä. Bebeaun (1994) tutkimuksessa vastaajat *tiesivät* etsivänsä moraalisia ongelmia. Moraalisen tietoisuuden käsitteessä tämä ulottuvuus ei ole välttämättä läsnä. Bebeaun tutkimuksessa kävi ilmi, että

moraalista herkkyyttä voidaan edistää koulutuksella ja kokemuksella. Samaan tutkimustulokseen päätyi myös aiemmin mainittu Clarkeburn (2000), jonka tutkimuksessa havaittiin, että lyhytkin etiikan kurssi ja opiskelijoiden orientoituminen aiheeseen parantaa merkittävästi heidän eettistä herkkyyttään.

Eettisen toiminnan ehto on potentiaalisten ongelmien tunnistaminen. Butterfield ym. (2000) uskovat myös, että eettinen herkkyys on kriittinen askel eettisen päätöksenteon prosessin käynnistymiselle, koska ongelman tulkinta asettaa premissit sitä seuraavalle ajatteluprosessille. Restin neliportainen malli on kuitenkin melko suurpiirteinen: ensimmäinen askel ei ota kantaa siihen, tietääkö toimija etsivänsä tilanteesta eettisiä ongelmia. Eettiset ongelmat eivät todellisessa elämässä tule eteemme ”korvamerkittyinä”, minkä takia päätöksen eettinen komponentti ei välttämättä ole aina ilmeinen päätöksentekijälle (Robin, Reidenbach & Forrest, 1996; Butterfield ym., 2000). Restin (1986) mukaan eettisen päätöksenteon ensimmäinen askel on tulkinnallinen prosessi, jossa yksilö joko tunnistaa tai ei tunnista tilanteeseen liittyvää eettistä ongelmaa. Jordan (2007) tulkitsee Restin (1986) nelivaiheisen eettisen toiminnan mallin ensimmäisen askeleen moraalisena herkkyytenä (*moral sensitivity*). Eri kirjoittajien välillä on eroja sen suhteen, miten ensimmäinen askel tulkitaan. Tutkimusetiikassa tätä voisi hahmottaa siten, että jos toimijan tilannetulkinnasta puuttuu eettinen komponentti, hän tekee päätöksensä tutkimusprosessissa muiden periaatteiden pohjalta. Näitä muita periaatteita voivat olla esimerkiksi uran edistäminen, vaivattomuus tai tunnustuksen saaminen tutkimustyöstä.

Eettisten teemojen tutkimuksessa voidaan mennä Restin (1986) neliportaisessa mallissa askeleen pidemmälle ja ottaa tutkimusasetelmaan mukaan eettisen herkkyyden lisäksi myös ongelman ratkaisu. Zuccheri (2008) kutsuu tutkimuseettisiksi valmiuksiksi sitä, miten hyvin tutkittavat tunnistavat vinjeteistä eettisiä ongelmia ja miten mielekkään ratkaisuehdotuksen he esittävät ongelmaan. Zuccheri (2008) tutki siis sitä, miten eettisten aiheiden (opettaminen, tutkimus, kliininen praktiikka) sisällyttäminen psykologian johdantokurssiin vaikutti opiskelijoiden tutkimuseettisiin valmiuksiin. Opiskelijoita, jotka osallistuiivat eettispainotteiselle kurssille, verrattiin perinteiselle kurssille osallistuneisiin. Kysely tehtiin ennen kurssia sekä sen jälkeen. Kyselylomakkeessa oli monivalintatehtävä ja vinjettitehtävä. Etiikkaryhmän opiskelijat saivat kurssin jälkeen suoritetusta testistä tilastollisesti merkitsevästi korkeamman tuloksen kuin ennen kurssia tehdystä mittauksesta. Perinteiselle kurssille osallistuneiden tuloksissa ei ollut parannusta. Tämä löydös tukee sekä Clarkeburnin (2002) että Bebeauin (1994) johtopäätöstä, että pienelläkin panostuksella

eettisten teemojen opettamiseen voidaan saada aikaan merkittäviä tuloksia opiskelijoiden eettisten valmiuksien parantamisessa.

Zuccheron (2008) käyttämä vinjettitehtävä sisälsi kolme vinjettiä. Opiskelijoilta kysyttiin, mitä eettisiä ongelmia tapaukseen sisältyy (kysymys 1) ja miten tapaus voitaisiin ratkaista eettisesti (kysymys 2). Vinjettien tarkoituksena oli mitata sitä, miten hyvin opiskelijat kykenivät soveltamaan tietojaan eettisiin tilanteisiin. Zuccheron ei itse mainitse artikkelissaan Restiä, mutta voidaan ajatella, että eettisten valmiuksien tutkimuksessa mennään Restin mallin (1986) mukaisen toisen askeleen (ongelman ratkaisu) alueelle pelkästään eettisen ongelman tunnistamisen lisäksi. Butterfield ym. (2000) toteavat, että suurin osa empiirisestä etiikan ja moraalien tutkimuksesta on keskittynyt Restin mallin toiseen tai neljänteen vaiheeseen, siis eettiseen ja moraaliseen ongelmanratkaisuun (*moral judgement*) tai itse toimintaan (*moral action*). Tämä on myös yksi peruste sille, miksi ensimmäisen askeleen tutkimus, jota käsillä oleva tutkimus edustaa, on tarpeen.

4.3 Eettinen herkkyys ja sosialisatio

Eettinen herkkyys on olennainen osa ihmisten välistä vuorovaikutusta, jonka yksi keskeinen prosessi on sosialisatio. Suomen kielessä sosialisatian rinnalla käytetään usein saman ilmiön eri ulottuvuuksia korostavia lähikäsitteitä, kuten sosiaalistuminen tai sosiaalistaminen, usein jopa toistensa synonyymeinä. Kaikki edellä mainitut käsitteet kääntyvät englanniksi ”*socialization*”. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on, että sosialisatio sisältää sekä sosiaalistumisen että sosiaalistamisen prosessit (ks. Antikainen, 1986). Yliopiston kontekstissa opiskelija siis sosiaalistuu yhteisön ja tieteenalan käytäntöihin sekä arvoihin; samalla yhteisö sosiaalistaa häntä. Tämän vuoksi käytetään nämä molemmat prosessit sisältävää sosialisatian käsitettä.

Tässä tutkimuksessa sosialisatian alakäsitteistä ovat yliopiston kontekstissa keskeisimpiä organisaatioon eli laitokseen sosialisatio (*organizational socialization*) sekä profession eli tieteenalaan sosialisatio (*professional socialization*). Organisaatioon sosialisatian prosessissa opitaan ne arvot, normit ja käyttäytymissäännöt, jotka hallitsemalla yksilö saa olla organisaation jäsen (Sparks & Hunt, 1998). Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että organisaatioon sosialisatio johtaa organisaatioon sitoutumiseen, jolla on positiivinen

yhteys eettiseen herkkyyteen. Vaikka yhteys ei ole vahva, on todennäköistä, että organisaation jäsen oppii organisaation eettiset arvot socialisaatioprosessin edetessä (Sparks & Hunt, 1998). Profession socialisaatiolla puolestaan tarkoitetaan prosessia, jonka aikana yksilö oppii ammatin normit ja arvot. Tämä taas johtaa profession sitoutumiseen. Vaikka profession socialisaatio on myös oppimisprosessi, se ylittää organisaatorajat ja alkaa usein jo koulutuksen aikana. Myös profession sitoutumisella on havaittu olevan positiivinen yhteys eettiseen herkkyyteen (Sparks & Hunt, 1998).

Näiden kahden socialisaatioprosessin yhteyksiä eettiseen herkkyyteen on tutkittu markkinoinnin alan ammattilaisilla ja opiskelijoilla (Sparks & Hunt, 1998) sekä psykologian opiskelijoilla (Löfström, 2012) Yhdysvalloissa. Myös tässä tutkimuksessa opiskelijoiden socialisaatiota käsitellään organisaatioon eli laitokseen ja profession eli tieteenalaan socialisaation näkökulmista. Sparksin ja Huntin (1998) tutkimuksen kohderyhmässä oli markkinoinnin alan ammattilaisia ja opiskelijoita. Tutkimuksen tulosten mukaan organisaatioon socialisaatiolla oli positiivinen yhteys eettiseen herkkyyteen. Profession socialisaatiolla sama yhteys oli vain osittain, eikä yhteys ollut kovin vahva. Vaikka Sparksin ja Huntin (1998) tutkimusasetelma ja käsitteet liittyvät markkinoinnin alan työelämään ja tiettyihin ammatteihin, sovelletaan käsitteitä tässä tutkimuksessa Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksen opiskelijoihin. Tässä tutkimuksessa organisaatioon socialisaatiolla tarkoitetaan sitä, miten hyvin opiskelija kokee omaksuneensa laitoksensa arvot, normit ja käyttäytymissäännöt. Profession socialisaatiolla tarkoitetaan sitä, miten hyvin opiskelija kokee omaksuneensa tieteenalansa arvot, normit ja käyttäytymissäännöt. Myös Löfström (2012) on käyttänyt Sparksin ja Huntin (1998) socialisaatiomittaria tutkiessaan psykologian opiskelijoiden eettistä tietoisuutta. Löfströmin (2012) tutkimuksessa käsiteltiin kahta erilaista eettistä tietoisuutta, kontekstista riippumatonta (*domain-transcending*) ja kontekstisidonnaista (*domain-specific*). Organisaatioon socialisaatiolla yhteyttä ei löytynyt kummassakaan eettisessä tietoisuudessa. Profession socialisaatio nousi esiin vahvimpana ennustajana kontekstista riippumattoman eettisen tietoisuuden osalta. Kontekstisidonnaisessa eettisessä tietoisuudessa profession socialisaatio oli päinvastoin heikoin ennustaja. Selitys tälle havainnolle saattaa löytyä siitä, että kontekstisidonnaisen eettisen tietoisuuden mittari käsitteli ammatitieteen sijasta tutkimusetiikkaa; tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista vain pieni osa kertoi ammatilliseksi tavoitteekseen tutkijan uran (Löfström, 2012).

4.4 Eettinen herkkyys ja empatia

Myös empatialla on keskeinen rooli ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Eettinen herkkyys ja empatia ovat ilmiöinä läheisessä suhteessa toisiinsa. Empatia on yksi ihmisen evoluution edellytyksistä. Se voidaan määritellä affektiivisena reaktiona toisen ihmisen tilanteeseen – se on siis toisen tilanteeseen asettumista ja hänen tunteidensa kokemista. Empatia on ihmisille universaali reaktio, jolla on vaikutusta sekä aisteihin että kognitiivisiin prosesseihin (Hoffman, 1981). Empatia edellyttää ensin toisen tilanteen kognitiivista ymmärtämistä ja sitten emotionaalista reaktiota tilanteeseen. Empatiolla on siten sekä kognitiivinen että affektiivinen ulottuvuus. Kognitiivinen ulottuvuus määritellään käsitteellä toisen näkökulmaan samaistuminen (*perspective taking*). Tällä tarkoitetaan kykyä samaistua kognitiivisesti toisen ihmisen asemaan. Empatian affektiivinen ulottuvuus määritellään emotionaaliseksi samaistumiseksi¹⁸ (*emotional contagion*). Tällä tarkoitetaan sitä, että toisen ihmisen tunteet herättävät tunteita itsessä; ihminen seuraa toista ja kokee ne tunteet, joita hän olettaa toisen ihmisen kokevan (Stiff, Dillard, Somera, Kim & Sleight, 1988).

Claypool ja Molnar (2011) käsittelevät empatian ja etiikan suhdetta kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Empatia on lähes kaikille käsitteenä tuttu: siihen liittyy tietty turvallisuuden ja ennustettavuuden tunne. Kognitiivisen ulottuvuuden lisäksi empatialla on myös vapaaehtoisuuden ulottuvuus: voimme tiettyyn pisteeseen asti sallia tai kieltää itseltämme tunteen kokemisen. Empatia on yhteydessä eettisyyteen siten, että empatia asemoi ja auttaa meitä käyttäytymään eettisesti ja vastuullisesti. Toisaalta Sparks ja Hunt (1998) toteavat tutkimuksensa perusteella, että empiirinen yhteys empatian ja eettisen herkkyyden välillä vallitsee ainoastaan empatian kognitiivisen ulottuvuuden, siis toisen näkökulmaan samaistumisen, osalta. Empatian affektiivisen ulottuvuuden, emotionaalisen samaistumisen, ja eettisen herkkyyden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Myös Löfström (2012) löysi tutkimuksessaan opiskelijoiden eettisestä tietoisuudesta yhteyden empatian kognitiivisen ulottuvuuden ja eettisen tietoisuuden välillä.

¹⁸ Ulottuvuuksien suomennokset omia.

5 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Käsillä oleva tutkimus käsittelee opiskelijoiden tutkimuseettistä herkkyyttä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä sekä opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä tutkimusetiikasta ja yliopistosta oppimisympäristönä. Oppimisympäristön tarkastelukontekstina on Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. Opiskelijat ovat kasvatustieteiden ja psykologian pääaineopiskelijoita. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia taitoja ja käsityksiä opiskelijoilla on tutkimusetiikkaan liittyen sekä millaisen tutkimuseettisten valmiuksien oppimisympäristön laitos muodostaa opiskelijoiden näkökulmasta.

Opintojen vaiheen ja iän yhteyttä tutkimuseettiseen herkkyyteen tutkitaan, koska tiedot ja taidot kehittyvät ihmisillä eri tavoin ja eri tahdissa. Aiemman tutkimuksen perusteella opintojen vaihe, socialisaatiokokemukset sekä empatiakyky ovat yhteydessä tutkimuseettiseen herkkyyteen (Hébert, Meslin & Dunn, 1992; Sparks & Hunt, 1998; Löfström, 2012). Myös tieteenala on aiemman tutkimuksen perusteella yhteydessä eettisyyteen (Segal, Gideon & Haberfeld, 2011). Laitoksen eettinen ilmapiiri on mukana tutkimuksessa siksi, koska opiskelijat oppivat myös osallistumalla akateemisen yhteisön toimintaan, eivät ainoastaan osallistumalla formaaliin opetukseen (Kitchener, 1992). Tutkimus on myös osoittanut, että pienilläkin opetuksellisilla interventioilla saattaa olla merkittäviä vaikutuksia opiskelijoiden tutkimuseettisiin valmiuksiin (Bebeau, 1994; Clarkeburn, 2002; Zuccherro, 2008). Siksi tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, millaisia kokemuksia ja käsityksiä opiskelijoilla itsellään on koulutuksestaan: mitä opiskelijat pitävät hyvänä opetuksena ja millaisia kehitysehdotuksia heillä itsellään on koskien tutkimusetiikan opettamista. Tutkimuskysymykset muodostavat kaksi ryhmää:

1 Opiskelijoiden tutkimuseettiset taidot, käsitykset ja kokemukset

1A Miten herkkiä opiskelijat ovat havaitsemaan tutkimuseettisiä ongelmia?

1B Miten opiskelijoiden tieteenala, ikä, opiskeluvuosi sekä opintopisteiden määrä ovat yhteydessä heidän tutkimuseettiseen herkkyyteensä?

1C Millaisia käsityksiä ja kokemuksia opiskelijoilla on tutkimusetiikasta?

2 Laitos tutkimusetiikan oppimisympäristönä

2A Miten opiskelijoiden sosialisatio laitokseen ja tieteenalaan, empatiakyky sekä laitoksen eettinen ilmapiiri ovat yhteydessä heidän tutkimuseettiseen herkkyyteensä?

2B Millaisia käsityksiä ja kokemuksia opiskelijoilla on laitoksestaan tutkimusetiikan oppimisympäristönä?

2C Millaisia kehitysehdotuksia opiskelijoilla on koskien tutkimusetiikan opetusta?

6 Tutkimusmenetelmät

6.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksen kasvatustieteiden (yleinen ja aikuiskasvatustiede) ja psykologian pääaineopiskelijat. Tuoreimmat opiskelijatilastot ovat vuodelta 2011 (Helsingin yliopisto, 2012), joihin seuraavat taulukot perustuvat. Taulukossa 1 on esitetty opiskelijat sukupuolittain ja pääaineittain. Kasvatustieteiden pääaineopiskelijoihin laskettiin mukaan opiskelijat, joiden pääaineena oli Helsingin yliopiston tilaston (2012) mukaan aikuiskasvatustiede, kasvatustiede, kasvatustieteet (yleinen ja aikuiskasvatustiede) sekä pedagogik (allmän och vuxenpedagogik). Psykologian pääaineopiskelijoiden lukumäärässä taulukossa 1 ovat mukana opiskelijat, joiden pääaineena oli saman tilaston mukaan psykologia.

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden sukupuoli- ja koulutusala- ja kauskaumat kohderyhmässä.

	<i>Kasvatustieteet</i>	<i>Psykologia</i>	<i>Yhteensä</i>
<i>Naisia</i>	627 (88,3 %)	298 (73 %)	925 (82,7 %)
<i>Miehiä</i>	83 (11,7 %)	110 (27 %)	193 (17,3 %)
<i>Yhteensä</i>	710 (63,5 %)	408 (36,5 %)	1118 (100 %)

Opiskelijaryhmien valinnan perusteena oli Biglanin (1973) malli eri tieteenalojen kategorisoinnista. Tässä tutkimuksessa päätettiin keskittyä yhteen teoriapainotteiseen (psykologia) ja yhteen soveltavaan tieteenalaan (kasvatustieteet). Molempien tutkimuskohde on kuitenkin orgaaninen – elävä ihminen. Eri tieteenalat voidaan Biglanin (1973) mukaan jakaa eri ulottuvuuksiin sillä perusteella, ovatko alat teoriaan painottuvia vai soveltavia ja orgaanisiin vai ei-orgaanisiin tutkimuskohteisiin keskittyviä. Psykologian ja kasvatustieteiden jako teoreettiseen ja soveltavaan tieteenalaan voidaan toki kyseenalaistaa eikä se ole ainoa mahdollinen ratkaisu, mutta ainakin Helsingin yliopistossa psykologian oppiala keskittyy laajalti tutkimukseen. Voidaan myös ajatella, että psykologia on tieteenalana niin laaja, ettei sitä voi yksiselitteisesti luokitella vain teoriaan painottuvaksi.

6.2 Tutkimusaineiston keruu ja vastaajajoukko

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2012. Aineiston keruu suoritettiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäisen vaiheen aineistonkeruumuotona oli survey-tyyppinen internetkyselylomake, joka tehtiin e-lomakepalvelussa. Pyyntö vastata kyselyyn lähetettiin kohderyhmän edustajille sähköpostitse. Opiskelijoiden sähköpostiosoitteet hankittiin pyytämällä ne opiskelijarekisteristä tieteellisen tutkimuksen suorittamisen perusteella (Julkisuuslaki 621/99 ja Henkilötietolaki 523/99). Opiskelijarekisteri luovutti tutkimuksen käyttöön 971 sähköpostiosoitetta 19.3.2012. Lopuille tutkimuksen kohderyhmän edustajille sähköpostiosoitetta ei löytynyt. Tutkimus on siis lähellä kokonaisotantatutkimusta, sillä pyyntö osallistua tutkimukseen pystyttiin lähettämään lähes jokaiselle kohderyhmän edustajalle. Sähköpostiosoitteista luotiin yliopiston tietotekniikkaosaston avulla väliaikainen sähköpostilista. Sähköpostilistalle lähetettiin 20.3.2012 pyyntö vastata tutkimukseen saatekirjeineen (liite 1). Ajalla 20.3–27.3.2012 kyselyyn vastasi 56 opiskelijaa. Listalle lähetettiin muistutusviesti 27.3.2012, ja vastausaikaa jatkettiin 28.3.2012 asti. Näin saatiin vielä 31 vastausta, jolloin lopullinen täytettyjen kyselylomakkeiden määrä oli 87. Lopullisen määrällisen aineiston vastaajista 91 % ($n = 79$) oli naisia ja 9 % ($n = 8$) miehiä. Kasvatustieteitä opiskeli 68 % ($n = 59$) ja psykologiaa 32 % ($n = 28$) vastaajista. Taustamuuttujien frekvenssit ja prosenttiosuudet vastaajajoukossa on esitetty taulukoissa 2–4. Tutkimuksessa ei jatkossa tarkastella tunnuslukuja erikseen naisten ja miesten kohdalla, koska tilastollinen päättely olisi sattumanvaraista miesten frekvenssin ja prosenttiosuuden ollessa vähäisiä.

TAULUKKO 2. Vastaajajoukon sukupuolijakauma.

<i>Sukupuoli</i>	<i>Frekvenssi</i>	<i>%</i>
Nainen	79	91
Mies	8	9

TAULUKKO 3. Vastaajajoukon koulutusala jakauma.

<i>Koulutusala</i>	<i>Frekvenssi</i>	<i>%</i>
Kasvatustieteet	59	68
Psykologia	28	32

TAULUKKO 4. Vastaajajoukon ikä-, opiskeluvuosi- ja opintopistejakaumat.

<i>Muuttuja</i>	<i>N</i>	<i>Alin arvo</i>	<i>Ylin arvo</i>	<i>ka (kh)</i>
Ikä	87	19	58	30,6 (9,2)
Opiskeluvuosi	87	1	12	4,8 (2,5)
Opintopistemäärä	87	30	630	214,9 (99,2)

Koska määrällinen kyselytutkimus antaa syvyydeltään rajallista tietoa tutkimuskohteesta, käytettiin tutkimuksessa kyselylomakeaineiston rinnalla myös laadullista aineistoa. Aineiston keruun toisessa vaiheessa aineistonkeruumenetelmänä oli puolistrukturoitu yksilöhaastattelu. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kyselylomakkeessa vastaajia pyydettiin jättämään lomakkeelle sähköpostiosoitteensa, jos he suostuivat vielä haastateltaviksi samassa tutkimuksessa. Yhteensä 20 kaikista lomakkeen vastaajista (~¼) jätti yhteystietonsa. Lopulta haastateltiin kuutta opiskelijaa. Haastateltavat olivat siis vastanneet kyselylomakkeeseen ennen haastatteluja, jotka tehtiin huhtikuussa 2012.

6.3 Aineistonkeruumenetelmät

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kyselylomake (liite 1) koostui kolmesta likert-tyyppisestä monivalintamittarista ja kolmiosaisesta vinjettitehtävästä. Tutkimuksessa käytettiin valmiita ja johdonmukaisiksi todettuja monivalintamittareita. Monivalintamittarit mittasivat kolmea ilmiötä: vastaajan kokemuksia sosialisatiosta laitokseensa ja tieteenalaansa, empatiakyvystään sekä kokemuksia laitoksensa eettisestä ilmapiiristä. Sosialisatiomittari oli alun perin Sparksin ja Huntin (1998). Siinä oli kaksi ulottuvuutta:

organizational socialization (organisaatioon sosialisatio, $\alpha = .74$)

professional socialization (professioniin tai ammattiin sosialisatio, $\alpha = .84$)

Molemmissa ulottuvuuksissa oli neljä väittämättä. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen sosialisatiomittari oli hieman muunneltu versio Löffströmin (2012) opiskelijakontekstiin versioimasta sosialisatiomittarista, jossa organisaatioon sosialisatiota vastaa laitokseen

socialisaatio ja professioon socialisaatiota tieteenalaan socialisaatio. Kuten aikaisemmin mainittiin (ks. luku 4.3), käytettiin tässä tutkimuksessa sekä sosiaalistumisen että sosiaalistamisen sisältävää socialisaation käsitettä. Socialisaatiomittari ei mitannut yksiselitteisesti vain toista socialisaation osa-aluetta, vaan siinä oli viitteitä molemmista prosesseista. Tutkimuksen empatiamittari oli myös Sparksin ja Huntin (1998) tutkimuksesta. Siinä oli kaksi ulottuvuutta, jotka molemmat sisälsivät neljä väittämää:

perspective taking (toisen näkökulmaan samaistuminen, $\alpha = .80$)

emotional contagion (emotionaalinen samaistuminen, $\alpha = .78$)

Laitoksen eettisen ilmapiirin mittaamiseen käytettiin Andersonin ja Louisin (1994) eettisen ilmapiirin (*ethical climate*) mittaria. Mittarista valittiin tähän tutkimukseen seuraavat kolme ulottuvuutta:

competition (kilpailu, $\alpha = .68$)

solidarity (solidaarisuus–itsekkyyys)

individualism (individualismi–yhteisöllisyys)

Tässä tutkimuksessa jätettiin pois mittariin kuuluvat velvollisuuksien (*obligations*) ja julkaisujen (*publications*) ulottuvuudet. Ne eivät sovi suomalaiseen yliopistojärjestelmään, koska maisterivaiheen opiskelijoilla ei tavallisesti ole mittarin kuvaamia velvollisuuksia laitosta kohtaan tai yhteisiä julkaisuja laitoksen tutkijoiden kanssa. Kilpailua mittaavia väittämiä oli neljä. Koska solidaarisuuden ja individualismin ulottuvuuksia mitattiin alkuperäisessä mittarissa vain yksillä väittämillä, mittaria täydennettiin ottamalla siihen muutamia solidaarisuutta ja individualismia kuvaavia väittämiä Schulten, Thompsonin, Hayesin, Noblen ja Jacobsonin (2001) mittarista. Laitoksen eettisen ilmapiirin mittarissa oli lisäksi yksi riistoa kuvaava väittämä, joka otettiin mukaan Andersonin ja Louisin (1994)

mittarista. Liitteessä 2 on esitetty tässä tutkimuksessa käytetyn laitoksen eettisen ilmapiirin mittarin väittämien alkuperät ja mittarin muodostaminen kokonaisuudessaan.

Kaikki tutkimuksen mittarit ja niiden väittämät olivat alun perin englanninkielisiä. Koska tutkimus tehtiin suomeksi, väittämät täytyi kääntää. Kääntämisessä ja sen onnistumisen arvioinnissa käytettiin vastakääntämisen (*back translation*) menetelmää. Ensin väittämät käännettiin suomeksi. Tämän jälkeen suomenkieliset väittämät annettiin käännettäväksi takaisin englanniksi tieteenalan ulkopuoliselle, mutta englanninkielentaitoiselle henkilölle. Takaisin kääntämisen jälkeen alkuperäisiä ja uudelleen englanniksi käännettyjä väittämiä verrattiin toisiinsa. Käännökset onnistuivat erittäin hyvin, sillä jokaisen väittämän merkitys oli säilynyt ja ne vaativat ainoastaan hieman hienosäätöä.

Kyselylomakkeen viimeinen osio sisälsi kolme vinjettiä. Vinjetit olivat kuvauksia hypoteettisista tutkimustilanteista, joissa oli tiettyjä tutkimuseettisiä ongelmia. Kyselylomakkeella vastaajan tehtävä oli tunnistaa nämä tilanteiden eettiset ongelmat ja kirjoittaa ne auki avoimeen tekstikenttään. Vinjettivastaukset representoivat tässä tutkimuksessa opiskelijan tutkimuseettistä herkkyyttä, eli miten herkästi opiskelija tunnistaa tutkimuseettisiä ongelmia vinjeteistä. Zuccheron (2008, ks. luku 4.2) tutkimuksessa käsiteltiin eettisiä tietoja ja taitoja, sillä heidän tutkimusasetelmassaan vastaajan tehtävänä oli esittää myös ratkaisuehdotuksia eettisesti arveluttavalle tilanteelle. Tässä tutkimuksessa tutkimusilmionä on eettinen herkkyys, sillä vastaajien tehtävänä on ainoastaan tunnistaa vinjetin tutkimuseettiset ongelmat tutkimusasetelmassa, jossa he tietävät jo etukäteen etsivänsä tilanteista eettisiä ongelmia. Moraalisen tai eettisen tietoisuuden tutkimuksessa olisi oleellista, että tutkittavat eivät tiedä etukäteen tutkimusasetelman eettisistä elementeistä (ks. luku 4.2).

Löfströmin (2012, ks. luku 4.3) tutkimuksessa käsiteltiin kahta erilaista eettistä tietoisuutta, kontekstista riippumatonta (*domain-transcending*) ja kontekstisidonnaista (*domain-specific*). Tämän tutkimuksen eettinen herkkyys oli kontekstisidonnaista, sillä vinjetit olivat kuvauksia tietystä tilanteesta ja kontekstista. Ensimmäinen vinjetti mukaili Zuccheron (2008) vinjettitehtävän ensimmäistä vinjettiä, ja seuraavat kaksi kehitettiin itse tätä tutkimusta varten. Vinjettien laatimisen perusteena käytettiin tutkimuseettisiä periaatteita (ks. luku 2.1). Vinjetit ja niiden laatimisessa käytetyt tutkimuseettiset periaatteet löytyvät liitteestä 3.

Vinjettien vastausten arvioinnissa käytettiin Zuccheron (2008) käyttämää pisteytyksen periaatetta. Zuccheron kollegoineen muotoili parhaat ja kattavimmat vastaukset jokaiseen vinjettiin. Opiskelijat saivat pisteitä jokaisesta kolmesta vinjetistä sen mukaan, miten heidän vastauksissaan oli tunnistettu tarpeellista informaatiota. Zuccheron mittarissa oli kolme vinjettiä. Ensimmäisestä ja toisesta oli mahdollista saada 0–2 pistettä kustakin ja kolmannelta vinjetistä 0–1 pistettä. Näin ollen koko vinjettitehtävästä oli Zuccheron tutkimuksessa mahdollista saada yhteensä 0–5 pistettä riippuen vastauksen kattavuudesta. Myös tässä tutkimuksessa jokaiseen vinjettiin oli ”oikeita vastauksia” siten, että kolmesta vinjetistä oli mahdollista saada 0–3 pistettä kustakin. Vinjettien yhteispistemäärä oli siten 0–9. Pisteitä sai sen mukaan, kuinka monta vinjetissä ilmenevää tutkimuseettistä ongelmaa vastaaja tunnisti.

Tämän tutkimuksen ensimmäinen vinjetti on siis mukailtu Zuccherolta (2008). Zuccheron (2008) tutkimuksessa ensimmäisen vinjetin tutkimuseettiset ongelmat olivat harhautuksen käyttö ja se, etteivät vanhemmat antaneet tietoon perustuvaa suostumusta lastensa osallistumiselle tutkimukseen. Myös tässä tutkimuksessa nämä tutkimuseettiset periaatteet olivat pisteytyksen perusteena, mutta mukaan päätettiin kolmanneksi tutkimuseettiseksi ongelmaksi ottaa vielä lapset herkkänä ja haavoittuvana kohdejoukkona. Seuraavassa esimerkissä on yhden kyselylomakkeen vastaajan kirjoittama vastaus ensimmäiseen vinjettiin. Vastaaja sai tästä vinjettivastauksesta kaksi pistettä kolmesta, sillä hän tunnisti vinjetissä ongelmiksi tietoon perustuvan suostumuksen puuttumisen ja lapset herkkänä kohdejoukkona, mutta ei varsinaisesti harhautuksen käyttöä tutkimusasetelmassa.

”- lasten oma suostumus jäänyt pyytämättä - vanhempien ja lasten informointi puutteellista, jolloin informoitua suostumusta ei ole voinut antaa - tutkimuksella mahdollisesti kielteinen vaikutus joidenkin lasten sosiaalisiin suhteisiin - erityisesti lapsilla tapahtuvan tutkimuksen kohdalla tulisi olla tarkempi” Vinjetti 1, vastaaja 1

Vastausten tulkitseminen osoittautui vaikeaksi, sillä kielen rikkauden takia eri tutkimuseettisiä ongelmia voi kuvailla lukemattomilla tavoilla. On osin myös vastauksen pisteyttäjästä kiinni, miten hän vastauksia tulkitsee. Esimerkiksi edellisessä esimerkissä ilmaisu ”*tutkimuksella mahdollisesti kielteinen vaikutus joidenkin lasten sosiaalisiin suhteisiin*” viittaa tutkimusasetelman harhautukseen siinä mielessä, että harhautukseen värvättyt lapset saattavat siitä kärsiä. Silti tässä tulkinnassa vastaaja ei niinkään tuominut itse harhautusta vaan sen vaikutusta lapsiin herkkänä ja haavoittuvana kohdejoukkona.

Tämä ei tietenkään poista sitä mahdollisuutta, että kyseisessä ilmaisussa vastaaja tarkoitti, että harhautuksen käyttö sinänsä on eettisesti arveluttavaa *sen lisäksi*, että sillä on haitallisia vaikutuksia lasten keskinäisiin suhteisiin tässä kontekstissa.

Kyselylomake esiteltiin kahdessa vaiheessa. Koska kaksi vinjeteistä laadittiin itse tähän tutkimukseen, niitä oli tarpeen arvioida ennen varsinaista aineiston keruuta tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi. Vinjettien laatimisen onnistumista pilotoitiin ensin viidellä maisterivaiheen kasvatustieteiden opiskelijalla. Heille annettiin vinjetteistä täytettäväksi ja kehoitettiin antamaan siitä palautetta. Palautteissa ilmeni, että suurimmalta osin vinjetit olivat hyvin muodostettuja, mutta joitakin epäjohdonmukaisuuksia korjattiin. Esitetauksen toisessa vaiheessa testattiin valmiin tutkimuslomakkeen loogisuutta ja ohjeiden ymmärrettävyyttä. Yksi kohderyhmään kuuluva opiskelija kokeili valmiin tutkimuslomakkeen täyttämistä e-lomakepalvelussa. Palautteessaan hän totesi lomakkeen olevan looginen ja ohjeistuksen riittävä.

Tutkimuksen toisen vaiheen laadullinen aineisto koostui siis kuuden ensimmäisen vaiheen kyselylomakkeeseen vastaajan yksilöhaastatteluista. Haastattelua voidaan luonnehtia keskusteluksi, jossa tarvitaan sekä kysymisen että kuuntelemisen taitoja. Haastattelu ei ole neutraali työkalu, sillä haastattelija (ja tietysti myös haastateltava) luo haastattelutilanteen todellisuuden (Denzin & Lincoln, 1998). Valmis ja litteroitu haastatteluaineisto oli yhteensä 28 sivua pitkä (Times New Roman, fontti 10, riviväli 1). Haastattelurunko (liite 4) muodostettiin niiden teemojen ympärille, jotka esiintyivät myös kyselylomakkeessa ja jotka vaativat määrällisten tulosten pohjalta lisäselvitystä. Haastattelurunko rakennettiin siis vasta määrällisen analyysin jälkeen ja siinä käsiteltiin kysymyksiä, joita heräsi määrällisen aineiston analyysin jälkeen. Näin pyrittiin punomaan tutkimuksen määrällistä ja laadullista osaa yhteen; osien ei haluttu jäävän täysin erillisiksi toisistaan vaan muodostamaan aidosti monimenetelmällinen tutkimusprosessi. Haastattelurungon teemat käsitelivät ajatuksia tutkimuseettisistä kysymyksistä, tutkimuseettisten valmiuksien hankintaa, valmiuksien tärkeyttä, tutkimuseettisten teemojen käsittelyä opinnoissa, hyviä ja huonoja kokemuksia oppimisympäristöstä sekä kehitysehdotuksia koskien tutkimuseettikan opettamista.

6.4 Aineiston analyysi

Koska tutkimus on monimenetelmällinen, eri tutkimuskysymyksiin vastattiin käyttämällä sekä määrällisiä että laadullisia analyysimenetelmiä. Tutkimusaineiston analyysi aloitettiin määrällisen vaiheen tilastollisella analyysillä. Monivalintamittareiden raakadata oli numeerisessa muodossa jo valmiiksi. Sen sijaan sanalliset (laadulliset) vinjettivastaukset kvantifioitiin tilastollista analyysiä varten pisteyttämällä ne numeeriseen muotoon. Monimenetelmällistä lähestymistapaa hyödynnettiin siis sekä yksittäisen mittarin tasolla että koko tutkimusasetelmassa. Määrällinen aineisto analysoitiin SPSS 18.0 for Windows -ohjelmalla. Käytettyjä tilastoanalyysejä olivat korrelaatioanalyysi, pääkomponenttianalyysi, riippumattomien otosten t-testi, yksisuuntainen varianssianalyysi sekä regressioanalyysi ja sen tulosten pohjalta suoritettu ryhmittelyanalyysi. Vaikka ryhmittelyanalyysin avulla ei vastattu varsinaisesti mihinkään tutkimuskysymykseen, sen perusteella voitiin tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa tarkastella haastatteluihin osallistuneiden opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia tutkimusetiikasta heidän sosialisatiokokemustensa valossa. Taulukossa 5 on esitetty tutkimuksen analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin.

TAULUKKO 5. Tutkimuksen analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin.

