

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kulttuuripääoman ja taustatekijöiden yhteydet luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Sonja Ojala

1.2.2017

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden yksikkö

OJALA, SONJA: Kulttuuripääoman ja taustatekijöiden yhteydet luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen

Pro gradu -tutkielma, 89 sivua, 32 liitesivua

Helmikuu 2017

Luokanopettajakoulutus on kohonnut vuosikymmenten saatossa yhdeksi Suomen suosituimmaksi ja arvostetuimmaksi yliopistokoulutukseksi, mistä kertovat vuodesta toiseen suurina pysyvät hakijamäärät. Koska vain murto-osa koulutukseen pyrkivistä saa haluamansa opiskelupaikan, on luokanopettajakoulutuksen valintamekanismi herättänyt mielenkiintoa niin keskivertokansalaisten kuin opettajankoulutuksen valinnoista vastaavien keskuudessa: mikä erottaa hyväksytyt hakijat hyläytyistä? Mystisenäkin pidettyä luokanopettajakoulutuksen valintamekanismia on tutkittu paljon, mutta tutkimukset ovat kohdistuneet pääosin virallisten valintakriteerien tarkasteluun. Hakijoiden taustaan yhteydessä oleva valikoituminen on tutkimuksissa sen sijaan jäänyt vähemmälle huomiolle.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella iän, sukupuolen sekä Bourdieun teorian mukaisen kulttuuripääoman yhteyttä luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen ja näin osaltaan avata koulutukseen valikoitumisen mekanismeja. Kulttuuripääoman mittareina tutkimuksessa toimivat ylioppilaskirjoituksissa menestyminen, aiemmin suoritettut tutkinnot, kulttuurinen ja yhteiskunnallinen osallistuminen, lukiossa suoritettut taide- ja taitoaineopinnot, harrastuneisuus sekä kodin kulttuuripääoman osalta lapsuudenkodin sosiaaliluokka ja vanhempien koulutustaso.

Tutkimus toteutettiin sähköisen kyselylomakkeen avulla Hämeenlinnan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeiden yhteydessä vuosina 2010 ja 2011. Tutkimukseen osallistui yhteensä 402 luokanopettajakoulutukseen pyrkivää hakijaa. Aineistoa analysoitiin pääosin ristiintaulukoinneilla sekä niihin liittyvillä tilastollisilla Khin neliö -testeillä, joiden avulla pyrittiin löytämään valikoitumiseen tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä olevat tekijät. Logistisen regressioanalyysin avulla tarkasteltiin, mitkä tekijöistä olivat vahvimmin yhteydessä valikoitumiseen ja kuinka suuren osan valikoitumisesta ne selittivät.

Tulosten perusteella hakijan sukupuoli, lapsuudenkodin sosiaaliluokka, kulttuurinen osallistuminen ja ylioppilaskirjoituksissa menestyminen olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnoissa miehet menestyivät naisia paremmin ja hyvän ylioppilasmenestyksen saavuttaneet heikomman menestyksen saavuttaneita paremmin. Valikoitumisen todennäköisyyttä kasvattivat lisäksi korkea lapsuudenkodin sosiaaliluokka sekä aktiivinen osallistuminen kulttuurisiin toimintoihin kuten konsertteihin tai taidenäyttelyihin. Vahvimmin valikoitumista selittivät sukupuoli sekä ylioppilaskirjoituksissa menestyminen. Tulosten perusteella kyseiset tekijät selittävät valikoitumisesta kuitenkin vain osan, joten valikoitumisen taustalla on myös muita tekijöitä, joita ei tässä tutkimuksessa kyetty huomioimaan. Tulokset tarjoavat kuitenkin tärkeää tietoa hakijan kulttuurisen pääoman sekä taustan vaikutuksesta luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen.

Avainsanat: kulttuurinen pääoma, luokanopettajakoulutus, valikoituminen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2. KORKEAKOULUTUKSEEN VALIKOITUMINEN	6
2.1. SOSIAALISEN TAUSTAN YHTEYS VALIKOITUMISEEN	6
<i>Koulutustason ja –alan periytyminen.....</i>	<i>7</i>
<i>Kodin sosioekonomisen aseman merkitys.....</i>	<i>10</i>
<i>Iän ja sukupuolen merkitys.....</i>	<i>11</i>
2.2. EROT KORKEAKOULUJEN JA TIETEENALOJEN VÄLILLÄ.....	12
2.3. OPETTAJANKOULUTUKSEN ASEMA	17
3. KULTTUURIPÄÄOMA JA KOULUTUS.....	20
3.1. PIERRE BOURDIEUN KULTTUURISEN UUSINTAMISEN TEORIA	20
<i>Kenttä.....</i>	<i>21</i>
<i>Habitus.....</i>	<i>22</i>
<i>Kulttuuripääoma.....</i>	<i>23</i>
3.2. KULTTUURIPÄÄOMA KORKEAKOULUTUKSEN KENTÄLLÄ.....	25
4. SUOMALAINEN OPETTAJANKOULUTUS	28
4.1. OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTYMINEN JA SUOSION SYYT	28
4.2. VIRALLINEN OPISKELJAVALINTA	31
4.3. PIILEVÄT VALINTAMEKANISMIT	32
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
5.1. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	35
5.2. TUTKIMUSKOHDEN JA AINEISTON.....	36
5.3. VALIKOITUMISTA MITTAAVAT TEKIJÄT	37
<i>Muuttujien luokittelu ja summamuuttujien muodostaminen</i>	<i>40</i>
5.4. ANALYSOINTIMENETELMÄT	48
6. LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEEN VALIKOITUMINEN	50
6.1. SUKUPUOLEN JA IÄN YHTEYDET VALIKOITUMISEEN.....	50
6.2. KODIN KULTTUURIPÄÄOMAN YHTEYS VALIKOITUMISEEN	52
6.3. HAKIJAN OMAN KULTTUURIPÄÄOMAN YHTEYS VALIKOITUMISEEN.....	56
6.4. KOULUTUKSEEN VALIKOITUMISEEN VAHVIMMIN YHTEYDESSÄ OLEVAT TEKIJÄT	62
7. YHTEENVETO JA POHDINTA.....	65
7.1. KESKEISET JOHTOPÄÄTÖKSET	65
7.2. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI.....	75
<i>Mittari</i>	<i>76</i>
<i>Aineisto.....</i>	<i>78</i>
7.3. JATKOTUTKIMUSHAASTEET	79
LÄHTEET.....	81
LIITEET	

1 JOHDANTO

Tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia on pidetty Suomessa hyvinvointivaltion perustana. Koulutuspolitiikan tarkoituksena on taata kaikille syntyperästä, taustasta ja varallisuudesta riippumatta yhtäläiset mahdollisuudet sivistykseen ja koulutukseen. Tasa-arvoisuutta on pyritty edistämään muun muassa laajalla koulutustarjonnalla, koulutuksen maksuttomuudella sekä opintotuella. Tasa-arvoistamispyrkimyksistä huolimatta hakijan taustan on vielä 2000-luvullakin todettu olevan yhteydessä korkeakoulutukseen valikoitumiseen siten, että korkeammista taustoista tulevat sekä hakeutuvat, että valikoituvat korkeakoulutukseen muita useammin (Kivinen & Rinne 1995; Kärkkäinen 2004, Nevala 2006; Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008; Nori 2011; Ahola & Tolonen 2013). Korkeakoulututkintojen suorittamisen on lisäksi todettu eriytyvän sukupuolittain, kuten myös osan koulutusaloista (KESU 2012, 7–10).

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on luokanopettajakoulutus, jonka valintamekanismi sekä valikoitumisen taustalla vaikuttavat kriteerit ovat koulutuksen suosioista johtuen herättäneet mielenkiintoa. Mystisenäkin pidettyä luokanopettajakoulutuksen valintamekanismia on tutkittu paljon, sillä opettajankoulutusyksiköt ovat hyvin motivoituneita kehittämään valintoja, jotta suuresta hakijajoukosta koulutukseen onnistuttaisiin valitsemaan alalle parhaiten soveltuvat hakijat. (Sajavaara ym. 2002, 45). Opiskelijavalintatutkimus nähdään tärkeänä, sillä onnistuneilla valinnoilla voidaan vaikuttaa opettajuuden laatuun ja sitä kautta lasten ja nuorten koulusaavutuksiin (Räihä & Kari 2002, 7). Tutkimukset ovat kuitenkin suuntautuneet lähinnä virallisten valintakriteerien sekä eri valintakoeosioiden suhteiden ja valittujen opiskelijoiden persoonallisuuden tutkimiseen (ks. Kari 2001; Meri 2002; Aarnos 2003; Laes 2003,2007; Räihä & Nikkola 2007; Kemppinen 2007). Hakijoiden taustaan yhteydessä oleva valikoituminen on tutkimuksissa sen sijaan jäänyt vähemmälle huomiolle.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on avata luokanopettajakoulutukseen valikoitumisen mekanismeja. Tutkimuskohteena on Tampereen yliopiston alainen luokanopettajakoulutus, joka aineistonkeruuvuosina (2010–2011) järjestettiin Hämeenlinnassa. Vuonna 2012 koulutus siirtyi Tampereelle.

Virallisten valintakriteerien sijaan tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan Pierre Bourdieun teorian mukaisen kulttuuripääoman merkitystä luokanopettajakoulutukseen valikoitumisessa, sillä koti-taustaan yhteydessä olevan kulttuuripääoman on todettu vaikuttavan lasten ja nuorten kouluosaavutuksiin (ks. Bourdieu 1986, Ahola 1995, Purhonen, Kärkkäinen 2004, Rahkonen & Roos 2006, Zarycki 2007, Nori 2011). Tarkastelun kohteena on sekä kodin, että hakijan oma kulttuurinen pääoma. Kodin kulttuuripääoman mittarina käytän tutkimuksessa *vanhempien koulutustasoa* sekä *lapsuudenkodin sosiaaliluokkaa*, hakijan oman kulttuuripääoman mittarina toimivat *ylioppilasmenestys, aiemmat tutkinnot, kulttuurinen ja yhteiskunnallinen osallistuminen, taide- ja taitoaineopinnot sekä harrastuneisuus*, jotka ovat yleisesti käytettyjä mittareita myös muissa kulttuuripääomatutkimuksissa (ks. DiMaggio 1982; Roos 1985; Ahola 1995, Alasuutari 1997; Sullivan 2001, Zarycki 2001, Nori 2011). Kulttuurisen pääoman lisäksi tarkastelen iän ja sukupuolen yhteyttä luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen.