<i>Tutkimuskysymys</i>	<i>Analyysimenetelmät</i>
1. Millaisia taitoja ja käsityksiä opiskelijoilla on tutkimusetiikkaan liittyen?	
1.1 Miten herkkiä opiskelijat ovat havaitsemaan tutkimuseettisiä ongelmia?	Keski- ja hajontalukujen tarkastelu
1.2 Miten opiskelijoiden tutkimuseettinen herkkyys on yhteydessä, tieteenalaan, ikään, opiskeluvuoteen sekä opintopisteiden määrään?	T-testi, varianssianalyysi
1.3 Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on tutkimusetiikasta ja mitä he pitävät tärkeänä?	Temaattinen analyysi
2. Millaisen tutkimuseettisten valmiuksien oppimisen ympäristön laitos muodostaa?	
2.1 Miten opiskelijoiden kokemukset sosialisatiostaan laitokseen ja tieteenalaan, empatiakyvystään sekä laitoksen eettisestä ilmapiiristä ennustavat heidän tutkimuseettistä herkkyyttään?	Regressioanalyysi → ryhmittelyanalyysi
2.2 Miten opiskelijat kuvaavat kokemuksiaan yliopisto-opinnoista tutkimusetiikan oppimisessa?	Temaattinen analyysi
2.3 Millaisia kehittämissuhteita opiskelijoilla on koskien tutkimusetiikan opettamista?	Temaattinen analyysi

Ennen varsinaisia tilastoanalyysijä oli tarkasteltava muuttujien rakenteita, jotta niiden soveltuvuus tilastoanalyysiin selvisi. Muuttujien normaalisuutta tarkasteltiin muuttujien sijainti- ja hajontalukujen avulla erikseen sosialisatiota, empatiaa ja laitoksen eettistä ilmapiiriä mittaavien väittämien kohdalla. Taulukot kaikkien mittareiden keski- ja hajontaluvuista löytyvät liitteistä 5–7. Sosialisatiiväittämien kohdalla näytti siltä, että muuttajat olivat suhteellisen normaalisti jakautuneita. Jakaumaa voi pitää normaalina, jos sen vinouden ja huipukkuuden arvot alittavat keskivirheidensä neliöt (Heikkilä, 2008). Lisäksi vapaamman normaalisuustulkinnan mukaan oletuksesta normaalisti jakautuneesta muuttujasta poiketaan vasta sitten, kun vinous ja huipukkuus ovat suurempia kuin $|1.0|$. Väittämien s_1 ja s_2 vinoudet olivat suurempia kuin $|1.0|$. Yksittäisten väittämien vinous tai huipukkuus ei ole kuitenkaan ongelma, jos vääristymät ovat samaan suuntaan tai jos väittämistä koottu summamuuttuja on normaalisti jakautunut. Siksi kaikki sosialisatiomittarin väittämät pidettiin mukana analyysissä.

Empatiaa mittaavien väittämien kohdalla lähes kaikki muuttajat näyttivät poikkeavan normaalijakauman oletuksesta vapaammankin säännön mukaan. Yli $|1.0|$ ylttäviä vinous- ja huipukkuusarvoja esiintyi runsaasti. Oikeastaan vain väittämät e_6 ja e_7 olivat normaalisti jakautuneita. Toisaalta väittämät olivat vinoja ja huipukkaita suunnilleen samaan suuntaan. Analyysissä edettiin kaikkien empatiaa mittaavien väittämien kanssa. Laitoksen eettistä ilmapiiriä mittaavien väittämien kohdalla väittämät e_{i7} , $e_{i1,5}$, e_{i16} ja e_{i18} näyttivät poikkeavan normaalijakaumasta. Väittämät otettiin silti analyysiin mukaan edellä mainittujen tekijöiden perusteella.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa haastateltiin kuutta opiskelijaa. Laadullisen haastatteluaineiston analyysissä käytettiin temaattista analyysiä. Tutkimus on monimenetelmällinen, joten epistemologinen sitoutuminen tiettyyn tiukkarajaiseen tietoteoreettiseen paradigmaan ei ole mielekästä. Temaattinen analyysi sopii tutkimuksen laadullisen osan analyysimenetelmäksi, sillä se ei ole menetelmänä sidottu tiettyyn teoreettiseen tai epistemologiseen traditioon kuten useat muut menetelmät; temaattista analyysiä voidaan soveltaa usean lähestymistavan tutkimuksiin. Silti hyvässä temaattisessa analyysissä tutkijan taustaoletukset tehdään näkyviksi (Braun & Clarke, 2006).

Temaattinen analyysi on joustava analyysimenetelmä, jonka avulla on mahdollista saada rikas ja yksityiskohtainen käsitys aineistosta (Braun & Clarke, 2006). Temaattisessa analyysissä aineistoon liittyy tiettyjä käsitteitä, joita tässäkin tutkimuksessa hyödynnettiin.

Aineistokorpus (*data corpus*) viittaa koko tutkimuksen aineistoon, eli tässä kuuteen haastatteluun. Aineistokokoelma (*data set*) tarkoittaa sitä aineistokorpuksen osaa, johon analyysiä sovelletaan kullakin hetkellä, esimerkiksi tämän tutkimuksen aineistossa yksi haastattelu. Aineiston osio (*data item*) on aineiston osa, jotka yhdistämällä saadaan aineistokokoelma tai aineistokorpus, esimerkiksi haastateltavan vastaus yhteen kysymykseen. Aineistokatkkelma (*data extract*) on yksittäinen, koodattu aineiston osa, joka on eristetty aineiston osiosta (ma.).

Temaattinen analyysi valittiin myös siksi, koska haastattelurunko oli jo valmiiksi vahvasti teemoitettu, eikä aineisto poikennut siitä rakenteeltaan. Temaattinen analyysi on heikosti rajattu analyysimenetelmä, jolla voidaan tunnistaa, analysoida ja raportoida malleja (teemoja) aineistosta (Braun & Clarke, 2006). Laadullisen osion tarkoituksena oli kerätä ja analysoida ensikäden tietoa opiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista tutkimusetiikan opettamisesta ja oppimisesta, jatkaa määrällisestä osasta esiin nousseiden havaintojen tarkastelua sekä syventää ymmärrystä niistä.

Aineiston *teema* vangitsee jotain tärkeää aineistosta suhteessa tutkimuskysymykseen ja edustaa kaavamaista vastausta tai merkitystä aineistokokoelmassa (Braun & Clarke, 2006). Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset, joiden analyysissä käytetään temaattista analyysiä, käsittelevät siis:

- (1) käsityksiä (mielipiteitä, ilmaisuja) *tutkimusetiikasta* ja sen *tärkeystä*,
- (2) kokemuksia (mielipiteitä, ilmaisuja) yliopisto-opinnoista tutkimusetiikan *oppimisessa* sekä
- (3) *kehitysehdotuksia* (mielipiteitä, ilmaisuja) koskien tutkimusetiikan oppimista ja opettamista.

Näin ollen tutkimuksen aineiston teemoja ovat ne ilmaisut, joissa haastateltavat kertovat jotain oleellista suhteessa näihin aiheisiin. Yksi aineiston teemoista on ”*mahdollinen ristiriita tutkimustehtävän ja tutkimuseettisten kysymysten välillä*”. Tämän teeman alle mahtuu neljä erilaista aineistokatkkelmaa, joissa neljä opiskelijaa kuvaa sitä, miten heidän

mielestään tutkimustehtävä saattaa joissain tutkimusasetelmissa olla ristiriidassa tiettyjen tutkimuseettisten periaatteiden kanssa.

Teemojen esiintyvyyttä tarkasteltiin tutkimuksessa aineistokokoelman, eli yhden haastattelun tasolla siten, että jokaisen teeman esiintyvyys kussakin kuudessa haastattelussa otettiin huomioon (toisin sanoen teema tuli esille haastattelussa tai ei tullut). Esiintyvyys saattoi olla siis mitä tahansa yhden ja kuuden haastattelun väliltä. Teemojen hallitsevuus tai esiintyvyys aineistossa ei ole teeman määrittelyn perusta. Tärkeämpää on se, kertooko teema jotain oleellista aineistosta suhteessa tutkimuskysymykseen (Braun & Clarke, 2006). Esimerkiksi oppimisympäristöstä kysyttäessä vain yksi kuudesta haastatellusta kertoi, että tutkimuseettisiä aiheita on käsitelty kasvatustieteiden koulutuksen ”kohti tutkivaa työtappaa” -kursilla. Analyysissä katkelma valittiin teemaksi, koska se kertoi yhden oleellisen tiedon tutkimuseetiikan oppimisympäristöstä.

Kaksi erilaista tapaa tehdä temaattista analyysiä ovat joko rakentaa rikas kuvaus koko aineistokokoelmasta tai yksityiskohtainen kuvaus tietystä aspektista (Braun & Clarke, 2006). Tässä tutkimuksessa valittiin jälkimmäinen lähestymistapa, sillä tässä haluttiin tarkastella nimenomaan sitä, miten haastateltavat puhuvat niistä aiheista, jotka olivat merkityksellisiä suhteessa tutkimuksen tarkoitukseen, tutkimuskysymyksiin sekä määrällisen osion tuloksista heränneisiin kysymyksiin. Analyysillä pyrittiin muodostamaan yksityiskohtainen ja vivahteikas kuva tiettyistä aineiston teemoista ja teemaryhmistä. Toinen analyysiä ohjaava erottelu on induktiivisen ja teoreettisen temaattisen analyysin välillä (ma.). Tämän tutkimuksen analyysiä luonnehtii paremmin teoreettinen temaattinen analyysi, sillä sitä ohjasi vahvasti analyytinen intressi tarkastella haastateltujen käsityksiä tiettyistä teemaryhmistä. Myös aineiston koodaaminen tapahtui teoreettisen lähestymistavan mukaan: sitä ohjasivat vahvasti tutkimuskysymykset. Teoreettisessa temaattisessa analyysissä tutkija keskittyy tiettyyn ulottuvuuteen koodatessaan aineistoa (ma.). Tämän tutkimuksen analyysissä aineisto luettiin läpi keskittyen tiettyihin ulottuvuuksiin. Yksi etukäteen tiedossa olleista teemaryhmistä oli ”*tutkimuseettisten valmiuksien tärkeys*”, jolloin kyseisellä luennalla haastatteluaineistosta poimittiin kaikki katkelmat, joissa haastateltava puhui tutkimuseettisten valmiuksien tärkeydestä. Tämä luenta johti kolmeen aineistosta nostettuun teemaan, jotka olivat:

- (1) valmiudet ovat tärkeitä, koska valmistunut saattaa päätyä tekemään jonkinlaista tutkimusta työssään (esiintyi kahdessa haastattelussa),
- (2) (työ)elämässä tarvitaan toiminnan eettistä pohdintaa yleensä (esiintyi kolmessa haastattelussa) sekä
- (3) valmiuksia tarvitaan tutkimuksen kriittiseen lukutaitoon (esiintyi kolmessa haastattelussa).

Käytännössä analyysi aloitettiin perusteellisella aineistoon tutustumisella. Lukemisen aikana kirjattiin ylös erilaisia havaintoja ja piirteitä aineistosta. Varsinainen koodaaminen toteutettiin siten, että haastattelut käytiin läpi niiden tekojärjestyksessä ja niistä etsittiin analyyttisen intressin mukaisten ulottuvuuksien kuvauksia. Teemaryhmät, joista kertovia ilmauksia etsittiin kustakin haastattelusta, jakautuivat tutkimuskysymysten mukaan ja niitä oli yhteensä kahdeksan (taulukko 6). Jokaisen teemaryhmän alle kerättiin siitä kertovia aineistolainauksia, joista koodattiin edelleen analyysin teemat. Esimerkki yhden ulottuvuuden eli teemaryhmän muodostamisesta on liitteessä 8. Lisäksi haastatteluaineistosta etsittiin vain haastateltavien semantteja, eksplisiittisiä ilmaisuja, eli mitä he selkeästi sanoivat. Toinen vaihtoehto olisi ollut etsiä latenteja, tulkinnanvaraisia, piileviä ideoita, oletuksia ja ideologioita sanomien takaa (Braun & Clarke, 2006).

TAULUKKO 6. Tutkimuskysymykset ja laadullisen analyysin teemaryhmät.

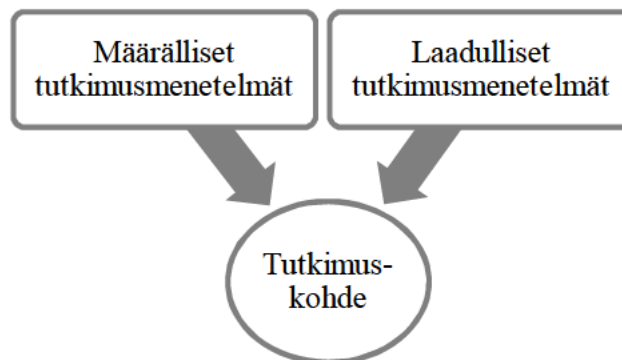
<i>Tutkimuskysymys</i>	<i>Teemaryhmä</i>
Opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset tutkimusetiikasta	Mikä on keskeistä tutkimuseettisissä kysymyksissä Arvot ja käytännöt tutkimuseettisessä pohdinnassa Omien tutkimuseettisten valmiuksien lähde Tutkimuseettisten valmiuksien tärkeys
Opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset laitoksestaan tutkimusetiikan oppimisympäristönä	Missä ja miten tutkimuseettisiä asioita on käsitelty opinnoissa Myönteiset kokemukset oppimisympäristöstä Kielteiset kokemukset oppimisympäristöstä
Opiskelijoiden kehitysehdotukset koskien tutkimusetiikan opetusta	Ei erillisiä aiheita; kehitysehdotuksia kysyttiin haastatelluilta sellaisenaan

6.5 Tutkimusmenetelmien pohdintaa

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin ja yhdistettiin sekä laadullista että määrällistä tutkimusotetta. Erilaiset tutkimusmenetelmien hyödyntäminen samassa tutkimuksessa sekä tutkimusasetelman että yksittäisen mittarin tasolla ei ole täysin ongelmaton, ja siksi seuraavassa pohditaan hieman käytettyjen tutkimusmenetelmien yhdistämisen ongelmia ja etuja. Monimenetelmällinen tutkimus voidaan määritellä (*mixed methods research*) seuraavasti:

”Mixed methods research is formally defined [...] as the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study.” (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 17)

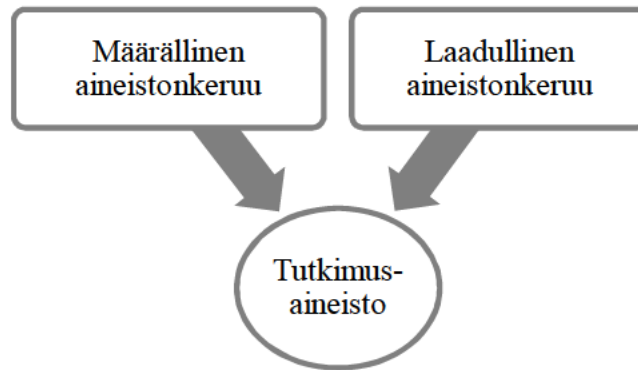
Filosofisesti monimenetelmällisyys on ”kolmannen aallon” tutkimusta ja pragmaattista asemoitumista tutkimuksen tekemiseen (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Tässä tutkimuksessa kutsutaan saman ilmiön tutkimista sekä määrällisillä että laadullisilla tutkimusmenetelmillä triangulaatioksi (kuvio 1).



KUVIO 1. Triangulaatio.

Koska ymmärrystä tutkimusetiikasta haluttiin laajentaa, päädyttiin määrällisen vaiheen lisäksi syventämään siinä saatua tietoa haastatteluilla. Tutkimuksen aineisto koostuu siis sekä määrällisestä, numeerisesta aineistosta että laadullisesta haastatteluaineistosta. *Mixed*

methods -aineistonkeruiksi kutsutaan tässä sitä, kun tutkimuksen aineisto koostuu sekä määrällisestä että laadullisesta datasta (kuvio 2). Näiden kahden analyysiä yhdistämällä pyrittiin rakentamaan siltoja aineistojen välille metodologisesta ongelmallisuudesta huolimatta.



KUVIO 2. *Mixed methods* -aineistonkeruu.

Tutkimusmenetelmä tulee valita tutkimusasetelman mukaan. Laadullista ja määrällistä tutkimusmenetelmää ei erota perusteellisimmin aihe, asia, ala, kohde tai aineisto – näillä on toki merkitystä, mutta mikään aineisto ei ole ”lähempänä maailmaa” kuin toinen – vaan nimenomaan tutkimusongelma ja analyysimenetelmä (Töttö, 2000). Myös Varto (2011) toteaa määrällisen ja laadullisen paradigman eroista, että tutkijan on pohdittava ääneen, mitä hän kysyy ja millaisia vastauksia hän odottaa. Tutkimuksen välineet ja toteutuminen tulisi valita tässä prosessissa syntyneiden ratkaisujen perusteella. Tässä tutkimuksessa ilmiöitä kuten sosialisatio ja empatia on mielekästä mitata määrällisillä mittareilla. Toisaalta eettinen herkkyys ei ilmiönä taivu kovin hyvin määrälliseen mittariin; eettisen herkkyyden luonne vaatii eettisen herkkyyden testin olevan laadullinen (Clarkeburn, 2002). Eettisen herkkyyden mittaamisen kohdalla toimittiin niin, että vastaajalle tehtävä oli laadullinen, mutta kerätty data kvantifiointiin mitattavaan muotoon, jotta sitä voitiin käsitellä tutkimuskysymysten mukaisesti muun määrällisen datan kanssa. Tutkimuksessa tätä kutsutaan *mixed methods* -analyysiksi (kuvio 3).



KUVIO 3. *Mixed methods* -analyysi.

Todellisuudessa tutkimusongelmat ja menetelmävalinnat muotoutuvat usein eri teitä ja vastavuoroisesti. Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen lähestymistavoissa on tiettyjä eroja, mutta olemme silti samojen ongelmien äärellä minkä tahansa tiedonhankintamuodon kanssa, oli kyseessä sitten tieteellinen tai ei-tieteellinen muoto. Asettuminen todellisuuden yläpuolelle ei ole mahdollista minkään tradition edustajalle. Monimenetelmällisyyden etuna on silti se, että se ei rajoita tutkijan valintoja tiettyyn tietoteoreettiseen tai menetelmälliseen lokeroon. Monimenetelmällisyys tutkimuksenteon muotona on laajentuva ja luova eikä tiukkaa dogmatismia hyväksytä (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Tutkimusotteen valinta ei ole eksistentiaalinen valinta – siinä ei valita metodin ohessa valtavaa joukkoa ehdottomia sitoumuksia, jotka kertovat kenen puolella ja ketä vastaan on. Metodeja voi käyttää hyvän ja pahan, oikean ja väärän tutkimukseen, mutta itse metodi ei kumpaakaan ole (Töttö, 2000).

Määrällisen tutkimuksen paradigmaan kuuluvalla *mittaamisella* ja laadullisen tutkimuksen paradigmaan kuuluvalla *teemoittelulla* voi katsoa olevan tiettyjä samankaltaisuuksia ja eroja. Molemmat ovat kerätyn aineiston lajittelua tiettyjen periaatteiden mukaisesti. Temaattisessa analyysissä periaatteet nousevat aineistosta ja teemoista, määrällisessä tutkimuksessa tilastotieteestä. Silti molemmat menetelmät pyrkivät samaan: kerätyn aineiston johdonmukaiseen järjestelyyn tulkintaa ja johtopäätöksiä varten. Myös Onwuegbuzie, Johnson ja Collins (2009) tunnistavat erilaisia yleistyksen tapoja, johon sekä määrälliset että laadulliset aineiston analyysimenetelmät pyrkivät. Jokainen tutkimus onkin tutkimusmenetelmästä riippumatta vain yksi konstruktio maailmasta, emmekä voi sanoa, että toinen konstruktio olisi parempi kuin toinen: aineisto on aina *factum*, tehty, ei *datum*, annettu (Töttö, 2000).

7 Tulokset

Tutkimuksen tulosten tarkastelu aloitetaan tilastollisen muuttujarakenteen mallinnuksen esittelyllä ja tämän jälkeen käydään tuloksia läpi tutkimuskysymyksittäin. Tulosten kronologinen raportointitapa, ensin tilastolliset tulokset ja sen jälkeen laadullisen aineiston löydökset, olisi ollut vaihtoehtoinen ja perinteisempi tapa. Tässä tutkimuksessa on silti valittu tulosten tarkastelu tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä, sillä näin tulosten raportoinnista tulee temaattisesti yhtenäisempi esitys. Lisäksi tulosten raportointi tutkimuskysymyksittäin tukee tutkimuksen monimenetelmällistä lähestymistapaa.

Jo tässä kohtaa on huomioitava, että kun ihmisen kokemuksista kerätään tilastollista aineistoa likert-asteikollisella mittarilla, vastaukset ilmentävät aina vastaajan omaa uskomusta siitä, miten hän eri tilanteissa käyttäytyisi. Todellisuudessa ei ole mitään varmuutta siitä, toimiiko vastaaja vastaustensa mukaisesti. Vaikka jatkossa käytetäänkin ilmaisuja kuten opiskelijan sosialisatio tai empatiakyky, tarkoitetaan niillä kuitenkin opiskelijan kertomaa uskottua käyttäytymistä.

7.1 Tilastollisen muuttujarakenteen mallinnus

Tutkimuksessa käytettyjen mittarien väittämien ulottuvuuksia ja latautumista eri summamuuttujiin selvitettiin pääkomponenttianalyysin avulla. Faktorianalyysia käytetään, kun mitataan tiettyä latenttia ominaisuutta, kuten älykkyyttä, ja valmiit faktorit ovat jo etukäteen selvät. Pääkomponenttianalyysissä pyritään ryhmittelemään *havaittuja* muuttujia eikä löytämään aineistosta latentteja muuttujia (Nummenmaa, 2004). Lisäksi pääkomponenttianalyysin tulosten tulkinta ei faktorianalyysin tavoin edellytä muuttujien ehdotonta normaaliutta. Omissa mittareissani oli siis kyseessä vastaajien itsearvio omasta empatiastaan, sosialisatiostaan ja laitoksen eettisestä ilmapiiristä.

Ennen pääkomponenttianalyysia on varmistettava, että valitut muuttujat kelpaavat siihen tarkastelemalla korrelaatioita. Koska tutkimuksen likert-asteikolliset väittämät olivat muuttujina järjestysasteikollisia eivätkä mitta-asteikollisia, oli tulomomenttikorrelaatiokertoimen sijasta käytettävä epäparametrinen Spearmanin

järjestyskorrelaatiokerrointa r_s (Nummenmaa, 2004). Taulukoissa 7, 9, 11 ja 12 on esitetty väittämien väliset korrelaatiot erikseen empatian, sosialisointin ja eettisen ilmapiirin osalta. Sosialisointiväittämien korrelaatiomatriisissa oli runsaasti tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita, joten pääkomponenttianalyysiin oli mielekästä edetä (taulukko 7). Myöskään multikollineaarisuusongelmaa ei esiintynyt.

TAULUKKO 7. Sosialisointiväittämien korrelaatiokertoimet r_s (Spearman).

	<i>s1</i>	<i>s2</i>	<i>s3</i>	<i>s4</i>	<i>s5</i>	<i>s6</i>	<i>s7</i>	<i>s8</i>
<i>s1</i>	-							
<i>s2</i>	,373**	-						
<i>s3</i>	,206	,429**	-					
<i>s4</i>	,318**	,229*	,427**	-				
<i>s5</i>	,277**	,300**	,274*	,444**	-			
<i>s6</i>	,119	,200	,140	,199	,353**	-		
<i>s7</i>	,079	,320**	,537**	,373**	,342**	,237*	-	
<i>s8</i>	,279*	,552**	,615**	,439**	,365**	,364**	,521**	-

** $p < 0.01$

* $p < 0.05$

Alkuperäisessä sosialisointimittarissa oli kaksi ulottuvuutta, laitoksen sosialisointi (väittämät *s1*, *s4*, *s5* ja *s8*) ja tieteenalaan sosialisointi (*s2*, *s3*, *s6* ja *s7*). Pääkomponenttianalyysin tulos oli myös kahden pääkomponentin ratkaisu, mutta teoriasta eroavalla tavalla (taulukko 8). Tämän tutkimuksen aineistossa väittämät *s1*, *s2*, *s3* ja *s8* latautuivat yhteen ja väittämät *s4*, *s5*, *s6* ja *s7* yhteen. Ensimmäinen komponentti selitti 42 % vaihtelusta ja toinen komponentti 13 %. Pääkomponenttiratkaisun kokonaisselitysosuus oli 55 %. Väittämiä tarkastellessa todettiin, että ensimmäinen komponentti kuvaa sekä laitoksen että tieteenalan *normeja* ja *arvoja*, kun taas toinen komponentti kuvaa *tekoja* ja *käytäntöjä*. Pääkomponentit nimettiin uudelleen sosialisointiksi arvoihin ja sosialisointiksi käytäntöihin.

TAULUKKO 8. Pääkomponenttianalyysin tulos sosialisaatioväittämille.

<i>Mittarin väittämät</i>	<i>Pääkomponentit</i>	
	<i>Sosialisaation arvokomponentti</i>	<i>Sosialisaation käytäntökomponentti</i>
s2 Tunnen tieteenalani arvot	.787	
s1 Tiedän, miten asiat hoidetaan laitoksellani	.734	
s8 Tiedän, mitä sääntöjä ja normeja tieteenalaani liittyy	.644	
s3 Tiedän muodolliset ja epämuodolliset säännöt ja ohjeistukset, jotka ohjaavat tutkijoiden toimintaa laitoksellani	.636	
s6 Minulla on hyvä ymmärrys siitä, miten luoda menestyvä ura itselleni alallani		.737
s5 Tiedän, mitä laitoksellani pidetään tärkeänä ja ei-tärkeänä		.705
s7 Tiedän, mitä hyvän tutkijan pitäisi ja ei pitäisi tehdä		.613
s4 Tiedän, millaista käytöstä pidetään sopivana ja sopimattomana laitoksellani		.531

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Myös empatiaväittämien korrelaatiomatriisissa väittämien välillä oli runsaasti tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita (taulukko 9), joten pääkomponenttianalyysiin oli mielekästä edetä.

TAULUKKO 9. Empatiaväittämien korrelaatiokertoimet r_s (Spearman).

	<i>e1</i>	<i>e2</i>	<i>e3</i>	<i>e4</i>	<i>e5</i>	<i>e6</i>	<i>e7</i>	<i>e8</i>
<i>e1</i>	-							
<i>e2</i>	,036	-						
<i>e3</i>	,233*	,127	-					
<i>e4</i>	,006	,524**	,109	-				
<i>e5</i>	,168	,128	,585**	,165	-			
<i>e6</i>	,373**	-,059	,471**	-,108	,410**	-		
<i>e7</i>	,051	,328**	,189	,765**	,362**	,051	-	
<i>e8</i>	-,039	,316**	,118	,333**	,228*	-,025	,330**	-

** $p < 0.01$

* $p < 0.05$

Empatiamittari latautui tämän tutkimuksen aineistossa kahden pääkomponentin ratkaisun perusteella samoihin ulottuvuuksiin kuin teoreettinen malli. Ulottuvuudet sekä teoreettisessa mallissa että tutkimuksen aineistossa olivat toisen näkökulmaan samaistuminen (*perspective taking*) ja emotionaalinen samaistuminen (*emotional contagion*) (taulukko 10). Ensimmäinen komponentti selitti 30 % vaihtelusta ja toinen komponentti 26 %. Pääkomponenttiratkaisun kokonaisselitysosuus oli 56 %.

TAULUKKO 10. Pääkomponenttianalyysin tulos empatiaväittämille.

<i>Mittarin väittämät</i>	<i>Pääkomponentit</i>	
	<i>Toisen näkökulmaan samaistuminen</i>	<i>Emotionaalinen samaistuminen</i>
e4 Minun on yleensä helppo nähdä asioita toisten ihmisten näkökulmasta	.879	
e7 Olen hyvä asettumaan toisen ihmisen asemaan	.836	
e2 Kykenen yleensä ymmärtämään, miksi ihmiset puhuvat ja toimivat tietyllä tavalla	.662	
e8 Kun olen keskustellessa eri mieltä jonkun toisen kanssa, yritän nähdä hänen näkökulmansa	.538	
e6 Ahdistun usein, kun näen surullisen televisio-ohjelman tai elokuvan		.821
e5 Minua itseänikin sattuu nähdessäni muiden ihmisten kärsivän		.784
e3 Minua ahdistaa nähdä toisia ihmisiä hädässä		.781
e1 Toisten ihmisten mielialoilla on suuri vaikutus omaan mielialaani		.521

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Eettisen ilmapiirin mittarin osalta havaittiin, että korrelaatioita löytyi vain myönteistä eettistä ilmapiiriä kuvaavien väittämien väliltä (taulukko 11) ja vastaavasti kielteistä eettistä ilmapiiriä kuvaavien väittämien väliltä (taulukko 12).

TAULUKKO 11. Myönteisen eettisen ilmapiirin väittämien korrelaatiokertoimet r_S (Spearman).

	<i>ei14</i>	<i>ei8</i>	<i>ei10</i>	<i>ei16</i>	<i>ei3</i>	<i>ei15</i>	<i>ei11</i>	<i>ei17</i>	<i>ei7</i>	<i>ei2</i>
<i>ei14</i>	-									
<i>ei8</i>	,413**	-								
<i>ei10</i>	,634**	,521**	-							
<i>ei16</i>	,600**	,491**	,522**	-						
<i>ei3</i>	,281**	,437**	,354**	,288**	-					
<i>ei15</i>	,506**	,344**	,437**	,540**	,086	-				
<i>ei11</i>	,399**	,218*	,353**	,365**	,138	,356**	-			
<i>ei17</i>	,330**	,256*	,241*	,409**	,178	,353**	,150	-		
<i>ei7</i>	,444**	,412**	,352**	,342**	,246*	,278**	,441**	,278**	-	
<i>ei2</i>	,258*	,385**	,251*	,207	,313**	,271*	,213*	,271*	,249*	-

** $p < 0.01$

* $p < 0.05$

TAULUKKO 12. Kielteisen eettisen ilmapiirin väittämien korrelaatiokertoimet r_S (Spearman).

	<i>ei14</i>	<i>ei8</i>	<i>ei10</i>	<i>ei16</i>	<i>ei3</i>	<i>ei15</i>	<i>ei11</i>	<i>ei17</i>	<i>ei7</i>	<i>ei2</i>
<i>ei14</i>	-									
<i>ei8</i>	,413**	-								
<i>ei10</i>	,634**	,521**	-							
<i>ei16</i>	,600**	,491**	,522**	-						
<i>ei3</i>	,281**	,437**	,354**	,288**	-					
<i>ei15</i>	,506**	,344**	,437**	,540**	,086	-				
<i>ei11</i>	,399**	,218*	,353**	,365**	,138	,356**	-			
<i>ei17</i>	,330**	,256*	,241*	,409**	,178	,353**	,150	-		
<i>ei7</i>	,444**	,412**	,352**	,342**	,246*	,278**	,441**	,278**	-	
<i>ei2</i>	,258*	,385**	,251*	,207	,313**	,271*	,213*	,271*	,249*	-

** $p < 0.01$

* $p < 0.05$

Mittari ei latautunut pääkomponenttianalyysissä samoihin ulottuvuuksiin kuin oli teoreettisesti oletettu. Teoreettiset ulottuvuudet, kilpailu, solidaarisuus ja individualismi, eivät nousseet esiin pääkomponenttianalyysissä. Lopulta todettiin, että johdonmukaisin tapa jakaa aineisto komponentteihin on kahden pääkomponentin ratkaisu (taulukko 13). Ensimmäiseen eettisen ilmapiirin komponenttiin latautui kymmenen väittämää. Yhteistä näille väittämille oli se, että ne kuvasivat laitoksen eettisen ilmapiirin myönteisiä ulottuvuuksia, solidaarisuutta ja yhteisöllisyyttä. Toiseen eettisen ilmapiirin komponenttiin latautui kahdeksan väittämää. Näille väittämille oli yhteistä se, että ne kuvasivat laitoksen ilmapiirin kielteisiä ulottuvuuksia, kilpailua, itsekkyyttä, individualismia ja riistoa.

TAULUKKO 13. Pääkomponenttianalyysin tulos laitoksen eettisen ilmapiirin väittämille.

<i>Mittarin väittämät</i>	<i>Pääkomponentit</i>	
	<i>Myönteinen eettinen ilmapiiri</i>	<i>Kielteinen eettinen ilmapiiri</i>
ei14 Koulutusohjelman opiskelijoiden keskuudessa vallitsee yhteistoiminnallinen henki	.795	
ei8 Opiskelijat puolustavat toisiaan, jos heitä kritisoidaan tai asetetaan naurunalaisiksi	.780	
ei10 Koulutusohjelman samaan aikaan aloittaneiden opiskelijoiden keskuudessa vallitsee solidaarisuus	.736	
ei16 Opiskelijat tukevat ja rohkaisevat toisiaan	.704	
ei3 Opiskelijat voivat uskoa toisilleen luottamuksellista tietoa	.558	
ei15 Opiskelijat kohtelevat toisiaan kunnioittavasti	.528	
ei11 Ryhmätöissä kukin opiskelija tekee reilusti oman osuutensa	.502	
ei17 Professorit ja opettajat edistävät opiskelijoiden välistä yhteistyötä	.477	
ei7 Kun se on soveliaista, opiskelijat jakavat keskenään ideoita, luentomuistiinpanoja ja muita materiaaleja	.474	
ei2 Opiskelijat ovat huomaavaisia toisiaan kohtaan luentojen aikana	.471	
ei1 Muutamat opiskelijoista saavat suurimman osa huomiosta ja resursseista		.706
ei6 Laitoksella arvostetaan yksilöiden tekemää tutkimusta enemmän kuin yhteistyössä tehtyä tutkimusta		.667
ei5 Laitoksella ollaan valmiita taivuttamaan sääntöjä joiden opiskelijoiden kohdalla, mutta ei toisten		.660
ei9 Ihmisten täytyy kilpailla laitoksen resursseista		.629
ei12 Opiskelijoiden täytyy kilpailla laitoksen henkilökunnan ajasta ja huomiosta		.617
ei18 Koen, että minua riistetään laitoksella		.518
ei13 Opiskelijat käyttävät epäreilusti hyväkseen toistensa taitoja ja asiantuntemusta		.361
ei4 Luennoilla opiskelijat oppivat salaamaan mielipiteensä tai uskomuksensa, jotka eroavat opiskelijoiden enemmistöstä		.306

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Lopullisten summamuuttujien Cronbachin alfat olivat välillä .63–.81 (taulukko 14). Eettisen ilmapiirin ulottuvuuksien mittareiden alfakertoimet olivat erittäin korkeat. Summamuuttujien keskiarvoista voitiin havaita, että opiskelijat kokivat olevansa erittäin sosialisoituneita laitokseensa ja tieteenalaansa. Sekä sosialisatio arvokomponentti että käytäntökomponentti saivat hyvin korkeat keskiarvot. Lisäksi opiskelijat kokivat olevansa erittäin empaattisia, varsinkin toisen näkökulmaan samaistumisen osalta. Laitoksella

vallitsi opiskelijoiden mielestä hyvä eettinen ilmapiiri. Vastaavasti eettisen ilmapiirin kielteinen ulottuvuus sai pienen keskiarvon.

TAULUKKO 14. Summamuuttujien Cronbachin alfa -kertoimet (α), keskiarvot ja keskihajonnat.

<i>Summamuuttuja</i>	<i>α</i>	<i>ka (kh)</i>
Sosialisaatio arvoihin	.75	3.7 (0.8)
Sosialisaatio käytäntöihin	.63	3.6 (0.7)
Toisen näkökulmaan samaistuminen	.72	4.3 (0.5)
Emotionaalinen samaistuminen	.70	3.7 (0.7)
Myönteinen eettinen ilmapiiri	.77	3.7 (0.6)
Kielteinen eettinen ilmapiiri	.81	2.5 (0.6)

7.2 Opiskelijoiden tutkimuseettiset taidot, käsitykset ja kokemukset

Ensimmäisessä tutkimuskysymysten ryhmässä käsiteltiin opiskelijoiden tutkimuseettistä herkkyyttä sekä opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia tutkimuseetiikasta. Ensin tarkasteltiin kyselylomakeaineiston pohjalta sitä, miten opiskelijat suoriutuivat vinjettitehtävästä. Tässä tutkimuksessa vinjetit ja niiden pistemäärät representoivat siis tutkimuseettistä herkkyyttä. Lisäksi kyselomakeaineiston pohjalta vastattiin kysymykseen siitä, miten opiskelijoiden tieteenala, opintojen vaihe sekä ikä olivat yhteydessä tutkimuseettiseen herkkyyteen. Ensimmäisen tutkimuskysymysten ryhmän lopuksi käsiteltiin opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia tutkimuseetiikasta tutkimuksen toisen vaiheen haastatteluaineiston pohjalta.

7.2.1 Opiskelijoiden herkkyys tutkimuseettisten ongelmien havaitsemisessa

Vastajaat löysivät eniten tutkimuseettisiä ongelmia ensimmäisestä vinjetistä, toiseksi eniten toisesta ja vähiten viimeisestä. Yhtenä syynä tähän saattaa olla se, että vastaajan keskittyminen on saattanut hiipua loppua kohden, joten viimeisiin tehtäviin ei ole jaksettu paneutua kovin hyvin. Lisäksi vinjettien keskihajonnat ovat melko korkeita, mikä kertoo suuresta variaatiosta vastaajien pistemäärissä. Taulukossa 15 esitetään vinjeteistä

annettujen pistemäärien keskiarvot ja keskihajonnat. Vastaajien saamat pistemäärät vaihtelivat nolasta kolmeen jokaisen vinjetin kohdalla.