Tutkimuksen rakenne etenee siten, että tutkimuksen toisessa luvussa tarkastelen korkeakoulutukseen valikoitumista iän, sukupuolen sekä vanhempien koulutustason, ammatin ja sosioekonomisen aseman perusteella. Tarkastelun pohjana toimivat aikaisemmat suomalaiset korkeakoulututkimukset. Luvussa luodaan myös katsaus eri tieteenalojen ja korkeakoulujen välisiin eroihin. Erikseen tarkastelen opettajankoulutuksen ja Tampereen yliopiston asemaa yliopistokoulutuksen kentällä. Kolmannessa luvussa avaan tarkemmin Bourdieun kehittämää kulttuuripääoman käsitettä sekä sen merkitystä koulutuksen kentällä. Neljännessä luvussa luon katsauksen luokanopettajakoulutuksen viralliseen opiskelijavalintaan sekä pohdin virallisten valintakriteerien taustalla vaikuttavien piilevien valintamekanismien vaikutusta opiskelijaksi valikoitumiseen. Viidennessä luvussa perustelen kulttuuripääoman teorian pohjalta valittujen mittareiden käyttöä sekä kuvaan tarkemmin tutkimuskohdetta sekä tutkimuksessa käyttämäni aineistoa. Luvussa kuusi kokoon tulokset luokanopettajakoulutukseen valikoitumisesta, ja luvussa seitsemän yhdistän ne teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin koulutukseen valikoitumisesta sekä luokanopettajaopiskelijoiden taustoista. Lisäksi luvussa seitsemän arvioin tutkimuksen luotettavuutta sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2. KORKEAKOULUTUKSEEN VALIKOITUMINEN

Tässä luvussa tarkastelen hakijan taustan vaikutusta korkeakouluopintoihin valikoitumiseen. Aikaisempien suomalaistutkimusten perusteella pyrin muodostamaan kuvan siitä, miten ikä, sukupuoli sekä kodin kulttuuripääoman mittareinakin käytetyt vanhempien koulutustaso, ammatti ja sosioekonominen asema vaikuttavat sekä korkeakoulutukseen hakeutumiseen, että valikoitumiseen ja miten valikoituminen eroaa eri tieteenalojen ja korkeakoulujen välillä. Erikseen tarkastelen kasvatustiedettä ja sen alle lukeutuvaa luokanopettajakoulutusta sekä Tampereen yliopiston asemaa korkeakoulujen joukossa.

2.1. Sosiaalisen taustan yhteys valikoitumiseen

Norin (2006, 11) mukaan Suomea voidaan monessa suhteessa pitää koulutuksellisen tasa-arvon mallimaana. Tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia on pyritty jo pitkään edistämään laajalla korkeakoulutarjonnalla, tutkintoon johtavan koulutuksen maksuttomuudella, opintotuella ja korkeakoulujen sijoittamisella eri puolille maata. Näiden toimien avulla on pyritty rakentamaan oikeudenmukainen, vähäisessä määrässä valikoiva ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa suosiva koulutusjärjestelmä, jossa jokaisella yksilöllä on taustastaan riippumatta mahdollisuus hakeutua koulutukseen. (KESU 2012, 10.) Kivisen, Hedmanin ja Kaipaisen (2012, 559) mukaan tasa-arvoistamispyrkimysten myötä tasa-arvo on Suomessa selvästi kohentunut ja erot erilaisista koti-taustoista tulleiden välillä kaventuneet.

Tasa-arvoistumisesta huolimatta sosiaalinen eriarvoisuus on Nevalan (1999, 155) mukaan kuitenkin 1970-luvulta alkaen kääntynyt uudelleen nousuun, mistä osoituksena toimii ylimmän sosiaaliryhmän osuuden kasvu korkeakouluissa. Lisäksi suomalaisen korkeakoulutuksen kentällä on Nevalan (2006, 309) mukaan havaittavissa lohkoutumista, sillä eri tieteenaloille valikoituneet opiskelijat eroavat toisistaan sosioekonomisen taustan suhteen. Esimerkkinä Nevala (2006, 309) käyttää niin sanottuja status aloja, kuten oikeus- ja lääketiedettä, joilla opiskelevista yli puolet on lähtöisin

ylimmästä sosioekonomisesta ryhmästä, vastakohtana kasvatustieteenopiskelijat, joilla vastaava osuus on alle kolmanneksen. Tällainen alojen eriytyminen niin sanottuihin eliittien ja muiden aloihin on Nevalan (2006, 320–321) mukaan yksi eriarvoisuuden ulottuvuus, jota suomalaisessa korkeakoulukeskustelussa ei ole huomioitu. Sosioekonominen asema ei yksin määritä korkeakoulutukseen valikoitumista, mutta sen merkitys korostuu eri tieteenaloille valittujen opiskelijoiden taustoja tarkasteltaessa. Tällainen koulutuksellinen epätasapaino uusintaa yhteiskunnallista eriarvoisuutta. (Nevala 2006, 309, 320–321.) Vastaavanlaisia tuloksia ovat omissa tutkimuksissaan saaneet myös Kivinen ja Rinne (1995), Kärkkäinen (2004), Rinne ym. (2008), Nori (2011) sekä Ahola ja Tolonen (2013).

Koulutustason ja –alan periytyminen

Yksi merkittävimmistä tekijöistä tietylle koulutustasolle ja –alalle valikoitumisessa on isän koulutustaso (Kivinen & Rinne 1995; Kärkkäinen 2004; Nori 2011; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012; Ahola & Tolonen 2013). Kivinen ja Rinne (1995) ovat pitkittäistutkimuksessaan vuosina 1980, 1985 ja 1990 todenneet isän koulutusasteen ennakoivan vahvasti sitä, minkä tasoisin tutkintoihin lapset yltyvät: ammatillisen koulututkinnon, opistotutkinnon ja korkeakoulututkinnon suorittaneet erosivat säännönmukaisesti isien koulutustasoissa. Ammatillisen koulututkinnon suorittaneiden nuorten isistä noin kahdella kolmasosalla oli perusasteen koulutus ja noin kolmasosalla keskiasteen tutkinto. Yhdelläkään ammatillisen koulututkinnon suorittaneista ei ollut korkeakoulutettua isää. Sen sijaan korkeakoulututkinnon suorittaneilla korkeakoulututkinnon suorittaneita isiä oli viidesosalla, perusasteen ja keskiasteen tutkinnon suorittaneita oli molempia kaksi viidesosaa. Suuria eroja ei sen sijaan ollut havaittavissa eri vuosien välillä, minkä vuoksi Kivisen ja Rinteen (1995, 39) mukaan ei voida tehdä johtopäätöksiä siitä, että koulutuksellinen eriarvoisuus tai tasa-arvoisuus olisi muuttunut.

Vastaavanlaisiin tuloksiin on päädytty myös 2000-luvulla. Aholan ja Tolosen vuonna 2013 suorittaman tutkimuksen mukaan ero ammattikoulussa ja lukiossa opiskelevien välillä on huomattava: ammattikoulussa opiskelevien nuorten isistä noin 5 %:lla oli akateeminen tutkinto, lukio-opiskelijoilla vastaava lukema on noin 22 %. Ammattikorkeakoulussa opiskelevien tausta sijoittuu näiden kahden välimaastoon, mikä on ymmärrettävää ammattikorkeakoulussa opiskelevien pohjakoulutuksen vuoksi. Yliopisto-opiskelijoiden tausta on selkeästi valikoituneempi kuin muilla koulutustasoilla, sillä yliopistossa opiskelevien miesten isistä 29 %:lla ja naisista 24 %:lla isä oli akateemisesti koulutettu. (Ahola & Tolonen 2013).

Vanhempien koulutustaustan on todettu vaikuttavan sekä päätökseen hakeutua korkeakoulutukseen, että pääsykokeissa menestymiseen. Nori on vuonna 2011 julkistamassaan tutkimuksessa todennut, että sekä yliopistoon hakevien että yliopistoon hyväksytyjen isät ovat huomattavasti korkeammin koulutettuja kuin ikäluokkansa miehet koko väestössä. Jo isän pohjakoulutus vaikuttaa siihen, miten lapsi menestyy yliopiston opiskelijavalinnassa, sillä ylioppilasisien lapsista koulutukseen hyväksyttiin 21 prosenttia, kun ei-ylioppilasisien lapsista opiskelupaikan sai vain 16 prosenttia. Myös isän suorittamia tutkintoja tarkastellessa voidaan todeta hyväksymisprosentin kasvavan selvästi isän tutkintoasteen myötä: jo isän opistoastetta korkeampi koulutus tuo hakijalle selvää lisäetua. (Nori 2011, 112–114.)

Korkean koulutuspääoman perheistä tulleet eivät siis ainoastaan hakeudu yliopistoon todennäköisemmin kuin matalan koulutuspääoman perheistä tulevat, he myös läpäisevät yliopistojen valinnat useammin. Norin (2011) tutkimuksen mukaan isän koulutustaso vaikuttaa hyväksytyksi tulemiseen samalla tavalla sekä nais- että mieshakijoilla: isän koulutustason noustessa myös sisäänpääsyprosentit kasvavat. Sukupuolten välillä oli havaittavissa kuitenkin myös selviä eroja: miehillä kodin matala koulutuspääoma ei heikennä sisäänpääsymahdollisuuksia samassa mittakaavassa kuin naisilla. (Nori 2011, 113–114.) Lisäksi Aholan ja Tolosen (2013) tutkimuksessa huomattiin mieshakijoiden isien koulutustason olevan kaikilla koulutustasoilla hieman naishakijoiden isien koulutustasoa korkeampi.

Erot akateemisista ja ei-akateemisista perheistä tulevien mahdollisuuksissa päätyä yliopistop opiskelijaksi ovat Kivisen, Hedmanin ja Kaipaisen (2012) sekä Kärkkäisen (2004) mukaan kaventuneet viime vuosikymmenten aikana. Kärkkäinen (2004, 287) uskoo tämän johtuvan siitä, että koulutusmahdollisuuksien lisääntyminen myös alemmille sosiaaliluokille on lisännyt oman koulutusmotivaation merkitystä. Sekä vanhempien, että lapsen itse asettamat tavoitteet vaikuttivat valittuun koulutustasoon. Kivisen ym. (2012) mukaan on kuitenkin huomattava, että erot akateemisista ja ei-akateemisista taustoista tulleiden väillä ovat kaventumisesta huolimatta edelleen yli kuusinkertaiset ja ne ovat kääntyneet jopa hienoiseen nousuun vuosien 2005 ja 2010 välillä.

Kivisen ja Rinteen (1995) sekä Norin (2011) tutkimuksessa koulutuksen periytyvyyttä tarkasteltiin pelkästään isän koulutustason mukaan. Kivinen ja Rinne (1995) mukaan kuitenkin myös äidin ja lapsen koulutustason välillä on havaittavissa vastaavanlainen yhteys. Pieniä eroja syntyy kuitenkin sen mukaan tarkastellaanko koulutuspääoman periytyvyyttä isän, äidin vai molempien koulutuksen

perusteella, sekä sen mukaan tarkastellaanko erikseen linjoja isistä ja äideistä perheen poikiin vai tyttöihin. (Kivinen & Rinne 1995, 42.) Kansainvälisiin tutkimustuloksiin nojaten Nori (2011, 117) uskoo, että äidin koulutustaso saattaa olla jopa vahvempi vaikuttaja kuin isän koulutustaso. Saman on todennut omassa tutkimuksessaan myös Kärkkäinen (2004, 201).

Vanhempien koulutustaustan vaikutus ulottuu lasten alavalintoihin saakka, sillä kaikilla aloilla löytyy Aholan ja Tolosen (2013) tutkimuksen perusteella merkittäviä yhteyksiä vanhempien vastaavaan alaan. Osalla aloista, kuten maa- ja metsätieteissä, yhteys on havaittavissa vanhempien koulutustasosta riippumatta. Joillakin aloilla yhteys taas löytyy vain korkeakoulutettujen vanhempien ja heidän lastensa alavalinnan välillä, kuten esimerkiksi yhteiskuntatieteissä. (Ahola & Tolonen 2013.) Vanhempien koulutus näyttää vaikuttavan lasten alavalintaan kahdella tavalla: Joillain aloilla, kuten lääketieteessä, isän lääkärintutkinto kasvattaa lasten osuutta lääketieteen opinnoissa eli lääketiede on selkeästi suosituin alavalinta, muut alat tulevat tasavertaisina sen alapuolella. Myös isän diplomi-insinöörin tutkinto kasvattaa samaa alaa opiskelevien lasten osuutta alalla, mutta sitä ei pidetä ainoana vaihtoehtona, vaan myös esimerkiksi lääke- ja yhteiskuntatiede säilyttävät suosionsa diplomi-insinööri-isien lapsilla. Muilla aloilla on selvä aliedustus. Vastaavanlainen kuvio on havaittavissa humanistisen alan ja kasvatustieteiden yliopistokoulutuksen saaneiden isien tyttärillä, sillä he ovat yliedustettuina näiden alojen lisäksi kulttuurialalla, mutta aliedustettuina luonnontieteissä, tekniikassa sekä maa- ja metsätieteissä. (Ahola & Tolonen 2013.)

Periytyminen ilmenee eri aloilla eri tavoin ja voimakkuuksin, mutta yleisesti ottaen yhteys voimistuu vanhempien koulutustason kasvaessa. Aholan ja Tolosen (2013) tutkimuksen mukaan tulokset valikoitumisesta ja koulutuksen periytymisestä viittaavat kolmeen, osittain erilliseen mekanismiin. Ensimmäinen vanhempien koulutustaso näyttää vaikuttavan siihen, ketkä valikoituvat yliopistoon ja toiseksi siihen, mille aloille valikoidutaan. Lisäksi vanhempien koulutusala ohjaa nuoria jossain määrin samalle tai samantyyppiselle alalle. (Ahola & Tolonen 2013, 52.) Kokonaisuudessaan vanhempien koulutuksen ja lapsen alavalinnan yhteys on Aholan ja Tolosen (2013) mukaan kuitenkin suhteellisen pieni, mikä kertoo siitä, että valikoituminen on tapahtunut jo aiemmilla koulutusasteilla ja yliopistoon pääsyssä. Onkin huomattavaa, että yliopisto-opiskelijoita tarkasteltaessa opiskelijajoukko on jo valmiiksi hyvin valikoitunut: He ovat suorittaneet tarvittavan pohjakoulutuksen sekä hankkineet tarvittavat taidot jatko-opintoja varten. Lisäksi he täyttävät korkeakelpoisuusstandardit ja ovat päättäneet hakea valitsemalleen alalle yliopistoon sekä selviytyneet pääsykokeista. (Ahola & Tolonen 2013; Nori 2011.)

Kodin sosioekonomisen aseman merkitys

Vanhempien koulutus on luonnollisesti yhteydessä perheen sosioekonomiseen asemaan, sillä korkeampi koulutus johtaa usein myös korkeampaan sosioekonomiseen asemaan (Nori 2006, 114). Tästä syystä on ymmärrettävää, että tulokset isän sosioekonomisen aseman vaikutuksesta koulutukseen valikoitumiseen ovat vastaavanlaisia kun koulutustason kohdalla: kodin korkea sosioekonominen asema johtaa lasten korkeampaan koulutukseen. Myös yliopistojen opiskelijavalintojen on todettu suosivan ylempien toimihenkilöiden lapsia (Kivinen & Rinne 1995; Nevala 2006; Rinne ym. 2008; Nori 2011). Parhaiten valinnoissa menestyvät ylempien toimihenkilöperheiden lapset, joiden lisäksi myös maanviljelijäperheistä tulevien lapsien on todettu menestyvän valinnoissa hyvin. Heikoimmin valinnoissa menestyvät sen sijaan ne hakijat, joiden perheessä kärsitään työttömyydestä (Nori 2011, 114.) Rinteen ym. (2008, 117–122) mukaan vanhempien sosioekonomisen aseman yhteys valikoitumiseen on havaittavissa kuitenkin vain nuorten hakijoiden kohdalla, aikuisilla hakijoilla hakijoiden ja hyväksytyksi tulleiden välillä ei sen sijaan ole tilastollisesti merkitseviä eroja sosiaalisen taustan suhteen.

Nevala (2006) on tarkastellut eri sosioekonomisten ryhmien osallistumista yliopistokoulutukseen vuosina 1990–2003 ja todennut, että vaikka 1990-luku oli korkeakoulutuksessa perusteellisten muutosten aikaa, ei noina vuosina tapahtunut kovinkaan suuria muutoksia eri sosioekonomisten ryhmien osallistumisessa. Vaikka ryhmien välillä on nähtävissä pientä tasoittumista, ovat ääripäät edelleen kaukana toisistaan. Koko 1990-luvun ajan ylempien toimihenkilöiden ja yrittäjäperheiden lapset olivat yliedustettuina korkeakoulutuksessa. Vaikka työväestön lasten osallistuminen on hieman kohonnut, ovat he edelleen selvästi aliedustettuina. Suurin muutos on tapahtunut maatalouden harjoittajien lasten kohdalla: heidän osallistumiskertoimensa on kohonnut yli kolmanneksella ja muuttunut lievästä aliedustuksesta selkeään yliedustukseen. (Nevala 2006, 313, 315.) Nevalan (2006) tulokset ovat samansuuntaisia Norin (2011) ja Rinteen ym. (2008) tutkimustulosten kanssa.

Maanviljelijälasten menestymiseen valinnoissa voi olla monia syitä. Osittain tulos voi Nevalan (2006, 314) mukaan johtua maatalousväestöryhmän pienentymisestä, jolloin vertailuryhmässä on vähemmän maanviljelijöitä kun aiemmin. Kun maataloudesta elantonsa saavien määrä on vähentynyt, myös lasten halukkuus kouluttautua ja hankkia elanto muualta on todennäköisesti lisääntynyt. Toisaalta vaikka tilojen määrä on vähentynyt, on yksittäisten tilojen koko kasvanut ja ansiotaso noussut, mikä on parantanut lasten taloudellisia edellytyksiä hakeutua korkeakouluun. (Nevala 2006, 314.) Nori (2011, 219) arvelee, että maanviljelijäperheiden lapset menestyvät valinnoissa siitä

syystä, että korkeakoulutukseen lähtevät luultavimmin ne, joilla on siihen todellisia edellytyksiä. Suvun koulutusperinne ei toimi painostuksena, vaan hakemisen lähtökohtana ovat nuoren omat kyvyt ja toiveet. Lisääntyneiden koulumahdollisuuksien myötä oman koulutusmotivaation merkitys onkin Kärkkäisen (2004, 287) mukaan jopa kasvanut.

Koulutustaso ja sen myötä saavutettu sosioekonominen asema on vankasti yhteydessä yksilön ammattiin ja sen myötä myös tuloihin (Kivinen & Rinne 1995, 45). Nevalan (2006, 315) mukaan vanhempien talous- ja työllisyystilanteella näyttää olevan yhteys varsinkin alempien toimihenkilöiden ja työväestön lasten yliopistokoulutukseen osallistumiseen. Vanhempien taloudellisen aseman vaikutuksia opiskeluun on pyritty kompensoimaan erilaisilla opintotukimuodoilla. Taloudellinen tilanne vaikuttaa Kärkkäisen (2004, 300) mukaan kuitenkin edelleen vanhempien lapsilleen asettamien koulutustavoitteiden kautta: huonossa taloudellisessa tilanteessa olevat vanhemmat pyrkivät saamaan lapsensa mahdollisimman pian elättämään itsensä ja tästä syystä vastustavat pitkää koulutusta. Hyvässä taloudellisessa tilanteessa olevat vanhemmat voivat sen sijaan kannustaa lastaan opiskelemaan, sillä he voivat tukea opiskelua rahallisesti esimerkiksi valmennuskurssien muodossa. (Kärkkäinen 2004, 300.) Nurmi (1998, 32) uskoo, että valmennuskursseja merkittävämpää on kuitenkin rahan tuoma turvallisuus ja vapaus keskittyä opiskeluun.

Yleisesti ottaen voidaan todeta, että yliopistoon hakeneista joka kolmas ja hyväksytyistä jopa huomattavasti useampi on lähtöisin korkeammista taustoista. Hakeneiden isät ovat huomattavasti koulutetumpia kuin samanikäiset miehet koko väestössä. Perhetaustan vaikutus ulottuu kuitenkin yllättävän selvänä opiskelijavalintoihin saakka: koulutetuimpien vanhempien jälkeläiset valikoituivat myös opiskelijoiksi keskimääräistä useammin. Isän sosioekonomisen aseman vaikutus on koko lailla samansuuntainen, joskin hieman lievempi kuin koulutustason. (Nori 2011, 219.) Vanhempien koulutuksen ja sosioekonomisen aseman merkitys näyttää Norin (2011, 117) ja Rinteen ym. (2008) tutkimusten mukaan kuitenkin heikkenevän iän myötä. Aholan ja Tolosen (2013) mukaan koulutuksen periytyminen pitää kuitenkin jossain määrin yllä koulutusmahdollisuuksien eriarvoisuutta vielä korkeakouluikäisilläkin opiskelijoilla.

Iän ja sukupuolen merkitys

Vanhempien koulutuksen ja sosioekonomisen aseman lisäksi myös hakijan iällä ja sukupuolella on todettu olevan yhteys korkeakoulutukseen valikoitumiseen (ks. Kivinen & Rinne 1995; Rinne ym. 2008; Nori 2011; Ahola & Tolonen 2013). Vaikka naisten asema korkeakoulutuksen kentällä on

Suomessa verrattain korkea ja enemmistö korkeakouluopiskelijoista on naisia, on miesten hyväksymisprosentti siitä huolimatta korkeampi kuin naisten (Nori 2011, 130, 74). Opiskelijavalinnat näyttävät suosivan erityisesti nuoria mieshakijoita, sillä uusista miesylioppilaista vuonna 2003 yliopistoon hyväksyttiin 22 %, kun tuoreilla naisylioppilailla vastaava lukema oli 18 %. (Norin 2011, 99.) Myös Rinteen ym. (2008, 131) tutkimuksen mukaan yliopistoon pääseminen on helpointa nuorille miehille, vaikeinta sen sijaan nuorille naisille.

Aikuisten naisten ja nuorten miesten hyväksymisprosentit ovat sen sijaan melko lähellä toisiaan (Rinne ym. 2008, 131). Nuoret hakijat näyttävät kaiken kaikkiaan menestyvän valinnoissa vanhempia kilpakumppaneitaan paremmin. Norin (2011, 99) tutkimuksen mukaan suurin hyväksymisprosentti vuonna 2003 oli 20–24 -vuotiailla hakijoilla, pienin vastaavasti yli 50-vuotiailla. Yli kolmekymmentävuotiailla hakijoilla on jopa 20 % pienempi todennäköisyys tulla valituksi kuin tuoreella ylioppilaalla (Nori 2011, 100, 123). Paljon on kuitenkin puhuttu niin sanotusta yliopistojen aikuisumisesta eli opiskelija-aineksen vanhentumisesta. Näyttää kuitenkin siltä, että aikuisopiskelijat suosivat muita väyliä kuin päävalintaa, jossa heidän mahdollisuutensa tulla valituksi ovat huomattavasti pienemmät kuin nuorilla hakijoilla (Rinne ym. 2008, 32; Nori 2011, 100).