TAULUKKO 15. Vinjettien pisteytys.

<i>Vinjetti</i>	<i>Mahdollinen pistemäärä</i>	<i>ka (kh)</i>
Vinjetti 1	0–3	1.81 (0.87)
Vinjetti 2	0–3	1.60 (0.68)
Vinjetti 3	0–3	1.53 (0.67)
Vinjetit yhteensä	0–9	4.93 (1.56)

7.2.2 Opiskelijoiden tieteenalan, iän, opiskeluvuoden sekä opintopisteiden määrän yhteys heidän tutkimuseettiseen herkkyyteensä

Tieteenala

Opiskelijoiden tieteenalan ja heidän tutkimuseettisen herkkyytensä yhteyttä tutkittiin riippumattomien otosten t-testillä. Analyysissä kasvatustieteitä opiskelevia oli 68 % ($n = 59$) ja psykologiaa opiskelevia 32 % ($n = 28$). Kaikissa vinjeteissä kasvatustieteiden opiskelijat saivat hieman suurempia pistemääriä kuin psykologian opiskelijat. T-testin mukaan ryhmien välillä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää eroa minkään tapauksen kohdalla eikä siten myöskään yhteispistemäärässä (liite 9). Tosin kolmannen vinjetin pistemäärän suhteen keskiarvojen ($ka_{\text{kasvatustieteet}} = 1.61$, $ka_{\text{psykologia}} = 1.36$) ero oli suurempi kuin muiden tapausten. Kolmas vinjetti käsiteli organisaatiotutkimusta ja saattoi olla, että kyseinen tutkimusalue oli tutumpi kasvatustieteiden opiskelijoille kuin psykologian opiskelijoille. Lisäksi on huomattava, että tutkijan tausta kasvatustieteilijänä on vaikuttanut vinjettien laatimisessa. Vinjetit laadittiin tietystä viitekehyksestä ja kokemusmaailmasta käsin. Tapaukset saattoivat tuntua toisista kasvatustieteilijöistä tutummilta ja he tunnistivat eettisiä ongelmia herkemmin kuin psykologian opiskelijat.

Ikä

Ikä jaettiin analyysia varten kahteen ryhmään. Nuoriin kuuluivat 19–27-vuotiaat (52 %, $n = 45$) ja varttuneempiin 28–58-vuotiaat (48 %, $n = 42$). Ikä jaettiin kahteen ryhmään, jotta

vanhempien ja nuorempien eroja olisi mahdollista tutkia. Keinotekoinen jako useampiin ryhmiin hylättiin, koska jakolinjan asettaminen tiettyyn kohtaan ei ollut perustelua teoreettisesti. Lisäksi tilastollisten erojen tutkiminen liian pienillä ryhmillä ei ole mielekästä. Eroja tutkimuseettisissä valmiuksissa nuorten ja varttuneempien opiskelijoiden välillä selvitettiin riippumattomien ryhmien t-testillä (liite 9). Tilastollisesti merkitseviä eroja ei löytynyt minkään vinjetin pistemäärän kohdalla.

Opiskeluvuosi

Opiskelijoiden opiskeluvuosi jaettiin opintoasteen perusteella kolmeen luokkaan. Ensimmäiseen luokkaan kuuluivat oletettavasti kandidaatin tutkinnon vaiheessa olevat 1–3 vuotta opiskelleet (32 %, $n = 28$), toiseen ryhmään maisterivaiheessa oletettavasti olevat, 4–5 vuotta opiskelleet (32 %, $n = 28$) ja viimeiseen luokkaan 6–12 vuotta opiskelleet opiskelijat (36 %, $n = 31$). Opiskeluvuoden kysyminen tutkimuslomakkeessa osoittautui myöhemmin ongelmalliseksi, sillä saadun palautteen mukaan opiskelijoilla on erilaisia tilanteita elämässään; he ovat esimerkiksi pitäneet taukoja opintojensa keskellä eikä kysymys opiskeluvuodesta siten ollut täysin yksiselitteinen. Joka tapauksessa opiskelijan ilmoittama opiskeluvuosi antoi ainakin hieman viitettä siitä, miten edistynyt hän opinnoissaan oli. Opiskeluvuoden ja tutkimuseettisen herkkyyden yhteyttä selvitettiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (liite 9). Tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien keskiarvoissa ei löytynyt.

Opintopisteiden määrä

Opintopisteiden määrä jaettiin kolmeen luokkaan samoin perustein kuin opiskeluvuosikin. Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat opintopisteidensä perusteella (40–180) kandidaatin tutkintoa suorittavat (33 %, $n = 29$), toiseen ryhmään maisterivaiheessa (181–300) olevat (51 %, $n = 44$) ja kolmanteen pitkään (301–630) opiskelleet (16 %, $n = 14$). Opintopistemäärien ja tutkimuseettisen herkkyyden yhteyttä selvitettiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (liite 9). Tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien keskiarvoissa ei löytynyt.

7.2.3 Opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset tutkimusetiikasta

Opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia tutkimusetiikasta käsiteltiin neljän teemaryhmän (jatkossa alleviivatut väliotsikot tekstissä) avulla. Teemaryhmissä opiskelijat saivat kertoa vapaasti siitä, 1) mikä on keskeistä tutkimuseettisissä kysymyksissä, 2) miten he näkevät arvojen ja käytäntöjen suhteen tutkimusetiikassa, 3) mistä heidän tutkimuseettiset valmiutensa ovat peräisin sekä 4) kokevatko he tutkimuseettisten valmiuksien olevan tärkeitä. Kokoava lista kaikista laadullisen aineiston teemaryhmistä ja teemoista löytyy liitteestä 10.

Haastatellut koodattiin ryhmittelyanalyysin tulosten perusteella (K1_1, K1_2, K2_1, K2_2, K2_3 ja K2_4). Ryhmittelyanalyysiä ja sen vaikutusta laadulliseen analyysiin tarkastellaan luvussa 7.3.1.

Mikä on keskeistä tutkimuseettisissä kysymyksissä?

Kun opiskelijoilta kysyttiin, mikä heidän mielestään on tärkeää tai nousee esiin tutkimuseettisissä kysymyksissä, neljä opiskelijaa nosti esiin tutkimuseettisten kysymysten moniulotteisuuden ja monimutkaisuuden. Haastateltavat kokivat, ettei kysymyksiin ole välttämättä oikeita ja vääriä vastauksia. Heidän mukaansa on joskus myös hankala arvioida sitä, mikä lasketaan tutkitun vahingoittamiseksi, toisin sanoen missä menee vahingoittamisen raja. Tutkimusentekoon liittyy niin monien tahojen intressejä, että haastateltavien mukaan oikeaa toimintatapaa voi olla joskus vaikea löytää. Tämä saattaa kertoa myös siitä, että tutkimuseetiikan opetus on hajanaista ja kirjavaa, jos opiskelijoiden on vaikea paikantaa tutkimusetiikkaa ja heillä on jäsentymätön käsitys siitä, millaista on hyvä tutkimuseettinen käytäntö.

”No seki [vinjetti 2] oli aika kimurantti se oli sillee hyvin muotoiltu ikäänku, eettinen ongelma että, ei oo sillee selkeätä yhtä oikeaa ratkaisua ja yhtä väärää ratkaisua...”
K1_1

”Se on kyl aika vaikea kysymys [arvioida sitä, missä menee vahingoittamisen raja], et se on ehkä vähän helpompi ajatella siltä kannalta että fyysistä vahinkoa ei tietenkään, ja ehkä ei niinkun psyykkistäkään, mut sit on just näitä kaiken maailman rajatapauksia että jos siinä voidaan ajatella että, niin, et missä se raja menee ... että [...] Ei [vahingoittamisen rajaa voi määritellä objektiivisesti], että ehkä jos lasta huiputettais että nyt sun äiti on kuollut ja katsotaan miten se reagoi siihen, niin kyl mä siinä tapauksessa vetäisin itsekin herneen nenään, että ei sovi tommonen ... mut sitten ... jotain pienempiä valkoisia valheita jotka ei ehkä ... mut niinkun sanottu, se on niin monimutkanen et mulle ei itellekään tuu mieleen mitään varsinaisesti että missä se raja menisi.” K2_2

Neljä opiskelijaa tunnisti myös mahdollisen ristiriidan tutkimustehtävän tai tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuseettisten kysymysten välillä. He pohtivat sitä, kehen haitta mahdollisesti kohdistuu ja oikeuttaako tutkimuksen tarkoitus tutkimuksen toteutuksen haitasta huolimatta. Lisäksi todettiin myös, että tietyissä tilanteissa haittaa ei edes voi välttää, jos halutaan tutkia tiettyä ilmiötä. Vinjetit esiintyivät opiskelijoiden kuvauksissa tilanteina, joissa täytyi ”tasapainotella” toisaalta haitan aiheuttamisen välttämisen ja tutkimuksen tarkoituksen täyttämisen kanssa.

”Sit on kyllä noita tämmösiä vedenjakajakysymyksiä joissa voi sanoa että, ei välttämättä mikään käytännön ohje ihan hirveen hyvin pysty vastaamaan, täytyy tosi tarkkaan miettiä että ... millä tavalla siit voi olla vahinkoa, kenelle voi olla vahinkoa, miten se voitais välttää, ja aika mones tapaukses ni ei välttämättä voidakaan, edes, välttää jos halutaan tutkia jotain...” K1_1

”Hyviä tapauksia mun mielestä et joutu miettiä sitä tasapainoa, et mikä on sen informaation saamisen arvo siihen nähden et mitä seurauksia saattaa olla niille osallistujille siinä, et tutkijan tehtävä on siinä aika, niinku kahden paineen välissä sillä tavalla siinä välissä, et joutuu sit miettiä, että vaikka sen informaation arvo saattaa ollakin aika hyväkin siinä niin ei voi mitä vaan tehdä niille tutkimuskohteille, et oikeestaan, no se oli joka tapauksessa vähän sellanen tasapainottelu just tähän asiaan, et kuinka paljon se tutkija pystyy niihin tutkimuksen ulkopuolisiin asioihin vaikuttamaan, ja jotka saattaa sitten vaikuttaa siihen et mitä tuloksia sieltä tulee tai minkälaista dataa.” K2_3

Kahden opiskelijan mielestä tietyt tutkimuseettiset periaatteet ovat tärkeämpiä kuin toiset. Esimerkiksi toisen vahingoittaminen tai tutkimustulosten vääristely nähtiin selvästi vakavammaksi tutkimuseettiseksi rikkomukseksi kuin esimerkiksi plagiointi. Toinen opiskelijoista nosti tärkeyden ja vakavuuden mittariksi lain: jos tutkimuseettinen periaate on lisäksi kirjattu lakiin, se lisää periaatteen tärkeyttä.

”Kyllä mä nyt itse näkisin esimerkiksi sen että ... toisia ihmisiä ei vahingoiteta niin tärkeempänä kun jonku plagioinnin, lopulta kuitenkin että ... plagiointi ikävä asia, mutta se, ei se nyt niinku [...] Se ei suoraan [vahingoita], et kyl mä sanoisin et vaikka joku tutkimustulosten vääristely on niinkun olennaisempi asia ku plagiointi sit lopulta kuitenkin.” K1_1

”...kerätyn datan tutkimusmateriaalin käyttö jälkeenpäin kun toinen on sanonut et ei hyväksy enää niin siinä on aika selkeä sekä semmonen, ei pelkästään moraalinen pohja vaan sellanen laillinen ero, et se on ehkä sellanen suurempi se yksityisyys, tai sen tutkimuskohteen valinnanvapauden loukkaaminen.” K2_3

Yksi opiskelija tunnisti myös tutkimusetiikan opetuksen hankaluuden. Tämä lienee totta ja se pitää ottaa huomioon tutkimusetiikan opetuksen suunnittelussa.

”Se [tutkimusetiikka] on varmasti hyvin vaikea opettaa.” K1_1

Yksi opiskelija oli sitä mieltä, että tutkimuseettisistä tilanteista täytyy tietää paljon ennen kuin tilanteen voi ratkaista. Koska vinjetit olivat hänen mielestään hieman liian suppeita, tuntui niiden ratkaisu vaikealta. Vinjettejä lukiessa saattaa päästä sisälle hypoteettiseen tutkimustilanteeseen, mutta on aina eri asia olla tutkimuseettisessä ongelmatilanteessa käytännössä itse. Tämä on olennaista, kun mietitään miten tutkimusetiikan tutkimuksen menetelmiä voidaan kehittää, jotta niillä saadaan luotettavaa tietoa itse tutkimusilmiöstä.

”Ku on tämmösiä niinku keksittyjä tapauksia silleen niinku, lyhyitä, ni [...] ois tavallaan halunnu tietää enemmän siitä tilanteesta ja mitä niinkun, jotta olis voinu vastata paremmin, mutta, et silleen tuntu vähän vaikeelta.” K2_1

Yksi haastateltu näki tutkimusetiikan pääsääntöisesti ihmis- ja asiakaslähtöisesti. Tämä on ymmärrettävää, sillä opiskelija K2_1 on psykologian opiskelija. Hänen kuvauksissaan tutkimusetiikka esiintyi pääsääntöisesti ammattietiikan roolissa ja koski potilaiden ja asiakkaiden kohtelua työssä ja tutkimuksessa. Myös käytäntö näkyi hänen kuvauksissaan hyvin vahvana. Tutkimusetiikka esiintyi ikään kuin sivulauseessa, ja tärkeämpää oli eettisyys ja lain noudattaminen potilastyöhön ja -turvallisuuteen liittyvissä asioissa.

”No mun henkilökohtainen lähestymistapa siihen on se että, tai seki tavallaan se tutkimustyö mitä mä teen on asiakaslähtöistä että tavallaan mä en, ei meillä ehkä ihan hirveesti semmosia niinku puhtaasti tutkimuseettisiä sinänsä että mäkin ymmärrän tutkimuseettiset periaatteet silleen että sellasesta asiakaslähtöisyydestä, tai sellasista, et tavallaan, et mä en sit tiedä et mitä muita tutkimuseettisiä periaatteita on ku... sitä et miten sä toimit sit just asiakkaiden kanssa mikä nyt sit on sama asia, tai siinä nyt lähtökohtaisesti samanlaiset ongelmat, sit potilastyön kanssa ... et ei meil oikeastaan ... niinku mitään opeteta sellasia varsinaisesti tutkimuseettisiä juttuja että, tai et niitä käydään kyl läpi mut et se, pääällimmäinen mielikuva mikä mulla on kuitenkin aina siitä tavallaan sitä asiakaslähtöisyydestä kuitenkin [...] potilasturva tai sit vastaavasti just luottamuksellisuus ja sit sellanen, et miten niitä tietoja just käsitellään tai että miten niitä asiakkaita sit kohdellaan”
K2_1

Kahdelle opiskelijoista tietyt tutkimuseettiset asiat tuntuivat itsestään selviltä. Esimerkiksi plagioinnin vääryys kuvailtiin niin sanomattakin selväksi, ettei sitä muistettu edes varsinaisesti opetettavan. Myös tilanteessa, jossa haastateltu ottaa jälkikäteen tutkijaan yhteyttä kieltääkseen osallistumisensa, koettiin itsestään selväksi, että hänen pyyntöään kunnioitetaan. Yhdelle opiskelijalle myös vinjettien pääasiat olivat hyvin selkeästi esitetty.

”Ei meil oikeestaan mitään tollasia plagiointijuttuja tottakai nyt, sehän on, tai varmaan luotetaan että on sanomattakin selvää että on väärin plagioida.” K2_1

”Mun mielestä nää oli aika, niinkun, selviä tapauksia, tai silleen, en mä ehkä, rivien välissä voi olla jotain mitä mä en ehkä bongannu, mutta [...] Mun mielestä, mun mielestä joo, et ne [vinjettien pääasiat] oli ihan selkeästi tässä.” K1_2

Kaikille haastateltaville vinjettien sisältämät eettiset kysymykset eivät olleet itsestään selviä. Yksi opiskelija kuvaili, että tutkimuseettisten tietojen ja taitojen puuttuessa hän ratkaisi vinjettien tutkimuseettiset ongelmat pitkälti sen mukaan, mikä hänestä itsestään tuntui oikealta. Yksilön oma arvoperusta onkin tärkeä osa myös tutkimuseettistä pohdintaa. Vaikka yksilö ei olisi saanut koskaan minkäänlaista (tutkimus)eettistä opetusta, on jokaisella henkilökohtainen arvojärjestelmä, josta nousevin periaattein toimitaan.

”Jos nyt ihan rehellisiä ollaan ni kyl mä varmaan ensi alkuun mä ajattelin, et enhän mä osaa näihin vastata ollenkaan [nauraa] et missä mennään, miks musta tuntuu et niinku, et mä en tiedä mikä on oikein [...]mulle tuli sellanen olo et mä en tiedä tästä asiasta tarpeeksi, et mä en tiedä mikä on oikea vastaus, ennenku mä sit ajattelin et no mä tiedän sen et mikä musta itsestäni tuntuu, oikeelta.” K2_4

Kolme opiskelijaa nosti esiin myös epäformaalit kanavat tutkimuseettisten tietojen ja taitojen hankkimisessa. Näitä kanavia olivat oman aktiivisuuden mukainen itseohjautuva oppiminen sekä opiskelutovereiden kanssa reflektointi vapaa-ajalla. Nämä ovat yliopistoympäristössä tapahtuvia epäformaalin oppimisen muotoja, joiden roolia tutkimuseettisten tietojen ja taitojen oppimisessa on käsitelty aiemmin tässä tutkimuksessa (luku 3.2).

”Mulla on yks opiskelukaveri joka on itseasiassa erittäin kiinnostunut noista asioista, hän aina heittää jotain sellasia eettisiä pohdintoja vähän joka väliin [...] kyl mä olen jollain nettisivuillakin käynyt [tutustumassa tutkimuseettikan käytännön esimerkkeihin].” K2_2

”No ottaisinko mä itse siitä sitten selvää [jos tutkimuseettisiin asioihin ei enää opinnoissa palattaisi], en tiedä, tietysti riippuu siitä et miten kauan on aikaa vaikka tehdä sitä kandia tai jotain että, et ehkä jos siitä ei annettais jotain niinkun yliopiston puolelta ohjeita, niin sitten viimeistään lainaisin jonkun kirjan, et varmaan kirjallisuutta löytyy hyvin tästä aiheesta niin.” K1_2

Yksi opiskelija nosti esiin sen, että tutkimuseetikassa on oleellista omien taustaoletusten tiedostaminen. Kyseinen opiskelija pohti paljon arvoihin ja niiden suhteellisuuteen liittyviä teemoja.

”Mun mielestä toi tutkimuseettikka aika pitkälti menee sillä samalla linjalla että sun täytyy olla jotenkin tietoinen siitä että, tai jotenkin just niistä taustaoletuksista ja semmosista pitää olla tietoinen.” K1_2

Arvot ja käytännöt tutkimuseettisessä pohdinnassa

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tilastollisessa analyysissä sosialisaatiomittari latautui pääkomponenttianalyysin mukaan teorian mukaisen oletuksen vastaisesti odottamattomiin komponentteihin ja toi esiin sosialisaatioprosessin kaksi puolta, sosialisaation arvoihin ja sosialisaation käytäntöihin. Ymmärrystä tästä arvojen ja käytäntöjen suhteesta haluttiin syventää myös tutkimuseettisten teemojen osalta, joten tutkimuksen toisen vaiheen haastattelurunkoon lisättiin kysymys (liite 4) tätä koskien. Kahden opiskelijan oli tosin

hankala ainakin aluksi ymmärtää koko erottelua, eikä tutkimusetiikan käytäntöjä ja arvoja nähty erillisinä. Päinvastoin, niiden koettiin olevan vahvasti sidoksissa toisiinsa.

”No en mä tiedä, voiks niitä [arvoja ja tekoja] mun ajatusmaailmassa niitä ei ehkä kauheesti voi erottaa toisistaan [...] mä en nyt ihan ymmärrä mitä sä tarkoitat että erikseen.” K2_1

”Kyl mun mielestä siinä [tutkimusetiikassa] on ne [arvot ja käyttäytyminen] molemmat, et mun on hirveän vaikeeta käsittää et miten noita vois nähdä jotenkin, ainakaan poissulkevana, et kyl mä ihan näen että ne käsi kädessä menee jatkuvasti.” K2_2

Asiaa hieman pohdittuaan opiskelija K2_2 nosti kyllä esiin hyviä huomautuksia siitä, miten arvot ja käytännöt esiintyvät tutkimuseettisissä teemoissa. Esiin nousi muun muassa ajatus siitä, että arvoja harvoin kyseenalaistetaan tutkimuseettisissä ohjeissa ja niiden opetuksessa. Tutkimuseettiset ohjeet ovat ikään muistilista, johon turvaudutaan hankalissa tilanteissa. Ohjeissa neuvotaan, miten kuuluu toimia. Tämän listan mukaan toimiva ei siis pohdiskele arvoja vaan ne ovat tutkimuseettisissä ohjeistuksissa ”annettuina”. Tutkimusetiikassa tilanne on se, että yliopistolla on tietyt tutkimuseettiset periaatteet, joihin se on sitoutunut, ja joihin muiden yliopiston toimijoiden odotetaan sitoutuvan. Näiden periaatteiden mukaan toimitaan.

”Eihän se [joka katsoo tutkimuseettisiä ohjeita] sillon pohdiskele oikeesti arvoja ja normeja ja useimmathan meistä ostaa ne [valmiina].” K1_1

”Mä luulen et keskitytään kuitenkin enemmän niihin tekoihin, että aika vähän se moraalinen puoli tai näihin arvoihin ja normeihin liittyvä puoli, se on vähän siellä taustalla mut tässä on ehkä keskitytty siihen että, meillä nyt vaan on nämä, tietyt periaatteet ja niiden mukaan tulisi sitten toimia.” K2_2

Edelliseen näkökulmaan liittyen molemmat edellisen teeman esiin tuoneista opiskelijoista olivat myös sitä mieltä, että eettiset kysymykset ovat arvojen ja normien aluetta, mutta tutkimuseettiset ohjeet ovat usein hyvin käytännönläheisiä. Eettisiä kysymyksiä voidaan pohtia arvojen ja normien kautta, mutta hyvän tutkimuksen käytäntö on kuitenkin hyvin käytännönläheistä: on toimittava tietyllä tavalla, jotta tutkimus noudattaa hyvän tutkimuksen käytäntöä. Esiin nousi myös tiedeyhteisön itsesäätelyn näkökulma. Tutkimuseettisiä ohjeita ja käytäntöjä ei noudateta välttämättä vain puhtaasti eettisyyden

takia; tietyllä tavalla toimimisen yksi funktio yliopistomaailmassa on myös se, että tutkimus tunnustetaan legitimiiksi muiden akateemisten toimijoiden taholta. Tutkija ei voi tehdä mitä tahansa, sillä viimeistään muut tiedeyhteisön jäsenet tuomitsevat epäeettisen tutkimustoiminnan.

”Jos joku kysymys niinkun on eettinen kysymys niin sehän epäilemättä on arvojen ja normien tasolla, mut sitte tavallaan jos ajatellaan, jos joku ajattelee et tutkimusetiikkaa silleen et se menee katsomaan hyvän tutkimuksen käytännöt, ranskalaisia viivoja siellä.” K1_1

”Meidän niinkun arvoihin täähän aina jollain tavalla pohjautuu kun näitä kaiken maailman eettisiä linjoja on vedetty, et mikä on sallittua ja mikä ei ole sallittua ... et kylhän sitä omalla tavallaan on opetettu jo lapsesta pitäen tätä asiaa, mutta se yliopistossa sitten muutetaan vaan vähän toisenlaiselle kielelle, ja se keskitetään sitten ... no, ehkä korostetaan just niitä että tilanteessa x tee y, tietyllä tasolla että miten sun kuuluu menetellä että sun tutkimus jota sä teet on legitimiä ja hyväksyttävää, että muut sen hyväksyy.” K2_2

Yksi opiskelija toi taas hyvin vahvasti esiin arvojen suhteellisuuden näkökulman. Hänen mukaansa yksilön arvot vaikuttavat tutkimuseettisten tilanteiden tulkintaan, ja näin ollen mikään tilanne ei ole itsestään selvä. Kyseinen opiskelija pohti myös sitä, miten kulttuuria voisi yrittää muuttaa arvoja muuttamalla. Hän toi esiin sen, että mikään asiantila ei ole pysyvä tai muuttumaton, vaan tietyt asiat ovat muuttuneet aikojen kuluessa hyvin paljonkin.

”Aika paljon niinku tällöisiä juttuja mieltäessä kyl tulee aina mieleen se että, meillä kaikilla on niin erilainen käsitys myös siitä mikä on yksityistä, ja mikä on julkista että joskus se tuntuu itsestä henkilökohtaisesti ihan hirveen hassulta et minkä kaikki ihmiset mieltää yksityiseksi kun on asioita joita sä voit nähdä kun sä katsot sitä ihmistä, ni aika hyvin sä tiedät suunnilleen, miten se toimii ja minkä tyyppisiä asioita se tekee ... ja sit ne ihmiset, jos niiltä pyydetään kertomaan, sanallistamaan se tieto ni emmä voi emmä haluu emmä haluu, se on tosi jännä ja mä en ite henkilökohtaisesti ymmärrä mut mä ymmärrän sen et tietenkään ihmisiä ei pidä pakottaa siihen, mut mä vaan tarkotan et se minkä takii mä noston täs esiin on se että meillä kaikilla on oma näkemyksemme niistä asioista ja ne varmasti myös vaikuttaa niihin tilanteiden tulkintaan.” K1_1

”Sit ei voi kuin yrittää vaikuttaa kulttuuriin niin että ne ohjeet alkaisi kuulostaa hassulta jossain vaiheessa, kyllä ne voitaisiin muotoilla uudestaan kenties ... siis onhan siis muuttunut jotkut asiat hirveesti...” K1_1

Yksi opiskelija huomautti myös, että tutkimuseettikan näkyminen käytännössä on tärkeää. Vaikka tutkimuseettiset ohjeet olisivat kuinka ylevästi muotoiltu ja ne noudattaisivat

tärkeimpiä arvoja ja normeja, se ei riitä, vaan ohjeiden täytyy realisoitua myös käytännön tutkimuksessa. Tämä on tärkeää, jos tutkimuksen ensimmäisen vaiheen pääkomponenttianalyysin tulosten mukaisesti oletetaan, että laitoksen opiskelijoiden sosialisatiossa on tunnistettavissa eri ulottuvuudet sen mukaan, puhutaanko sosialisatiosta arvoihin vai käytäntöihin. Tietenkään sellainen skenaario ei ole haluttava, jossa opiskelijat kokevat olevansa erittäin sosialisoituneita laitoksensa ja tieteenalansa (tutkimuseettisiin) arvoihin, mutta käytännön toiminta on vieraampaa. Tutkimuseetikassa yleillä arvoilla ei ole mitään merkitystä, jos ne eivät näy käytännön tutkimuksessa, ja jos opiskelijoille on epäselvää, miten niitä käytännössä sovelletaan.

”Tottakai sen [tutkimuseettikan] pitää sit käytännössä näkyä.” K2_1

Yhden opiskelijan mielestä tutkimuseettinen pohdinta kulkee arvoista käytäntöön; vaikka osaisi ulkoa kaikki ohjeet, mitä on ikinä tutkimuksesta sanottu, kokonaisuuden ymmärtämiseksi on tärkeää käsittää, mistä käytännöt ohjeet ovat peräisin. Kyseinen opiskelija ei siis halua hyväksyä käytännön ohjeistuksia sellaisenaan, vaan haluaa tietää myös ohjeistuksen taustoista ja siitä, mitkä arvot sitä ovat ohjanneet.

”Mun mielestä kaiken tekemisen takana on jotain, tai jos on tekemässä jotain teoriataustaa tai tämmöstä tutkimustietoa niin sehän on aina hyödyksi et ei voi aina sen käytännön perusteella, tai siis et voidaanhan sanoa et sun täytyy kysyä näitä ja näitä, ja näitä sä et saa kysyä, mut mun mielestä se on isompi kokonaisuus et ymmärtää et miks on näin tai et miks se käytäntö menee niinkun menee, et siinä mielessä mä lähtisin kyllä niistä arvoista, niistä ensin, ja sit jotenkin yhdistäisin sen siihen käytäntöön.” K1_2

”Se ois tärkeetä ettei se jää jotenkin se teoria niinkun irralliseksi, vaan et sä saisit siihen jonkin oikean kiinnkohdan, mut mun mielestä nimenomaan et lähdetään sieltä teoriasta sinne käytäntöön eikä toisin päin.” K1_2

Eräs opiskelija nosti esiin sen, että tutkimuseettisissä kysymyksissä teot ratkaisevat, mutta niitäkin täytyy pohtia oman arvopohjan kautta. Jotkin ongelmat ovat niin moniulotteisia, ettei niille ole valmista ohjetta. Hän korosti, että tekoja tehdään ensisijaisesti olemassa olevien tutkimuseettisten ohjeiden pohjalta, mutta käytännön tutkimuksenteossa eteen saattaa tulla hyvinkin hankalia tilanteita. Näihin tilanteisiin ei ole välttämättä olemassa valmista ja yksiselitteistä ohjetta, jolloin tutkijan ainoa vaihtoehto on tehdä ratkaisu oman

arvopohjan perusteella, sen mukaan mihin on ajan kuluessa sosialisoinut yliopistomaailmassa ja muussa elämässä.

”Kyl se [tutkimusetiikka] varmaan vähän molempia [arvoja ja tekoja] mä sanoisin, et oikeastaan ne on ne teot jotka ratkaisee sitten loppujen lopuksi mut niitä mun mielestä tehdään niiden arvojen pohjalta, eikä silleen et tekoja tehdään silleen valmiiden sääntöjen tai näiden pohjalta, et saattaa tulla hyvinkin paljon sellasia monimutkaisia ongelmia tai tapauksia mihin ei ole mitään valmista alustaa, niin ne tehdään sitten niiden arvojen pohjalta mihin on sosialisoinut täällä, mut kyl ne teot on kuitenkin se mikä ratkaisee, menee aika monimutkaiseks mut. [naurahtaa].”

K2_3

Myös toinen opiskelija toi esiin oman arvopohjan soveltamisen tutkimuseettisten tilanteiden ratkaisussa. Hänen mielestään syynä ei ollut niinkään tilanteiden mahdollinen moniulotteisuus tai hankaluus, vaan se, ettei opiskelija kokenut koulutuksen antaneen riittäviä valmiuksia tutkimuseettisten pulmien ratkaisuun. Esimerkkinä hän käytti omaa ongelmanratkaisuaan vastatessaan tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kyselylomakkeen vinjetteihin. Hän ei vastannut vinjetteihin tutkimuseettisten sääntöjen mukaan, koska hän ei tiedä niitä. Sen sijaan hän pohjasi vastauksensa elämän aikana oppimiinsa yleisiin moraalisiin ja eettisiin periaatteisiin.

”Se mitä mä oon nähin [vinjetteihin] vastannu niin mun mielestä se on ollu aika sellanen käytännönläheinen tai semmonen että tai se, tietysti siinä omat arvot tulee esille, mut se ei, tai just ehkä se et mulla ei ole mitään teoreettista pohjaa, et mä en periaatteessa tiedä niitä sellasia tutkimuseettisiä sääntöjä mitä voi olla olemassa, mutta että, tietysti kaikki moraalissäännöt ja tämmöset mitä on joskus, tai mihin on joskus just törmännyt niin tietysti ne vaikuttaa siihen.” K1_2

Omien tutkimuseettisten valmiuksien lähde

Opiskelijoita pyydettiin myös pohtimaan opintojensa merkitystä tutkimuseettisten valmiuksiensa kehityksessä. Arkiajattelulla tarkoitetaan tässä niitä tietoja, taitoja ja valmiuksia, jotka eivät ole peräisin yliopistokoulutuksesta. Kolme opiskelijaa oli sitä mieltä, että heidän koulutuksensa on antanut heille työkaluja tutkimuseettisiin pohdintoihin.

”Joo, kyl mä koen että koulutuksesta on niinku ollu hyötyä.” K2_1

Yksi opiskelijoista koki, ettei hän ole vielä hyötynyt koulutuksesta tutkimuseetiikan osalta. On huomioitava, että kyseinen haastateltava K1_2 on vasta ensimmäisen vuoden opiskelija, joten on oletettavaa, että hänellä on vielä aikaa käydä läpi erilaisia kursseja. Siksi hän myös käyttää vain arkiajattelua pohtiessaan tutkimuseettisiä kysymyksiä. Arkiajattelua voisi tässä pitää eräänlaisena eettisenä herkkyytenä, joka kertoo henkilölle sen, mikä on oikein ja mikä väärin. Tämä taas toimii eettisen päätöksenteon perustana. Lisäksi yleinen eettinen herkkyys ei välttämättä vaadi koulutusta tutkimuseetiikan tapaan.

”En [miettinyt vinjettejä koulutuksen antamien tietojen ja taitojen kautta] [...] Nää oli ihan silleen maalaisjärjellä ehkä sen takia koska mulla ei ole mitään sellasta teoreettista pohjaa nyt tähän hirveesti, et mä mietin ihan että, mikä mun mielestä on oikein ja mikä on väärin, että mun mielestä tänä tuli nimenomaan just enemmän se maalaisjärki käyttöön.” K1_2

Vaikka koulutuksen merkitys tutkimuseettisten tietojen ja taitojen kehityksessä tunnistettiin, eräs opiskelija kertoi käyttävänsä koulutuksen tuomien valmiuksien rinnalla myös arkiajattelua eettisessä pohdinnassaan.

”Ehkä mä käytän maalaisjärkeä [myös].” K2_1

Neljän opiskelijan mielestä oli hankalaa eritellä, mitkä heidän tutkimuseettisistä tiedoistaan ja taidoistaan olivat juuri koulutuksesta peräisin ja mitkä arkiajattelua. He näkivät itsensä ikään kuin kokonaisuutena, jonka kehityksen taustalla vaikuttavat useat eri tahot. Tämä on ymmärrettävää, sillä useat tutkimuseettiset periaatteet ovat sellaisenaan yleisiä eettisiä periaatteita, jotka ovat olleet opiskelijalle itsestään selviä jo ennen koulutusta. Esimerkiksi haitan aiheuttamisen välttämisen periaatteesta voi olla mahdotonta sanoa, onko se enemmän tutkimuseettinen vai yleinen eettinen periaate.

”En mä oikeen osaa niitä [koulutuksen antamia valmiuksia ja arkiajattelua] kans silleen erottaa.” K2_1

”Se on kauheen vaikee eritellä tietenkä itsestään et mikä on niinku mikä on maalaisjärkeä ja mikä on semmonen minkä on, jollain lailla sisäistänyt.” K2_4

Yhdellä opiskelijalla oli ennen kasvatustieteiden opintojen aloittamista takanaan jo yksi maisterin tutkinto. Hän tunnisti tämän aikaisemman tutkinnon merkityksen omissa tutkimuseettisissä pohdinnoissaan.

”Ei se [tutkimuseettinen pohdinta sitä käsittelevällä kurssilla] jääny mun kohalla kesken koska mä oon, opiskellu mitä oon opiskellu aiemmin ja [tieteenala] noita käytiin paljon enemmän läpi.” K1_1

Tutkimuseettisten valmiuksien tärkeys

Yksi haastattelurungon teemaryhmä käsitteli tutkimuseettisten valmiuksien tärkeyttä opiskelijoiden näkökulmasta. Tällä haluttiin selvittää sitä, millaisen painoarvon opiskelijat antavat tutkimuseettisten tietojen ja taitojen tärkeydelle esimerkiksi tilanteessa, jossa opiskelija ei ole suuntautumassa tutkijan uralle. Tutkimuseettiset valmiudet olivat haastatteluissa jokaisen opiskelijan mielestä tärkeitä. Perustelut jakaantuivat kolmeen teemaan. Kaksi opiskelijaa huomautti, että kaikki valmistuneet saattavat työssään joutua tekemään tutkimustyötä tai siihen rinnastettavaa tiedon keruuta ja käsittelyä. Näissä tehtävissä on tärkeää tietää, miten toimia tutkimuseettisesti hyväksyttävällä tavalla.