Nais- ja mieshakijat eroavat myös vanhempien koulutustason mukaan. Sekä Ahola ja Tolonen (2013) että Rinne ym. (2008, 133) ovat todenneet mieshakijoiden isien oleva korkeammin koulutettuja kuin naishakijoiden isät. Rinteen ym. (2008) tutkimuksessa naishakijoiden isistä 19 % oli suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, kun mieshakijoiden isissä vastaava osuus on 26 %. Vastaavanlaisia eroja sukupuolten välillä on havaittavissa myös isien sosioekonomisessa asemassa, sillä mm. ylempien toimihenkilöisien osuus on mieshakijoiden joukossa suurempi kuin naishakijoiden joukossa. (Rinne ym. 2008, 133.) Aholan ja Tolosen (2013) mukaan tulos osoittaa koulumenestyksen yhteyden valikoitumiseen: koska naiset pärjäävät koulussa paremmin kuin miehet, vaaditaan miehiltä hyvin koulutettuja vanhempia korvaamaan heikompa koulumenestystä.

2.2. Erot korkeakoulujen ja tieteenalojen välillä

Edellisen luvun perusteella nuoret miehet, joiden vanhemmat ovat korkeasti koulutettuja ja joiden perheen sosioekonominen asema on korkea, valikoituvat suhteellisesti katsoen yleisimmin korkeakoulutukseen. Tämä ei päde kuitenkaan kaikkiin korkeakouluihin tai kaikille aloille. On esitetty, että koulutusekspansion myötä eliittiyliopistosta muistuttavat suuret erot erilaisista taustoista tulleiden mahdollisuuksissa päätyä yliopisto-opiskelijaksi ovat kaventuessaan muuttuneet yliopiston eri

koulutusalojen väliseksi eroiksi ja lisänneet kilpailua korkeakoulutuksen sisällä (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012, 565). Tämä kilpailu näkyy tiettyjen yliopistojen ja koulutusalojen eriytymisenä eliittien ja muiden aloiksi (Ahola & Tolonen 2013). Vielä 2000-luvullakin alat ovat selvästi eriytyneet opiskelijoiden taustan mukaan. Näitä eri korkeakoulujen ja tieteenalojen statuseroja ovat omassa tutkimuksissaan pyrkinneet selvittämään sekä Nevala (2006) että Nori (2011).

Nevala (2006, 316–318) jaottelee tieteenalat niiden pääsykarsintojen yleistymisen, karsinnan tiukkuuden, opiskelijamäärien kehityksen, uralla etenemisen, alan yhteiskunnallisen statuksen ja opiskelijakunnan sosioekonomisen rakenteen perusteella statusaloihin, suuraloihin, pieniin aloihin ja kasvatustieteeseen. Jaottelun perustelut esitellään tarkemmin Nevalan teoksessa *Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa* (Nevala 1999, 117–126.)

Statusaloille tyypillistä on karsinnan tiukkuus ja pienemmät opiskelijamäärät kuin esimerkiksi pienaloilla tai kasvatustieteessä. Statusalat johtavat tyypillisesti myös korkeampaan yhteiskunnalliseen asemaan kuin muut alat ja niillä opiskelevista suurin osa on lähtöisin ylimmästä sosioekonomisesta ryhmästä. Näitä niin sanottuja statusaloja ovat Nevalan (2006, 316) mukaan esimerkiksi oikeustiede, teknillinen koulutus, kauppa- ja taloustiede, lääketiede sekä farmasia. Kasvatustiede on otettu tarkastelussa erikseen, sillä se on Nevalan (1999, 117) mukaan ollut merkittävä opiskelijavirtojen suuntaaja 1970-luvulta lähtien, jolloin koulutus yliopistollistettiin. Kasvatustiede muodostaa jaottelussa toisen ääripään, sillä kasvatustieteeseen valikoituneista opiskelijoista alle kolmannes oli lähtöisin ylimmästä ryhmästä. Erot statusalojen ja kasvatustieteen välillä ovat Nevalan (2006, 316) mukaan jopa kasvaneet vuosien saatossa.

Suuraloiksi luokituvat Nevalan (2006, 316) jaottelussa muun muassa matemaattis-luonnontieteellinen ala sekä humanistinen ja yhteiskuntatieteellinen koulutusala. Suuralat sijoittuvat opiskelijoiden taustan perusteella statusalojen ja kasvatustieteen väliin, sillä esimerkiksi vuonna 2003 matemaattis-luonnontieteellisellä alalla aloittaneista opiskelijoista 42 % oli ylimmästä sosioekonomisesta ryhmästä. Suuraloilla opiskelevien taustat kohosivat 2000-luvun alussa, mutta elitistyminen oli kuitenkin pienempää kuin statusaloilla. Pienaloilla, kuten liikuntatieteellisessä, maatalous- ja metsätieteellisessä sekä teologisen ja informaatioteknologian koulutuksessa yläluokkaistumista ei Nevalan mukaan ole havaittavissa. (Nevala 2006, 317–318.)

Vastaavanlaisen luokituksen on omassa tutkimuksessa rakentanut myös Nori (2011), joka on luokitellut tieteenalat elitistisiksi tai kansanomaisiksi alalla opiskelevien perhetaustan perusteella. Luo-

kittelun välineenä tutkimuksessa käytettiin tutkinnon suorittaneiden isien osuutta opiskelijajoukossa siten, että elitistisiksi luokiteltiin yliopistot, joiden opiskelijoista yli 70 %:lla isä oli suorittanut korkea-asteen tutkinnon. Verraten elitistisien yliopistojen kohdalla prosenttiosuus oli 60 ja 69 %:n välillä ja verraten kansanomaisilla 50 ja 59 %:n välillä. Kansanomaisiksi luokiteltiin yliopistot, joissa korkeakoulutettuja isiä oli alle 50 %. (Nori 2011, 164–166.) Näin luokiteltuna elitistisimpiä tieteenaloja vuoden 2003 hakijatilastojen perusteella olivat oikeustiede, kauppatiede ja tekniikan ala. Kansanomaisiksi määrittyivät sen sijaan farmasia ja eläinlääketiede, kuten myös kasvatustiede, vaikka sen opiskelijoista jo lähes puolella oli korkeakoulututkinnon suorittanut isä. (Nori 2011, 204 – 205.) Tulokset osuvat lähes yksiin Nevalan tulosten kanssa. Poikkeuksen muodostaa kuitenkin farmasia, sillä Nevalan (2006) tutkimuksessa farmasia määrittyi statusalaksi, Norin omassa taas selvästi kansanomaiseksi. Myös lääketiede sijoittuu Norin (2011) tutkimuksessa muita perinteisiä eliittialoja alemmas, mikä johtuu siitä, että lääketieteen tilastoissa olivat mukana myös hoitotieteen pyrkineet hakijat.

Sekä Nevalan (2006, 319) että Norin (2011, 4) mukaan keskeinen syy ylimmän sosioekonomisen ryhmän yliedustukseen statusaloilla on alojen pieni sisäänotto ja tiukka valintaprosessi. Alat eivät ole niin sanotusti massoittuneet. Vähäisellä sisäänotolla ja riittävän pienellä valmistuneiden määrällä yliopistot ja alat pyrkivät säilyttämään elitistisen aseman. Ylimmän sosioekonomisen ryhmän yliedustusta ylläpitävät myös statusalojen korkea ammatti-imago sekä alojen yhteiskunnallinen arvostus, jotka ruokkivat niin sanottua itsevalikointia: alempien sosiaaliluokkien edustajat jättävät vapaaehtoisesti hakematta aloille, joita eivät koe itselleen luonnollisiksi (Nori 2011, 4). Eri koulutusväylät kytkeytyvät erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin, minkä vuoksi koulutukseen valikoituminen on myös valikoitumista erilaisten asemien haltijoiksi (Ahola 1995, 13, 20). Kuten Nurmi tutkimuksessaan toteaa ”Kysymyksessä valikoitumisesta kietoutuvat yhteen oppilaitoksen status, sen asiakaskunnan rakenne ja `tuotoksen` asema työmarkkinoilla” (Nurmi, 1998, 11.)

Erot eivät kuitenkaan rajoitu ainoastaan tieteenalojen välille, vaan niitä on havaittavissa myös eri yliopistojen välillä. Kaksi elitistisintä hakukohdetta isän koulutustason perusteella mitattuna vuonna 2003 oli Norin (2011) tutkimuksen mukaan Åbo Akademin teologinen tiedekunta ja Teknillinen korkeakoulu. Elitistisimmät hakukohteet sijoittuivat pääosin Helsingin seudun koulutusaloihin, joihin lukeutuvat muun muassa lääketiede, matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta, kauppa- ja korkeakoulu, valtiotieteellinen tiedekunta ja kasvatustieteellinen tiedekunta. Vaikka kasvatustieteellinen tiedekunta luokituu alojen välisessä vertailussa hyvin kansanomaiseksi koulutusalaksi, oli Helsingin yliopiston kasvatustiede maamme kymmenenneksi elitistisin hakukohde vuonna 2003. Muut kasvatustie-

teelliset sekä yhteiskuntatieteelliset tiedekunnat sijoittuvat vertailussa häntäpäähän. (Nori 2011, 204–205.) Kaikki elitistisimmät korkeakoulut olivat myös pääkaupunkiseudun kouluja: Kuvataideakatemia, Teknillinen korkeakoulu, Helsingin kauppakorkeakoulu ja Svenska handelshögskolan. Verrattain kansanomaisia olivat sen sijaan Tampereen ja Lappeenrannan teknilliset yliopistot sekä Tampereen, Turun, Jyväskylän, Oulun ja Vaasan yliopistot. Kansanomaisiksi luokitteivat sen sijaan vain Kuopion, Joensuun, ja Lapin yliopistot. (Nori 2011, 164–166.)

Korkeakoulut asettuvat lähes samaan järjestykseen isän sosioekonomisen aseman perusteella. (Nori 2011, 164–166.) Luokittelussa ei ole kuitenkaan otettu huomioon äidin koulutustasoa tai sosioekonomista asemaa, minkä vuoksi luokittelu on puutteellinen. Äidin koulutustason on kuitenkin todettu olevan nykyään merkittävä tekijä lasten koulutustason kannalta (Kärkkäinen 2004, 200). Kaiken kaikkiaan yliopistojen lohkoutuminen hakijoiden sosiaalisen taustan mukaan näyttää olevan selvempää ja voimakkaampaa kuin alojen lohkoutuminen. Nori (2011, 222–223) epäilee, että yliopistojen väliset erot tulevat edelleen kasvamaan yliopistojen määrällisen supistamisen myötä.

Korkeakoulujen välisessä vertailussa Tampereen yliopisto luokituu isän koulutustason perusteella verrattain kansanomaiseksi kuten myös muut monialaiset yliopistot Helsingin yliopistoa ja Åbo Akademia lukuun ottamatta (Kivinen & Rinne 1995, Nevala 1999, Nori 2011). Tampereen yliopistoon hakeneista noin viidesosa tulee työntekijäperheistä, mutta valinnoissa parhaiten menestyivät korkeasti koulutettujen ja sosioekonomiselta asemaltaan ylhäälle sijoittuvien isien lapset. Hakeneiden taustan suhteen Tampereen yliopisto on yksi valikoivimmista yliopistoista Helsingin, Turun, Oulun ja Jyväskylän yliopistojen lisäksi. (Nori 2011, 157, 175–176.) Oman aseman suhteen hakijat sen sijaan ovat melko korkeista taustoista, sillä hakijoiden keski-ikä on melko korkea, ja monilla hakijoilla on ennestään koulutusta ja työkokemusta. Tampereen yliopiston lisäksi Oulun, Jyväskylän, Joensuun, Lapin ja Turun yliopistoihin pääsivät korkeakoulutetut hakijat muita helpommin. (Nori 2011, 157, 175–176.)

Sukupuolen yhteys korkeakouluihin valikoitumiseen selittyy osittain eri sukupuolten erilaisilla koulutusala- ja alalinnoilla: naiset suosivat perinteisesti miehiä useammin vaikeapääsyisiä aloja kuten eläinlääketiedettä, farmasiata ja kasvatustiedettä, joka esimerkiksi on yksi vaikeapääsyisimmistä aloista Suomessa. Korkeimmat hyväksymisprosentit sen sijaan ovat matemaattis-luonnontieteellisellä alalla, joka on erityisesti miesten suosima hakukohde. Muita miesten suosimia aloja ovat tekniikan, informaatioteknologian ja kauppatieteen alat. (Nori 2011, 130, 127; Kärkkäinen 2004). Miesten helpompaa pääsyä yliopistoon selittää Norin (2011, 130) mukaan alavalintojen lisäksi kuitenkin

myös monet taustatekijät kuten nuoruus, kaupunkilaisuus ja perheiden korkea koulutuspääoma. Myös ympäristön kulttuuriset arvot ja asenteet vaikuttavat miesten ja naisten koulutusala- valintaan esimerkiksi sukupuoliroolien sekä tovereiden asenteiden ja valintojen kautta. Sukupuoliroolit näyttävät Kärkkäisen (2004, 282, 303) mukaan vaikuttavan ammatinvalintaan erityisesti pojilla, sillä tovereiden ammatinvalinnat vahvistavat pojilla sukupuoliroolisidonnaista ja miehistä koulutusalan valintaa. Ahola ja Tolonen (2013) ovat todenneet, että poikien hakeminen naisvaltaiselle alalle, kuten kasvatus- tai kulttuurialalle, edellyttää jonkin verran ”isän mallia” eli isän koulutusta samalta alalta.

Sukupuoli ei täten suoranaisesti vaikuta valikoitumiseen, vaan erot naisten ja miesten hyväksymisprosesteissa selittyvät osittain erilaisten alavalintojen kautta. Hakijan iän on sen sijaan todettu suoraan vaikuttavan sekä eri aloille hakeutumiseen, että valikoitumiseen: alle 25-vuotiaat sekä hakeutuvat, että valikoituvat korkeakoulutukseen todennäköisemmin kuin yli 25-vuotiaat hakijat (Nori 2011, 100). Kuten sukupuolten välillä, myös ikäryhmien välillä esiintyy kuitenkin eroja alavalinnoissa: nuoret suosivat pääasiassa teknillisiä ja matemaattis-luonnontieteellisiä aloja kun taas vanhemmat hakijat pyrkivät useammin teologian, lääketieteen, oikeustieteen, yhteiskuntatieteen sekä taidealojen opintoihin, joille pääseminen on vaikeampaa. Aloista oikeustiede ja farmasia suosivat nuoria hakijoita, kasvatustiede ja yhteiskuntatiede sen sijaan vanhempia hakijoita (Nori 2011, 209–210).

Yliopistolaitoksessa toteutetut rakenteelliset muutokset eivät Norin (2011, 4) mukaan ole kyenneet muuttamaan valikoitumisen peruslähtökohtia. Vaikka erot eivät ole suuria, riittävät ne osoittamaan, että perhetaustalla on yhä edelleen merkitystä yliopistojen opiskelijavalinnoissa. (Nori 2011, 219.) Lisäksi eri yliopistojen ja alojen opiskelijakunnan sukupuoli- ja ikäjakaumat sekä sosiaaliset ja alueelliset taustat eroavat toisistaan huomattavasti (Nori 2011, 4, 48; Kivinen ym. 2012). Eri aloilla opiskelevien profiilit eivät juurikaan ole muuttuneet 1980-luvun tilanteesta, itse asiassa ne ovat Nevalan (2006) mukaan jopa vahvistuneet. Kansainvälisten tutkimusten valossa Suomessa korkeakoulutuksen sosioekonominen tasa-arvo on moniin muihin Euroopan maihin verrattuna hyvä ja koulutuksellinen tasa-arvo hiljalleen edistynyt. Tilanne on yleisesti ottaen hyvä myös muissa Pohjoismaissa. Perimmiltään selitys tähän löytyy pohjoismaisten yhteiskuntien homogeenisuudesta, pienistä luokka- ja tuloeroista sekä määrätietoisesta, tasa-arvoa korostaneesta politiikasta. Korkeakoulutuksen määrällinen laajentaminen ei kuitenkaan näytä automaattisesti johtavan alemmista sosioekonomisista ryhmistä tulevien osallistumiseen ylimpään opetukseen. (Nevala 2006, 322.)

Nori (2011, 4) toteaa tutkimuksensa päätteeksi opiskelijaksi valikoitumisen peruselementtien toteutuvan omassa tutkimuksessaan: jo yliopistoihin hakevat tulevat verrattain korkeista asemista, sillä heidän isänsä ovat selvästi koulutetumpia kuin samanikäiset miehet koko väestössä. Toiseksi perhe-taustan vaikutus ulottuu opiskelijavalintoihin saakka, koulutetuimpien ja paremmassa asemassa olevien vanhempien jälkeläiset saavat tutkimusten mukaan opiskelupaikan useammin kuin muut (Nori 2011, 4). Yliopistoihin hakevat siis tulevat hyväosaisimpien joukosta ja opiskelijavalinnoissa heistä valitaan edelleen ne kaikkein ”parhaimmat” (Nori 2011, 132, 219). Nevalan (2006, 399) mukaan se, että eri tieteenaloille valikoituneet opiskelijat eroavat selvästi sosioekonomiselta taustaltaan on yksi korkeakoulutuskentän lohkoutuneisuuden ulottuvuuksista. Samalla se on myös koulutuksellisen eriarvoisuuden ulottuvuus, joka on Nevalan (2006, 399) mukaan jäänyt suomalaisessa korkeakoulukeskustelussa lähes huomiotta.

2.3. Opettajankoulutuksen asema

Kasvatustieteen opiskelijat ovat perinteisesti tulleet varsin keskiluokkaisista taustoista ja useissa tutkimuksissa kasvatustiede luokituu kansanomaiseksi tieteenalaksi (Rinne 1989, Rinne & Kivinen 1995, Nevala 1999; Nori 2011). Keskiluokkaisuus juontaa juurensa jo kansakouluajoilta, jolloin opettajiksi haettiin työteliäitä, ahkeria ja nöyriä opettajia, jotka eivät saaneet olla liian rikkaita eivätkä liian kaupunkilaisia. Heidän tuli kuitenkin olla kohtuullisen sivistyneitä, minkä vuoksi opettajien rekrytointi suuntautui tarkoituksella maaseudulle talonpoikaistaustaisiin nuoriin. (Rinne 1989, 70, 195.)

Kasvatustieteen opiskelijoiden taustoissa tapahtui Nevalan (1999, 208) mukaan kuitenkin selvä nousu 1970-luvulla, jolloin luokanopettajakoulutus siirtyi osaksi yliopistojen kasvatustieteellisiä tiedekuntia. Tällöin ylimmän ryhmän osuus kasvatustieteiden opiskelijoissa kääntyi selvään kasvuun ja esimerkiksi luokanopettajakoulutuksesta tuli yläluokalle kunniallinen tapa uusintaa perheen kulttuuripääomaa. (Nevala 1999, 208.) Myös Nevalan uudempi tutkimus (2006, 317–318) osoittaa, että opettajaopiskelijoiksi on alkanut valikoitua yhä enenevässä määrin myös maatalousväestön ja ylempien toimihenkilöiden sekä yrittäjien lapsia.

Yleisesti ottaen opettajankoulutukseen hakeutuvat ovat kuitenkin lähtöisin työläistäustaisista perheistä, joissa äidin ja isän koulutustasot ovat melko alhaisia painottuen ammatti- ja kansakoulutasolle (Merenluoto 2009, 83, 85; Nori 2011, 202, 206). Toisena tulevat ylempien toimihenkilöiden lapset. Elitistitaustaisia opiskelijoita kasvatusalalla oli vuonna 2006 vain 9,6 %. Kasvatusalalle hake-

vien isistä vain harva oli suorittanut yo-tutkinnon saati ylemmän korkeakoulututkinnon ja yli viidesosa hakijoista tuli perheestä, jossa isän koulutus on jäänyt perusasteelle. (Nori 2006, 202, 208.)

Eroja löytyy kuitenkin eri yliopistojen väliltä, sillä vaikka kasvatustieteiden yksikkö maamme kymmeneksi elitistisin hakukohde vuonna 2003. Helsingin kasvatustieteiden tiedekuntaan hakeneiden isistä 27 % oli ylemmässä toimihenkilöasemassa ja 17 %:lla oli ylempi korkeakoulututkinto. Joensuun yliopistossa, joka sijoittui vertailussa häntäpäähän, vastaavat lukemat olivat 18 % ja 8 %. (Nori 2006, 202, 206.) Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, jonka osana tutkimuskohteena oleva Hämeenlinnan luokanopettajakoulutus toimii, luokituu maamme kymmenen kansanomaisimman hakukohteen joukkoon (Nori 2011, 205).

Norin (2011) tutkimuksessa on tarkasteltu myös kasvatustieteiden hakeneiden ja hyväksytyjen sukupuoli- ja ikäjakaumaa. Yliopistoissa, varsinkin monialaisissa yliopistoissa kuten Tampereen yliopistossa, naishakijoilla on yliedustus. Kasvatustiede näyttää olevan naisvaltaisimpina, sillä vuonna 2003 kasvatustieteiden opiskelijoista jopa 83 % oli naisia. Iän suhteen kasvatustieteet suosivat selvästi vanhempia hakijoita, sillä hyväksytyjen keski-ikä oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin alalle hakeneiden keski-ikä. (Nori 2006, 182–186). Tämän Nori uskoo kuitenkin johtuvan kasvatustieteiden tiukasta karsinnasta, joka selittää vanhojen ylioppilaiden kasautumisen alan ”portille”. (Nori 2006, 195).

Ahola ja Tolonen (2013) ovat todenneet alavalintojen yhä edelleen periytyvän sukupolvelta toiselle, mikä osittain selittää opettajankoulutuksen säilymistä keskiluokkaisena. Opettajankoulutuksessa opiskelevat eivät tule ainoastaan vanhempien koulutuksen ja sosioekonomisen aseman perusteella mitattuna keskiluokkaisista taustoista, sillä Ahola (1995) mukaan myös opiskelijoiden kulttuurinen tausta on varsin keskiluokkainen. Vastaavanlaisia tuloksia on saatu myös uudemmista, 2000-luvulla suoritetuissa tutkimuksissa (Ahola & Olin 2000; Meriluoto 2009; Nori 2011; Ahola & Tolonen 2013). Toisaalta on todettu kasvatustieteiden opiskelijakunnan profiilin yläluokkaistuneen, mitä selittää osaltaan yleinen korkeakouluopiskelijoiden taustan nousu ja luokanopettajankoulutuksen siirtyminen yliopistoon (Nevala 1999, 208, 213). Tuloksia tarkasteltaessa on kuitenkin huomioitava se, että osassa tutkimuksista puhutaan opettajankoulutuksesta, osassa taas kasvatustieteidenopiskelijoista, mikä saattaa aiheuttaa vertailuihin eroja. Kasvatustieteiden opiskelijat käsittävät esimerkiksi Norin (2011) tutkimuksessa kaikki kasvatustieteiden opiskelevat Helsingissä, Turussa, Oulussa, Jyväskylässä,

Joensuussa ja Vaasassa. Opettajankoulutuksen lisäksi kasvatustieteiden tiedenkuntaan lukeutuu luokanopettajakoulutuksen lisäksi usein lastentarhaopettajakoulutus, yleinen kasvatustiede, puhe-tekniikka ja vokologian koulutus, kuten Tampereen yliopistossa.