”Menis töihin johonkin yritykselle tekee markkinointitutkimusta tai johonki korkeakouluun tekemään tyytyväisyystutkimusta opiskelijoista vaikka ... vaikka olis haettu tutkija, niin silti usein joutuu ammatissa tekee sellasia ikään kuin minitutkimuksia.” K1_1

”Menee kuitenkin johonki tollaseen niinku hr-puolelle tai jossain, niin aina kun ihmisten kanssa ollaan kanssakäymisissä ja jollain lailla heitä niinkun, koulutetaan tai heistä kootaan tietokantoja tai jotain tällasta näin niin mun mielestä se on tärkeitä.” K2_4

Lisäksi kolme opiskelijaa nosti esiin sen, että elämässä (myös työelämässä) on tarvetta eettiselle pohdinnalle yleensä. Heidän mukaansa jokainen ihminen tarvitsee eettistä pohdintaa elämässä, ja tutkimuseettisistä tiedoista ja taidoista on hyötyä myös muiden

tilanteiden ratkaisussa. Tutkimusetiikkaa voi hyödyntää myös muilla elämän osa-alueilla kuin vain tutkimuksessa.

”Tutkimusetiikka on kuitenkin osa eettistä pohdintaa ja siis eettistä pohdintaahan me kaikki tarvitaan jatkuvasti, elämässä että, ei se [tutkimusetiikan opetus] hukkaan mene varmastikaan.” K1_1

”Kyl mä uskon et niillä [tutkimuseettisillä valmiuksilla] on merkitystä koska ihan kaikessa työelämässä sä et tiedä mitä sä voit joutuu siellä kuitenkin sit tekemään, tai et mitä sun joku pomo haluais että sä teet, kyl mä uskon et näistä kriteereistä et vaikka sä et ihan varsinaisesti tutkimusta tekiskään, niin niistä voi kuitenkin sit ammentaa sitä tiettyä hyvää pohjaa siihen et miten sä toimit, että ei se missään nimessä hukkaan mene se toiminta.” K2_2

Kolmanneksi kolme opiskelijaa tunnisti tutkimuseettisten valmiuksien tärkeyden myös suhteessa tutkimuksen kriittiseen lukutaitoon: ilman tutkimuseettistä tietoutta on hankala arvioida tieteellisen tutkimuksen pätevyyttä ja tehtyjä ratkaisuja. Myös medialukutaito nostettiin esiin. Tietoisuus omista sitoumuksista nähtiin tästä huolimatta tärkeämmäksi tutkijan uraa ajatteleville.

”Mun mielestä [tutkimuseettisiä valmiuksia] tarvitaan [vaikkei ole suuntautumassa tutkijan uralle] siinä mielessä että esimerkiksi sellasta medialukutaitoa ja sit sellasta kriittisyyttä, et jos ei ole tietoinen siitä millaisia taustatekijöitä sen tutkimuksen tekemisessä on ollut, niin silloin ei myöskään voi kritisoida sitä jotenkin, ehkä sit ottaa liian itsestään selvänä, et oikei, kaikki tutkimus tutkimus on totta ja kaikki tutkimus on eettisesti tehty, et siinä mielessä joo, mutta tietysti enemmän jos aikoo tutkijaksi niin silloin pitää joo, pitää niinkun enemmän olla siitä, tai niistä omista positioista tietoinen.” K1_2

”Joo, on ne mun mielestä aina tärkeitä koska pitää osata kuitenkin lukee sitä tietoa.” K2_4

7.3 Laitos tutkimusetiikan oppimisympäristönä

Toinen tutkimuskysymysten ryhmä keskittyi tarkastelemaan oppimisympäristöä opiskelijoiden näkökulmasta. Ensimmäinen ryhmän tutkimuskysymys käsitteli sitä, oliko opiskelijoiden sosialisatiokokemuksella, empatiakyvyllä ja kokemuksella laitoksen

eettisestä ilmapiiristä yhteyttä heidän tutkimuseettiseen herkkyyteensä. Tutkimuseettistä herkkyyttä representoi aiempien analyysien tapaan vinjettien pistemäärät. Kaksi viimeistä tutkimuskysymystä käsittelevät opiskelijoiden kokemuksia, käsityksiä ja kehitysehdotuksia koskien laitosta tutkimuseetiikan oppimisympäristönä haastatteluaineiston pohjalta.

7.3.1 Opiskelijoiden sosialisatiokokemusten, empatiakyvyn ja laitoksen eettisen ilmapiirin kokemusten yhteys heidän tutkimuseettiseen herkkyyteensä

Ensimmäinen ja toinen vinjetti

Ensimmäisen ja toisen vinjetin pistemäärien ($v1$ ja $v2$) sekä sosialisatian arvokomponentin (sk_a), käytäntökomponentin (sk_k), empatian toisen näkökulmaan samaistumisen komponentin (ek_p), emotionaalisen samaistumisen komponentin (ek_e), laitoksen kielteisen eettisen ilmapiirin komponentin (eik_{neg}) ja myönteisen eettisen ilmapiirin komponentin (eik_{pos}) välisiä yhteyksiä selvitettiin korrelaatioanalyysin (r_p) avulla. Kuten taulukosta 16 havaitaan, muuttujien välillä ei ole tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita, joten jatkoanalyysihin ei ole syytä edetä. Opiskelijoiden kokemukset sosialisatiostaan laitokseen ja tieteenalaan, empatiakyvystään ja laitoksen eettisestä ilmapiiristä eivät ole yhteydessä ensimmäisen eivätkä toisen vinjetin pistemääriin.

TAULUKKO 16. Ensimmäisen ja toisen vinjetin pistemäärien sekä sosialisatian, empatian ja laitoksen eettisen ilmapiirin komponenttien korrelaatiokertoimet r_p (Pearson).

	$v1$	$v2$
sk_a	,015	,039
sk_k	,113	,191
ek_p	,034	,030
ek_e	,072	,013
eik_{neg}	-,104	-,039
eik_{pos}	,024	,054

** $p < 0.01$

* $p < 0.05$

Kolmas vinjetti

Kolmannen vinjetin pistemäärien (v3) sekä sosialisatiokokemuksen, empatiakyvyn ja laitoksen eettisen ilmapiirin kokemuksen (sk_a, sk_k, ek_p, ek_e, eik_neg, eik_pos) välisiä yhteyksiä selvitettiin myös korrelaatioanalyysin (r_p) avulla. Taulukossa 17 on mukana kaikkien muuttujien keskinäiset korrelaatiot, sillä jatkoanalyysiin edetessä on tarkasteltava muuttujien välistä multikollinearisuutta. Sekä sosialisatian arvokomponentti sk_a ($r_p = .222$, $p = .041$) että käytäntökomponentti sk_k ($r_p = .323$, $p = .003$) korreloivat positiivisesti pistemäärän kanssa (taulukko 17). Selitysosuus on edellisessä $\sim 5\%$ ($r_p^2 = .049$) ja jälkimmäisessä $\sim 10\%$ ($r_p^2 = .104$). Cohenin (1988) mukaan molemmissa tapauksissa on kyseessä pieni efektikoko. Jatkoanalyysiin siis edetään.

TAULUKKO 17. Kolmannen vinjetin pistemäärien sekä sosialisatian, empatian ja laitoksen eettisen ilmapiirin komponenttien korrelaatiokertoimet r_p (Pearson).

	v3	sk_a	sk_k	eik_neg	eik_pos	ek_p	ek_e
v3	-						
sk_a	,222*	-					
sk_k	,323**	,542**	-				
eik_neg	,016	-,197	-,120	-			
eik_pos	-,030	,265*	,198	-,603**	-		
ek_p	,061	,056	,193	,004	,030	-	
ek_e	,083	-,143	-,138	-,029	,010	,046	-

** $p < 0.01$

* $p < 0.05$

Regressioanalyysin avulla selvitettiin, ennustavatko vastaajan kokemukset sosialisatiostaan laitokseen ja tieteenalaan hänen pistemääräänsä kolmannen vinjetin osalta. Regressiomalliin otettiin mukaan vain sosialisatiokomponentit, koska muilla komponenteilla ei ollut yhteyttä pistemäärään korrelaatiomatriisin perusteella. Regressiomallissa oli yksi tilastollisesti merkitsevä ennustaja kolmannen vinjetin pistemäärälle, sosialisatian käytäntökomponentti ($\beta = .287$, $p = .023$) (taulukko 18). Toinen mallissa mukana oleva muuttuja, sosialisatian arvokomponentti, sai varsin pienen painokertoimen ($\beta = .068$). Tulosta voidaan tulkita siten, että mitä sosialisoituneempi vastaaja kokee olevansa laitoksensa ja tieteenalansa käytäntöihin ja toimintaan, sen korkeampi on hänen tutkimuseettinen herkkyytensä, jota tutkimuksessa representoi hänen

pistemääränsä kolmannesta vinjetistä. Arvo $B = .280$ tarkoittaa, että sosialisatiion käytäntökomponentin arvon noustessa asteikolla yhden asteen verran, pistemäärä nousee omalla asteikollaan 0.28.

TAULUKKO 18. Regressioanalyysin tulos kolmannen vinjetin pistemäärille.

<i>Selittäjät</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Tolerance</i>
sk_a	,058	,068	,550	,584	,713
sk_k	,280	,287	2,322	,023	,713

Kokonaisuudessaan sosialisatiion ulottuvuudet selittivät 9 % kolmannen vinjetin pistemäärän vaihtelusta ($R^2 = .09$). Mallissa on toisaalta myös riippumattomien muuttujien välinen multikollinearisuusongelma. Toleranssiarvojen tulisi olla $>.91$ ($1 - R^2 = 1 - 0.9 = .91$), mutta näin ei ole. Tämän takia tulos ei ole välttämättä mielekkäällä tavalla tulkittavissa. Tilastollisesti tarkasteltuna malli kyllä sopii aineistoon ($F[2,83] = 4.955$, $p = .009$), mutta käytännössä sosialisatiion käytäntökomponentti selitti yksin pistemäärän vaihtelun. Mallin efektikoko on Cohenin (1988) mukaan pieni ($R^2 = .09$).

Koska sosialisatiomittarin jakautuminen eri ulottuvuuksiin oli tämän tutkimuksen aineistossa niin poikkeuksellista, päätettiin teoriasta poikkeavat sosialisatiokomponentit ottaa mukaan myös laadullisen aineiston analyysiin. Haastateltavat jaettiin kahteen ryhmään sen perusteella, miten he erottautuivat toisistaan sosialisatiokokemustensa perusteella. Tätä lähdettiin selvittämään ensin ristiintaulukoinnilla, jossa vastaajien antamat arvot kumpaankin sosialisatiokomponenttiin asetettiin kolmeen ranking-luokkaan suhteessa toisiinsa. Taulukosta 19 ilmenee, että suuremman järjestysluvun sosialisatiion arvokomponentissa saaneilla on suurempi ranking myös sosialisatiion käytäntökomponentin osalta ja toisinpäin. Aineistosta vain 6,9 % (2,3 % + 4,6 %) on saanut järjestysluvun 1 toisesta ja 3 toisesta komponentista, mutta 40,2 % (19,5 % + 20,7 %) on saanut joko molemmista komponenteista arvon 1 tai molemmista arvon 3. Ryhmät ovat erilaisia myös tilastollisesti merkitsevästi ($X^2[4] = 29.480$, $p < .001$).

TAULUKKO 19. Sosialisatiokomponenttien suhteellisten järjestyslukujen ristiintaulukointi.

<i>Vastaajien suhteellinen järjestysluku sosialisaatio käytäntökomponentti</i>			
<i>Vastaajien suhteellinen järjestysluku sosialisaation arvokomponentti</i>	<i>1 (n = 24) f (%)</i>	<i>2 (n = 29) f (%)</i>	<i>3 (n = 34) f (%)</i>
<i>1 (n=35)</i>	17 (19,5)	14 (16,1)	4 (4,6)
<i>2 (n=29)</i>	5 (5,7)	12 (13,8)	12 (13,8)
<i>3 (n=23)</i>	2 (2,3)	3 (3,4)	18 (20,7)

Seuraavaksi aineistolle tehtiin K-keskiarvojen ryhmittelyanalyysi (*K-Means Cluster Analysis*), jonka perusteella vastaajat ryhmittäytyivät sosialisatiioväittämiin antamiensa arvojen perusteella. Analyysi paljasti, että vastaajat poikkesivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan sekä sosialisatiion arvokomponentin ($F[85] = 128.455, p < .001$) että sosialisatiion käytäntökomponentin ($F[85] = 60.150, p < .001$) osalta. Ryhmittelyanalyysin tulosten mukaan klusteriin I sijoittuivat ne opiskelijat, jotka eivät kokeneet olevansa kovin sosialisoituneita laitoksensa arvoihin tai käytäntöihin. Klusteriin II sijoittuivat taas ne opiskelijat, jotka kokivat olevansa hyvin vahvasti sosialisoituneita sekä laitoksensa arvoihin että käytäntöihin. Klusterit olivat jäsenmääriltään hieman erikokoiset ($n_{klusteri I} = 26, n_{klusteri II} = 61$). Taulukossa 20 on esitetty ryhmittelyanalyysin lopulliset ryhmäkeskukset. Kuten taulukosta on nähtävissä, klusteriin I kuuluneet antoivat melko matalia arvoja molempien sosialisatiokomponenttien osalta. Vastaavasti klusteriin II kuuluneet antoivat hyvin korkeita arvoja molempien sosialisatiokomponenttien osalta.

TAULUKKO 20. Sosialisatiokomponenttien ryhmittelyanalyysin lopulliset ryhmäkeskukset.

	<i>Klusteri</i>	
	<i>I</i>	<i>II</i>
<i>sk_a</i>	2,73	4,05
<i>sk_k</i>	2,90	3,85

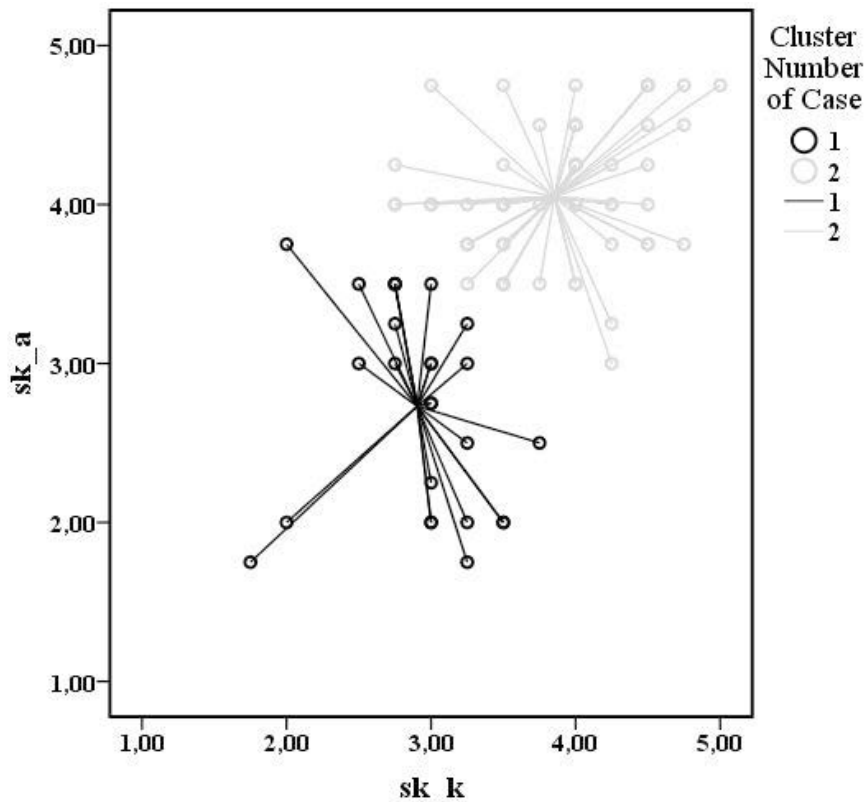
Haastatteluaineisto analysoitiin siis myös tarkastellen sitä, ilmenikö eri klustereita edustavien opiskelijoiden kuvauksissa tutkimusetiikasta eroja tai samankaltaisuuksia. Taulukossa 21 on esitetty tutkimuksen toisessa vaiheessa haastateltujen opiskelijoiden klusterit sekä tiedot heidän vinjettivastauksistaan ja sosialisatioarvoistaan. Opiskelijat

koodattiin klusterin ja haastattelujärjestyksen perusteella. Esimerkiksi opiskelija K2_1 oli ensimmäinen klusterin II haastateltu, opiskelija K1_2 oli toinen klusterin I haastateltu.

TAULUKKO 21. Haastateltujen klusterit ja tiedot kyselylomakeaineistosta.

	<i>Haastateltava</i>					
	<i>K1_1</i>	<i>K2_1</i>	<i>K1_2</i>	<i>K2_2</i>	<i>K2_3</i>	<i>K2_4</i>
Vinjettien yhteispistemäärä	4	5	6	4	7	6
Arvokomponentin arvo	1.75	4.75	2.00	4.00	4.25	4.00
Käytäntökomponentin arvo	1.75	4.50	3.00	2.75	4.00	4.50
Arvokomponentin ranking-luku	1	3	2	2	3	2
Käytäntökomponentin ranking-luku	1	3	2	1	3	3
Klusteri	I	II	I	II	II	II

Tulososion päätteeksi luvussa 7.4 käsitellään näitä haastatteluaineiston tendenssejä klusterijäsenyyden perusteella. Kuviossa 4 ilmenee vielä visuaalisesti, miten vastaajat jakautuivat kahden eri klusterikeskuksen ympärille sosialisatiokomponenttien osalta. Ryhmien välille on mahdollista piirtää lähes suora viiva, mikä merkitsee, että ryhmät erottuivat hyvin toisistaan.



KUVIO 4. Klusterikeskukset ja vastaajien jakautuminen niiden ympärille.

7.3.2 Opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset laitoksestaan tutkimusetiikan oppimisympäristönä

Opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia laitoksestaan tutkimusetiikan oppimisympäristönä tarkasteltiin kolmen teemaryhmän avulla. Teemaryhmät käsittelivät 1) tutkimusetiikan opetuksen paikkoja ja tapoja sekä 2) hyviä ja 3) huonoja kokemuksia laitoksesta tutkimusetiikan oppimisympäristönä. Kokoava lista kaikista laadullisen analyysin teemaryhmistä ja teemoista löytyy liitteestä 10.

Missä ja miten tutkimuseettisiä asioita on käsitelty opinnoissa

Kasvatustieteiden opiskelijat tunnistivat useita kursseja, joissa on sivuttu tutkimuseettisiä teemoja. Kandidaatin tutkintoon kuuluvista opinnoista mainittiin perusopintojen P 5. Kohti tutkivaa työtapaa, A 3.2. Kvalitatiivinen tutkimusote I, A 3.3. Kvantitatiivinen tutkimusote I sekä A 3.1. Tieteenfilosofia I. Tutkimusetiikan opetuksen kuvaukset painottuvat kasvatustieteiden koulutuksessa siis menetelmäopintoihin.

”Ainakin nää kvantti ja kvali menetelmäkurssit, sit tieteenfilosofian kurssilla on muistaakseni ollut jotain ... onkohan muuta, kyl sinne on varmaan upotettu muihinkin kursseihin tavallaan, jos maikka on kertonut omista tutkimuksistaan niin saattanut siinä jokin eettinen juttu tulla aina mut kyl ne, musta tuntuu et enimmäkseen noihin menetelmäopintoihin painottuu se.” K2_2

Vaikka opiskelijat tunnistivat useita kursseja, joissa tutkimuseettisiä aiheita on käsitelty, käsittely on keskittynyt lähinnä ohjeistukseen. Tutkimusetiikan arvoihin ja taustaoletuksiin liittyvä ulottuvuus on nähty opetuksessa olevan taka-alalla, eikä taustalla olevia arvoja kyseenalaisteta. Lisäksi yhden opiskelijan kokemuksissa tutkimusetiikan soveltamista käytäntöön ei harjoiteltu. Esimerkiksi käsillä olevan tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kyselylomakkeen vinjetit vaativat tutkimuseettisten periaatteiden soveltamista käytännön tutkimustilanteisiin. Tällaisesta harjoittelusta opiskelijalla ei ollut kokemuksia ja hän nosti sen esiin haastattelussa.

”Mä luulen et keskitytään kuitenkin enemmän niihin tekoihin, että aika vähän se moraalinen puoli tai näihin arvoihin ja normeihin liittyvä puoli, se on vähän siellä taustalla mut tässä on ehkä keskitytty siihen että, meillä nyt vaan on nämä, tietyt periaatteet ja niiden mukaan tulisi sitten toimia, kyl mä muistan joitain pieniä pätkiä et opettaja on heittänyt jonkun vaikean kysymyksen just esimerkiksi lasten tutkimisesta ja sit on tullut pientä keskustelua siitä että toisaalta, ja toisaalta, mut tuntuu kyl et ne on aika keskittynyt niihin että miten me sit käytännössä toimitaan, sitten kun pitää sitä tutkimusta rupee tekemään.” K2_2

”Kyllähän näitä on jonkun verran käsitelty, mun mielestä noita tutkimuseettisiä, et niitä, et onhan perusopinnoissa, aineopinnoissa ja sit niinku näin, mut ne on ehkä siin on se et ku ne on niin, öö miten mä sanoisin, et ne on niinku, nää on soveltavia, nää kysymykset [kyselylomakkeen vinjetit], et ja sit ei sillai soveltavasti ole käsitelty missään kurssilla mis mä olisin ... ollu, tai kenties vaan vähän sivuttu.” K2_4

Psykologian opiskelija kertoi, että hänen koulutusohjelmassaan tutkimusetiikkaa on käsitelty erityisellä ammattietiikan kurssilla sekä monilla muilla eri kursseilla. Opiskelijan oli kuitenkin hankala erottaa tutkimusetiikkaa ja ammattietiikkaa toisistaan ja hänen kuvauksissaan ne olivatkin usein sama asia. Lisäksi tutkimus- ja ammattietiikan opetuksessa keskitytään sekä lakiin että lain kannalta epäselviin kysymyksiin. Opiskelijan mielestä puhtaasti eettisiä kysymyksiä olivat ne, joihin ei välttämättä ole laissa määräyksiä. Myös näitä on opetuksessa käsitelty.

”Meillä on siis, kurssi, minkä aihealue on ammattieettiset kysymykset [...] se [tutkimusetiikka] tulee siinä samassa, sekä että, et siin on tutkimuseettisiä kysymyksiä ja sit siin käydään aika paljon läpi niitä, tai siis ihan sellasia lainkohtia että mitkä on lainkin mukaan niinku ne miten pitää toimia ja sit pohditaan ihan puhtaasti eettisiä kysymyksiä mihin ei välttämättä oo vaikka laissa vastausta että miten toimitaan.” K2_1

Kielteiset kokemukset oppimisympäristöstä

Vaikka tutkimusetiikkaa käsitellään opinnoissa, eivät opiskelijoiden kokemukset oppimisympäristöstään ole aina myönteisiä. Seuraavat kuvaukset koskevat vain kasvatustieteiden opiskelijoiden kokemuksia, sillä haastatteluaineiston ainoalla psykologian opiskelijalla kielteisiä kokemuksia ei ollut. Yksi laitokseen ja sen henkilökuntaan liittyvä kielteinen kokemus erään opiskelijan mielestä oli se, että laitoksen opetustavat saattavat houkutella opiskelijoita plagiointiin. Tietyt työtavat ja ohjeistukset oppimistehtäviin liittyen ovat liian vaativia, jolloin opiskelijoita saattaa houkuttaa tehdä

asia helpoimman kautta. Tämä ei liene tarkoituksenmukaista, ja jos opiskelijoilla on yleisesti tunne, että opiskelu ei ole mielekästä ja tyydyttävää, opetushenkilökunnan olisi syytä reagoida.

”Täällä käyttäytymistieteellisessä tehdään sellasia ratkaisuja osittain mitkä kannustaa mun mielestä plagiointiin [...] ei kukaan siihen tieteenkään suoraan kannusta mut esimerkiks, jollain kursseilla on sanottu suoraan että, ei saa siteerata, määritelmää, vaan se pitäis kirjottaa omin sanoin, ja se on aika kova väite tai niinku pyyntö sinänsä ku ajattelee että, että se ihminen joka on sen määritelmän muodostanu on saattanut käyttää siihen kymmenen viistoista vuotta siihen et se on hionut sen määritelmän sellaks ettei siin oo porsaanreikiä, sit sul on kahen opintopisteen kurssi jossa sanotaan että, joo, käytä tätä määritelmää, mut sä et saa ottaa sitä sitaattia siltä ihmiseltä vaan sun pitää se omin sanoin et sä sillä osotat et sä oot tajunnu sen, hitto, ei sitä kahessa opintopisteessä tehä ja sillon tavallaan sellases kohtaa tulee sellanen, olo että ... et eihän se oo plagioimista, jos sä siteeraat, ja jos se kielletään ni se mun mielestä on sellanen et, että tulee varmasti aika monelle aika iso kiusaus siihen et ne menee jostain kommentaariteoksesta sit kattomaan ja repäsee sieltä sen koska tuntuu et enhän mä saa tätä mitenkään tähän.” K1_1

Yhdellä opiskelijalla on lisäksi kokemusta siitä, että jotkut opetushenkilökunnan jäsenet pyrkivät omien metodologisten mieltymystensä ja uskomustensa perusteella vaikuttamaan opiskelijoiden valintoihin näiden suunnitellessa opinnäytetöitään. Huomionarvoista on se, että opiskelija K2_3 käyttää sanaa ”kieltää”, kun hän kuvaa ohjaajan vaikutusyritystä opiskelijan työhön. On selvää, että opintojen lähtökohtana täytyy olla metodologinen vapaus; opiskelijoiden täytyy saada vapaasti tutkia erilaisia tapoja kerätä ja käsitellä tietoa omien intressiensä mukaisesti.

”Mulle ei ole henkilökohtaisesti sitä tullut mutta kyllä mä oon sitä nähnyt että [...], erityisesti siinä tapauksessa kun ihmiset on tehny jotain opinnäytetyötä niin sitten sen niiden ohjaajan kanssa on tullut vähän ristiriitaa jossain, et ne saattaa olla hyvinkin päättäväisiä omasta mielipiteestään, esimerkiks sellanen tutkija joka on hyvin suuntautunut siihen omaan [paradigma] tapaansa on kieltänyt toista opiskelijaa tekemästä [toinen paradigma], niinkun aineistonkeruuta, mikä mun mielestä ei ole hänen asia päättää yhtään.” K2_3

Eräs opiskelija nosti esiin mielenkiintoinen näkökulman: yliopisto ei ole enää pelkästään tieteen ja tutkimuksen teon paikka. Laitos keskittyy liikaa yleisen trendin mukaisesti työvoiman tuottamiseen yritysmaailmaan eikä tieteen ja tutkimuksen tekemiseen. Tämän Tästä syystä tutkimusetiikka saattaa jäädä sivuun. Opiskelijan mukaan yliopiston tehtävänä

on keskittyä tutkimuksen ja tieteen tekemiseen, ja työelämään valmistavat koulutukset kuuluvat mahdollisesti muualle, kuten ammattikorkeakouluihin. Yksi syy tutkimuseetiikan sivuun jäämiselle saattaisi siis olla työelämävaatimusten korostaminen.

”Se on vähän sillä tavalla, et, kun kuitenkin siis yliopisto joka, se ei ole varsinaisesti nyt mitenkään yksinomaan tieteen ja tutkimuksen teon yhteisö, vaan siellä valmistaudutaan työelämään, ja musta tää on tällanen trendi, jota paljon nyt näkee et siellä ... pyritään vastaamaan jollain lailla enenevästi siihen työelämävaatimukseen, ja musta tää on asia jota mä sinänsä kritisoin, et mun mielestä, kun kerran on ammattikorkeakoulut, niin onhan se myös työelämän ... vaatimukset niin menee tässä sillain ristiin, että jollain lailla se kuitenkin että onko se ylempi amkki vai maisterin paperit niin, niin siinä on olevinaan joku tällanen ero, että se on jotenkin parempi et on maisterin paperit, mut, samalla sitte amkissa ni pyritään jollain lailla myöskin, et nehän puhuu opinnäytetyön tekemisestä siellä ja tekevät graduaan ja näin pois päin ja senhän piti olla työelämään valmistava vastaavan tasoinen tutkinto ei niinkun tutkimuksen teon, niin siinä on mun mielestä hiukan vellit ja puurot sekaisin, et yliopiston olisi parempi saada keskittyä tieteen ja tutkimuksen tekemiseen, eikä kouluttamaan siis väkeä HR-osastoille tai noin pois päin, mun mielestä siinä mennään väärään se kuuluu muualle, ja ehkä se on sellasen tendenssin takia niin, kyl siit jää nää tällaset tutkimuseettiset kysymykset, et ne jää vähän varjoon.” K2_4

Neljä opiskelijaa nosti esiin näkökulman, että tutkimuseetiikan opetus on marginaalista tai että tutkimuseettisiä asioita ei käsitellä riittävästi opinnoissa. Tutkimuseetikalle ei ole opinnoissa omaa kurssia, koska rajoitettujen resurssien takia joitain muita oppisisältöjä on priorisoitu sen edelle. Laitoksella ikään kuin ajatellaan, että kyllä opiskelijat kerryttävät itselleen vähitellen tarvittavat tutkimuseettiset tiedot ja taidot. Silti esimerkiksi vinjettitehtävä oli mieltä avartava kokemus opiskelijoille. He havaitsivat, että omat tutkimuseettiset valmiudet eivät ole riittäviä ja totesivat tutkimuseetiikan opetuksen riittämättömäksi.

”Ei [ole tutkimuseetiikan kurssia] koska jotain muuta on priorisoitu sen edelle [...] se [tutkimuseetiikka] nähdään ehkä jotenki niinku vähän niinku marginaalisena, tai ajatellaan et kyl se sieltä niinku itsekseen sitten vähitellen uuttuu se näkemys.” K1_1

”Mulla on kyllä jäänyt sellanen kuva, et mulla on aika hyvä käsitys, mut mulle tuli aika selkeeks kun mä yritin ratkaista näitä pulmia tässä, et ei mulla tarpeeks valmiuksia ole, et sellasta laajamittaista tutkimusta, et siinä ehkä sit sen oman ohjaajan semmonen ohjeistus ja sit voi, tai et on semmonen niinkun jonkintyyppinen tuutori keltä voi kysyä, et onks tää okei vai ei, niin et se merkitys siinä korostuu, et en pystyis sanomaan et pelkästään niiden oppien pohjalta mitä mulla nyt on, niin ei mun mielestä ole riittävä [tutkimuseetiikan opetuksen riittävyys].” K2_3

Tutkimusetiikan opetus koetaan myös epäjohdonmukaiseksi ja sirpaleiseksi. Tutkimusmenetelmäkursseilla, joilla tutkimuseettisiä asioita käsitellään, aihe jää vajaaksi ja sitä ei välttämättä käsitellä omana asiakokonaisuutenaan, vaan sirpaleisena muun opetuksen joukossa.

”Se [kvantitatiivisen aineiston keruu ja analyysi -kurssi] oli muutenkin vähän sellanen, et se ei ollut kauheen selkeä, et se [tutkimusetiikan osuus] oli vähän niinkun silleen sivulauseessa.” K1_2

”Se [tutkimusetiikka] on aina pikkasen siellä muun tavaran joukossa.” K2_4

Eräs opiskelija nosti lisäksi esiin sen, että hyvin usein tutkimuseettisten teemojen tullessa vastaan niitä käsitellään jo valmiiksi tapahtuneiden rikkomusten näkökulmasta (ks. luku 3.2). Tutkimuseettiset asiat esitetään opiskelijoille usein reaktiivisina eikä proaktiivisina: tutkimuseetikasta ollaan varsinaisesti kiinnostuneita silloin, kun se liittyy johonkin varsinaiseen rikkomukseen, esimerkiksi plagiointiin, ja rikkomusten tekijöiden selvittämiseen. Opiskelijan mielestä olisi tarpeen ottaa keskusteluun myös plagiointiin johtaneet syyt.

”Plagiaattiasia on tullut monessa kohtaa ilmi et on kerrottu et yliopistolla on tunnistusmenetelmiä, mikä on vähän hassu koska pitäis ehkä enemmän puhua siitä plagioinnin syistä ku siitä et miten siitä voidaan ottaa selville.” K1_1

Myönteiset kokemukset oppimisympäristöstä

Opiskelijoilla oli myös paljon myönteisiä kokemuksia oppimisympäristöstään tutkimusetiikan osalta. Kaksi opiskelijaa nosti esiin sen, että laitoksen henkilökunta näyttää tutkimuseettisesti hyvää esimerkkiä.

”Kyllä mun mielestä ne [opettajat ja tutkijat] näyttää hyvää esimerkkiä, et emmä nyt ainakaan törmänny vielä mihinkään kauhistuttavaan.” K1_1

Neljä opiskelijaa kuvasi, että heidän mielestään tutkimuseettisiä asioita pidetään laitoksella tärkeinä. Varsinkin tutkimusta itse tekevät kyllä ymmärtävät tutkimuseetiikan merkityksen tutkimuksenteossa. Vaikka tutkimuseetiikan opetus saattaa olla moniin muihin teemoihin verrattuna marginaalissa, se nähdään kuitenkin sen verran tärkeäksi asiaksi, ettei sitä jätetä täysin opiskelijan itsensä vastuulle. Opiskelijoiden mukaan opinnoissa lisäksi painotetaan sitä, että oman mielenkiinnon mukaan asiaan voi syventyä lähemmin.

”Kyl musta sitä [tutkimuseetiikan opettamista] pidetään sen verran tärkeänä et sitä ei ainakaan uskalleta opiskelijan itsensä vastuulle, et mun mielestä noilla menetelmäkursseilla on tosi hyvin just painotettu näitä asioita, et tottakai se voi omasta mielenkiinnosta syventyä vielä enemmän [...]mut kyl mä oon sen kokenut et se [tutkimuseetiikka] ei ole mikään hällävälää asia täällä [laitoksella] et kyl opiskelijoille halutaan painottaa sitä.” K2_2

”No mä luulen että jollain lailla ne jotka itse tutkimusta tekee, niin pääsääntöisesti pitää niitä tärkeinä.” K2_4

Psykologian koulutusohjelman osalta oli myös kokemusta siitä, että laitos kannustaa opiskelijoita liittymään ammattieettistä neuvontaa tarjoaviin tukiverkostoihin ja näin hakemaan myös itse aktiivisesti tukea ja neuvoja mahdollisiin ammattieettisiin pulmatilanteisiin.

”Rohkaistaan tosi paljon liittymään ammattiliittoihin ja sit silleen tavallaan sen ammattiliiton kautta niinku, et heillä on omat tälläset niinku eettiset ohjesäännöstöt ja sit on tavallaan ohjeistettu et mistä niitä löytyy ja mistä voi pyytää apua jos tulee ammattieettisiä kysymyksiä.” K2_1

Kukaan opiskelijoista ei kertonut havainneensa vilpillistä toimintaa. He eivät myöskään olleet kuulleet kuulopuheita kyseenalaisista toimintatavoista. Asiaa ei ole tarvinnut juurikaan edes miettiä opintojen aikana.

”Ei ole tullut kyllä mun kohdalle yhtään mitään [kyseenalaista toimintaa] enkä ole kyllä kuullut huhujakaan tuolla käytävällä. [...] en ole tietoinen [mistään vilpillisestä toiminnasta].” K2_2

”Aika vähän mun mielestä on tullut sellasia tilanteita missä olis alkanu miettimään edes koko asiaa, mutta että, en ole ainakaan törmännyt sellaseen [vilpilliseen toimintaan] et siellä olis joku ollut jotenkin että, hahaa, julkaisempa tämän tuolla ja tuolla [naurahtaa] et en mä ainakaan, en ole, ehkä varmaan tää kokemuksen puutekin niinkun, jotenkin tässä sitten, tulee esille.” K1_2

Yksi opiskelija toi esiin sen, että vaikka henkilökunta näyttääkin hyvää esimerkkiä, on henkilökunnan edustajien mielipiteissä joskus suuriakin eroja, mikä on opiskelijan mielestä hämmentävää. Laitoksen henkilökunnan edustajilla on joskus hyvin selkeitä mielikuvia siitä, mikä on tutkimuseettisesti ja moraalisesti oikein. Nämä erot korostuvat opiskelijan mielestä metodologisissa kysymyksissä.

”Joo kyl ne aika paljon hyvää esimerkkiä näyttää tai ainakin antaa aika selkeän mielipiteen siitä et mikä niiden mielestä on tutkimuseettistä ja moraalisesti oikein, mut myös on vähän ristiriitaisia mielipiteitä, et huomaa esimerkiksi semmosen et kuka tekee paljon kvantitatiivista aineistonkeruuta se, siihen rinnastettuna et kuka tekee kvalitatiivista, niin on eroja, ja mielipiteet on aika kovat yleensä mut voi olla ristiriitaisia tutkijoiden välillä [...], tai oikeastaan saattaa olla vähän sellasia suuntauseroja semmosissa et mikä koetaan hyväksi tutkimuskäyttämiseksi, mut voi melkein olla niissä tutkimusmoraalisissa.” K2_3

Psykologian opiskelijan K2_1 mielestä tutkimuseettisiä asioita on käsitelty opetuksessa riittävästi. Lisäksi kolme kasvatustieteiden opiskelijaa kuvasi, että tutkimusetiikan opetus on koettu hyödylliseksi itselle. Vaikka tutkimusetiikan opetukseen toivottiin lisäpanostusta, on jo nyt olemassa oleva opetus silti hyödyllistä.