3. KULTTUURIPÄÄOMA JA KOULUTUS

Seuraavassa luvussa tutustutaan tarkemmin Bourdieun kehittämään kulttuuripääoman käsitteeseen sekä siihen läheisesti liittyviin kentän ja habituksen käsitteisiin. Kulttuuripääoman merkitystä tarkastellaan erityisesti koulutuksen kentällä käsitteen alkuperän ja tutkimuksen viitekehyksen vuoksi.

3.1. Pierre Bourdieun kulttuurisen uusintamisen teoria

Pierre Bourdieu (1930–2002) oli ranskalainen kulttuurisosiologi, jonka kirjoitukset ovat tunnettuja ympäri maailman. Bourdieu tuotanto alkoi 1950-luvun alussa kulttuuriantropologian alueelta, Algerian kyläkulttuurin tutkimuksilla, mutta myöhemmin tutkimuskohteeksi valikoitui koulutus ja sen myötä kulttuuri, erityisesti korkeakulttuuri. Vaikka Bourdieun tuotanto on varsin moninaista, vaihdellen taiteesta, tieteestä ja kielestä piispoihiin, sosiologeihin ja positivismiin, on tuotannossa kuitenkin yksi kantava teema: Bourdieu hahmottaa tutkimuskohteensa kenttänä, jolle pääsystä ja jonka pääomista ja hallinnasta yksilöt kamppailevat habitustensa sallimissa rajoissa. (Liljander 1999, 105–110; Roos 1985, 7–8.)

Bourdieu loi itse teoriansa peruskäsitteet, kenttä, pääoma ja habitus, empiiristen ilmiöiden pohjalta. Lisäksi käsitteet toimivat Bourdieun sosiologiassa työkalupakkina empiiristen ilmiöiden ja havaintojen jäsentämiseen. Tämä osoittaa Purhosen, Rahkosen ja Roosin (2006, 30–31) mukaan teorian ja empirian välisen voimakkaan yhteyden, joka on poikkeuksellista verrattuna yleiseen tilanteeseen, jossa yhteiskuntateorian ja empiirisen tutkimuksen välillä ei ole juurikaan vuoropuhelua. Bourdieun luomilla käsitteillä on laajat soveltamismahdollisuudet, minkä Bourdieu on osoittanut jo omissa tutkimuksissaan soveltaessaan niitä politiikkaan, kasvatukseen, taiteeseen ja kulttuurin kulutukseen. Bourdieun lisäksi käsiteparaattia on sovellettu ympäri maailmaa, myös sosiologian ulkopuolella. (Purhonen ym. 2006, 30–31.)

Suomeen Bourdieun teorian toi J.P. Roos 1980-luvulla elämäntapatutkimuksissaan, johon Bourdieun teoria tarjosi uuden, kulttuurisen näkökulman (Alapuro 2006, 60). Siitä lähtien Bourdieun ajatte-

lu on vaikuttanut myös suomalaiseseen korkeakoulututkimukseen. Esimerkiksi Juha-Pekka Liljander on soveltanut Bourdieu'n teoriaa laajasti omissa tutkimuksissaan. Luokanopettajakoulutukseen Bourdieu'n teorian käsitteistöä on soveltanut Pekka Räihä (2001c). Räihä (2001c, 12) vertaa luokanopettajakoulutusta kenttään, jonne pääsemiseksi pyrkijän on selviydyttävä pääsykokeista pelaamalla peliä taitavasti: pyrkijän tehtävä on vakuuttaa valitsijat siitä, että juuri hänellä on oikeanlaista pääomaa, jota opettajankoulutuksen kentällä tarvitaan ja arvostetaan. Räihän (2001c, 12) mukaan oletettua pääomaa on esimerkiksi suoritettut kasvatustieteen opinnot.

Kenttä

Kulttuuripääoman tutkimuksissa oleellisia ovat sosiaalisen toiminnan kentät, joilla Bourdieu tarkoittaa sosiaalisten asemien välistä verkostoa ja siinä esiintyviä alustus- ja hallintasuhteita. Kenttä voi muodostua mistä tahansa, suhteellisen itsenäisestä sosiaalisen toiminnan alueesta kuten politiikasta, filosofiasta, taiteesta, tieteestä tai koulutuksesta. Näillä erilaisilla kentillä yksilöt pyrkivät vahvistamaan niitä ominaisuuksia eli sitä pääomaa, joka juuri kyseisellä kentällä on hyödyllistä. Oleellista on, että esimerkiksi koulutuksen kentällä saavutetun pääoman arvo määräytyy juuri kyseisen kentän sääntöjen perusteella, eikä se tästä syystä ole hyödyllistä muilla kentillä. Pääomien keräämisen tarkoituksena on Bourdieu'n (1986, 248) mukaan pyrkimys erottautua muista jakautuneessa yhteiskunnassa, erityisesti eliitit pyrkivät tekemään eroa rahvaisiin.

Toiminta kentällä perustuu sääntöihin ja kentällä käytettävien panosten hiljaiseen arvostamiseen. Osallistumalla peliin, yksilöt uusintavat kenttää ja siellä käytävää taistelua, ja näin osoittavat luottamusta kentällä taisteltavien panosten arvoon. Kentällä toimijat toimivat kuitenkin erilaisilla asemiaan riippuen: Hallitsevassa asemassa olevat, eli ne, joilla on eniten kentällä vaadittavaa pääomaa, pyrkivät eliminoimaan kilpailun. Uudet tulokkaat pyrkivät sen sijaan parantamaan asemiaan ja keräämään kyseisellä kentällä arvokasta pääomaa muuttamalla kentän sääntöjä ja siellä vallitsevia arvoja. Sääntömuutokset eivät kuitenkaan saa olla niin suuria, että koko kenttä ja sen toiminta romahtaa, vaan kapinoinnin on tapahduttava perussääntöjen puitteissa, sillä taistelun tarkoitus on tuhota hierarkioita, ei itse peliä. (Roos 1985, 105–107; Mäkinen & Olkinuora 1999, 14.) Kenttä toimii, jos siihen kuuluu sekä panoksia että ihmisiä, jotka ovat valmiita pelaamaan peliä ja jotka tuntevat pelin ja panoksien lait (Roos 1985, 105).

Kentällä Bourdieu ei kuitenkaan viittaa mihinkään olemassa olevaan tai annettuun sosiaaliseen todellisuuteen, vaan käsite on metodologinen väline, joka muodostaa pohjan yksilön sosiaalisen toi-

minnan tarkastelulle. Kentän toimintaa ja kentällä käytäviä taisteluita säännellään kentän omien sääntöjen lisäksi myös kentän yleisillä säännöillä, joiden tunteminen auttaa ymmärtämään kentän toimintaa ja analysoimaan siellä käytävää kilpailua. Aina kun tarkasteltava kohde voidaan määritellä kentäksi, on loppupeleissä kysymys kentän sääntöjen identifioimisesta, kenttää hallitsevien löytämisestä ja kyseisellä kentällä arvokkaiden pääoman lajien tunnistamisesta. (Roos 1985, 12, 105–110.) Tässä tutkimuksessa sovelletaan Bourdieun viitekehystä avaamaan sitä, millainen pääoma on hyödyllistä luokanopettajakoulutuksen kentälle pyrittäessä ja millaiset säännöt rajaavat kyseiselle kentälle pääsyä.

Habitus

Ihmisten toiminnan tarkoitus on sosiaalisessa maailmassa ja sen eri kentillä kasata sitä pääomaa, joka juuri kyseisellä kentällä on arvokkainta maksimoidakseen kentältä saadut voitot. Tämä voiton tavoittelu ei kuitenkaan ole tietoista, vaan ihmiset ovat sisäistäneet sen asenteina ja suhtautumistapoina, joiden järjestelmää Bourdieu kutsuu habitukseksi. (Roos 1985, 11, 121.) Habitus on sisäistettyä, pinnan alla näyttäytyvää pääomaa, joka rakentuu yksilön elämänehtojen ja -kokemusten myötä ja joka toimii yksilön arkielämää jäsentävänä ajatus- ja toimintamallina. Objekttiivisten elinolosuhteiden vaikutuksesta yksilöt omaksuvat tiettyjä tottumuksia ja tyynejä, mutta elämäntapa ja siihen liittyvät makuarvostelmat ovat myös valintoja (Alasuutari 1997; Roos 1985, 11, 121).

Koska tietyt rakenteelliset elinolosuhteet ovat yhteisiä monille ihmisille, näky habituksessa myös eri yhteiskuntaluokkien ”kollektiivinen tajunta” (Ahola 1995, 31). Habituksen voidaan katsoa ilmentävän sitä, miten tietyn yhteiskuntakerrostuman kulttuuri rakentuu yksilöissä ja luo hänen toiminnalleen suhteellisen pysyvät, mutta itseään tietyissä rajoissa korjaavat puitteet (Liljander 1999, 111). Habitus on toisaalta kyky tuottaa luokiteltavia käytäntöjä ja rakenteita, toisaalta kyky erotella ja arvostaa näitä käytäntöjä ja makuja, jotka edustavat sosiaalista maailmaa ja erilaisia elämäntapoja. (Bourdieu 1979/1984, 170). Maut toimivat täten eräänlaisina sosiaalisen aseman määrittäjinä ja ohjaavat yksilöä hänen ominaisuuksiinsa sopivaan asemaan (Bourdieu 1979/1984, 466). Sulkusen (2006, 146) mukaan habitus muuntaa luokka-asetat kulttuurisiksi käytännöiksi ja hyväksi mauksi. Samaan luokkaan kuuluvilla on samanlaisten elinolosuhteiden lisäksi samanlaiset kulttuuriset käytännöt, kulutukset ja poliittiset mielipiteet. (Bourdieu 1998, 25–26.)

Bourdieuille luokat eivät siis perustu niinkään yksilön ominaisuuksiin, vaan hänen paikkaansa sosiaalisessa tilassa ja ennen kaikkea sosiaalisten tilojen keskinäisiin suhteisiin ja etäisyyksiin toisistaan

(Roos 1985, 12). Bourdieun (1998) mukaan yksilöt voidaan ”jakaa” näihin sosiaalisten asemien ja elämäntyylien tilaan kokonaispääoman määrän ja rakenteen perusteella. Kokonaispääoman rakenne määräytyy sen mukaan, mikä osa kokonaispääomasta on taloudellista ja mikä kulttuurista. Esimerkiksi johtajat ja yliopiston opettajat sijoittuvat kokonaispääoman määrän suhteen yhtä ”korkealle”, mutta heidän asema sosiaalisessa tilassa eroaa, koska opettajien pääoma koostuu suuremmaksi osin kulttuurisesta pääomasta, johtajien taloudellisesta. Peruskoulun opettajien kokonaispääoman rakenne on samanlainen kuin yliopisto-opettajille, mutta koska heidän kokonaispääoman määrä on pienempi, sijoittuvat he yliopisto-opettajia ”alemmas”. Näin muodostuneita asemien luokkia vastaa habitusten luokka, jonka on tuottanut vastaaviin olosuhteisiin liittyvä sosiaalinen ehdollistuminen. Jokaisella luokalla on tietty tyyli, siis tietty hyödykkeiden ja ominaisuuksien kokonaisuus. Habitus kääntää nämä tietyn aseman olennaiset luonteenpiirteet yhtenäiseksi elämäntyyliksi. (Bourdieu 1998, 16–19.)