”Joo kyllä koen [että tutkimuseettisiä asioita on käsitelty riittävästi]” K2_1

”Omasta mielestäni suhteessa toisiin opiskelijoiden mulle jäi siitä kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien kurssilta aika paljon tällasta tutkimuseettistä käteen.” K2_3

Yksi opiskelija toi esiin se, että vaikka tutkimuseettisiä asioita onkin käsitelty riittävästi, käsittely on tapahtunut enimmäkseen käytäntöjen, ei arvojen pohjalta. Opinnoissa esitetään paljon tutkimuseettisiä kieltoja ja kehotuksia, mutta vähemmän keskustellaan siitä, millaiset taustaoletukset näiden ohjeiden takana vaikuttavat.

”No ainakin just tämä tee näin älä tee näin niin sitä tulee aika runsaasti ja siihen on tarjottu aika hyvin eväitä että miten, mistä sä haet sitä tietoa ja niistä keskustellaan, mut ehkä toi moraalinen puoli tavallaan just siinä et, ihan oikeesti mietittäis et mikä siellä taustalla on, näiden eettisten ohjeiden ja ehkä jopa kyseenalaistettais tai väiteltäis siitä että onks tää näin, niin sitä on kuitenkin ollut vähemmän.” K2_2

Kaikesta huolimatta kolme opiskelijaa kuvasi, että heidän mielestään laitoksen tarjoamassa oppimis- ja kehitysympäristössä on helppo toimia eettisesti ja noudattaa eettisiä periaatteita.

”Kyllä mun mielestä on [helppo toimia eettisesti ja noudattaa eettisiä periaatteita], et en mä ainakaan ole törmännyt mihinkään sellaseen.” K1_2

”Mun kokemukseni on että on [helppo toimia eettisesti].” K2_4

7.3.3 Opiskelijoiden kehitysehdotukset koskien tutkimusetiikan opetusta

Haastatteluissa haluttiin kysyä myös opiskelijoiden omia kehitysehdotuksia koskien tutkimusetiikan opetusta. Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Bebeau, 1994; Clarkeburn, 2002; Zuccherro, 2008, ks. luku 4.2) on todettu, että pienelläkin panostuksella tutkimusetiikan opettamiseen voi olla merkittäviä vaikutuksia opiskelijoiden tutkimuseettisiin taitoihin. Opiskelijoilla onkin runsaasti kehitysehdotuksia koskien tutkimusetiikan opettamista ja ehdotukset ovat melko jäsenneiltyjä ja niissä on selkeitä teemoja. Analyysissä kehitysehdotukset ovat yksinään yksi teemaryhmä (liite 10). Vaikka yhden opiskelijan mielestä oma kurssi tutkimuseetikalle saattaisi olla vähän liikaa, kahden opiskelijan mielestä tutkimuseetikalle voisi järjestää oman, vaikka vain lyhyenkin, kurssin.

”[Kurssi tutkimuseetikasta] vois olla ihan hyvä kyllä ... ei sen kauheen laaja kurssi tarvis olla.” K1_1

Kaksi opiskelijaa ehdotti, että tutkimuseettisiä aiheita voisi hyvin integroida lisää jo olemassa oleviin kursseihin. Esimerkiksi opinnäytetyön tekemisen aikana olisi hyödyllistä saada tietoa tutkimuseettisistä käytännöistä, mutta pohja tutkimuseettiselle pohdinnalle täytyy luoda aikaisemmin. Lisäksi eri tutkimustraditioiden erilaiset toimintatavat vaativat

pohdintaa tutkimusetiikan opetuksen suunnittelussa. Myös kurssien sisältöjen rajallisuus tuli esiin.

”Periaatteessa se [tutkimusetiikan opetus] varmaan olis kätevin siinä vaiheessa kun itse tekee harjoitustutkimusta just näillä menetelmäkursseilla, mut toisaalta pohja olis ihan luoda jollain tieteenfilosofian kurssilla jo, [...] Ehkä toiseen tieteenfilosofian kurssilla vois yleis suuntaviivat tutkimuseettiseltä kannalta käsitellä, mut kuitenkin kvantissa ja kvalissa on kuitenkin pikkasen eri systeemit, et keräätkö sä lomakkeella joka täytetään netissä ja se on kuitenkin aika mekaaninen se systeemin vai meekö sä ihan oikeasti tapaamaan sen ihmisen, miten sä kohtelet sitä ihmistä, mitä sä kerrot siitä ihmisestä eteenpäin vai kerrotko mitään, et siinä on kuitenkin eroja et siinä mielessä on ihan hyvä et pohditaan silleen menetelmä kerrallaan, silleen aika ronskisti, semmonen pohja pitäis kuitenkin, silleen pohjustaa sitä asiaa vähän aikasemmin, ehkä just sillä tieteenfilosofian kurssilla.” K2_2

Yksi opiskelija nosti esiin myös opintojen valinnaisuuden lisäämisen yhtenä kehitysehdotuksena. Opiskelijoilla on erilaisia elämäntilanteita ja -kokemuksia. Tämä johtaa erilaisiin tarpeisiin koulutuksen kannalta. Ei välttämättä ole hyvä asia, että kaikki opiskelijat veloitetaan käymään läpi kursseja, joista ei ole mitään hyötyä. Sama opiskelija ehdotti, että tätä valinnaisuutta voitaisiin myös soveltaa sen mukaan, onko opiskelija suuntautumassa tutkijan uralle. Näkökulma on ajankohtainen: työelämään orientoituneilla opiskelijoilla saattaa olla erilaisia tarpeita koulutuksen kannalta kuin tutkijan uralle orientoituneilla. Toisaalta sama koulutusohjelma ei saa olla liian erilainen jokaiselle sen läpi käyneelle opiskelijalle.

”Siinähan mulla on jo oiva [opetuksen] kehityssuunnitelma, että laitetaan se [kasvatustieteilijän] toimintakentät vapaaehtoiseksi ja, joko toimintakentät tai sit joku tällanen tutkimuseettinen ja sit vähän samalla formaatilla et vierailevia tutkijoita ja kirjutustehtäviä ja pohdintatehtäviä ja, tälleen, emmä tiä kuinka paljon väkeä sinne sais, mutta ... mä olisin menny ainakin.” 2_4

Millainen tutkimusetiikan kurssi tai opetustapa olisi sitten opiskelijoiden mieleen? Työskentelytavoista tutkimusetiikan opetuksessa nousivat vahvimmin esiin pienryhmätoiminta ja keskustelu tutkimuseettisistä ongelmista muiden kanssa, sekä todellisten tai hypoteettisten tutkimustilanteiden käyttö, kun tutkimuseettisiä periaatteita opetellaan soveltamaan käytännössä. Pienryhmätoiminnan tai ryhmässä reflektoinnin nosti esiin viisi opiskelijaa. Käytännön esimerkitapauksia tutkimusetiikan opiskeluun kaipasi

neljä opiskelijaa. Jos tutkimusetiikan opiskelussa ei ole mahdollisuutta saada lainkaan palautetta muilta, saattaa opiskelija jäädä tyhjiöön omien pohdintojensa kanssa. Käytännön esimerkit tutkimuseettisistä tilanteista taas jäivät opiskelijoiden mielestä parhaiten mieleen ja niillä pystytään yhdistämään joskus melko abstraktit teoreettiset mallin käytännön elämään. Voidaan siis todeta, että opiskelijat kaipaavat opetuksessa sekä käytännönläheisyyttä että arvopohdintaa ja kritisoivat opetusta, josta nämä elementit puuttuvat.

”Niitä [tutkimuseettisiä kysymyksiä] nyt vaan pohdittiin just sen oppimispäiväkirjan muodossa tavallaan niinku eniten yksin, niin tavallaan sä et sit ikinä saa sitä palautetta, että, et jos mä sanon että mä toimin näin ni et sä saa siitä palautetta ikinä että oonks mä toiminu oikein, niin, niin tota, niin ehkä esimerkiks sellanen niinku että esimerkiks jossain pienryhmissä tai että vois olla sellanen, ryhmätyötyyppistä, että ryhmässä pohditaan niin sit siit sais sellasta vertaispalautetta ainakin että tottakai, et ei varmaan oo mitää resursseja saada mitään sellasta niinku, tota, proffan ohjaamaan, tai sellasta mut et just esimerkiks niinku jotain ryhmätilanteita tai sellasii ni ne voi olla musta ihan kivoja.” K2_1

”Kyl mä varmaan jotain oisin saanut [jos opetuksessa ei olisi käytetty käytännön tilanteita oppimisen ohella], mut kyl huomasin et kun mä pohdin sitä kurssin sisältöä niin mä muistan nimenomaan ne käytännön ongelmat, ja sillä tavalla se iskostuu kun itse pääsee hyödyntämään niitä teoreettisia malleja tai niitä pohjia mitä siellä on, et varmaan olis jotain hyötyä ollut mut ei läheskään näin paljon.” K2_3

Eräs opiskelija kokisi hyödylliseksi, jos tutkimusetiikan kurssilla olisi tutkijoiden vierailuluentoja, joilla tutkijat itse kertoisivat omien projektiensa tutkimuseettisistä näkökulmista. Tämä liittyy tutkimuseiikan tuomiseen lähelle todellista elämää ja myös avaisi sitä, miten tutkija ajattelee, päättelee ja tekee eettisiä valintoja tutkimusprosessin eri vaiheissa. On selvää, että yleviä tutkimuseettisiä periaatteita ulkoa luettelemalla ei vielä päästä syvällisiin tutkimuseettisiin pohdintoihin todellisista tutkimustilanteista.

”Vois olla ihan hyvä olla, että olis joku fokuosoitu kurssi, siellähän vois käydä eri tutkijat kertomassa sit niistä omista kokemuksistaan esimerkiks et olis vierailuluentoja tai jotain tällasta näin.” K2_4

Kolme opiskelijaa toi esiin näkökulman, että tutkimuseiikan opettamisessa oleellista on arvopohdinta ja oman ajattelun stimuloiminen. Lisäksi jotkin tutkimuseettiset periaatteet eivät ole täysin absoluuttisia: esimerkiksi rehellisyyden periaate voi joutua joskus

vastakkain tutkimuksen tarkoituksen ja asetelman kanssa. Näiden asioiden pohdinnassa täytyy ottaa huomioon monta näkökulmaa. Tilanteiden ratkaisu ei ole aina välttämättä yksiselitteinen (ks. luku 2.1). Opiskelijoiden mielestä oli kummallista, että tutkimuseettikan opetus on perustunut niin vahvasti muutamiin itsestään selviin huonoihin eettisiin ratkaisuihin eikä tutkimuseettisessä pohdinnassa mennä sen syvemmälle. On tietysti hyvä, että opiskelijat ymmärtävät mistä tutkimuseettiikka on saanut alkunsa, tai miksi eettisiä periaatteita on katsottu tarpeelliseksi laatia. Samalla olisi hyvä kuitenkin opetuksessa tuoda esille, että vaikka äärimmäisyyksiä ei enää juuri tapahdu länsimaissa, voi tutkija olla epäeettinen monilla muilla tavoilla. Tämä voi tapahtua joko tietoisesti tai joskus jopa ymmärtämättä mikä omassa toiminnassa on tutkimuseettisesti arveluttavaa. Nykyaikaiset esimerkit auttaisivat näkemään myös, ettei epäeettinen tutkimus ole vain menneisyyden ilmiö, ja että epäeettisen tutkimuksen tunnistaminen voi olla joskus hyvinkin vaikeaa.

”Sehän on kauheen helppo luetella semmosii tuhat hyvää ja hieno, hieno lista mut sit oikeesti, niinku siinä mikä on sitä eettist pohdintaa nii sehän on sitä et ne arvot on ristiriidassa keskenään, me ei voida valita kaikkea, mikä me priorisoidaan.” K1_1

”Ehkä just toi rehellisyys [on mahdollista kyseenalaistaa kaiken muun poissulkevana tutkimuseettisenä periaatteena] siinä just kohtaa että, kerrotaanko tutkittavalle ihan kaikkea siitä tutkimusenteosta, että jos se on tärkeää että hän ei tiedä kaikkea, että missä vedetään se raja siinä että pitää olla rehellinen vai että voi johtaa harhaan että se on ihan täydellinen kusetus, joka ei ole missään tilanteessa hyväksyttävä, niin noita olis ihan mielenkiintoista mun mielestä käsitellä enemmänkin noissa opinnoissa. [...] siitä mä olin itseasiassa vähän yllättynyt, kun mä tänne tulin, et tää on kuitenkin kasvatustiede, että ku kuitenkin kasvatustieteen filosofian kurssillakin ollaan pohdittu just noita, kasvatuksen eettisiä perusteita ja muita semmosia niin, jotenkin tuntuu kuitenkin et ... menetelmäkurssien kohdalla sit kuitenkin, se ehkä jää vaan siihen että, näin ei saa tehdä ja annetaan pari esimerkkiä siitä miten huonosti on tehty jossain natsisaksassa ynnä muuta niin ... joo, et ehkä niinkun, tommosia asioista vois kyl ehkä sit käsitellä enemmän.” K2_2

Kaksi opiskelijaa toi esiin, että he olettavat ja toivovat saavansa lisää tutkimuseettistä opastusta viimeistään opinnäytetyötään tehdessä, sillä he eivät kokeneet tutkimuseettisten taitojensa ja tietojensa olevan riittäviä tällä hetkellä

”Ainakaan tällä hetkellä en lähtis näillä eväillä tekemään mitään tutkimusta.” K1_2

”Kyl mä, niin, et ei ole ihan tarpeeks kyl mun mielestä vielä [käsitelty tutkimuseettisiä asioita opetuksessa], et voi olla et siinä kandin tekemisen yhteydessä niin sitten tulee sellanen varmempi olo et miten näitä ongelmia käsitellään, mut ei tässä vaiheessa ei ole ihan riittävät vielä.” K2_3

7.4 Klusterijäsenyys ja painotuserot haastatteluissa

Lopuksi tarkasteltiin sitä, millaisia eroja eri klusteriryhmiin kuuluvien opiskelijoiden välillä on haastatteluaineistossa (ks. luku 7.3.1). Sosialisatiomittari jakautui pääkomponenttianalyysissä erilaisiin ulottuvuuksiin kuin oli teorian perusteella oletettu, ja sosialisatiion käytäntökomponentti oli tilastollisesti merkitsevä ennustaja kolmannen vinjetin pistemäärälle. Ymmärrystä tästä sosialisatiion ilmiöstä haluttiin syventää, joten sitä tarkasteltiin myös haastatteluaineiston ja klustereiden näkökulmasta.

Klusteriin I kuuluvat opiskelijat K1_1 ja K1_2 olivat kyselomakkeeseen vastatessaan siis ilmaisseet kokevansa olevansa vain jonkin verran sosialisoituneita laitoksensa ja tieteenalansa arvoihin ja käytäntöihin. Vastaavasti klusteriin II kuuluvat opiskelijat K2_1, K2_2, K2_3 ja K2_4 olivat kyselylomakkeeseen vastatessaan ilmaisseet hyvin korkeaa sosialisatiota. Klusteriin I kuuluvat opiskelijat, K1_1 ja K1_2, näyttivät vastauksissaan korostavan arvoja ja omaa arvopohdintaa suhteessa tutkimuseettisiin kysymyksiin ja ongelmiin. Seuraavassa aineistokatkelmassa K1_2 kuvasi sitä, miten hänen mielestään omat taustaoletukset ja niiden tiedostaminen ovat tärkeitä tutkimuseettisissä pohdinnoissa (aineistokatkelmassa lihavoinnit tutkijan omia).

*”Mun mielestä toi tutkimuseetiikka aika pitkälti menee sillä samalla linjalla että sun täytyy olla jotenkin **tietoinen** siitä että, tai jotenkin just niistä **taustaoletuksista** ja semmosista pitää olla **tietoinen**.” K1_2*

Opiskelija K1_1 toi esiin, että tutkimuseettisissä ohjeissa arvot ikään kuin annetaan valmiina, eikä niitä siten pohdiskella tutkimuseetiikan opetuksessa. Ihminen, joka katsoo tutkimuseettisten ohjeiden listaa ja sitten toimii listan ohjeiden mukaan, ei oikeastaan joudu tekemään minkäänlaista arvojen tai normien pohdintaa. Opiskelijan mukaan useimmat ihmiset ottavat tutkimuseettisten ohjeiden arvot sellaisinaan.

*”Eihän se [joka katsoo tutkimuseettisten ohjeiden listaa] sillan **pohdiskiele oikeesti arvoja ja normeja** ja useimmathan meistä **ostaa ne** [valmiina]” K1_1*

Opiskelija K1_1 kuvasi myös sitä, miten yksilön arvot vaikuttavat tilanteiden tulkintaan. Arvot ja niistä johtuva tilanteiden tulkinta eivät siten ole universaaleja tai yhteisesti jaettuja, vaan jokaisella on oma näkemyksensä. Arvot ovat hänen mukaansa siten suhteellisia. Hän myös toi esiin arvojen suhteellisuuden ajallisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. Arvojen ajallinen muuttaminen kulttuurin kautta saattaa vaikuttaa lopulta käytäntöön.

*”Meillä kaikilla on **oma näkemyksemme** niistä asioista ja ne varmasti myös **vaikuttaa** niihin tilanteiden tulkintaan.” K1_1*

*”Sit ei voi kuin yrittää **vaikuttaa kulttuuriin** niin että ne ohjeet alkaisi kuulostaa hassulta jossain vaiheessa, kyllä ne voitaisiin **muotoilla uudestaan** kenties ... siis onhan siis muuttunut jotkut asiat hirveesti...” K1_1*

Opiskelija K1_2 kuvasi ratkaisseensa tutkimuseettisiä ongelmia omien arvojensa kautta sen pohjalta, mikä hänestä itsestään tuntui oikealta ja mikä väärältä. Laitokseensa ja tieteenalaansa vain hieman sosialisoituneena hän ei välttämättä ollut vielä sisäistänyt yhteisön arvoja ja normeja, jolloin niitä ei voitu käyttää tutkimuseettisten ongelmatilanteiden ratkaisun apuna. Tätä opiskelija kuvasi kertomalla, ettei hänellä ole ”teoreettista pohjaa” tutkimuseettisten tilanteiden ratkaisuun. Tilanteissa oma subjektiivinen näkemys oikeasta ja väärästä ratkaisi.

*”Nää oli ihan silleen maalaisjärjellä ehkä sen takia koska mulla ei ole mitään sellasta teoreettista pohjaa nyt tähän hirveesti, et mä mietin ihan että, **mikä mun mielestä on oikein ja mikä on väärin**, että mun mielestä tässä tuli nimenomaan just enemmän se maalaisjärki käyttöön” K1_2*

Opiskelija K1_1 kuvasi sitä, miten hänen mielestään tutkimuseettikan opetuksessa ja oppimisessa oleellista on oma arvopohdinta ja oman ajattelun stimuloiminen, mikä ei hänen mielestään toteudu nykyisessä tutkimuseettikan opetuksessa. Opiskelijan mukaan nykyinen opetus perustuu pääasiassa tutkimuseettisten ohjeiden listojen esittelemiseen. Ongelmana on, että ohjeet saattavat olla ristiriidassa keskenään. Näiden tilanteiden pohtiminen on sellaista eettistä pohdintaa, johon tutkimuseettikan opetuksen olisi syytä syventyä nykyistä enemmän.

*”Sehän on kauheen helppo luetella semmosii tuhat hyvää ja hieno, **hieno lista** mut sit oikeesti, niinku siinä mikä on sitä **eettistä pohdintaa** nii sehän on sitä et ne **arvot** on ristiriidassa keskenään, me ei voida valita kaikkea, mikä me priorisoidaan”*

K1_1

Klusteriin II kuuluvat opiskelijat, K2_1, K2_2, K2_3 ja K2_4, nostivat useissa kuvauksissaan esiin käytäntöihin ja tekoihin liittyviä näkökulmia puhuessaan tutkimusetiikasta. Esimerkiksi seuraavassa aineistokatkelmassa opiskelija K2_3 kertoi, että hänen mielestään konkreettiset tai lain kielletyiksi määrittelemät asiat tutkimusetiikassa ovat helpoimpia käsitellä ja ymmärtää. Esimerkiksi tilanteessa, jossa tutkittava kieltää tutkimusaineiston käytön, on selvää, että aineistoa ei käytetä. Tilanne on hyvin konkreettinen. Opiskelijalla oli mielikuva, että laki säätelee tutkimusaineiston käyttöä, mitä se ei kuitenkaan tee. Opiskelijoille voi siis myös olla epäselvää, minkälaisen asioiden määrittely kuuluu tutkimuseettisen sääntelyn ja mitkä lain sääntelyn alueelle. Tämä liittyy arvopohdintaan ja on erittäin tärkeä kysymys, koska moraalit ja laki eivät aina tuota samoja lopputuloksia.

*”Nää saattaa olla vähän **käsinkosketeltavampia** nää, esimerkiks ku siinä oli se, et kerätyn datan **tutkimusmateriaalin käyttö** jälkeinpäin kun toinen on sanonut et ei hyväksy enää niin siinä on aika selkeä sekä semmonen, ei pelkästään moraalinen pohja vaan sellanen **laillinen ero**, et se on ehkä sellanen suurempi se yksityisyys, tai sen tutkimuskohteen valinnanvapauden loukkaaminen.”* K2_3

Myös opiskelija K2_1 käsitti tutkimusetiikan pitkälti lakien kautta ja otti lakeihin sisäänkirjoitetut arvot annettuina pyrkien noudattamaan niitä. Tutkimuseettiset periaatteet konkretisoituvat lakien kautta, eikä niiden noudattamista kyseenalaisteta. Myös tässä ilmenee, että opiskelija sekoitti toisiinsa lain ja tutkimusetiikan sääntelyn alueet.

*”Se mitä tää koulutus on ehkä tuonu just ehkä sellaset, ihan, et oikeesti on **lakeja**, jotka **määrää** et sun **pitää tehdä näin**, jos ei enää oo edes se kysymys että ... tai et se, et ne on tavallaan **lakeja jotka antaa eettiset ohjeet sulle** tai et on sellaset eettiset periaatteet joita sun niinku **pitää noudattaa**”* K2_1

Seuraavassa katkelmassa sama opiskelija K2_1 kuvasi sitä, miten hän näkee tutkimusetiikan. Potilasturva on selkeästi lain sääntelyn aluetta. Katkelma on hyvä

esimerkki tilanteesta, johon on olemassa lainsäädäntöä, mutta jossa myös tutkimuseettiset näkökulmat aktualisoituvat. Verbit hänen puheessaan olivat erittäin käytännönläheisiä: hän kuvasi tietojen käsittelemistä ja asiakkaiden kohtelemista.

*”Potilasturva tai sit vastaavasti just luottamuksellisuus ja sit sellanen, et miten niitä tietoja just **käsitellään** tai että miten niitä asiakkaita sit **kohdellaan**.” K2_1*

Lisäksi vain klusterin II edustajat toivat esille sen, että heidän mielestään tietyt tutkimuseettiset asiat olivat itsestään selviä eikä niitä tarvinnut erikseen pohtia. Esimerkiksi opiskelija K2_1 ei muistanut, että plagiointia olisi erikseen käsitelty opinnoissa, koska on itsestään selvää, että plagioida ei saa. Lisäksi opiskelija K2_4 koki toisen vinjetin hyvin selkeäksi: jos tutkittava kieltää tutkimusaineiston käytön, silloin sitä ei saa käyttää. Tässä ilmeni selkeästi klusterin II jäsenten korkean sosialisointitason tulokset: yhteisön tutkimuseettiset periaatteet kuten plagioinnin välttäminen ja tutkittavan itsemääräämisoikeus, ovat integroituneet osaksi opiskelijoiden omia arvoja, jolloin ne tuntuvat itsestään selviltä eikä syvällisiä pohdintoja niistä varsinaisesti koeta tarpeellisiksi.

*”Ei meil oikeestaan mitään tollasia plagiointijuttuja tottakai nyt, sehän on, tai varmaan luotetaan että on **sanomattakin selvää** että on väärin plagioida...” K2_1*

*”Mun mielestä tää tapaus kakkonen oli aika sellanen ... jotenki **selvää pässinlihaa** että vastaaja, jos informantti haluaa kieltäytyä jälkeenpäin niin hän kieltäytyy ja hänen aineineistoaan ei saa säilyttää musta se oli niinku, se oli niistä se joka oli jotenkin ehkä suoraviivaisin mun mielestä.” K2_4*

Seuraavassa katkelmassa opiskelija K2_3 kuvasi sitä, miten hänen mielestään tutkimuseettisissä kysymyksissä oleellisinta oli tietää, miten tutkijan pitää käyttäytyä ja mikä on hyväksyttävää käytöstä. Kuvausta voi tulkita myös niin, opiskelijan eettistä päätöksentekoa ohjasi hyve-eettinen kysymys siitä, miten hyveellinen tutkija toimii. Arvojen kyseenalaistaminen ei noussut esiin tässä kuvauksessa. Opiskelija myös perusteli näkökulmaansa sillä, että niin hänelle oli opetuksessa kerrottu.

*”On paljon relevantimpaa tietää se et miten tutkijan, tai sen perusteella mitä opetusta mä oon saanut et miten **tutkijan pitää käyttäytyä**, minkälaisia oikeuksia on ja mikä on **hyväksyttävää tutkijan käytöstä** tietyissä asioissa...” K2_3*

Sama opiskelija K2_3 myös toi esiin sen, että tutkimuseettisissä kysymyksissä teot ovat loppujen lopuksi niitä, jotka merkitsevät.

*”Mä sanoisin, et [tutkimuseetiikassa] oikeastaan ne on ne **teot jotka ratkaisee sitten loppujen lopuksi...**” K2_3*

Klusterijäsenyyden pohjalta edeltävää voitiin tulkita siten, että mitä suuremmat arvot opiskelija oli saanut sosialisaatiokomponenteista kuuluu siten sosialisaatioklusteriin II, sitä vähemmän hän puhui arvojen kyseenalaistamisesta ja arvopohdinnasta ja keskittyi enimmäkseen käytännön kuvauksiin. Arvot esiintyivät itsestään selvinä ja konkretisoituvat käytännön kuvauksissa. Vastaavasti mitä pienemmät arvot opiskelija oli saanut sosialisaatiokomponenteista kuuluu siten sosialisaatioklusteriin I, sitä enemmän hän puhui arvojen suhteellisuudesta ja arvopohdinnan tärkeästä roolista tutkimuseettisissä kysymyksissä.

Toisaalta erot eri klustereita edustavien opiskelijoiden välillä eivät olleet näin yksiselitteiset ja selkeät. Näyttöä löytyi myös siitä, että klusterin II opiskelijat nostivat ilmauksissaan silloin tällöin esiin arvopohdinnan roolin. Esimerkiksi opiskelija K2_2 tunnisti sen, että tutkimuseettisissä ohjeissa arvot ovat annettuina. Yliopistolla on tietyt tutkimuseettiset periaatteet joihin se on sitoutunut ja joihin sen jäsenten odotetaan sitoutuvan. Näiden periaatteiden mukaan tulee toimia.

*”Mä luulen et keskitytään kuitenkin enemmän niihin tekoihin, että aika vähän se moraalinen puoli tai näihin **arvoihin ja normeihin** liittyvä puoli, se on vähän siellä **taustalla** mut tässä on ehkä keskitytty siihen että, meillä **nyt vaan on nämä, tietyt periaatteet ja niiden mukaan tulisi sitten toimia.**” K2_2*

Lisäksi myös klusterin II edustajat pitivät tutkimuseettisessä kehitysehdotuksissaan tärkeänä sitä, että opetukseen sisällytetään myös arvopohdinta eikä ainoastaan esitellä muutamaa ääriesimerkkiä arveluttavasta tutkimuseettisestä toiminnasta. Oman ajattelun aktivointi ja aiempien tutkimusten kriittinen arviointi tutkimuseettisestä näkökulmasta nousivat myös esiin. Opiskelijoiden mielestä oleellista oli syventyä itse aiheeseen muutamien ääriesimerkin ja ohjelman jakamisen sijasta.

”Se ehkä jää vaan siihen että, näin ei saa tehdä ja annetaan pari esimerkkiä siitä miten huonosti on tehty jossain natsisaksassa ynnä muuta niin ... joo, et ehkä niinkun, tommosia [tutkimuseettisiä] asioista vois kyl ehkä sit käsitellä enemmän.”
K2_2

*”Siinä pitäis olla ehkä jotain just soveltavia, harjoituksia ja, ryhmätöitä ja keskustelua ja tän tällasia, jossa niinku lähdetään **stimuloimaan sitä omaa ajattelua**, siitä näkökulmasta, et niinhän sitä tehdään monissa muissakin näkökulmissa, jos on niinku menetelmäkursseja ja näin, niin otetaan joku väikkäri ja esitellään se sit muulle ryhmälle ja näin metodologisesta lähtökohdasta käsin, niin ehkä sit jotain sellasta että **paneudutaan nimenomaas siihen tutkimuseettiseen** ja et miten niitä on niinku lähtökohtaisia ohjeistuksia on noudatettu, ja onks **kyseenalaistettu** ja niin edelleen, et sitä lähtis purkamaan sillä lailla ... niinku **itse paneutumalla** siihen ... aihepiiriin.”* K2_4

Vaikka klusterin II edustajien kuvauksissa käytäntö olikin vahvasti läsnä, siihen liittyi monissa katkelmissa myös arvopohdinnan ja oman ajattelun ulottuvuus. Opiskelija K2_2 kaipasi opetukseen käytännön esimerkkien ohella eettistä pohdintaa ja esimerkkien kriittistä, omaan ajatteluun pohjautuvaa tarkastelua.

*”Ehkä omalta kohdalta mä koen että ne, **käytännön esimerkit** siitä että mitä on tapahtunut, vaikka ihan hatusta vedetyt [...] esimerkiksi plagiointitapaukset ja ynnä muut et sieltä vois ihan vaan **käytännön esimerkkejä** antaa ja sit niitä voitais **pohtia**, että tämä on tuomittu, **onko se sinusta ok** että tämä asia on tuomittu.”* K2_2

Näin ollen ei voitu tehdä yksiselitteisesti muunlaisen tulkinnan poissulkevaa johtopäätöstä siitä, että vain klusterin I edustajat olisivat tietoisia arvoista käytännön takana. Havaittava tendenssi oli kuitenkin olemassa. Ilmiötä voitiin tulkita siten, että koska klusterin I edustajat eivät kokeneet olevansa niin vahvasti sosialisoituneita laitoksensa ja tieteenalansa arvoihin ja käytäntöihin, heidän kuvauksissaan ja asioiden käsitteellistämisessään oli vielä runsaasti tilaa näiden arvojen ja käytäntöjen kyseenalaistamiselle. Vastaavasti, koska klusterin II opiskelijat olivat erittäin sosialisoituneita laitoksensa ja tieteenalansa arvoihin ja käytäntöihin, heidän järkeilyssään saattoi olla vähemmän tilaa arvokritiikille. Tämän taas voitiin ajatella johtuvan siitä, että laitokseen ja tieteenalaan sosialisoituneet olivat jo käyneet läpi yhteisön arvojen kyseenalaistamisen, minkä seurauksena he olivat päätyneet ”allekirjoittamaan” kyseiset arvot. He olivat näin ollen jo sisäistäneet laitoksen ja tieteenalan arvot osaksi omaa identiteettiään ja arvopohjaansa.

8 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu ja tutkimusprosessin arviointi

Tässä tutkimuksessa on läpi tutkimusprosessin pyritty toimimaan tieteellisten periaatteiden mukaisesti. Se onkin ensimmäinen edellytys tutkimuksen luotettavuudelle (Heikkilä, 2008). Tutkimuksen eri vaiheet raportoitiin mahdollisimman avoimesti ja tarkasti, jotta myös lukija kykenisi arvioimaan käytettyjä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä sekä muita tehtyjä ratkaisuja.

Määrällisessä tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelu perustuu kahden käsitteen ympärille: reliabiliteetti eli tutkimuksen toistettavuus ja validiteetti eli tutkimuksen pätevyys. Määrällisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa korostuu erityisesti tutkimuksessa käytetty mittari, sillä tutkimuksen luotettavuus on hyvin läheisessä yhteydessä mittarin luotettavuuden kanssa (Heikkilä, 2008; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Laadullisen tutkimuksen osalta tärkeintä on tehtyjen ratkaisujen mahdollisimman rehellinen ja avoin raportointi (Anfara, Brown & Mangione, 2002). Seuraavaksi tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät asiat kootaan tiivistetysti yhteen ja syvennytään näiden näkökulmien tarkasteluun reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Lopuksi arvioidaan tutkimusprosessia eettisestä näkökulmasta.

8.1 Reliabiliteetti

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kyselylomakkeen sisäistä reliabiliteettia analysoitiin Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Summamuuttujien alfa-kertoimet vaihtelivat välillä .63–.81, joten mittarien sisäistä johdonmukaisuutta voidaan pitää riittävän hyvänä. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten pysyvyyttä ja toistettavuutta eli kykyä tuottaa tuloksia, jotka eivät ole sattumanvaraisia. Reliabiliteetilla on kaksi alakäsitettä: sisäinen reliabiliteetti eli mittarin johdonmukaisuus sekä ulkoinen reliabiliteetti eli mittausten toistettavuus muissa tutkimuksissa ja tilanteissa (Heikkilä, 2008).

Ulkoiseen reliabiliteettiin eli mittauksen toistettavuuteen kiinnitettiin huomiota huolellisella aineistonkeruulla sekä raportoinnilla. Määrällisen osion aineistonkeruumenetelmäksi valittu sähköinen e-kyselylomake on vaivaton ja nopea tapa hankkia tietoa. Aineisto myös siirrettiin suoraan sähköisessä muodossa analysoitavaksi

tilasto-ohjelmaan. Näin voitiin eliminoida lyöntivirheet. Yhdessäkään vastauslomakkeessa ei ollut monivalintatehtävien osalta puuttuvia kohtia, sillä e-lomakkeessa on toiminto, jonka avulla vastaaja ei pääse lomakkeessa eteenpäin tietojen puuttuessa. Vain kaksi vastaajaa 87:tä jätti vastaamatta vinjetteihiin. Kyselylomakkeessa on tosin myös heikkouksia. Tutkimus voi jäädä kovin pinnalliseksi, jos vastaajat eivät ymmärrä kysymyksiä tai eivät ota vastaamista vakavissaan (Heikkilä, 2008). Kun kyseessä on vielä monitahoinen ja ehkä hankalakin tutkimusaihe, kuten tutkimusetiikka, tämä vaara on vielä suurempi.

Kyselylomake pyrittiin rakentamaan siten, että se oli helposti luettavissa ja täytettävissä. Tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi lomake esitettiin. Esitelmä suoritettiin kahdessa vaiheessa (sisällöllinen ja tekninen esitelmä) lomakkeen ymmärrettävyyden varmistamiseksi.

8.2 Validiteetti

Validiteetilla kuvataan sitä, tutkittiinko tutkimuksessa niitä asioita, joita oli alun perin tarkoitus tutkia (Heikkilä, 2008; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Tässä tutkimuksessa käytetyt sosialisatio- ja empatiamittarit olivat valmiita, aiemmissä tutkimuksissa käytettyjä mittareita. Sosialisatiomittarin ulottuvuudet tosin jakautuivat pääkomponenttianalyyseissä eri tavalla kuin aiemman tutkimuksen mukaan olisi ollut perusteltua olettaa, mutta uusille ulottuvuuksille löydettiin järkevä selitys. Tutkimuksen opiskelijat eivät kokeneet sosialisatiota laitokseen erillisenä sosialisatiosta tieteenalaan. Suomen yliopistojärjestelmä ja varsinkin Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos ei korosta tiettyjä professioita samalla tavalla kuin yhdysvaltalainen yliopistojärjestelmä, jossa sosialisatiomittaria oli aiemmin käytetty. Laitoksen eettisen ilmapiirin mittari oli yhdistelmä kahdesta jonkin verran jo käytetystä mittarista, vaikka mittari ei jakautunut lopulta teorian mukaisiin ulottuvuuksiin. Pääkomponenttianalyysi paljasti kuitenkin, että mittarilla oli kaksi selkeää ulottuvuutta, laitoksen myönteinen eettinen ilmapiiri sekä laitoksen kielteinen eettinen ilmapiiri.

Kyselytutkimuksissa validiteettiin vaikuttaa suurelta osin se, kuinka onnistuneita lomakkeessa esitetyt väittämät tai kysymykset ovat olleet, eli voidaanko niiden avulla

saada vastauksia tutkimusongelmaan (Heikkilä, 2008). Alkuperäiset mittarit olivat englanninkielisiä, joten kaikki niihin liittyvät käsitteet oli suomennettava. Kaikissa suomennoksissa käytettiin vastakääntämisen (*back translation*) menetelmää, minkä ajatellaan parantavan tutkimuksen luotettavuutta.

Kun sosialisatiota tai empatiakykyä mitataan likert-tyyppisillä monivalintamittareilla, on tärkeää muistaa, että näillä menetelmillä tutkitaan opiskelijoiden omia, eksplisiittisiä käsityksiä omasta sosialisatiostaan tai empatiakyvystään. Niillä ei välttämättä ole mitään tekemistä todellisuuden tai todellisen käyttäytymisen kanssa. Yliopisto-opiskelijoiden voi olettaa tietävän, millaista käytöstä ja millaisia mielipiteitä heiltä odotetaan näissä kysymyksissä. Siksi on vaarana, että vastaajat vastasivat kysymyksiin kuten tentissä, jossa kysymyksiin on oikeat ja väärät vastaukset. Tätä kutsutaan sosiaalisesti suotavuudeksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009), ja sen vaikutusta tutkimukseen pyrittiin vähentämään painottamalla vastaajille vastaamisen ehdotonta anonymiteettiä. Likert-asteikollisen mittarin rajoitteena kaikissa tutkimuksissa on, että se ilmentää vain vastaajien käsityksiä ja uskomuksia. Tarkalleen ottaen monivalintamittarilla voidaan mitata vain vastaajan lomakkeelle näppäilemää arvoa. Näin ollen tässä tutkimuksessa ei voitu saada selville, millainen on todellisuudessa vastaajien sosialisatio tai kyky empatiaan, tai millainen laitoksen eettinen ilmapiiri on. Toisaalta voidaan myös ajatella, että vastaajan kokemus on vastaajalle ”tosi”. Kokemusten voi ajatella kuvastavan todellisuutta, vaikka se tapahtuukin subjektiivisesta näkökulmasta käsin.

Opiskelijoiden tutkimuseettistä herkkyyttä tutkittiin kolmella vinjetillä, joihin vastaamalla opiskelija sai tietyn pistemäärän. Pistemäärä perustui siihen, kuinka monta ennalta määriteltyä tutkimuseettistä ongelmaa vastaaja kirjoitti lomakkeen avoimeen tekstikenttään. Tutkimuseettiikka on kuitenkin ilmiönä niin monitasoinen, että tämä menetelmä mittasi mahdollisesti vain tiettyä osa-aluetta tutkimuseettisestä herkkyydestä. Opiskelijan tutkimuseettinen herkkyys ei ollut ainoa tekijä, joka vaikutti hänen saamaansa pistemäärään. Muita tilanteeseen vaikuttaneita tekijöitä olivat mahdollisesti viitseliäisyys tai kiinnostus perehtyä vinjetteihin ja vastaamiseen kunnolla, vastaajan täyden potentiaalın mukaisesti. Vaikka tässä tutkimuksessa käytetäänkin ilmaisua tutkimuseettinen herkkyys, tarkoitetaan sillä kuitenkin vastaajan pistemäärää, jonka hän sai vastauksistaan vinjetteihin. Nämä ovat yleisiä ongelmia varsinkin määrällisessä tutkimuksessa, mutta luotettavuuspohdinnat ja ongelmien myöntäminen vievät omalla tavallaan tutkimusta eteenpäin. Eettisen herkkyyden tutkimista tällä menetelmällä on myös kritisoitu.

Clarkeburn (2002) toteaa, että eettisen herkkyyden mittarin täytyisi mitata ongelmien spontaania tunnistamista, siis tilanteiden tulkitsemista eettisistä lähtökohdista käsin vastaajan omasta aloitteesta. Vain näin voidaan päästä käsiksi niihin eettisen herkkyyden taitoihin, joita tosielämässä tarvitaan. Jos tarinaan liittyvät eettiset tai ei-eettiset elementit annetaan vastaajalle valmiina, saattaa käydä niin, että testi mittaa vain sitä, millaisen painoarvon vastaaja antaa eri elementeille. Testi ei tällöin kerro mitään siitä, tunnistaako vastaaja nämä ongelmat aidosti. Eettisen herkkyyden luonne vaatii eettisen herkkyyden testin olevan laadullinen. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen vastaajat tiesivät *etukäteen*, että heidän tehtävänä oli etsiä vinjeteistä tutkimuseettisiä ongelmia. Voidaan kyseenalaistaa, mittasivatko vinjetit tutkimuseettistä herkkyyttä, koska tilanteiden eettisen elementin spontaani tunnistaminen oli jo valmiiksi tehty vastaajan puolesta. Toisaalta itse vinjettehtävän kysymys ”Mikä tai mitkä olivat tutkimuseettiset ongelmat tehtävässä?” ei paljastanut, kuinka monta eettistä ongelmaa tilanne sisälsi, joten jonkinlaista herkkyyttä tunnistaa ongelmia oli käytettävä, jos mieli tunnistaa kaikki kolme vinjetin ongelmaa. Voidaan myös pohtia vastaajan luetunymmärtämisen sekä kirjoittamisen taitojen vaikutusta vinjettivastauksiin. Jos vastaajalla on ongelmia kirjallisen ilmaisun kanssa, hän ei välttämättä pysty suorittamaan kirjallista tehtävää eettisen herkkyyden potentiaalinsa mukaisesti. Toisaalta tutkimus käsitteli yliopisto-opiskelijoita; on oletettavaa, että opiskelijoilla on vähintään keskitasoiset kirjalliset taidot heidän opintojensa edistyttyä näin pitkälle.

Useiden kyselylomakkeeseen vastanneiden opiskelijoiden vinjettivastauksissa ilmeni, että he tunnistivat vinjeteistä sellaisia ongelmia, joita vinjettien ”oikeissa” vastauksissa ei ollut. Näiden ongelmien havaitsemisesta ei kuitenkaan saanut pisteitä, vaikka kieltämättä osoitti eettistä herkkyyttä löytää tilanteesta sellainen ongelma, jota tutkija ei ollut huomannut vinjettiä laatiessaan. Olisi mahdollisesti ollut perusteltua kompensoida tätä ilmiötä antamalla vastaajalle pisteitä tämän yllättävän eettisen ongelman spontaanista havaitsemisesta. Jotkin ”uusista” ongelmista olivat selvästi psykologian alalle ominaisia¹⁹. Koska tutkimuksen tekijä on kasvatustieteilijä, vinjetit laadittiin tietystä kokemusmaailmasta käsin. Esimerkiksi psykologi olisi mahdollisesti huomannut, että laadittuihin vinjetteihin sisältyi joitakin psykologian alalle ominaisia ongelmia. Näin myös

¹⁹ Esimerkiksi ensimmäisen vinjetin kohdalla jotkin opiskelijoista määrittivät tilanteen tutkimuseettiseksi ongelmaksi sen, ettei tutkija järjestänyt osallistujille kokeen jälkeen debriefing-tilaisuutta (mahdollisuus reflektoida kokemaansa asiantuntijan avulla).

näistä ongelmista olisi saanut etukäteen suunnitellusti pisteitä, jolloin tiettyjen opiskelijoiden tutkimuseettinen herkkyys olisi tulkittu suuremmaksi. Taulukossa 22 esitetään vinjettikohtaisesti vastaajien löytämät tutkimuseettiset ongelmat, joiden tunnistamisesta he eivät saaneet pisteitä. Kaikki uudet ongelmat eivät kuitenkaan ole puhtaasti tutkimuseettisiä ongelmia, ja olisikin ollut tarpeen kuulla opiskelijoiden perustelut sille, miksi he kirjasivat ylös tietyn ongelman. Vain näin voitaisiin saada selville, perusteleekeo opiskelija ongelman olemassaoloa eettisten vai muiden periaatteiden pohjalta.

TAULUKKO 22. Opiskelijoiden vinjettivastausten uudet tutkimuseettiset ongelmat.

<i>Vinjetti 1</i>
Liian pieni otos
Lasten oma suostumus jäänyt pyytämättä
Debriefing puuttui
Tutkimuslupaa ei pyydetty koulusta
Ei olisi saanut kouluttaa osaa tutkittavista, vaan kaikkia olisi pitänyt tutkia samalta lähtöviivalta (asettaa lapset eriarvoiseen asemaan ja ryhmädynamiikka luokassa muuttuu)
Kyseenalaista kouluttaa lapsista tutkimusavustajia
Kyseenalainen tutkimusasetelma antaa ”huonon maineen” tutkimuksille yleensä
Lasten mielipiteiden kerääminen toisten nähden ja kuullen
Ajan vieminen opetussuunnitelman mukaan etenevältä opetukselta
Lapsien käyttäminen kontrolliryhmänä
Aiheutettu mielipaha
<i>Vinjetti 2</i>
Yksilohaastattelu olisi ollut ryhmähaastattelua eettisempi aineistonkeruumenetelmä
<i>Vinjetti 3</i>
Työpaikalla tapahtuva haastattelu: esimies tietää ketkä osallistuvat
Oikeus kieltäytyä
Jos tutkija ”joutuu rohkaisemaan” vastaajia, hän sekaantuu liikaa aineistonkeruuseen
Saattaa vaikuttaa vastauksiin, että haastattelut suoritetaan työpaikalla

Lisäksi on huomattava, että vinjettien laatiminen oli hyvin normatiivista: tehtäviin oli ”oikeat” vastaukset, joiden perusteella tehtävät pisteytettiin. Koska Kitchenerin (1985, ks. luku 2.1) kolmas ja korkein eettisen järkeilyn taso, eettisten teorioiden taso, pitää sisällään kyseenalaistamisen elementin ja liittyy arvoihin, ei sen tason järkeilyllä olisikaan saavutettu tehtävistä hyviä pisteitä. Tämä ilmeni juuri siinä, että ”uusia” tutkimuseettisiä ongelmia keksimällä ei pistemääräänsä tehtävästä voinut kasvattaa, vaikka tämän voitaisiin ajatella silti ilmentävän tutkimuseettistä herkkyttä. Voikin ajatella myös niin päin, että ainoa tapa saada vinjeteistä hyviä pistemääriä on vastata niihin auktoriteetin asettamien sääntöjen ja koodien mukaan.

Vinjettien pisteytykselle tehtiin jälkikäteinen luokittelun luotettavuustarkastelu. Kolmen vastaajan kolmen vinjetin vastaukset annettiin toiselle tiedeyhteisön jäsenelle pisteytettäväksi ilman alkuperäisiä pisteytyksiä. Luotettavuustarkasteluun pyrittiin valitsemaan kaikista vaikeaselkoisimpia vinjettivastauksia. Vastausten selkeys vaihteli paljon (ks. luku 6.3), eikä olisi ollut mielekäästä tarkastella vain selkeitä tapauksia. Toisen vinjetin kaikkien kolmen vastauksen kohdalla rinnakkaispisteittäjän pisteytys oli täsmälleen sama kuin alkuperäinen pisteytys. Ensimmäisen ja kolmannen vinjetin kohdalla pisteissä oli eroavaisuuksia: yhteensä neljässä yhdeksästä vinjettivastauksen pisteytyksessä oli vaihtelua yhden pisteen verran, yhdessä vastauksessa heittoa oli kaksi pistettä. Jos rinnakkaispisteitys olisi tehty ennen analyysyä, eriävät pisteet olisivat mahdollisesti johtaneet erilaisiin kokonaispisteisiin joidenkin vastaajien osalta – ja siten mahdollisesti erilaiseen lopputulokseen. Vinjettien pisteytys ei siis ollut selkeistä pisteytysohjeista huolimatta täysin yksiselitteistä tässä tutkimuksessa. Samaa menetelmää käyttäneellä Zuccherolla (2008) oli tutkimusten yhteisessä vinjetissä vain kaksi tutkimuseettistä ongelmaa, tässä tutkimuksessa niitä oli kolme. Eettisten ongelmien pienempi lukumäärä yhtä vinjettiä kohden saattaa johtaa pienempään tulkinnanvaraisuuteen. Jatkotutkimuksen kannalta vinjettejä täytyy vielä kehittää menetelmällisesti.

Myös tutkimuksen toisen vaiheen kohdalla tehdyt ratkaisut ja niihin johtaneet prosessit on pyritty raportoimaan avoimesti. Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelu on luonteeltaan hieman erilainen kuin määrällisen; laadullista tutkimusta ei voi arvioida samoin perustein sen henkilökohtaisuuden ja erilaisten lähtökohtien takia. Silti myös laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on tärkeintä kuvata tutkimusprosessi avoimesti sekä perustella tehdyt ratkaisut tutkimuksen yleisölle siten, että tutkimuksen toistettavuus on mahdollisimman suuri (Anfara, Brown & Mangione, 2002). Lisäksi esimerkiksi aineistolainauksissa on pyritty nostamaan tutkimusraporttiin kattava ja tarkoituksenmukainen näyte haastatteluaineistosta. Myös keskenään ristiriitaisiin tulkintoihin johtavia aineistokatkelmia on tuotu esille, jotta lukijalle välittyisi mahdollisimman todenmukainen kuva aineiston luonteesta ja tulkinnanvaraisuudesta. Näillä strategioilla pyritään varmistamaan laadullisen tutkimuksen siirrettävyyttä ja avoimuutta (Anfara, Brown & Mangione, 2002).

Tutkimuksen toisen vaiheen haastateltavat valittiin siinä järjestyksessä, missä he olivat vastanneet ensimmäisen vaiheen kyselylomakkeeseen ja jättäneet yhteystietonsa. Valikoituminen haastateltavaksi saattoi olla määrätynyt sen mukaan, missä määrin

vastaaaja oli kiinnostunut aiheesta. Jos vastaaaja ei ole kiinnostunut tutkimuseettisistä kysymyksistä, hän tuskin suostuu kyselomakkeeseen vastaamisen lisäksi vielä haastatteluun, joka on kyselylomaketta vaivalloisempi tiedonkeruumuoto vastaajan kannalta. Myös sattumalla oli merkitystä, sillä vastaajat vastasivat lomakkeeseen osaksi siinä järjestyksessä missä sattui sähköpostiaan tarkistamaan otolliseen aikaan.

Luvussa 6.4 sekä liitteessä 8 kuvattiin esimerkkien avulla teemojen muodostamista. Tällainen avoin analyysiprosessin kuvaus lisää tutkimuksen luotettavuutta (Anfara, Brown & Mangione, 2002). Olisi myös kyseenalaista väittää, että teemat ”nousivat esiin” tai ”löydettiin” aineistosta. Passiivinen kuvaus aineiston analyysistä vähättelee tutkijan aktiivista roolia analyysiprosessissa, jossa hän valitsee tietyt teemat ja mallit löytyviksi (Anfara, Brown & Mangione, 2002; Braun & Clarke, 2006). Tässä ei todeta, että löydetty teemat ja pelkistetyt ilmaukset ”nousivat esiin” aineistosta. Ne ovat tutkijan oma tulkinta aineistosta ja siitä, mikä nähtiin merkityksellisenä ja esiin nostamisen arvoisena analyttisen intressin mukaisesti. Tutkimuksessa ei siis voitu aidosti ”antaa ääntä” haastatelluille. Tämä on ilmaus, jota usein käytetään, mutta josta tulisi sanoutua irti (Braun & Clarke, 2006).

Vastausprosentti tämän tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kyselomakkeessa oli noin kahdeksan prosenttia. Vastausosuutta on saattanut rajoittaa opiskelijoiden kyllästyminen kyselyihin vastaamiseen²⁰, yleinen väsymys ja kiire tai se, ettei tutkimuseettiä pidetä tärkeänä tutkimuskohteena. Eettistä herkkyyttä tutkivissa kyselyissä alhainen vastausosuus on tavallista. Sparks ja Hunt (1998) selittävät tätä tehtävän hankaluudella: ihmiset eivät osaa tai jaksa ryhtyä vaativaan eettiseen pohdintaan. Alhainen vastausosuus ei myöskään estä selittävien analyysien tekoa, sillä minkään alan eettisen herkkyyden tutkimus ei ole saanut käsiinsä edustavaa otosta kohderyhmästä (Sparks & Hunt, 1998). On tärkeää pohtia myös sitä, miten tutkimuseettiä olisi mielekkäintä tutkia, kun se kerran on osoittautunut haasteellisesti tutkimuskohteeksi.

Tutkimuksen ulkoista validiteettia voidaan tarkastella tulosten siirrettävyydellä. Tutkimukseen osallistui 87 Helsingin yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian perustutkinto-opiskelijaa. Kun vastaajien lukumäärä on alhainen, voi yksittäinen vastaaaja

²⁰ Kasvatustieteiden koulutusohjelmassa oli tämän tutkimuksen aineistonkeruun kanssa samaan aikaan meneillään kvantitatiivisen analyysin harjoituskurssi, jonka aikana kurssin opiskelijat lähettivät samalle kohderyhmälle muita kyselyjä.

vaikuttaa aineistoon ja sen keskiarvoihin suuresti. Siksi saatuja tuloksia on tulkittava maltillisesti. Kokonaisuudessaan vastaajista 91 % ($n = 79$) oli naisia ja 9 % ($n = 8$) miehiä. Vastaajista kasvatustieteitä opiskeli 68 % ($n = 59$) ja psykologiaa 32 % ($n = 28$). Vuoden 2011 tilastojen mukaan kasvatustieteiden ja psykologian perustutkinto-opiskelijoiden lukumäärä oli 1118 ja heistä 83 % ($n = 925$) oli naisia ja 17 % ($n = 193$) miehiä. Kaikista kohderyhmän opiskelijoista kasvatustieteitä opiskeli 63 % ($n = 710$) ja psykologiaa 36 % ($n = 408$) (Helsingin yliopisto, 2012, ks. luku 6.1). Tutkimuksen vastaajajoukon sukupuolijakauma oli epätasaisempi kuin kohderyhmän sukupuolijakauma, mutta koulutusalat jakautuivat vastaajajoukossa lähes kohderyhmän mukaisesti.

Vaikka luotettavuuteen on kiinnitetty huomiota ja tutkimus suoritettu huolellisesti, on tutkimuksissa aina tekijöitä, joihin tutkija ei voi vaikuttaa. Tutkimuksen kyselylomakkeeseen vastanneilla saattoi esimerkiksi olla vastaamishetkellä kiire, eivätkä he siinä tapauksessa jaksaneet vastata kysymyksiin täyden potentiaalinsa mukaisesti. Tällaisessa tilanteessa saattaa käydä niin, että vastaajan kiire tai haluttomuus panostaa vastauksiinsa tulkitaan puutteelliseksi tutkimuseettiseksi herkkyydeksi. Kuten vinjettien pilotoinnissa tuli ilmi, tutkimuseettisten ongelmien etsiminen tutkimustilanteista saattoi olla vastaajalle hyvinkin hankalaa ja rasittavaa. Toisaalta on myös huomattava, että vastaajien motivaatio vastata tutkimuseettisaiheisiin kysymyksiin tutkimuksissa saattaa korreloida heidän kiinnostuksensa kanssa pohtia tutkimuseettisiä asioita yleensä. Jos vastaajaa ei tässä tutkimuksessa kiinnostanut pohtia kysymyksiä kunnolla, tekeekö hän niin kuitenkin oman tutkimustyönsä kohdalla?

Aiheen jatkotutkimusta ajatellen on myös pohdittava, millaisella tutkimusasetelmalla spontaania tilanteen eettisen luonteen tunnistamista, ”aitoa” eettistä herkkyyttä, voitaisiin tutkia, kuten Clarkeburn (2002) vaatii. On vaarana, että tutkimusasetelmasta itsestään tulee epäeettinen, jos tutkittaville ei voida kertoa, että tutkittava aihe on etiikka ja tutkittavan eettinen herkkyyys. Tällainen tutkimusasetelma, jossa poiketaan tietoon perustuvan suostumuksen periaatteesta, vaatisi vähintään eettisen ennakoarvioinnin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009).

8.3 Tutkimusprosessin eettinen pohdinta

Jo käsillä olevan tutkimuksen aiheen takia eettinen pohdinta on tarpeellista. Tutkimusprosessin aikana pyrittiin huolellisesti noudattamaan eettisiä periaatteita hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Hyvän tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluu hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat tutkimuksen kohderyhmän ja tiedeyhteisön kunnioittaminen sekä näiden oikeuksien huomiointi. Tutkija on vastuussa omista valinnoistaan (Vilka, 2007). Tutkimuksen suunnittelu tehtiin mahdollisimman huolellisesti alusta alkaen, eikä aineistonkeruuseen ryhdytty puutteellisin käsityksin tutkimuksen tarkoituksesta ja tarpeellisuudesta. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kyselylomakkeen saatekirjeessä (liite 1) pyrittiin kuvailemaan tutkimuksen tarkoitusta ja vastaajien roolia mahdollisimman avoimesti ja läpinäkyvästi. Kyselyyn vastaamiseen käytettyä aikaa ei esimerkiksi vähätelty suuremman vastausosuuden toivossa. Lisäksi vastaamisen vapaaehtoisuutta korostettiin.

Tutkittavien anonymiteetin varmistaminen on tärkeä tutkimuseettinen ohje (Vilka, 2007). Tässä tutkimuksessa periaatetta toteutettiin muun muassa siten, että e-lomake ei kerännyt vastaajien tunnistetietoja lukuun ottamatta niiden vastaajien sähköpostiosoitteita, jotka suostuivat vielä jatkohaastatteluun. Sähköpostiosoitteita ei kuitenkaan sisällytetty tutkimusaineistoon millään tavalla. Opiskelijarekisteristä saadut sähköpostiosoitteet säilytettiin huolellisesti nimetyssä, yksittäisessä tiedostossa, joka oli vain yhden tietokoneen kovalevyllä. Tiedosto poistettiin heti (muistutuksen lähettämisen jälkeen), kun sitä ei enää välttämättömästi tarvittu. Lisäksi kuusi haastateltua opiskelijaa koodattiin jo haastatteluaineiston litterointivaiheessa siten, että kahden eri klusterin edustajat nimettiin järjestyslukuilla sen mukaan, missä järjestyksessä heitä haastateltiin (K1_1, K1_2, K2_1, K2_2, K2_3 ja K2_4). Haastateltavien oikeat nimet olivat vain tutkijan omassa kalenterissa sitä varten, että pystyttiin varmistamaan, ketä haastateltiin. Vaikka kyselylomakkeella heistä kerättiin hyvin yksityiskohtaista tietoa ikään, sukupuoleen ja opintoihin liittyvissä määreissä, ei yksittäisen vastaajan tunnistamisen mahdollistavia tunnistetietoja käytetty tutkimusraportissa. Näin pyrittiin varmistamaan aukottomasti se, että haastateltujen anonymiteetti säilyy. Lisäksi aineistokatkelmista on poistettu kaikki sellainen tieto, joka edes hypoteettisesti saattaisi mahdollistaa haastateltavien tunnistamisen, tai joka saattaisi muuten aiheuttaa opiskelijoille harmia. Lisäksi haastattelut tehtiin hienotunteisesti. Haastatteluiden aikana pyrittiin kuuntelemaan neutraalisti kaikkea opiskelijan sanomaa ja

rohkaisemaan haastateltavaa puhumaan rehellisesti ja avoimesti näkemyksistään. Haastattelutilanteesta pyrittiin luomaan miellyttävä ja stressitön. Haastateltaville tarjottiin myös monia mahdollisia haastatteluajoja, jottei haastatteluun suostuminen olisi aiheuttanut haittaa heidän omille aikatauluilleen.

9 Pohdinta

Tämän monimenetelmällisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena tutkimusetiikka esiintyy yliopistolla opiskelijoiden taitojen ja käsitysten näkökulmasta sekä millaisena laitos näyttäytyy opiskelijoille tutkimusetiikan oppimisympäristönä. Yhtenä tavoitteena oli myös kehittämistarpeiden tunnistaminen sekä opetuksessa että opiskeluympäristössä. Tutkimuskysymykset oli jaettu kahteen ryhmään. Ensimmäinen tutkimuskysymysten ryhmä käsitteli tutkimusetiikan teemoja opiskelijan eli yksilön näkökulmasta. Toinen ryhmä keskittyi tarkastelemaan yliopistoa tutkimusetiikan oppimisympäristönä, opiskelijoiden tutkimuseettiseen herkkyyteen mahdollisesti yhteydessä olevia tekijöitä sekä opiskelijoiden kokemuksia tutkimusetiikan oppimisesta ja opettamisesta. Pohdinta on selkeyden vuoksi jaettu kolmeen teemaan. Ensin keskitytään tulosten sisällölliseen pohdintaan tutkimuskysymyksiä mukailten. Tämän jälkeen tutkimusta ja tuloksia pohditaan tutkimusmenetelmien sekä käytettyjen mittareiden näkökulmasta. Lopuksi tarkastellaan tulosten merkitystä koulutuksen kehittämisen kannalta.

9.1 Tulosten sisällöllinen pohdinta

Opiskelijoiden tutkimuseettistä herkkyyttä selvitettiin vinjettien avulla. Opiskelijoiden vinjeteistä saamat pistemäärät olivat keskitasoisia (ks. luku 7.2.1). Ensimmäisen vinjetin pisteiden keskiarvo oli korkein ja kolmannen matalin. Ensimmäisessä vinjetissä, jossa pistemäärien keskiarvo oli korkein, kontekstina oli koulumaailmassa tapahtuva tutkimus. Koska suurin osa vastaajista oli kasvatustieteilijöitä, saattaa olla, että koulumaailmassa tapahtuva lasten tutkimus oli heidän kokemusmaailmaansa lähempänä kuin toisen vinjetin yliopisto-opiskelijoiden ryhmähaastattelu tai kolmannen vinjetin organisaatiotutkimus.

Tulokset osoittivat, ettei opintojen vaiheella (opiskeluvuosi ja opintopistemäärä) ollut yhteyttä tutkimuseettiseen herkkyyteen. Olisi voinut olettaa, että pidemmälle opinnoissaan ennättäneet opiskelijat olisivat hankkineet opintojensa aikana tutkimuseettistä osaamista, sillä aiemman tutkimuksen (mm. Hébert, Meslin & Dunn, 1992; Löfström, 2012) perusteella opintojen vaiheella on yhteys eettiseen herkkyyteen. Toisaalta yhteys on ollut

eri tutkimuksissa erilainen, jopa ristiriitainen: Löfströmin (2012) tutkimuksessa yliopisto-opinnoissaan edistyneemmät olivat tutkimuseettisesti herkempiä, kun taas Hébertin, Meslinin ja Dunnin (1992) tutkimuksessa lääketieteen opiskelijoiden eettinen herkkyys väheni opintojen edetessä. Lisäksi Perryn (1999, ks. luku 4.1) mukaan opiskelijoiden eettisessä ajattelussa tapahtuu kehitystä yliopisto-opintojen aikana. Tämän tutkimuksen tuloksesta voidaan tehdä monenlaisia johtopäätöksiä. Saattaa olla, että yliopistokoulutus ei tarjoa tutkimuseettisiä valmiuksia sinänsä, vaan opiskelijat ratkaisevat eteensä tulevat tutkimuseettiset ongelmat arki ajattelun tai yleisempien eettisten periaatteiden mukaisesti. Tällaista tulkintaa tukee myös Clarkeburnin (2002) tulos, ettei yliopiston konteksti ole erityisen otollinen ympäristö eettisen herkkyyden kehittämiseksi. Lisäksi on huomattava, että opiskelijoiden kehitys ei etene tutkimuseettisten valmiuksien oppimisessa välttämättä suoraviivaisesti noviisista asiantuntijaksi. Opiskelijat saattavat opinnoissaan omaksua sekä mielekkäitä että epämielikkäitä käsityksiä ja taitoja tutkimuseetiikan ja muiden tutkimusvalmiuksien osalta. Myös Perryn (1999) tulokset painottavat tätä: opiskelijat eivät välttämättä aina etene kehityksessään, vaan ilmenee myös pysähtymistä ja taantumista. Saattaa myös olla, että tutkimuseetiikkaa käsitellään opintojen alkuvaiheessa, jolloin suurempien ryhmien keskiarvoja vertaillen erot eivät nouse esiin. Hienojakoisempi vertailu eri opintojen vaiheessa olevien välillä olisi vaatinut suuremman vastaajajoukon.

Tässä tutkimuksessa myöskään ikä ei ollut yhteydessä tutkimuseettiseen herkkyyteen. Tulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (esim. Hébert, Meslin & Dunn, 1992). Myöskään tieteenalalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä tutkimuseettiseen herkkyyteen, vaikka sillä on havaittu aikaisemmissa tutkimuksissa olevan yhteys opiskelijoiden eettisiin asenteisiin (esim. Segal, Gideon & Haberfeld, 2011). Toisaalta kasvatustieteet ja psykologia ovat tieteenaloina hyvin läheisiä ja osin päällekkäisiäkin. Tästä huolimatta myös saman alan eri suuntausten edustajien välillä on havaittu eroja eettisessä herkkyydessä (Hébert, Meslin ja Dunn, 1992).

Tutkimuksessa tarkasteltiin opiskelijoiden empatiakyvyn, laitokseen ja tieteenalaan sosialisointia sekä laitoksen eettisen ilmapiirin yhteyttä tutkimuseettiseen herkkyyteen. Tulokset osoittivat, että opiskelijan kokemus korkeasta sosialisointista laitoksen ja tieteenalan käytäntöihin ja tekoihin ennusti tilastollisesti merkitsevästi korkeampaa tutkimuseettistä herkkyyttä. Tästä voidaan päätellä, että tutkimuseetiikka saattaa aktualisoitua enemmän tekojen ja käytäntöjen kautta. Opiskelijoiden on mahdollisesti helpompi käsitellä tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia, jos laitoksen ja tieteenalan käytännöt

ovat selkeitä ja ne on sisäistetty osaksi omaa käyttäytymistä. Tällainen tulkinta on linjassa myös Sparksin ja Huntin (1998) johtopäätöksen kanssa: on todennäköistä, että organisaation jäsen oppii organisaation eettiset toimintatavat sosialisatioprosessin edetessä. Päätelmää tukee myös haastatteluaineiston tarkastelu klusterijäsenyyden pohjalta: vahvasti laitokseen ja tieteenalaan sosialisoituneet opiskelijat kuvasivat haastatteluissa tutkimusetiikkaa käytäntöjen, lakien ja hyväksytyin toiminnan kautta, kun taas vähemmän sosialisoituneet opiskelijat pohtivat enemmän arvoja ja niiden suhteellisuutta. Toisaalta ryhmittelyanalyysin tulosten pohjalta voidaan päätellä, että ne opiskelijat, jotka kokevat olevansa voimakkaasti sosialisoituneita laitoksensa ja tieteenalansa käytäntöihin, kokevat myös olevansa sosialisoituneita laitoksensa ja tieteenalansa arvoihin. Korkea sosialisatio laitoksen ja tieteenalan arvoihin ei kuitenkaan tässä empiirisessä aineistossa ennustanut korkeampaa tutkimuseettistä herkkyyttä. Lisäksi tutkimuksen toisen vaiheen haastatteluaineisto tukee tätä johtopäätöstä: opiskelijat kuvasivat tutkimusetiikan opetuksen yhtenä puutteena sen, ettei tutkimuseettisten periaatteiden ja ohjenuorien taustalla vaikuttavia arvovalintoja pohdita tarpeeksi tai lainkaan. Tulosten pohjalta näyttää siltä, että opetuksessa tutkimusetiikkaa korostetaan tutkijan hyväksytyin toiminnan kautta. Periaatteiden taustoja tai lähtökohtia ei juurikaan käsitellä. Yksi haastateltu opiskelija perusteli omaa käsitystään tutkimusetiikasta tutkijan hyväksyttävänä toimintana juuri sillä, että siten häntä on tutkimusetiikan opetuksessa opetettu (ks. luku 7.4). Tämä on linjassa myös McGinnin ja Bosackin (2004, ks. luku 3.1) havainnon kanssa: opiskelijoilla on tutkimusetiikan osalta tarve pohtia asioita syvällisesti, jotta heistä kehittyisi vastuullisia toimijoita ja tutkijoita.

Käytäntöihin sosialisatio ennusti korkeampaa tutkimuseettistä herkkyyttä vain kolmannen vinjetin osalta. Ensimmäisen ja toisen vinjetin pistemääriä ei tässä aineistossa ennustanut mikään tarkasteltu muuttuja. Kolmas vinjetti käsitteli organisaatiotutkimusta, ja sen tutkimuseettiset ongelmat olivat haitan aiheuttaminen (yksilöiden psyykkinen ahdistus ja työtaakan lisääminen), tulosten oikeellinen raportointi ja totuudenmukaisuus sekä sensitiivinen data ja sen luottamuksellisuus (liite 7). Näistä selkein ja käytännönläheisin on luultavasti tulosten totuudenmukainen raportointi. Saattaa olla, että laitoksen ja tieteenalan käytäntöihin sosialisoituneet opiskelijat kokivat viimeisen vinjetin selkeimpänä verrattuna kahteen edelliseen. Kuten tutkimuksen luotettavuuspohdinnassa edellisessä luvussa todettiin, vastaajat olivat erittäin luovia keksimään vinjeteistä tutkimuseettisiä ongelmia. Useimpia uusia ongelmia ei tiedostettu vinjettejä laadittaessa. Saattaa olla, että

ensimmäisessä tai toisessa vinjetissä varaa luovuuteen oli paljon, ja vastaaja ei kirjannutkaan ylös juuri niitä eettisiä ongelmia, joita vinjettiin oli sisällytetty, ja joista pisteitä siis sai. Kolmas vinjetti saattoi olla yksiselitteisin, ja laitoksen ja tieteenalan tutkimuseettiset käytännöt saattoivat konkretisoitua siinä selkeämmin. Opiskelijoiden empatiakyvyn ja tutkimuseettisen herkkyyden välillä ei havaittu yhteyttä tässä tutkimuksessa. Aikaisemman tutkimuksen perusteella oletettiin, että yhteys löytyisi (esim. Sparks & Hunt 1998; Löfström, 2012, ks. luku 4.4).

Opiskelijat kokivat laitoksensa eettisen ilmapiirin selvästi myönteiseksi. Lisäksi kukaan tutkimuksen toisen vaiheen haastatteluaineiston opiskelijoista ei kertonut havainneensa opintojen aikana tutkimuseettisesti arveluttavaa toimintaa. Laitoksen eettisellä ilmapiirillä ei ollut yhteyttä opiskelijoiden tutkimuseettiseen herkkyyteen. Tuloksista voidaan päätellä, että eettiset rikkomukset eivät ole opiskelijoiden kokemuksista tarkasteluina yhtä vakava ongelma kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa Andersonin ym. (1994) tutkimuksen mukaan. Mahdollista on myös, että tämän tutkimuksen opiskelijat eivät vastanneet heille esitettyihin kysymyksiin laitoksen eettisestä ilmapiiristä totuudenmukaisesti, tai että laitoksen eettiset rikkomukset tapahtuvat opiskelijoiden toimintaympäristön ulkopuolella. Yhtä mahdollista on myös se, että laitoksella tosiaan vallitsee hyvä eettinen ilmapiiri. Vaikka tässä tutkittiin opiskelijoiden tutkimuseettistä herkkyyttä eikä Andersonin ym. (1994, ks. luku 3.2.1) tavoin tutkimuseettisten rikkomusten havaintoja, viittaavat myös tämän tutkimuksen tulokset siihen, että yliopiston toimintaympäristö on osatekijä tutkimuseetiikan kannalta. On mahdollista, että vinjettien pistemäärät kuvasivat enemmän opiskelijan kiinnostusta tai viitsimistä pohdiskella aiheen parissa kuin tutkimuseettistä herkkyyttä. Silloin voitaisiin todeta, että mitä sosialisoituneempi opiskelija on laitoksensa toimintaympäristöön, sen kiinnostuneempi tai valmiimpi hän on pohtimaan tutkimuseettisiä ongelmia. Saattaa olla, että vaikka opiskelija kokisi ilmapiirin eettisesti kyseenalaiseksi, hänellä on silti valmiuksia ja kiinnostusta pohtia tutkimuseettisiä ongelmia.

Kitchenerin (1985, ks. luku 2.1) eettisen järjestyksen ensimmäinen taso, etiikan ammattimaiset säännöt ja koodit, viittaa käytäntöihin ja tekoihin. Sääntöjen ja koodien noudattamista valvoo tällä tasolla jokin auktoriteetti, esimerkiksi yliopiston laitos. Laitoksen määrittelemien sääntöjen sisäistäminen tai hyväksyminen on tämän tutkimuksen sosialisointikomponentin mukaista sosialisointia laitoksen käytäntöihin ja tekoihin. Kitchenerin (1985) ensimmäistä tasoa voidaan myös pitää yksinkertaisimpana, sillä toiminta ennalta annettujen ohjeistuksen mukaisesti on vaivattomampaa kuin

auktoriteetin ja sen määräysten kyseenalaistaminen. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijoiden korkea socialisaatio laitoksen ja tieteenalan käytäntöihin ennusti korkeampaa tutkimuseettistä herkkyyttä. Tästä voidaan päätellä, että he ratkaisivat vinjettitehtävän juuri Kitchenerin (1985) eettisen järjelyn ensimmäisen tason avulla. Korkean socialisaation kokemus laitoksen ja tieteenalan arvoihin ei ollut samanlainen, tilastollisesti merkitsevä ennustaja tehtävässä menestymiseen. Toisaalta opiskelijoiden jakautuminen selvärajaisiin klustereihin socialisaatiokomponenttien osalta osoitti, että ne opiskelijat, jotka ilmaisivat korkea socialisaatiota laitoksen käyttäytymiseen, ilmaisivat korkea socialisaatiota *myös* laitoksen arvoihin. Silti yksittäisinä komponentteina socialisaation käytäntökomponentin yhteys oli tilastollisesti merkitsevä kolmannen vinjetin pistemäärässä, socialisaation arvokomponentin ei ollut. Ei myöskään voi sulkea kokonaan pois sitä mahdollisuutta, etteivätkö opiskelijat käyttäneet *myös* eettisen järjelyn toista tasoa, eettisten periaatteiden tasoa, vinjetteihin vastatessaan. Eettiset koodit, normit, periaatteet ja arvot eivät sulje toisiaan pois mutta eivät silti ole aina yhteneviä.