Kulttuuripääoma

Pääoma on Bourdieulle ensisijaisesti yksilön ominaisuuksia ja resursseja kuvaava käsite. Erilaiset pääoman muodot ovat täten yksilön erilaisia ominaisuuksia, jotka saadaan osittain perheen kautta kasvatuksen tai perinnön muodossa, osittain ne hankitaan kentällä taistelussa muiden kentällä toimivien kanssa. (Roos 1985, 12; Bourdieu 1986, 241.) Pääomien keräämisen tarkoituksena on erottautua muista jakautuneessa yhteiskunnassa: eliitit pyrkivät tekemään eroa rahvaisiin. (Bourdieu 1986, 248.) Pääoma voi olla taloudellista, sosiaalista tai kulttuurista pääomaa. Taloudellista pääomaa ovat esimerkiksi yksilön omaisuus ja tulot, kaikki se, mikä on suoraan muunnettavissa rahaksi. Sosiaalinen pääoma on yksilön suhteita ja yhteysverkostoja, joita hänellä on ryhmään kuulumisen perusteella. Sosiaalinen pääoma on täten resursseja, joita ryhmä tarjoaa jäsenilleen yhteisesti omistetun pääoman kautta. Hyödyt ryhmän jäsenyydestä voivat olla materiaalisia, kuten erinäiset palvelut tai symbolisia, kuten yhteydet harvinaisiin ja arvovaltaisiin ryhmiin, jotka ovat hyödyllisiä joko pitkällä tai lyhyellä tähtäimellä. Suhteet voivat olla myös sosiaalisesti aikaansaatuja yhteisen nimen, kuten perheen, luokan tai puolueen kautta. (Bourdieu 1986, 243, 248–250.) Tässä tutkimuksessa perehdytään kuitenkin tarkemmin pääoman kolmanteen muotoon eli kulttuuriseen pääomaan, jonka merkitys korostuu erityisesti koulutuksen kentällä.

Kulttuuripääoman käsite oli Bourdieulle aluksi teoreettinen hypoteesi, jonka avulla hän pyrki selittämään taustaltaan erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien lasten koulutuksellista eriarvoisuutta eli sitä, millaisia ”voittoja” eri yhteiskuntaluokista tulevat lapset voivat saavuttaa akateemisilla mark-

kinoilla. Tutkimusten aikana, 1950-luvulla, koulutuksellinen eriarvoisuus nähtiin etupäässä taloudellisten muuttujien, yksilöllisten kykyjen tai vanhempien sosioekonomisen aseman vaikutuksena: koulutus nähtiin yksinomaan taloudellisena investointina. Bourdieun mielestä nämä tekijät eivät kuitenkaan yksinään pystyneet selittämään koulutuksellista eriarvoisuutta vaan koulutuseroihin oli etsittävä syitä muualta. (Bourdieu 1986, 243–244.) Tähän ratkaisuna syntyi kulttuuripääoman käsite.

Kulttuuripääoma on tiivistetysti yksilön kulttuurista tietämystä ja osaamista sekä kulttuurisia asenteita ja makutottumuksia (Liljander 1999, 110–111). Se on sosiaalisten etujen lähde, joka viittaa sellaiseen tietoon oikeanlaisista toimintatavoista, esimerkiksi koulutuksessa, joita voidaan käyttää arvokkaisiin sosiaalisiin asemiin pääsemiseksi (Purhonen ym. 2006, 34). Bourdieu (1986, 245) kuitenkin myöntää, että koulutukselliset eriarvoisuudet ovat jossain määrin sidoksissa myös yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin tekijöihin, mutta jos koulutusta ajatellaan sijoituksena, sen tuottavuus riippuu pääosin kotona hankitusta kulttuurisesta pääomasta.

Kulttuuripääoma voi esiintyä kolmessa eri muodossa: ruumiillisessa, institutionalisoituneessa ja objektivoituneessa. Ruumiillistunutta kulttuuripääomaa ovat esimerkiksi yksilön mielen ja kehon pitkäkestoiset suhtautumistavat, joita arkikielessä kutsutaan sivistykseksi tai kulttuuriksi. Ne ovat toisin sanoen yksilön tietoja, taitoja ja kykyjä. Tämä kulttuuripääoman muoto on pääosin kotikasvatuksessa perittyä pääomaa ja on siten näennäisesti luontaista, sisäistä kulttuuripääomaa. Ruumiillista kulttuuripääomaa ei tästä syystä voi kukaan muu hankkia yksilön puolesta, toisin kuin objektivoitunutta eli esineellistynyttä kulttuuripääomaa, jota ovat esimerkiksi yksilön kulttuuriset esineet kuten maalaukset, kirjoitelmat ja soittimet. Tätä kulttuuripääoman muotoa voidaan hankkia myös taloudellisen pääoman avulla. Bourdieu kuitenkin huomauttaa, että ostettavissa on vain teoksen omistajuus, ei se, mikä on ollut edellytys nimenomaiselle kulttuuriselle hankinnalle, nimittäin kyky nauttia maalauksesta. (Bourdieu 1986, 243–247; Roos 1985, 221.)

Kolmas kulttuuripääoman muoto on institutionalisoitunut kulttuuripääoma, jota ovat muun muassa yksilön tutkinnot ja oppiarvot. Institutionalisoitunut kulttuuripääoma toimii kulttuuripääoman objektiivisena muotona, sillä laillinen todistus akateemisesta pätevyydestä, kuten esimerkiksi ylioppilastodistus, on suhteellisen autonominen kulttuuripääoman muoto. Akateemisella pätevyydellä kulttuuripääoman kantajalle myönnetään institutionaalista tunnustusta, mikä mahdollistaa pätevyysien kantajien keskinäisen vertailun esimerkiksi koulutukseen pyrittäessä. Akateemisen pätevyyden

avulla on myös mahdollista vaihtaa kulttuurista pääomaa taloudelliseksi pääomaksi, sillä akateemisella tutkinnolla voi lunastaa itselleen hyväpalkkaisen ammatin. (Bourdieu 1986, 248.)

3.2. Kulttuuripääoma korkeakoulutuksen kentällä

Korkeakoulutus voidaan nähdä Bourdieun teorian mukaisena sosiaalisen toiminnan kenttänä, jonne pääseminen edellyttää yliopistosta, tiedekunnasta ja laitoksesta riippuen erilaista pääomaa. Kentälle valikoitumisessa merkityksellisiä resursseja ovat bourdieuläisen viitekehyksen mukaisesti perheen tarjoamat kulttuuriset, sosiaaliset ja taloudelliset resurssit sekä hakijan kulttuuripääoma, johon tässä tutkimuksessa erityisesti keskitytään (Nurmi, J. 1998, 32–33.) Koulutuksen ja valikoitumisen kannalta kulttuuripääoma tarkoittaa tietyn kotitaustan ja kasvatuksen myötä kertynyttä resurssia tai ominaisuutta, joka tekee koulutukseen valikoitumisen ja siellä menestymisen mahdolliseksi (Bourdieu & Passeron 1977/1990).

Kulttuuripääoman merkitystä suomalaisen korkeakoulutuksen kentälle valikoitumiseen on aiemmin mainitun J-P. Liljanderin lisäksi tutkinut muun muassa Sakari Ahola (1995, 119–121), joka on todennut kodin kulttuuripääoman olevan yksi merkittävimmistä tekijöistä korkeakoulutukseen valikoitumisessa: tutkimuksen mukaan sukupuolesta riippumatta koulutukseen valikoituu enemmän niitä, joilla on runsaasti kulttuurista pääomaa. Samanlaisiin tuloksiin ovat päätyneet 2000-luvulla myös Nori (2011) sekä venäläistutkija Zarycki (2007), joka on tarkastellut kulttuuripääoman merkitystä Puolassa ja Venäjällä. Zaryckin (2007) mukaan kodin kulttuuripääoma on yhteydessä sekä korkeakoulutukseen hakeutumiseen, että korkeakouluopintoihin valikoitumiseen. Zaryckin (2007) mukaan tämä johtuu osittain siitä, että korkeakoulutuksen pääsykokeiden läpäiseminen edellyttää tietoja, joita älymystöperheiden lapset perivät kotoaan. Kulttuuripääoman merkitys korostuu Zaryckin (2007) mukaan erityisesti koulutusaloilla, joilla kilpailu opiskelupaikoista on kovaa. Opettajankoulutus on Suomessa esimerkki tällaisesta koulutusalaista.

Tutkimusten mukaan kulttuuripääoma vaikuttaa lapsen koulumenestykseen sekä sen myötä saavutettuun koulutustasoon muun muassa vanhempien koulutustason kautta (ks. Ahola 1995, Kärkkäinen 2004, Zarycki 2007, Nori 2011). Kärkkäisen (2004) mukaan vanhempien koulutuskulttuurinen pääoma välittyy lapsille vanhempien lapsilleen asettamien koulutustavoitteiden välityksellä: korkeammin koulutetut vanhemmat asettavat lapsilleen korkeampia tavoitteita. Lisäksi vanhempien koulutus lisää koulutuksen arvostusta. Vaikka vanhempien koulutustason on todettu vaikuttavan vielä lapsien koulutusammattiin, lapsen omien tavoitteiden merkitys korostuu aikuisuutta kohden.

Alasuutarin (1997) mukaan yhteys kulttuuripääoman ja saavutetun koulutustason välillä riippuu ikäluokasta, eikä tietty peruskoulutustaso näin ollen ole samaistettavaksi tietyksi maku- tai asennekokonaisuudeksi. Vanhempien peruskoulutustasolla voidaan kuitenkin selittää, miksi saman koulutustason saavuttaneilla yksilöillä on poikkeava määrä kulttuurista pääomaa.

Kulttuuripääomaan perustuvan valikoitumisen on todettu olevan yhteydessä myös eri tieteenaloille valikoitumiseen (ks. Ahola 1992/1995, Liljander 1999, Nori 2011, Kivinen ym. 2012), jossa olen-
naista ovat erot eri tieteenalojen akateemisen pääoman rekrytointi- ja valintamenetelmien rakenteis-
sa sekä erot siinä, miten ne linkittyvät muihin yhteiskunnan rakenteisiin, erityisesti luokkarakentei-
siin. Eri koulutusväylät rekrytoivat erilaisille kentille ja sitä kautta erilaisiin yhteiskunnallisiin ase-
miin. Esimerkiksi oikeustieteelliset tiedekunnat Helsingin, Turun ja Lapin yliopistoissa pyrkivät
kohottamaan asemaansa korkeakoulutuksen kentällä rekrytoimalla tietyn pääoman opiskelijoita,
jotka tulevat korkeista sosiaalisista asemista. Lääke- ja oikeustiede on perinteisesti nähty elitistisinä
koulutusväylinä, kun taas opettajankoulutuksen status on varsin keskiluokkainen. Näin korkeakou-
lutuksen kenttä toimii, kuten muutkin kentät, osana yleisempää vallan kenttää sekä osana yhteis-
kunnan ja sen luokkarakenteiden uusintamista. (Ahola 1992, 50 – 51; Ahola 1995, 108.)