Haastatteluaineiston pohjalta voidaan todeta, että haastatellut opiskelijat olivat hyvin valvutuneita tutkimuseettisten asioiden suhteen ja olivat itse pohtineet aihetta paljon. Tähän oli yhtenä syynä myös se, että haastateltaviksi valikoitui mitä todennäköisimmin vain tutkimuseetikasta kiinnostuneita opiskelijoita. Lisäksi opiskelijat nostivat haastatteluissa itse esiin monia tämän tutkimuksen teoriaosassa esitettyjä ajatuksia. Haastatteluissa tuli esiin esimerkiksi se, että yliopistoissa tutkimuseetikka aktualisoituu usein tutkimuseettisten ongelmien reaktiivisena käsittelynä proaktiivisen lähtökohdan sijaan. Tätä on aiemmin pohtinut myös Steneck (1994, ks. luku 3.2.1). Yhtenä tutkimuseettisten ongelmien aiheuttajana kuvattiin sitä, että yliopisto keskittyy yleisen kehityssuunnan mukaan liikaa työvoiman tuottamiseen yritysmaailmaan eikä tieteen ja tutkimuksen tekemiseen. Tämä johtaa tutkimuseetiikan sivuun jäämiseen. Myös Counelis (1993, ks. luku 3.2.2) käsitteli yrityslogiikan tunkeutumista yliopistoihin ja sen aiheuttamia ongelmia.

9.2 Menetelmällinen pohdinta

Tutkimuseettistä herkkyyttä mittaavien vinjettien pistemäärissä oli paljon variaatiota, mikä mahdollisti tilastollisen analyysin. Suuri variaatio pistemäärissä saattoi johtua siitä, että

vastaajien motivaatio pohtia tehtävää kunnolla vaihteli. Toisaalta variaation voi tulkita myös siten, että vinjetit onnistuivat erottelemaan vastaajia toisistaan. Huonossa menetelmässä saattaa tulla vastaan kattoefekti, jolloin kaikki vastaajat saavat korkeita pistemääriä, eikä tilastollisen analyysin mahdollistavaa variaatiota ole lainkaan. On myös mahdollista, että laaditut vinjetit eivät testanneetkaan puhtaasti yliopistossa opittavaa tutkimuseettistä herkkyyttä, vaan enemmänkin yleistajuista eettistä herkkyyttä. Haastatteluaineiston tulokset viittaavat tähän: haastatteluissa monet opiskelijoista kuvasivat ratkaisseensa vinjetit pääasiassa yleisten eettisten tietojen ja taitojen (arkiajattelun) perusteella. Tällöin olisi voinut olettaa, että empatiakyvyllä ja vinjettien pistemäärillä olisi yhteys, sillä myös empatiaa voidaan oppia muuallakin kuin yliopiston opetuksessa. Yhteyttä ei kuitenkaan löytynyt.

Tulokset osoittivat, että tutkimuksessa käytetty socialisaatiomittari jakaantui toisenlaisiin komponentteihin kuin mittarin alkuperäisessä teoreettisessa mallissa. Alkuperäisen mittarin ulottuvuudet olivat laitokseen (organisaatioon) socialisaatio ja tieteenalaan (profession) socialisaatio. Tässä tutkimuksessa mittari jakautui laitoksen ja tieteenalan arvoihin socialisaatioon sekä laitoksen ja tieteenalan käytäntöihin socialisaatioon. Vaikka socialisaatiomittarin ulottuvuudet tässä aineistossa vaikuttivat aluksi hyvin erilaisilta kuin aiempien tutkimusten ulottuvuudet, voidaan samoja elementtejä nähdä molemmissa pääkomponenttiratkaisuissa: myös tieteenalaa (profession) ja laitosta (organisaatiota) voidaan käsitteellistää toisaalta arvojen ja normien sekä toisaalta käytäntöjen ja tekojen kautta. Käyttäytymistieteiden laitoksella, kuten yleensä akateemisilla aloilla, opinnot ja tieteenala mielletään teoriapainotteiseksi, kun taas laitoksella (organisaatiossa) toimiminen on käytännön aluetta, jossa tätä teoriaa sovelletaan. Arvot ja käytännöt ovat siksi läsnä alkuperäisessä mittarissa, joka on aiemmissa tutkimuksissa (esim. Sparks & Hunt, 1998; Löfström, 2012) jakautunut alkuperäisen teoreettisen oletuksen mukaisesti: tieteenalaan (profession) socialisaatioon ja laitokseen (organisaatioon) socialisaatioon. Koska mittari on aiemmissa tutkimuksissa käyttäytynyt odotetusti, ei näitä latenteja arvojen ja käytäntöjen ulottuvuuksia ole aikaisemmin välttämättä edes tunnistettu.

Yhtenä syynä erilaiseen pääkomponenttiratkaisuun saattaa olla se, että samanlaisilla tutkimusasetelmilla on tutkittu muita ryhmiä vain Yhdysvalloissa. Kuten aiemminkin on todettu, yliopistomaailmat ovat kulttuuriltaan melko erilaisia Suomessa ja Yhdysvalloissa. Socialisaatio siis koetaan erilaisissa toimintaympäristöissä eri tavoin, koska se, kuten kaikki muukin oppiminen, on kontekstisidonnaista. Socialisaatio on aina sidoksissa siihen

tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa prosessi tapahtuu. Tämä heijastuu tuloksissa. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksen opiskelijat eivät erottaneet socialisaatiokokemuksissaan laitosta (organisaatiota) tieteenalasta (professiosta), vaan arvot ja normit käytännöistä ja teoista. Kasvatustieteiden opiskelijoiden kohdalla tulos on osin selitettävissä myös sillä, että kasvatustieteiden koulutuksesta ei valmistuta tiettyyn ammattiin, ja osa opiskelijoista ei vielä opiskeluaikana edes tiedä tulevaa ammattiaan.

On lisäksi syytä pohtia, mitä kertoo laitoksen toimintaympäristöstä, jos opiskelijoiden socialisaatiokokemuksissa arvot ja käytännöt ovat *erillisinä* ulottuvuuksina. Tapana lienee ajatella, että ideaalitulanteessa arvot aktualisoituvat käytännöissä. Saadut tulokset socialisaatiomittarin komponenteista antavat aiheita sen pohtimiseen, onko socialisaatiota suomalaisessa yliopistokontekstissa mielekästä mitata Yhdysvalloissa kehitetyllä mittarilla. Mittarin ja sen taustalla olevan socialisaatioteorian kehittäminen on varmasti aiheellista jatkossa. Varsinkin arvojen ja käytäntöjen suhde socialisaatiossa sekä vuorovaikutus yliopiston opiskelijoiden ja henkilökunnan socialisaatiokokemuksissa vaativat lisää tutkimusta ilmiön ymmärtämiseksi.

Empatiakokemusten mittari oli ongelmallinen sen kannalta, että opiskelijat saattoivat vastata väittämiin sen perusteella, miten niihin ”kuului” vastata. Vastaukset eivät välttämättä edustaneet heidän todellisia empatiakykyjään, vaan hyviä ja oikeita vastauksia esitettyihin kysymyksiin. Toisaalta sama totuuden vastaavuuden ongelma on läsnä kaikessa empiirisessä tutkimuksessa, jossa pyydetään vastaajalta tietoa itsearviointia hyödyntävällä mittarilla. Empatiakomponenttien keskiarvot olivat hyvin korkeita (ks. luku 7.1). Mittari oli tältä osin vahvasti vino, jolloin sen arvoissa ei enää ollut suurta variaatiota. Variaation vähäisyys saattoi olla yksi syy sille, että empatia ei ollut tässä aineistossa yhteydessä tutkimuseettiseen herkkyyteen. Tämä antaa aiheita myös empatian lisätutkimukselle ja empatiamittarien menetelmälliselle kehittämiselle. Lisäksi tämän tutkimuksen tutkimusasetelmassa oli myös metodologinen ongelma: vastaajat saivat itse arvioida omia kokemuksiaan empatiasta, socialisaatiosta ja laitoksen eettisesti ilmapiiristä, mutta heidän tutkimuseettistä herkkyyttään mitattiin vinjettien pisteytyksen perusteella. Sitten kaikki muuttujat sisällytettiin samaan analyysiin. Vaikka näiden tiedonkeruumenetelmien lähtökohdat ovat erilaiset, pyrittiin tässä tutkimuksessa tietoisesti hyödyntämään monimenetelmällisyyttä. On tietysti huomioitava, että lienee hyvin hankalaa lähestyä kyseistä tutkimuskohdetta jollain muulla tavoin. Asetelmasta tulisi huomattavasti työläämpi.

9.3 Suuntaviivoja tutkimuseettisen koulutuksen kehittämiseksi

Tutkimuksen haastatteluaineistossa nousi esiin, että vaikka opiskelija olisi käynyt jo kaikki menetelmäkurssit, hänelle saattoi jäädä tarve tai odotus siitä, että tutkimuseettisiä asioita tullaan vielä käsittelemään. Lisäksi opiskelijoiden tavat käsitteellistää tutkimuseettisten valmiuksien opetusta olivat kovin erilaisia. Tästä voi päätellä, että tutkimuseettisen opettaminen saattaa olla pirstaloitunutta eikä tutkimuseettistä yhtenä opettavana kokonaisuutena ole kovin koherentti ja helposti määriteltävissä – se ei välttämättä hahmotu opiskelijoille selkeänä osana opiskelua. Tämä on haaste opetuksen kehittämiseksi. Tutkimuseettisen opetuksesta on tarpeellista muokata selkeämpi kokonaisuus siten, ettei opiskelijoiden tarvitse kokea sitä riittämättömäksi tai hahmottomaksi. Tutkimuseettisen opetuksen kehittäminen on oleellista varsinkin nyt, kun tutkimuseettisten teemat saavat yhä tärkeämmän roolin yliopiston kontekstissa. Kuten on aiemmin todettu, aiheen tutkimuksen tärkeyttä alleviivaa Helsingin yliopiston sitoutuminen tutkimus- ja ammattieettisten valmiuksien edistämiseen osana laadukasta maisterin tutkintoa. Lisäksi Clarkeburnin (2002, ks. luku 4.2) löydökset tukevat johtopäätöstä, että pienikin kurssi etiikasta saattaa lisätä opiskelijoiden tutkimuseettisiä valmiuksia merkittävästi. Riippuu tietenkin yliopiston päättävistä elimistä, lisääntykö tutkimuseettisen painotus opintosuunnitelmissa.

Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijan empatiakyky ei ennusta tutkimuseettistä herkkyyttä. Yliopisto-opetuksen näkökulmasta kiinnostavaa on se, voidaanko empatiaa opettaa ja pitäisikö tutkimuseettisen opetuksessa selkeämmin liittää opetus sellaisiin harjoituksiin, joissa harjoitellaan toisen näkökulmaan samaistumista. Jos tutkimuksen tulosten mukaan oletamme, että opiskelijat ovat hyvin empaattisia, tämä saattaisi olla hyödyllinen opetusmenetelmä.

Haastatteluaineistossa opiskelijat toivat esiin verrattain selkeästi, että heidän mielestään tutkimuseettisiä valmiuksia olisi mielekkäintä opettaa ja opetella käytännönläheisesti. Opetuksen tulee liittyä käytännön ongelmiin eli nimenomaan itse tutkimuksen tekemiseen, jossa tutkimuseettinen päätöksenteko realisoituu. Opetuksessa opiskelijat halusivat itse pohtia ongelmia siten, että omaa ajattelua aktivoidaan. Mielekkääksi koettiin myös ajatus reflektoinnista muiden kanssa. Tulos on linjassa muun muassa McGinnin ja Bosackin (2004, ks. luku 3.1) havaintojen kanssa: opiskelijat kaipaavat ongelmien pohdiskelua ja aikaa omien sitoumusten muodostamiseen, eivät pelkistettyjä listoja siitä, millaista on tai ei

ole tutkimuseettisesti mielekäs käyttäytyminen. Myös Perryn (1999, ks. luku 4.1) mukaan korkeimpia eettisen ajattelun tasoja luonnehtii ymmärrys arvojen suhteellisuudesta ja *tietoinen* sitoutuminen omiin arvoihin ja tämän sitoutumisen perustelu itselle mielekkäällä tavalla.

Vaikka tässä tutkimuksessa ei ollut tarkoitus käsitellä teoriaosassa (ks. luku 2.3) tarkasteltuja tutkimuseetiikan arvojen ja käytäntöjen ulottuvuuksia, nousivat ne yllättäen esiin tutkimuksen aineistossa. Tulosten perusteella voitiin todeta, että samat arvojen ja käytäntöjen ulottuvuudet nousivat esiin myös opiskelijoiden socialisaatiokokemuksissa. Koska socialisaatiolla oli yhteys tutkimuseettiseen herkkyyteen, on kaikilla näillä osatekijöillä roolinsa tutkimuseetiikan kontekstissa. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan päätellä, että opiskelijoiden socialisaatio ja eettinen kehitys yliopisto-opintojen aikana on osaltaan yhteisön arvojen, normien ja käytäntöjen omaksumista. Mitä paremmin opiskelija on omaksunut yhteisön käytännöt, sitä paremmin hän kykenee tunnistamaan tilanteiden tutkimuseettisiä ongelmia. Tämä on merkittävä tulos yliopisto-opetuksen kehittämisen kannalta. Jos tavoitteena on kehittää opiskelijoiden tutkimuseettisiä valmiuksia, ei socialisaation elementtiä voi jättää huomiotta. Opetuksessa täytyy keskittyä myös siihen, miten opiskelijat saadaan omaksumaan tiedeyhteisön toimintatapoja.

Tutkimuksen laadulliset tulokset antoivat viitteitä myös siitä, että opiskelijoille on joskus epäselvää, milloin tutkimuksessa on kyse lain ja milloin tutkimuseetiikan sääntelyn alueesta. Opiskelijoilla saattaa esimerkiksi olla mielikuva, että tietystä tutkimuskäytännöstä on olemassa laki, vaikka käytäntö pohjautuisikin puhtaasti tutkimuseetiikkaan. Opetuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota tutkimuseetiikan ja lain suhteen käsittelyyn. On esimerkiksi oleellista ymmärtää, että erilaisissa ongelmatilanteissa laki menee aina tutkimuseettisten periaatteiden edelle. Tutkimuseetiikan ja lain välinen suhde tarjoaa edellytyksiä myös arvopohdinnalle, sillä laki ja etiikka saattavat joskus olla myös ristiriidassa toistensa kanssa.

9.4 Jatkotutkimus ja menetelmällinen kehittäminen

Jatkotutkimusaiheita tutkimuseettisten teemojen parissa on runsaasti, koska tutkimusta aiheesta suomalaisten yliopistojen kontekstissa ei juuri ole. Voitaisiin esimerkiksi tutkia,

voidaanko lyhyellä tutkimuseetiikan kurssilla lisätä opiskelijoiden tutkimuseettisiä valmiuksia merkittävästi, kuten Clarkeburnin (2002, ks. luku 4.2) tutkimuksen tulokset osoittivat. Tässä tutkimuksessa kohderyhmänä olivat kasvatustieteiden ja psykologian pääaineopiskelijat. Tutkimus voitaisiin toistaa muilla opiskelijaryhmillä.

Tutkimustiedon lisäksi tarvitaan myös aiheen tutkimusmenetelmällistä kehittämistä; eettisen herkkyyden tutkimusmenetelmissä on paljon ongelmia, joihin ei ole vielä kehitetty toimivia ratkaisuja. Muun muassa vinjetit kaipaavat kehittämistä. Koska opiskelijat osoittivat luovuutta ja kekseliäisyyttä etsiessään vinjeteistä tutkimuseettisiä ongelmia, tutkimusmenetelmänä voitaisiin harkita juoksevan pisteytyksen vinjettejä; opiskelija saisi pisteitä juoksevasti sen mukaan, kuinka monta tutkimuseettiseksi laskettavaa ongelmaa hän vinjetin tilannekuvauksesta löytäisi. Tämäkin mittari tosin mittaisi osaksi myös vastaajan viitseliäisyyttä paneutua tehtävään. Lisäksi vinjettien pisteytyksessä ja tutkimuseettisten ongelmien löytämisen perusteissa tarvitaan vielä selkeyttämistä. Vastaajien löytämien tutkimuseettisten ongelmien osalta ilmeni, että osa vastaajista sekoitti toisiinsa tutkimuksen metodologiset ongelmat ja tutkimuseettiset ongelmat²¹. Lisäksi ensimmäinen, Zuccheron (2008) mukaileva vinjetti, piti tässä tutkimuksessa sisällään kolme tutkimuseettistä ongelmaa, kun Zuccheron itse sisällytti siihen ongelmia vain kaksi. Vinjettien sisältämien tutkimuseettisten ongelmien vähäisempi määrä saattaa lisätä pisteytyksen yksiselitteisyyttä ja selkeyttä. Kaikkia edellä mainittuja näkökulmia on syytä pohtia, kun tulevissa tutkimuksissa syvennyttään tarkastelemaan tutkimuseettisten valmiuksien, käsitysten ja kokemusten, eettisen herkkyyden, sosialisatio- ja empatiakokemusten sekä laitoksen eettisen ilmapiirin välisiä suhteita suomalaisten yliopistojen kontekstissa.

²¹ Yksi ehdotus ensimmäisen vinjetin tutkimuseettiseksi ongelmaksi oli ”liian pieni otos” (ks. luku 8.2, taulukko 22); otoksen edustavuus on ensisijaisesti *metodologinen*, ei tutkimuseettinen, ongelma.

Lähteet

- Anderson, M. S., & Louis, K. (1994). The graduate student experience and subscription to the norms of science. *Research in Higher Education, 35* (3), 273–299.
- Anderson, M. S., Louis, K. S., & Earle, J. (1994). Disciplinary and departmental effects on observations of faculty and graduate student misconduct. *Journal of Higher Education, 65* (3), 331–350.
- Anfara, V. A., Brown, K. M., & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: making the research process more public. *Educational Researcher, 31*, (7), 28–38.
- Antikainen, A. (1986). Johdatus kasvatussosiologiaan. Helsinki: WSOY.
- Baeroe, K., & Norheim, O. F. (2011). Mapping out structural features in clinical care calling for ethical sensitivity: a theoretical approach to promote ethical competence in healthcare personnel and clinical ethical support services (CESS). *Bioethics 25* (7), 394–402.
- Bebeau, M. J. (1994). Influencing the moral dimensions of dental practice. Teoksessa J. R. Rest, & D. Narvaez (toim.) *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 46–121.
- Belshaw, C. (2009). The teacher's perspective. Teaching ethics and professional ethics in universities. Teoksessa J. Strain, R. Barnett, & P. Jarvis (toim.) *Universities, ethics and professions. Debate and scrutiny*. New York: Routledge, 113–125.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology 57* (3), 195–203.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3* (2), 77–101.
- Bulmer, M., & Ocloo, J. (2009). Looking forward. The researcher's perspective. Teoksessa J. Strain, R. Barnett, & P. Jarvis (toim.) *Universities, ethics and professions. Debate and scrutiny*. New York: Routledge, 127–138.

- Butterfield, K. D., Treviño, L. K., & Weaver, G. R. (2000). Moral awareness in business organizations: Influences of issue-related and social context factors. *Human Relations*, 53, 981–1018.
- Cimen, M., Cetin, M., & Turk, Y. Z. (2010). Determining ethical sensitivity of a group of military physicians. *Pakistan Journal of Medical Sciences* 26 (4), 950–954.
- Clarkeburn, H. (2002). A test for ethical sensitivity in science. *Journal of Moral Education* 31(4), 439–453.
- Clarkeburn, H. (2006). Etiikanopetuksen teoriaa ja kokemuksia. *Viikin opetuksen kehittämisspalveluiden julkaisuja 2/2006*. Helsinki.
- Claypool, T., & Molnar, T. (2011). Empathy and Ethics: A conversation between colleagues. *Our Schools, Our Selves*, 20 (2), 175–185.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2. painos. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Counelis, J. S. (1993). Toward empirical studies on university ethics: a new role for institutional research. *Journal of higher education* 64 (1), 74–92.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Methods of collecting and analyzing empirical materials. Teoksessa N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, CA: Sage, 35–45.
- Hébert, P. C., Meslin, E. M., & Dunn, E. V. (1992). Measuring the ethical sensitivity of medical students: a study at the University of Toronto. *Journal of Medical Ethics* 18(3), 142–147.
- Heikkilä, T. (2008). *Tilastollinen tutkimus*. 7., uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. *Tutkimuseettinen ennakoarviointi*. Tulostettu 11.10.2012
http://www.helsinki.fi/behav/tutkimus/eettinen_ennakoarviointi.htm
- Helsingin yliopisto. (2005). *Rehtorin asettaman tutkimuseettisen työryhmän suositus Helsingin yliopiston tutkimuseettiseksi toimintaohjelmaksi*. Tulostettu 4.2.2012
<http://www.helsinki.fi/tutkimus/tutkimuseettisensuositus.doc>

Helsingin yliopisto. (2009). *Helsingin yliopiston opetuksen ja opintojen toimenpideohjelma 2010–2012*. Tulostettu 6.12.2012 http://www.helsinki.fi/strategia/pdf/Strategia2010-2012_OO.pdf

Helsingin yliopisto. (2012). *Opiskelijat pääaineittain, käyttäytymistieteellinen tiedekunta*. Tulostettu 9.11.2012 <http://notes.helsinki.fi/halvi/tilast11.nsf/7e600f1f4ea75e7fc2256483004736e9/5dc11440315555b3c22579830047f947?OpenDocument>

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (1), 121–137.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher* 33 (14), 14–26.

Jordan, J. (2007). Taking the first step toward a moral action: A review of moral sensitivity measurement across domains. *The Journal on Genetic Psychology* 168 (3), 323–359.

Kitchener, K. S. (1985). Ethical principles and ethical decisions in student affairs. *New Directions for Student Services* 1985 (30), 17–29.

Kitchener, K. (1992). Psychologist as teacher and mentor: affirming ethical values throughout the curriculum. *Professional psychology: Research and Practice* 23 (3), 190–195.

Löfström, E. (2012). Students' ethical awareness and conceptions of research ethics. *Ethics & Behavior* 22 (5), 349–361.

McGinn, M., & Bosacki, S. L. (2004). Research ethics and practitioners: concerns and strategies for novice researchers engaged in graduate education. *Forum: Qualitative social research* 5 (2).

McNamee, M. (2002). Introduction: whose ethics, which research? Teoksessa M.

McNamee, & D. Bridges (toim.) *The ethics of educational research*. Oxford: Blackwell, 1–23.

- Nummenmaa, L. (2004). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. 1.–2. painos. Helsinki: Tammi.
- Onwuegbuzie A. J., Johnson, R. B., & Collins, K. MT. (2009). Call for mixed analysis: A philosophical framework for combining qualitative and quantitative approaches. *International Journal of Multiple Research Approaches*, (3), 114–139.
- Payne, S. L. (2000). Challenges for research ethics and moral knowledge construction in the applied social sciences. *Journal of business ethics* 26 (4), 307–318.
- Perry, W. G. Jr. (1968). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Perry, W. G. Jr. (1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: a scheme. With an Introduction by L. Lee Knefelkamp*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Pintrich, P. R. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. Teoksessa B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (toim.) *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 389–414.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development: advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Robin, D. P., Reidenbach, R. E., & Forrest, P. J. (1996). The perceived importance of an ethical issue as an influence on the ethical decision-making of ad managers. *Journal of Business Research*, 35 (1), 17–28.
- Schulte, L.E., Thompson, F., Hayes, K., Noble, J., & Jacobs, E. (2001). Undergraduate faculty and student perceptions of the ethical climate and its importance in retention. *College Student Journal*, 34 (4), 565–576.
- Segal, L., Gideon, L., & Haberfeld, M. R. (2011). Comparing the ethical attitudes of business and criminal justice students. *Social Science Quarterly* 92 (4), 1021–1043.
- Shawver, T.J., & Sennetti, J.T. (2009). Measuring ethical sensitivity and evaluation. *Journal of Business Ethics*, 88 (4), 663–678.

- Sirin, S. R., Rogers-Sirin, L., & Collins, B. A. (2010). A measure of cultural competence as an ethical responsibility: Quick-Racial and Ethical Sensitivity Test. *Journal of Moral Education* 39 (1), 49–64.
- Sparks, J. R., & Hunt, S.D. (1998). Marketing researcher ethical sensitivity: conceptualization, measurement, and exploratory investigation. *Journal of Marketing*, 62, 92–109.
- Steneck, N. H. (1994). Research universities and scientific misconduct: History, policies and the future. *The Journal of Higher Education* 65 (3), 310–330.
- Stiff, J. B., Dillard J. P., Somera, L., Kim, H., & Sleight, C. (1988). Empathy, communication and prosocial behavior. *Communication Monographs*, 55 (2), 198–213.
- Strain, J., Barnett, R., & Jarvis, P. (2009). Introduction. Teoksessa J. Strain, R. Barnett, & P. Jarvis (toim.) *Universities, ethics and professions. Debate and scrutiny*. New York: Routledge, 1–9.
- Suomen laki. (1991). Säädökset. *Asetus tutkimuseettisistä neuvottelukunnasta*. Tulostettu 4.2.2012 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19911347>
- Tancredi, L. R. (1995). The limits of empirical studies on research ethics. *Ethics & Behavior* 5 (3), 217–236.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2002). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen*. Tulostettu 4.2.2012
http://193.167.122.14/Opari/lomakkeet/tukim_TENK_menettelyohjeet_2002.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Tulostettu 4.2.2012
http://www.tenk.fi/eettinen_ennakoarviointi/eettisetperiaatteet.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tulostettu 19.1.2013
http://www.tenk.fi/pdf/htk_ohje_verkko14112012.pdf
- Töttö, P. (2000). *Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua*. Tampere: Vastapaino.

- Van Hooff, S. (2009). Dialogue, virtue and ethics. Teoksessa J. Strain, R. Barnett, & P. Jarvis (toim.) *Universities, ethics and professions. Debate and scrutiny*. New York: Routledge, 81–93.
- Varto, J. (2011). Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma, & K. Mälkki (toim.) *Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus, 13–24.
- Vilka, H. (2007). *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.
- Wagner, C., Garner, M., & Kawulich, B. (2011). The state of the art of teaching research methods in the social sciences: toward a pedagogical culture. *Studies in higher education* 36 (1), 75–88.
- Walker, J. (2010). Measuring plagiarism: researching what students do, not what they say they do. *Studies in Higher Education*, 35 (1), 41–59.
- Wester, K. L. (2011). Publishing ethical research: A step-by-step overview. *Journal of counseling & development* 89 (3), 301–307.
- Zuccherro, R. A. (2008). Can psychology ethics effectively be integrated into introductory psychology? *Journal of Academic Ethics*, 6, 245–257.

Liite 1: Internet-kyselylomake

Saate sähköpostiviestissä

Hei!

Teen kasvatustieteiden pro gradua Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikön seminaarissa ja aiheenani on opiskelijoiden tutkimuseettiset valmiudet sekä niiden suhde laitoksen tarjoamaan kehitysympäristöön. Tutkimuseettiset taidot ovat osa yliopistossa opittavia valmiuksia, ja laitoksen tehtävä on mm. tarjota mahdollisuudet niiden oppimiseen. Jotta oppimisympäristöä voidaan kehittää, on tärkeää tietää miten opiskelijat kokevat asiat. Tutkin meillä HY:ssä kasvatustieteitä (yleinen ja aikuiskasvatustiede) ja psykologiaa pääaineenaan opiskelevia perustutkinto-opiskelijoita.

Pidä siis tauko puurtamisesta ja vastaa kyselyyni. Se vie n. 10–15 min. Kyselyyn voi vastata 27.3 asti, joten vaikka et juuri nyt ehtisikään, vastaathan kuitenkin siihen mennessä. Lomake löytyy tästä osoitteesta:

<https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/33523/lomake.html>

Vastaaminen on täysin vapaaehtoista ja luottamuksellista. Tutkielmani ohjaajina ovat akatemiaturkija Erika Löfström (erika.lofstrom@helsinki.fi) ja yliopistonlehtori Kirsi Pyhälto (kirsi.pyhalto@helsinki.fi). Lisätietoja voi kysyä joko heiltä tai allekirjoittaneelta. Sähköpostiosoitteesi on saatu Opiskelijarekisteristä tieteellisen tutkimuksen tekemistä varten.

Jokainen vastaus on tärkeä. Kiitos kovasti jo etukäteen :)

Ystävällisin terveisin, Minka Rissanen

Saate muistutus-sähköpostiviestissä

Moikka!

Lähetin teille viime viikon tiistaina pyynnön vastata graduuni liittyvään kyselyyn. Jokaisen vastaajan näkökulma on tärkeä, joten jos et vielä vastannut, vastaathan ke 28.3 (huomisen) loppuun mennessä! Jos vastasit jo, tämä muistutusviesti on aiheeton. Kiitos!

Varsinainen e-lomake

Opiskelijoiden tutkimuseettiset valmiudet ja niiden suhde laitoksen tarjoamaan kehitysympäristöön

Tämä kysely on tarkoitettu kasvatustieteiden (yleinen ja aikuiskasvatustiede) ja psykologian pääaineopiskelijoille. Aineistoa käytetään kasvatustieteiden pro gradu -tutkielmassa. Aikaa vastaamiseen kuluu vastaajasta riippuen noin 10-15 minuuttia. Vastaaminen on täysin luottamuksellista ja vapaaehtoista, eikä yksittäistä vastaajaa voi tunnistaa tuloksista. Lisätietoja voi kysyä tutkielman tekijältä sähköpostitse minka.rissanen@helsinki.fi. Voit myös halutessasi lähettää minulle mitä tahansa kommentteja tai ajatuksia, joita tutkimus herätti.

jatkuu

Taustatiedot

Koulutusohjelma

Kasvatustieteet

Psykologia

Sukupuoli

Nainen

Mies

Ikä ____

Opiskeluvuosi (Monesko vuosi sinulla on meneillään koulutusohjelmassasi, esim. 1, 2, 3, 4 jne.) ____

Kertyneet opintopisteet (Tällä hetkellä suoritettuna (arviokin riittää) ____

Monivalinnat, osa 1

Seuraavissa kolmessa osiossa sinulle esitetään väittämiä, joissa aiheina ovat kokemuksesi laitoksestasi ja tieteenalastasi sekä suhteesi muihin ihmisiin. Vastaa väittämiin omien kokemustesi ja näkemystesi pohjalta.

Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä (Täysin eri mieltä, osittain erimieltä, ei samaa eikä eri mieltä, osittain samaa mieltä, täysin samaa mieltä)

Tiedän, miten asiat hoidetaan laitoksellani

Tunnen tieteenalani arvot

Tiedän muodolliset ja epämuodolliset säännöt ja ohjeistukset, jotka ohjaavat tutkijoiden toimintaa alalla

Tiedän, millaista käytöstä pidetään sopivana ja sopimattomana laitoksellani

Tiedän, mitä laitoksellani pidetään tärkeänä ja ei-tärkeänä

Minulla on hyvä ymmärrys siitä, miten luoda menestyvä ura itselleni alallani

Tiedän, mitä hyvän tutkijan pitäisi ja ei pitäisi tehdä

Tiedän, mitä sääntöjä ja normeja tieteenalaani liittyy

Monivalinnat, osa 2

Muutamit opiskelijoista saavat suurimman osan huomiosta ja resursseista

Opiskelijat ovat huomaavaisia toisiaan kohtaan luentojen aikana

jatkuu

Opiskelijat voivat uskoa toisilleen luottamuksellista tietoa

Luennoilla opiskelijat oppivat salaamaan mielipiteensä tai uskomuksensa, jotka eroavat opiskelijoiden enemmistöstä

Laitoksella ollaan valmiita taivuttamaan sääntöjä joidenkin opiskelijoiden kohdalla, mutta ei toisten

Laitoksella arvostetaan yksilöiden tekemää tutkimusta enemmän kuin yhteistyössä tehtyä tutkimusta

Kun se on soveliaista, opiskelijat jakavat keskenään ideoita, luentomuistiinpanoja ja muita materiaaleja

Opiskelijat puolustavat toisiaan, jos heitä kritisoidaan tai asetetaan naurunalaisiksi

Ihmisten täytyy kilpailla laitoksen resursseista

Koulutusohjelman samaan aikaan aloittaneiden opiskelijoiden keskuudessa vallitsee solidaarisuus

Ryhmätöissä kukin opiskelija tekee reilusti oman osuutensa

Opiskelijoiden täytyy kilpailla laitoksen henkilökunnan ajasta ja huomiosta

Opiskelijat käyttävät epäreilusti hyväkseen toistensa taitoja ja asiantuntemusta

Koulutusohjelman opiskelijoiden keskuudessa vallitsee yhteistoiminnallinen henki

Opiskelijat kohtelevat toisiaan kunnioittavasti

Opiskelijat tukevat ja rohkaisevat toisiaan

Professorit ja opettajat edistävät opiskelijoiden välistä yhteistyötä

Koen, että minua riistetään laitoksella

Monivalinnat, osa 3

Toisten ihmisten mielialoilla on suuri vaikutus omaan mielialaani

Kykenen yleensä ymmärtämään, miksi ihmiset puhuvat ja toimivat tietyllä tavalla

Minua ahdistaa nähdä toisia ihmisiä hädässä

Minun on yleensä helppo nähdä asioita toisten ihmisten näkökulmasta

Minua itseänikin sattuu nähdessäni muiden ihmisten kärsivän

Ahdistun usein, kun näen surullisen televisio-ohjelman tai elokuvan

Olen hyvä asettumaan toisten ihmisen asemaan

Kun olen keskustellessa eri mieltä jonkun kanssa, yritän nähdä hänen näkökulmansa

Tutkimustilanteet, tapaus 1

Seuraavaksi sinulle esitetään kolme hypoteettista tutkimustilannetta. Mitä eettisiä ongelmia tunnistat tapauksista tutkimuksen kannalta? Tuo esiin niin monta ongelmaa kuin löydät ja kuvaile jokaista tekstikenttään. Vastauksesi ei tarvitse olla pitkä, mutta jos tapaus herättää ajatuksia, sana on tekstikentässä vapaa eikä maksimipituutta ole määritelty.

Tutkija haluaa tutkia ryhmäpaineen vaikutusta lapsiin. Hän valitsee näytteekseen yhden neljännen luokan koulusta X ja pyytää lasten vanhemmilta luvan käyttää näiden lapsia tutkimuksessa ryhmäpaineesta. Oppilaat vastaavat kysymyksiin heidän mieltymyksistään useisiin leluihin ja sitten liittyvät keskusteluryhmään. Kertomatta muille osallistujille hän kouluttaa muutamasta luokan oppilaasta avustajan ilmaisemaan keskustelussa toisenlaisia mieltymyksiä kuin mitä osallistajat ovat valinneet. Kun osallistujilta kysytään heidän mieltymyksistään, he joutuvat tarkoituksella tilanteeseen, jossa heidän täytyy ilmaista epäsuosittuja valintoja. Tutkimuksen jälkeisessä keskustelussa osallistujille kerrotaan, että avustajat ilmaisivat tarkoituksella juuri päinvastaisia mieltymyksiä kuin tutkimukseen osallistuneet. Vaikka monista osallistujista tutkimus oli hauska, muutama oppilas näytti hämmentyneeltä. Yksi oppilas kysyi tutkijalta, miksi hän käski ryhmän jäseniä "valehtelemaan". Useat vanhemmat ovat tuhtuneita. Heidän mielestään tutkimus rohkaisi lapsia valehtelemaan, vaikka he ovat yrittäneet opettaa lapsille, että valehtelu ei ole sopivaa käytöstä.

Mitkä ovat tutkimuseettiset ongelmat tässä tapauksessa? _____

Tutkimustilanteet, tapaus 2

Tutkija tutkii yliopisto-opiskelijoiden turvallisuuden kokemuksia parisuhteessa. Hän käyttää aineistonkeruumenetelmänä ryhmähaastattelua. Yksi haastatelluista ottaa yhteyttä tutkijaan haastattelujen jälkeen ja ilmoittaa, ettei haluakaan osallistua. Tutkija pääättelee, että koska hän on jo aiemmin antanut suostumuksensa eikä yksittäistä vastaajaa voi erottaa tutkimustuloksista, hän voi käyttää kyseisen informantin tietoja. Tulosten analyysin jälkeen tutkija säilyttää kaiken kerätyn datan ja tutkimusmateriaalin, koska hän ajattelee mahdollisesti tarvitsevansa kerättyä tietoa vielä myöhemmin.

Mitkä ovat tutkimuseettiset ongelmat tässä tapauksessa? _____

Tutkimustilanteet, tapaus 3

Tutkija tutkii projektijohtamista yrityksessä X. Seuraavaksi aineistonkeruuvuorossa ovat työntekijät. Tutkija haastattelee heitä yksityisessä tilassa. Useat haastateltavista vaikuttavat pidättyväsiltä, stressaantuneilta ja jopa ahdistuneilta joutuessaan vastaamaan tutkijan kysymyksiin. Lisäksi monista vastauksista käy ilmi, että haastatteluun käytetty aika on pois heidän sen päivän työajastaan, eikä esimies katso hyvällä projektien viivästyistä. Tutkija joutuu rohkaisemaan vastaajia tämän tästä.

jatkoa

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että yrityksen johtamiskäytännöissä olisi parantamisen varaa. Tutkimuksen toimeksiantaja ei pyydä tutkijaa valehtelemaan, mutta kehottaa jättämään muutamia tuloksista raportoimatta. Tutkija ei halua kieltäytyä, sillä kyseinen yritys on erittäin keskeinen toimija hänen tutkimuskentällään.

Mitkä ovat tutkimuseettiset ongelmat tässä tapauksessa? _____

Suostumus jatkohaastatteluun

Koska kvantitatiivinen kyselytutkimus antaa syvyydeltään rajallista tietoa tutkimuskohteesta, aion gradussani tehdä aiheesta mahdollisesti myös haastatteluja. Jatkohaastattelut liittyvät tämän kyselyn viimeiseen tehtävään, jossa piti etsiä annetuista tutkimustilanteista tutkimuseettisiä ongelmia. Jos olisit suostuvainen vielä mahdolliseen haastatteluun, jätä sähköpostiosoitteesi alla olevaan kenttään (ei pakollinen), niin otan yhteyttä. Haastattelu ei vaadi erityistietoja tutkimuseetiikasta tai etukäteen valmistautumista. Yhteystietojasi ei liitetä tutkimusaineistoon. Muussa tapauksessa siirry tallentamaan vastauksesi Seuraava-painikkeella.

Sähköpostiosoitteesi _____

Liite 2: Eettisen ilmapiirin mittarin muodostaminen

<i>Mittarin ulottuvuus ja väittämät</i>	<i>Lähde</i>
<i>Kilpailu</i>	
ei1 Muutamat opiskelijoista saavat suurimman osa huomiosta ja resursseista	Anderson & Louis, 1994
ei5 Laitoksella ollaan valmiita taivuttamaan sääntöjä joiden opiskelijoiden kohdalla, mutta ei toisten	Anderson & Louis, 1994
ei9 Ihmisten täytyy kilpailla laitoksen resursseista	Anderson & Louis, 1994
ei12 Opiskelijoiden täytyy kilpailla laitoksen henkilökunnan ajasta ja huomiosta	Anderson & Louis, 1994
<i>Solidaarisuus–itsekkyyys</i>	
ei2 Opiskelijat ovat huomaavaisia toisiaan kohtaan luentojen aikana	Schulte, Thompson, Hayes, Noble & Jacobs, 2001: Undergraduate Ethical Climate Index Items, väittämä 26
ei3 Opiskelijat voivat uskoa toisilleen luottamuksellista tietoa	Schulte, Thompson, Hayes, Noble & Jacobs, 2001: väittämä 38
ei4 Luennoilla opiskelijat oppivat salaamaan mielipiteensä tai uskomuksensa, jotka eroavat opiskelijoiden enemmistöstä (R)	Schulte, Thompson, Hayes, Noble & Jacobs, 2001: väittämä 54
ei8 Opiskelijat puolustavat toisiaan, jos heitä kritisoidaan tai asetetaan naurunalaisiksi	Schulte, Thompson, Hayes, Noble & Jacobs, 2001: väittämä 57
ei10 Koulutusohjelman samaan aikaan aloittaneiden opiskelijoiden keskuudessa vallitsee solidaarisuus	Anderson, Louis & Earle, 1994
ei11 Ryhmätöissä kukin opiskelija tekee reilusti oman osuutensa	Schulte, Thompson, Hayes, Noble & Jacobs, 2001: väittämä 46
ei13 Opiskelijat käyttävät epäreilusti hyväkseen toistensa taitoja ja asiantuntemusta (R)	Schulte, Thompson, Hayes, Noble & Jacobs, 2001: väittämä 36
ei15 Opiskelijat kohtelevat toisiaan kunnioittavasti	Schulte, Thompson, Hayes, Noble & Jacobs, 2001: väittämä 55
<i>Individualismi–yhteisöllisyys</i>	
ei6 Laitoksella arvostetaan yksilöiden tekemää tutkimusta enemmän kuin yhteistyössä tehtyä tutkimusta	Anderson & Louis, 1994
ei7 Kun se on soveliaista, opiskelijat jakavat keskenään ideoita, luentomuistiinpanoja ja muita materiaaleja (R)	Schulte, Thompson, Hayes, Noble & Jacobs, 2001: väittämä 40
ei14 Koulutusohjelman opiskelijoiden keskuudessa vallitsee yhteistoiminnallinen henki (R)	Schulte, Thompson, Hayes, Noble & Jacobs, 2001: väittämä 8
ei16 Opiskelijat tukevat ja rohkaisevat toisiaan (R)	Schulte, Thompson, Hayes, Noble & Jacobs, 2001: väittämä 23
ei17 Professorit ja opettajat edistävät opiskelijoiden välistä yhteistyötä (R)	Schulte, Thompson, Hayes, Noble & Jacobs, 2001: väittämä 50
<i>Riisto</i>	
ei18 Koen, että minua riistetään laitoksella	Anderson & Louis, 1994

Liite 3: Vinjetit ja niiden laatimista ohjanneet eettiset periaatteet

Vinjetti 1 (Mukailtu Zuccherolta, 2008)

Tutkija haluaa tutkia ryhmäpaineen vaikutusta lapsiin. Hän valitsee näytteekseen yhden neljännen luokan koulusta X ja pyytää lasten vanhemmilta luvan käyttää näiden lapsia tutkimuksessa ryhmäpaineesta. Oppilaat vastaavat kysymyksiin heidän mieltymyksistään useisiin leluihin ja sitten liittyvät keskusteluryhmään. Kertomatta muille osallistujille hän kouluttaa muutamasta luokan oppilaasta avustajan ilmaisemaan keskustelussa toisenlaisia mieltymyksiä kuin mitä osallistujat ovat valinneet. Kun osallistujilta kysytään heidän mieltymyksistään, he joutuvat tarkoituksella tilanteeseen, jossa heidän täytyy ilmaista epäsuosittuja valintoja. Tutkimuksen jälkeisessä keskustelussa osallistujille kerrotaan, että avustajat ilmaisivat tarkoituksella juuri päinvastaisia mieltymyksiä kuin tutkimukseen osallistuneet. Vaikka monista osallistujista tutkimus oli hauska, muutama oppilas näytti hämmentyneeltä. Yksi oppilas kysyi tutkijalta, miksi hän käski ryhmän jäseniä ”valehtelemaan”. Useat vanhemmat ovat tuhtuneita ja ilmaisevat, etteivät he tiedeneet tutkimuksesta tarpeeksi ennen kuin antoivat suostumuksensa. Vanhempien mielestä tutkimus rohkaisee lapsia valehtelemaan, vaikka he ovat yrittäneet opettaa lapsille, että valehtelu ei ole sopivaa käytöstä.

Eettiset periaatteet:

1 p: Harhautuksen käyttö (uskollisuuden periaate)

1 p: Vanhemmat eivät olleet antaneet suostumustaan lastensa osallistumiseen täysin tietoisina kokeen sisällöstä (tietoon perustuva suostumus)

1 p: Haavoittuva/herkkä kohdejoukko

Vinjetti 2

Tutkija tutkii yliopisto-opiskelijoiden turvallisuuden kokemuksia parisuhteessa. Hän käyttää aineistonkeruumenetelmänä ryhmähaastattelua. Yksi informanteista ottaa yhteyttä tutkijaan haastattelujen jälkeen ja ilmoittaa, ettei haluakaan osallistua. Tutkija pääättelee, että koska hän on jo aiemmin antanut suostumuksensa eikä yksittäistä vastaajaa voi erottaa

jatkuu

tutkimustuloksista, hän voi käyttää kyseisen informantin tietoja. Tulosten analyysin jälkeen tutkija säilyttää kaiken kerätyn datan ja tutkimusmateriaalin, koska hän ajattelee mahdollisesti tarvitsevansa kerättyä tietoa vielä myöhemmin.

Eettiset periaatteet:

1 p. Oikeus vetäytyä kesken tutkimuksen

1 p. Luottamuksellisuus/anonymiteetti vaarantuu jos tunnistetietoja säilytetään

1 p. Sensitiivinen data ja sen luottamuksellisuus

Vinjetti 3

Tutkija tutkii projektijohtamista yrityksessä X. Seuraavaksi aineistonkeruuvuorossa ovat työntekijät. Tutkija haastattelee heitä yksityisessä tilassa. Useat haastateltavista vaikuttavat pidättyväsiltä, stressaantuneilta ja jopa ahdistuneilta joutuessaan vastaamaan tutkijan kysymyksiin. Lisäksi monista vastauksista käy ilmi, että haastatteluun käytetty aika on pois heidän sen päivän työajastaan, eikä esimies katso hyvällä projektien viivästymistä. Tutkija joutuu rohkaisemaan vastaajia tämän tästä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että yrityksen johtamiskäytännöissä olisi parantamisen varaa. Tutkimuksen toimeksiantaja ei pyydä tutkijaa valehtelemaan, mutta kehottaa jättämään muutamia tuloksista raportoimatta. Tutkija ei halua kieltäytyä, sillä kyseinen yritys on erittäin keskeinen toimija hänen tutkimuskentällään.

Eettiset periaatteet:

1 p. Haitan aiheuttaminen (yksilöiden psyykinen ahdistus/työtaakan lisääminen)

1 p. Tulosten oikeellinen raportointi (totuudenmukaisuus)

1 p. Sensitiivinen data ja sen luottamuksellisuus (anonymiteetti)

Liite 4: Haastattelurunko

1. Mitä ajatuksia tehtävä herätti?

Kertoisitko jotain siitä, miten ajattelit kyselyn avoimia tehtäviä pohtiessasi?

Mitä asioita pidit tärkeänä?

Oliko tehtävissä mielestäsi sellaisia ristiriitoja, joiden ratkaiseminen oli hankalaa?

2. Miten hyvin koulutus on mielestäsi antanut valmiuksia käsitellä tutkimuseettisiä tilanteita, vai ratkaisetko eteesi tulevat tutkimuseettiset ongelmat ns. ”maalaisjärjellä”?

3. Millä kursseilla tai missä opintojen osassa/vaiheessa tutkimuksen eettisiä kysymyksiä on mielestäsi käsitelty?

Onko menetelmäkursseilla tai muualla käsitelty tutkimuseettisiä aiheita (riittävästi)? Miten tutkimuseetiikkaa on käsitelty?

Onko jäänyt mieleen jokin tietty opetuskerta, materiaali, tehtävä tms. jonka olet kokenut erityisen hyväksi?

Onko tutkimuseettisiä aiheita käsitelty arvojen/normien vai käytännön/toiminnan kautta? Kummin päin pitäisi? Onko tutkimuseetiikka arvoja vai tekoja?

4. Kun ajattelet opiskeluympäristöäsi, tukeeko se mielestäsi eettistä toimintaa? Esimerkiksi: missä määrin opettajat ja tutkijat näyttävät itse hyvää esimerkkiä tutkimuksenteossa?

Toimivatko opettajat ja opiskelijat mielestäsi rehellisesti ja toisiaan kunnioittaen? Oletko kokenut, että vilpilliseen toimintaan puututaan vai katsotaanko sitä ”sormien läpi”?

5. Onko sinulla ajatuksia tai ehdotuksia siitä, miten tutkimuseetiikan opetusta voitaisiin kehittää?

6. Tarvitaanko mielestäsi tutkimuseettisiä valmiuksia, jos ei ole suuntautumassa tutkijan uralle?

Liite 5: Sosialisatiota mittaavien väittämien keski- ja hajontaluvut

<i>Väittämä</i>	<i>N</i>	<i>ka</i> (<i>kh</i>)	<i>md</i>	<i>mo</i>	<i>g₁</i> (<i>kv</i>)	<i>g₂</i> (<i>kv</i>)	<i>min</i>	<i>max</i>
s1 Tiedän, miten asiat hoidetaan laitoksellani	87	3,0 (1,1)	3,00	4	-0,261 (0,258)	-1,351 (0,511)	1	5
s2 Tunnen tieteenalani arvot	87	4,0 (1,0)	4,00	4	-1,041 (0,258)	0,353 (0,511)	1	5
s3 Tiedän muodolliset ja epämuodolliset säännöt ja ohjeistukset, jotka ohjaavat tutkijoiden toimintaa laitoksellani	87	3,7 (1,1)	4,00	4	-0,730 (0,258)	-0,337 (0,511)	1	5
s4 Tiedän, millaista käytöstä pidetään sopivana ja sopimattomana laitoksellani	87	3,9 (0,9)	4,00	4	-0,827 (0,258)	0,265 (0,511)	2	5
s5 Tiedän, mitä laitoksellani pidetään tärkeänä ja ei-tärkeänä	87	3,3 (1,0)	4,00	4	-0,380 (0,258)	-0,959 (0,511)	1	5
s6 Minulla on hyvä ymmärrys siitä, miten luoda menestyvä ura itselleni alallani	87	3,2 (1,1)	4,00	4	-0,299 (0,258)	-0,991 (0,511)	1	5
s7 Tiedän, mitä hyvän tutkijan pitäisi ja ei pitäisi tehdä	87	3,9 (0,9)	4,00	4	-0,822 (0,258)	0,386 (0,511)	1	5
s8 Tiedän, mitä sääntöjä ja normeja tieteenalaani liittyy	87	4,0 (0,9)	4,00	4	-0,937 (0,258)	0,326 (0,511)	2	5

Liite 6: Empatiaa mittaavien väittämien keski- ja hajontaluvut

<i>Väittämä</i>	<i>N</i>	<i>ka</i> (<i>kh</i>)	<i>md</i>	<i>mo</i>	<i>vinous</i> (<i>kv</i>)	<i>huipukkuus</i> (<i>kv</i>)	<i>min</i>	<i>max</i>
e1 Toisten ihmisten mielialoilla on suuri vaikutus omaan mielialaani	87	3,3 (1,1)	4,00	4	-0,201 (0,258)	-1,134 (0,511)	1	5
e2 Kykenen yleensä ymmärtämään, miksi ihmiset puhuvat ja toimivat tietyllä tavalla	87	4,3 (0,6)	4,00	4	-0,555 (0,258)	1,147 (0,511)	2	5
e3 Minua ahdistaa nähdä toisia ihmisiä hädässä	87	3,9 (1,0)	4,00	4	-1,042 (0,258)	0,722 (0,511)	1	5
e4 Minun on yleensä helppo nähdä asioita toisten ihmisten näkökulmasta	87	4,3 (0,7)	4,00	4	-1,175 (0,258)	2,458 (0,511)	2	5
e5 Minua itseänikin sattuu nähdessäni muiden ihmisten kärsivän	87	4,1 (0,7)	4,00	4	-1,076 (0,258)	1,906 (0,511)	2	5
e6 Ahdistun usein, kun näen surullisen televisio-ohjelman tai elokuvan	87	3,5 (1,3)	4,00	4	-0,437 (0,258)	-0,942 (0,511)	1	5
e7 Olen hyvä asettumaan toisen ihmisen asemaan	87	4,3 (0,8)	4,00	4	-0,869 (0,258)	0,503 (0,511)	2	5
e8 Kun olen keskustellessa eri mieltä jonkun toisen kanssa, yritän nähdä hänen näkökulmansa	87	4,3 (0,7)	4,00	4	-1,007 (0,258)	1,947 (0,511)	2	5

Liite 7: Laitoksen eettistä ilmapiiriä mittaavien väittämien keski- ja hajontaluvut

Väittämä	N	ka (kh)	md	mo	vinous (kv)	huipukkuus (kv)	min	max
ei1 Muutamat opiskelijoista saavat suurimman osa huomiosta ja resursseista	87	2,5 (1,0)	2,00	2	0,383 (0,258)	-0,523 (0,511)	1	5
ei2 Opiskelijat ovat huomaavaisia toisiaan kohtaan luentojen aikana	87	3,8 (1,0)	4,00	4	-0,653 (0,258)	-0,409 (0,511)	2	5
ei3 Opiskelijat voivat uskoa toisilleen luottamuksellista tietoa	87	3,6 (1,0)	4,00	4	-0,718 (0,258)	0,094 (0,511)	1	5
ei4 Luennoilla opiskelijat oppivat salaamaan mielipiteensä tai uskomuksensa, jotka eroavat opiskelijoiden enemmistöstä (R)	87	2,6 (1,1)	2,00	2	0,216 (0,258)	-0,883 (0,511)	1	5
ei5 Laitoksella ollaan valmiita taivuttamaan sääntöjien opiskelijoiden kohdalla, mutta ei toisten	87	2,6 (1,1)	3,00	3	0,408 (0,258)	-0,428 (0,511)	1	5
ei6 Laitoksella arvostetaan yksilöiden tekemää tutkimusta enemmän kuin yhteistyössä tehtyä tutkimusta	87	2,6 (1,2)	3,00	3	,005 (0,258)	-0,309 (0,511)	1	5
ei7 Kun se on soveliaista, opiskelijat jakavat keskenään ideoita, luentomuistiiinpanoja ja muita materiaaleja (R)	87	4,0 (1,0)	4,00	4	-1,212 (0,258)	1,135 (0,511)	1	5
ei8 Opiskelijat puolustavat toisiaan, jos heitä kritisoidaan tai asetetaan naurunalaisiksi	87	3,4 (0,9)	3,00	3	-0,258 (0,258)	0,223 (0,511)	1	5
ei9 Ihmisten täytyy kilpailla laitoksen resursseista	87	3,3 (0,9)	3,00	3	-0,732 (0,258)	0,541 (0,511)	1	5
ei10 Koulutusohjelman samaan aikaan aloittaneiden opiskelijoiden keskuudessa vallitsee solidaarisuus	87	3,6 (0,9)	4,00	4	-0,559 (0,258)	0,584 (0,511)	1	5
ei11 Ryhmätöissä kukin opiskelija tekee reilusti oman osuutensa	87	3,6 (1,0)	4,00	4	-0,598 (0,258)	-0,623 (0,511)	1	5
ei12 Opiskelijoiden täytyy kilpailla laitoksen henkilökunnan ajasta ja huomiosta	87	2,7 (1,0)	3,00	3	0,206 (0,258)	-0,526 (0,511)	1	5
ei13 Opiskelijat käyttävät epäreilusti hyväkseen toistensa taitoja ja asiantuntemusta (R)	87	2,1 (0,9)	2,00	2	0,773 (0,258)	0,289 (0,511)	1	5
ei14 Koulutusohjelman opiskelijoiden keskuudessa vallitsee yhteis- toiminnallinen henki (R)	87	3,5 (1,0)	4,00	4	-0,565 (0,258)	-0,277 (0,511)	1	5
ei15 Opiskelijat kohtelevat toisiaan kunnioittavasti	87	4,2 (0,6)	4,00	4	-0,759 (0,258)	2,098 (0,511)	2	5
ei16 Opiskelijat tukevat ja rohkaisevat toisiaan (R)	87	4,0 (0,8)	4,00	4	-0,957 (0,258)	1,804 (0,511)	1	5
ei17 Professorit ja opettajat edistävät opiskelijoiden välistä yhteistyötä (R)	87	3,1 (1,0)	3,00	4	-0,528 (0,258)	-0,509 (0,511)	1	5
ei18 Koen, että minua riistetään laitoksella	87	1,4 (0,8)	1,00	1	1,890 (0,258)	2,604 (0,511)	1	4

Liite 8: Esimerkki teemojen muodostamisesta analytyttisen intressin mukaisesti

Tutkimuskysymys	Teemaryhmä	Koodattu teema	Aineistokatkelma
Kokemukset ja käsitykset tutkimuseetiikasta ja sen tärkeydestä	Valmiuksien tärkeys	Vaikkei suuntaudu tutkijan uralla, saattaa joutua työssä kuitenkin tekemään tutkimustyötä	"...menis töihin johonkin yritykselle tekee markkinointitutkimusta tai johonki korkeakouluun tekemään tyytyväisyystutkimusta opiskelijoista vaikka ... vaikka olis haettu tutkija, niin silti usein joutuu ammatissa tekee sellasia ikään kuin minitutkimuksia." K1_1
			"menee kuitenkin johonki tollaseen niinku hr-puolelle tai jossain, niin aina kun ihmisten kanssa ollaan kanssakäymisissä ja jollain lailla heitä niinkun, koulutetaan tai heistä kootaan tietokantoja tai jotain tällasta näin niin mun mielestä se on tärkeitä." K2_4
		Työ- ja muussa elämässä tarvitaan toiminnan eettistä pohdintaa yleensä	"tutkimusetiikka on kuitenkin osa eettistä pohdintaa ja siis eettistä pohdintaahan me kaikki tarvitaan jatkuvasti, elämässä että, ei se [tutkimuseetiikan opetus] hukkaan mene varmastikaan." K1_1
			"Kyl mä uskon et niillä [tutkimuseettisillä valmiuksilla] on merkitystä koska ihan kaikessa työelämässä sä et tiedä mitä sä voit joutuu siellä kuitenkin sit tekemään, tai et mitä sun joku pomo haluais että sä teet, kyl mä uskon et näistä kriteereistä et vaikka sä et ihan varsinaisesti tutkimusta tekiskään, niin niistä voi kuitenkin sit ammentaa sitä tiettyä hyvää pohjaa siihen et miten sä toimit, että ei se missään nimessä hukkaan mene se toiminta." K2_2
			"Mä luulen et aika monissa vuorovaikutustilanteissa [on hyötyä tutkimuseettisistä valmiuksista], ehkä mulle tulee just mieleen joku työtyytyväisyystutkimus, vaikka sek in nyt jonkinlaista tutkimusta olisk in, niin jos sä semmosessakin oot mukana niin, kyl se auttaa sua vähän arvioimaan sitä toimintaa, tai just es imiestyössä, et miten sä kohtelet sun alaisiakin ja, muuta." K2_2
			"kyl siinä tietyllä tavalla saa sellasta tutkijan silmää tai pystyy ympäristöstä laskemaan sen oman vaikutuksensa pois tai käsittelemään asioita vähän enemmän objektiivisesti sen takia et on tehny tän tyyppistä [...] Kyl ilman muuta [tutkimuseettisistä asioista on hyötyä elämässä] et ehkä tiedon käsittelyyn..." K2_3
		Tutkimuksen kriittinen lukutaito	"Mun mielestä [tutkimuseettisiä valmiuksia] tarvitaan [vaikkei ole suuntautumassa tutkijan uralle] siinä mielessä että esimerkiksi sellasta medialukutaitoa ja sit sellasta kriittisyyttä, et jos ei ole tietoinen siitä millaisia taustatekijöitä sen tutkimuksen tekemisessä on ollut, niin silloin ei myöskään voi kritisoida sitä jotenkin, ehkä sit ottaa liian itsestään selvänä, et oikei, kaikki tutkimus tutkimus on totta ja kaikki tutkimus on eettisesti tehty, et siinä mielessä joo, mutta tietysti enemmän jos aikoo tutkijaksi niin silloin pitää joo, pitää niinkun enemmän olla siitä, tai niistä omista positioista tietoinen." K1_2
			"...kun sä luet tällasia tutkimuseettisiä asioita tällä niin, sit sä itekin pystyt myöhemmin jos sä, rupeet selailemaan jotain tutkimusta niin osaat pikkasen arvioida sitäkin et, mennäänkö nyt ihan oikeaa uraa pitkin." K2_2
			"Joo, on ne [tutkimuseettiset valmiudet] mun mielestä aina tärkeitä koska pitää osata kuitenkin lukee sitä tietoa." K2_4

Liite 9: T-testit ja varianssianalyysit

T-testin tulokset: tieteenala

<i>Mittari</i>	<i>Kasvatustieteilijät (n = 57)</i> <i>Psykologit (n = 28)</i>		<i>t(p)</i>
	<i>ka (kh)</i>	<i>ka (kh)</i>	
Vinjetti 1	1.84 (0.82)	1.75 (0.97)	.459 (.648)
Vinjetti 2	1.63 (0.67)	1.54 (0.69)	.612 (.542)
Vinjetti 3	1.61 (0.68)	1.36 (0.62)	1.692(.094)
Vinjettien yhteispistemäärä	5.09 (1.58)	4.61 (1.47)	1.344 (.183)

T-testin tulokset: ikä

<i>Mittari</i>	<i>19–27-vuotiaat (n = 44)</i> <i>28–58-vuotiaat (n = 41)</i>		<i>t(p)</i>
	<i>ka (kh)</i>	<i>ka (kh)</i>	
Vinjetti 1	1.84 (0.86)	1.78 (0.88)	0.320(.750)
Vinjetti 2	1.64 (0.67)	1.54 (0.69)	0.511(.610)
Vinjetti 3	1.52 (0.70)	1.54 (0.64)	-0.095(.924)
Vinjettien yhteispistemäärä	4.98 (1.56)	4.88 (1.57)	0.292(.771)

Varianssianalyysin tulokset: opiskeluvuosi

<i>Mittari</i>	<i>1.–3.</i>	<i>4.–5.</i>	<i>6.–12.</i>	<i>F(df1,df2)</i>	<i>p</i>
	<i>opiskeluvuosi</i>	<i>opiskeluvuosi</i>	<i>opiskeluvuosi</i>		
	<i>(n = 28)</i>	<i>(n = 28)</i>	<i>(n = 29)</i>		
	<i>ka (kh)</i>	<i>ka (kh)</i>	<i>ka (kh)</i>		
Vinjetti 1	1.89 (0.92)	1.75 (0.89)	1.79 (0.82)	0.197(2,84)	.822
Vinjetti 2	1.61 (0.69)	1.46 (0.64)	1.72 (0.70)	1.056(2,84)	.353
Vinjetti 3	1.50 (0.51)	1.54 (0.74)	1.55 (0.74)	0.044(2,84)	.957
Vinjettien yhteispistemäärä	4.96 (1.45)	4.75 (1.53)	5.07 (1.71)	0.304(2,84)	.738

Varianssianalyysin tulokset: opintopisteiden määrä

<i>Mittari</i>	<i>Opintopisteet</i>	<i>Opintopisteet</i>	<i>Opintopisteet</i>	<i>F(df1,df2)</i>	<i>p</i>
	<i><180</i>	<i>181–300</i>	<i>>301</i>		
	<i>(n = 29)</i>	<i>(n = 43)</i>	<i>(n = 13)</i>		
	<i>ka (kh)</i>	<i>ka (kh)</i>	<i>ka (kh)</i>		
Vinjetti 1	1.97 (0.91)	1.77 (0.90)	1.62 (0.65)	0.845(2,84)	.433
Vinjetti 2	1.59 (0.68)	1.58 (0.70)	1.69 (0.63)	0.141(2,84)	.869
Vinjetti 3	1.34 (0.55)	1.67 (0.68)	1.46 (0.78)	2.272(2,84)	.110
Vinjettien yhteispistemäärä	4.90 (1.40)	5.00 (1.68)	4.77 (1.59)	0.117(2,84)	.890

Liite 10: Haastatteluaineiston teemaryhmät ja teemat

(Suluissa ne haastateltavat, jotka ilmaisivat haastatteluissa kyseisen pelkistetyn ilmauksen)

OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSET JA KOKEMUKSET TUTKIMUSETIIKASTA

Mikä on keskeistä tutkimuseettisissä kysymyksissä?

- Tutkimuseettisten kysymysten moniulotteisuus ja monimutkaisuus (K1_1, K2_1, K2_2, K2_4)
- Mahdollinen ristiriita tutkimustehtävän ja -asetelman ja tutkimuseettisten kysymysten välillä (K1_1, K2_1, K2_2, K2_3)
- Tutkimuseettisiä kysymyksiä voi asettaa tärkeysjärjestykseen keskenään (K1_1, K2_3)
- Tutkimuseettiä on vaikea opettaa (K1_1)
- Tutkimuseettisistä asioista pitää tietää paljon ennen ongelmatilanteen ratkaisua (K2_1)
- Tutkimuseettiä on pääsääntöisesti ihmislähtöistä (K2_1)
- Tiedetyt tutkimuseettiset asiat ovat itsestään selviä (K2_1, K2_4)
- Kyselylomakkeen vinjettien tutkimuseettiset ongelmat olivat selviä tapauksia (K1_2)
- Oma aktiivisuus, opiskelukaverit ja ”piilo-opetussuunnitelma” ovat tärkeitä tutkimuseettisten valmiuksien hankkimisessa (K1_2, K2_2, K2_3)
- Tutkimuseetikassa on olennaista tietoisuus omista taustaoletuksista (K1_2)
- Tutkimuseettisissä ongelmatilanteissa on vaikea tietää ”oikea” vastaus, joten ne ratkaisee sen pohjalta, mikä itsestä tuntuu oikealta (K2_4)

Arvot ja käytännöt tutkimuseettisessä pohdinnassa

- Tutkimuseettisissä ohjeissa ja niiden opetuksessa harvoin kyseenalaistetaan arvoja (K1_1, K2_2)
- Eettiset kysymykset ovat arvojen ja normien aluetta, mutta tutkimuseettiset ohjeet ovat hyvin käytännönläheisiä (K1_1, K2_2)
- Yksilön arvot vaikuttavat tutkimuseettisten tilanteiden tulkintaan (K1_1)
- Arvoja muuttamalla voidaan vaikuttaa käytäntöön (K1_1)
- Arvoja ja normeja sekä tekoja ja käytäntöjä ei voi välttämättä erottaa toisistaan, erottelua on vaikea ymmärtää (K2_1, K2_2)
- Tutkimuseettikan täytyy näkyä käytännössä (K2_1)
- Tutkimuseettisiä tilanteita ratkotaan soveltamalla omaa arvopohjaa käytäntöön, koska koulutus ei ole antanut valmiuksia (K1_2)
- Tutkimuseettinen pohdinta kulkee arvoista käytäntöön (K1_2)
- Tutkimuseettisissä kysymyksissä teot ratkaisevat, mutta niitäkin täytyy pohtia oman arvopohjan kautta, sillä jotkin ongelmat ovat niin moniulotteisia, ettei niille ole valmista ”ohjetta” (K2_3)

jatkuu

Omien tutkimuseettisten valmiuksien lähde

- Yliopistokoulutus on antanut valmiuksia (K1_1, K2_1, K2_3)
- Yliopistokoulutus ei ole antanut valmiuksia (K1_2)
- On vaikea erotella mistä valmiudet peräisin tai erottaa yliopistokoulutuksen antamia valmiuksia arkiajattelusta (K1_1, K2_1, K2_2, K2_4)
- Aikaisempien yliopisto-opintojen merkitys valmiuksien kehityksessä (K1_1)
- Käyttää tutkimuseettisessä pohdinnassa myös arkiajattelua (K2_1)
- Käyttää tutkimuseettisessä pohdinnassa vain arkiajattelua (K1_2)

Tutkimuseettisten valmiuksien tärkeys

- Vaikka opiskelija ei suuntautuisikaan tutkijan uralla, hän saattaa joutua työssään kuitenkin tekemään tutkimustyötä (K1_1, K2_4)
- (Työ)elämässä tarvitaan toiminnan eettistä pohdintaa yleensä (K1_1, K2_2, K2_3)
- Tutkimuksen kriittinen lukutaito (K1_2, K2_2, K2_4)

**OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSET JA KOKEMUKSET LAITOKSESTAAN
TUTKIMUSETIIKAN OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ**

Missä ja miten tutkimuseettisiä asioita on käsitelty opinnoissa

- Kasvatustieteet: kohti tutkivaa työtapaa -kurssi (K1_1)
- Kasvatustieteet: kvantitatiivisen aineiston keruu ja analyysi -kurssi (K1_1, K1_2)
- Kasvatustieteet: tieteenfilosofia I -kurssi (K1_2)
- Kasvatustieteet: kvalitatiivinen analyysi -kurssi (K2_2, K2_3, K2_4)
- Kasvatustieteet: menetelmäopinnot (K2_2)
- Kasvatustieteet: tutkimuseetiikan opetuksessa keskitytään käytäntöön ja ohjeisiin, ei kyseenalaisteta taustalla olevaa arvopohjaa (K2_2, K2_4)
- Kasvatustieteet: tutkimuseetiikkaa on käsitelty opinnoissa, mutta ei soveltavasti (K2_4)
- Psykologia: ammattietiikan kurssi (K2_1)
- Psykologia: monilla eri kursseilla (K2_1)

Kielteiset kokemukset oppimisympäristöstä

- Laitoksen opetustavat saattavat houkutella opiskelijoita plagiointiin (K1_1)
- Opettajat yrittävät vaikuttaa opiskelijoiden valintoihin opinnäytetöissä (K2_3)
- Tutkimuseettiset asiat ilmenevät reaktiivisina, eivät proaktiivisina (K1_1)
- Tutkimuseetiikan opetus on marginaalista (K1_1)
- Tutkimuseettisiä asioita ei ole käsitelty riittävästi opinnoissa (K1_2, K2_3, K2_4)
- Tutkimuseetiikan opetus on epäjohdonmukaista (K1_2, K2_4)
- Laitos keskittyy yleisen trendin mukaisesti liikaa työvoiman tuottamiseen yritysmaailmaan eikä tieteen ja tutkimuksen tekemiseen, minkä takia tutkimuseetiikka jää sivuun (K2_4)

Myönteiset kokemukset oppimisympäristöstä

- Laitoksen henkilökunta näyttää hyvää esimerkkiä (K1_1, K2_2)
- Laitoksen henkilökunta näyttää hyvää esimerkkiä, mutta joskus mielipiteet ovat ristiriitaisia ja se hämmentää (K2_3)
- Tutkimuseettisiä asioita pidetään laitoksella tärkeinä (K2_1, K2_2, K2_3, K2_4)
- Vilpillisestä toiminnasta ei ole havaintoja (K1_1, K2_1, K1_2, K2_2)
- Tutkimuseetiikan opetus on koettu hyödylliseksi itselle (K1_1, K2_2, K2_3)
- Tutkimuseettisiä asioita on käsitelty riittävästi, ei puutteita (K2_1)
- Tutkimuseettisiä asioita on käsitelty riittävästi käytännön, muttei välttämättä arvojen pohjalta (K2_2)
- Laitos rohkaisee opiskelijoita liittymään tutkimus- ja ammattieettistä neuvontaa tarjoaviin tukiverkostoihin (K2_1)
- Oppimisympäristössä on helppo toimia eettisesti ja noudattaa eettisiä periaatteita (K1_2, K2_3, K2_4)

OPISKELIJOIDEN KEHITYSEHDOTUKSET KOSKIEN TUTKIMUSETIIKAN OPETUSTA

- Tutkimuseetiikan opetuksessa on olennaista arvopohdinta ja oman ajattelun stimuloiminen (K1_1, K2_2, K2_4)
- Tutkimuseetiikalle tarvitaan oma kurssi (K1_1, K2_4)
- Oma kurssi tutkimuseetiikalle voisi olla vähän liikaa (K1_2)
- Tutkimuseetiikan opetuksen täytyy tapahtua työskentelemällä pienryhmissä (K1_1, K2_1, K2_2, K2_3, K2_4)
- Tutkimuseetiikan opetuksessa on olennaista todelliset tai keksityt käytännön esimerkkitapaukset (K1_1, K2_2, K2_3, K2_4)
- Tutkimuseettisiä aiheita voisi integroida lisää jo olemassa oleviin kursseihin (K1_2, K2_2)
- (Alkuvaiheen opiskelijat) olettavat ja toivovat saavansa tutkimuseettistä opastusta viimeistään opinnäytetöitä tehdessään, he eivät koe olevansa ”valmiita” toimintaan, jossa tarvitaan tutkimuseettisiä valmiuksia (K1_2, K2_3)
- Tutkijoiksi aikoville opiskelijoille pitäisi olla syventävä tutkimuseetiikan kurssi (K2_4)
- Tutkimuseetiikan kurssilla voisi olla eri tutkijoiden vierailuluentoja, joilla he kertoisivat omista kokemuksistaan tutkimuseetiikasta (K2_4)
- Opintoihin tarvitaan enemmän valinnaisuutta (K2_4)