Eri koulutusaloille valikoituminen perustuu Liljanderin (1991, 6, 31) mukaan yliopistoinstituution
sisälle muodostuneisiin kahteen erilliseen koulutuslinjaan - käytännölliseen, ammattiin johtavaan ja
perinteisempään sivistykseen johtavaan linjaan. Bourdieun teorian mukaisesti voidaan puhua kah-
desta erillisestä kentästä: perinteisestä, intellektuaalista eli sivistyksellisestä kentästä ja modernista
ammattillisesta kentästä. Näillä kahdella eri kentällä menestyminen edellyttää toisistaan poikkeavaa
sosiokulttuurista pääomaa, mikä luo perustan yliopistossa tapahtuvalla valikoitumiselle. Ylemmistä
yhteiskuntaluokista lähtöisin olevat opiskelijat päätyvät sivistyksellisesti suuntautuneelle kentälle,
kun taas ammatillisesti suuntautuneelle kentälle valikoituvat alemmista yhteiskuntaluokista lähtöi-
sin olevat opiskelijat. (Liljander 1991, 16–20.)

Näin valikoituminen on seurausta eri yhteiskuntaluokkien erilaisesta habituksesta, sillä alemmista
luokista lähtöisin olevat suhtautuvat koulutukseen ammatillisena projektina, kun taas ylemmistä
luokista tuleville opintojen tarkoitus on itsensä sivistäminen. Kuittisen ja Minkkisen (1989, 119)
mukaan yliopisto-opiskelijoiksi valikoituvat ne, joiden habitus sopii kyseiseen koulutukseen. Niille,
joiden habitus ei ole korkeakoulupainotteisesti suuntautunut, eli pääsäänöisesti niille, jotka tulevat
alemmista sosiaaliluokista, koulutus näyttäytyy sosiaalisen nousun välineenä. (Kuittinen & Minkki-
nen 1989, 119.) Näin ollen kotikasvatuksessa muotoutunut habitus määrittelee yksilölle ”järkevät”

koulutusmahdollisuudet, joista yksilö valitsee oman mieltymyksensä mukaan itselleen sopivimman. Tämä valittu koulutusväylä vaikuttaa edelleen yksilön elinolosuhteisiin ja kokemuksiin, ja siten muokkaa habitusta kyseiselle koulutusosalalle tyypilliseksi (Kataja 1997, 14; Mannisenmäki & Valta-ri 2005, 61.) Koulutukseen valikointi tai sieltä poissulkeminen alkaa täten jo lapsuuden kodissa, jossa erilaiset habitukset muotoutuvat. (Liljander 1991, 21; Liljander 1999, 113–114).

4. SUOMALAINEN OPETTAJANKOULUTUS

Suomalainen opettajankoulutus on poikkeuksellisessa asemassa verrattuna muiden maiden opettajankoulutuksiin, sillä Suomessa opettajankoulutus on yhtä arvostettu kuin lääke-, oikeus- tai taloustiede. Harvinaista muihin maihin verrattuna on myös se, että Suomessa opettajan ammatti on arvostettu sekä keskivertokansalaisten, niin sanotun keskiluokan, että taloustieteilijöiden ja eliittien keskuudessa. Koulutuksen suosio ei kuitenkaan perustu korkeisiin palkkoihin, jotka ovat lähellä kansallista keskitasoa, vaan palkkoja tärkeämmiksi nousevat sellaiset tekijät kun korkea sosiaalinen arvostus, ammatillinen autonomisuus sekä eetos opetuksesta palveluna yhteiskunnalle ja yhteiselle hyvälle. (Sahlberg 2010, 2, 6; Simola 2005.)

Seuraavassa luvussa tarkastelen suomalaisen opettajankoulutuksen kehittymistä yhdeksi suosituimmista ja tavoitelluimmista koulutusohjelmista. Lisäksi luon katsauksen suositun koulutusohjelman opiskelijavalintaan sekä virallisten valintakriteerien, että piilevien valintamekanismien valossa.

4.1. Opettajankoulutuksen kehittyminen ja suosion syyt

Suomalaisen opettajankoulutuksen korkea asema ei ole itsestäänselvyys, sillä aluksi luokanopettajien koulutus tapahtui kansakouluseminaarissa, joka perustettiin Jyväskylään vuonna 1863. Tuolloin pohjakoulutusvaatimuksena oli ainoastaan kansakoulu. Vasta vuoden 1974 opettajankoulutuslain myötä peruskoulun opettajien koulutus siirrettiin yliopistoihin ja koulutus akatemisoitui. (Moon, Vlasceanu & Barrows 2003, 86, 322.) Vaikka nykyinen luokanopettajakoulutus on jo useamman vuosikymmenen ajan tapahtunut yliopistoissa, on sen asema akateemisena ja yliopistotasoisena koulutusohjelmana kyseenalaistettu moneen kertaan. Kyseenalaistajia on löytynyt niin korkeakoulujen kuin pitkän linjan opettajankouluttajienkin taholta. (Rantala, Salminen & Säntti 2010, 54, 56–57, 61.)

Opettajankoulutuksen yliopistollistamista on vastustettu muun muassa historiallisiin ja kansainvälisiin syihin vedoten: Nykyisen luokanopettajakoulutuksen seminaariperinne näkyy opettajankoulu-

tuksen sisällöissä osittain yhä edelleen, sillä opetukseen sisältyy paljon koulumaista kontaktiopetusta sekä opetusharjoitteluja, jotka ovat poikkeuksellisia perinteisessä yliopisto-opetuksessa. Vastustajien mukaan pitkä ja kallis yliopistokoulutus ei ole mielekäs, minkä vuoksi Suomessa olisi siirryttävä muiden maiden tapaan kolmivuotiseen peruskouluopettajien koulutukseen (Rantala ym. 2010, 54, 56–57, 61.) Yliopistollistamista vastustavat opettajankouluttajat ovat sen sijaan olleet huolissaan siitä, että tieteellisyys vie tilaa tulevien opettajien praktisilta valmiuksilta, minkä vuoksi koulutus ei anna riittäviä valmiuksia opettajien arkityöhön. Myös opettajaksi opiskelevat ovat kritisoineet koulutuksen akateemisuutta, sillä he eivät näe akateemisten opintojen merkitystä käytännön koulutyössä. (Rantala ym. 2010, 54, 56–57, 61.)

Opettajankoulutukseen kohdistunut kritiikki on ”pakottanut” opettajankoulutuslaitoksen muokkaamaan opetussuunnitelmaansa vastaamaan akateemisen korkeakoulumaailman vaatimuksia vähentämällä kontaktiopetusta ja harjoittelun osuutta sekä vastaavasti lisäämällä tutkielmaopintoja opetusohjelmaan. (Rantala ym. 2010, 58–59). Näillä toimilla opettajankoulutuksessa on pyritty siirtymään käytäntöpainotteisesta kansakoulunopettajien kouluttamisesta kohti akateemista luokanopettajakoulutusta (Niemi 2010, 25). Bourdieun teorian mukaisesti on pyritty siirtymään kohti ylempien yhteiskuntaluokkien suosimaa intellektuaalista eli sivistyksellistä kenttää (Liljander 1991, 16–20). Tutkimusten mukaan tässä on jossain määrin onnistuttu, sillä muun muassa Nevala (1999/2006) on todettanut opettajaopiskelijoiden taustan kohonneen viime vuosikymmenten aikana.

Suomessa sekä luokan- että aineenopettajakoulutus on nykyään maisteritasoista, mikä on ainutlaatuinen piirre verrattuna muiden maiden, kuten esimerkiksi Itävallan, Kroatian ja Italian opettajankoulutuksiin, joissa aineenopettajien asema on korkeampi kuin luokanopettajien (Sahlberg 2010, 4; Moon 2003, 86). Kansasen (2012) mukaan monissa maissa yliopistoissa tai vastaavissa korkeakouluissa tapahtuvaa opettajankoulutusta luonnehditaan akateemiseksi, vaikka koulutuksen sisältö ja rakenne eivät vastaisi akateemisia tutkintoja. Suomalainen opettajankoulutus sen sijaan täyttää Kansasen (2012) mukaan akateemiselle koulutukselle asetettavat kolme kriteeriä: akateemisen koulutuksen tulee perustua tutkimuksen ja opetuksen ykseyteen, sillä on oltava itsenäinen asema yliopistossa ja koulutuksen sisällöllisen rakenteen tulee olla yhtäläinen.

Ainutlaatuista suomalaisessa opettajankoulutuksessa on myös se, että koulutuksen rakenne on pääosin samanlainen kaikissa Suomen yliopistoissa. Paikalliset sovellukset aiheuttavat koulutuksiin jonkin verran eroja, mutta tutkintojen asema on sama, suoritti sen missä yliopistossa tahansa. (Moon, Vlasceanu & Barrows 2003, 93.) Suomessa kaikilla maisteriksi valmistuneilla opettajaopis-

kelijoilla on lisäksi oikeus jatko-opiskeluun, jonka avulla omaa ammatillista osaamista voi täydentää. (Sahlberg 2010, 4). Sen lisäksi, että maisterin tutkinto oikeuttaa opettajan ammatissa toimimiseen, se avaa ovia myös muille työmarkkinoille, kuten työskentelyyn julkishallinnossa tai yksityisellä sektorilla. Näin ollen opettajaksi valmistuvien ei tarvitse olla huolissaan työllistymisestä, sillä opettajankoulutuksesta valmistuneet ovat arvostettuja työnhakijoita myös muilla aloilla. (Sahlberg 2007.) Muissa maissa luokanopettajakoulutus johtaa kapea-alaisesti vain opettajan tehtäviin (Niemi 2010, 32). Esimerkiksi Itävallassa uusimmat tutkimukset osoittavat, että opettajan ammatti ei houkuttele huonojen etenemismahdollisuuksien, matalan palkkatason ja huonon julkisuuskuvan vuoksi. Opettajan ammatti ei saa arvostusta myöskään viranomaisten puolelta. Tämä johtaa siihen, että lahjakkaimmat opiskelijat suuntautuvat muille aloille. (Moon 2003, 17–28, 63)

Muutoksista huolimatta keskustelu opettajankoulutuksen paikasta yliopistossa elää yhä edelleen (Rantala ym. 2010, 70). Ristiriita akateemisuuden ja käytännöllisyyden välillä on johtanut opettajankoulutuksen ja opettajien epäselvään asemaan myös monissa muissa Euroopan maissa. Opettajakoulutus on poikkeuksellisessa asemassa, sillä yliopistoissa on muitakin koulutuksia, joissa käytännön sisällyttäminen opintoihin ei ole millään tavoin vähentänyt koulutuksen akateemista statusta, esimerkkinä lääketiede. (Moon 2003, 327.) Viime vuosikymmenien aikana luokanopettajien status on kuitenkin yleisesti ottaen noussut ja nykyisin lähes kaikkialla Euroopassa ja Yhdysvalloissa opettajankoulutus on korkea-asteen koulutus (Moon 2003, 333). Myös Suomessa opettajaopiskelijoiden taustoissa on havaittu elitistymistä (mm. Rinne 1989, Nevala 1999/2006), minkä voi ajatella osittain olevan seurausta lisääntyneestä arvostuksesta koulutusta ja opettajan ammattia kohtaan.

Suomalaiset nuoret näkevät opettajan ammatin ammattina, jossa saa työskennellä itsenäisesti, luottaen tieteellisiin tietoihin ja taitoihin, joille yliopistokoulutus on luonut pohjan. (Sahlberg 2010, 2, 6; Simola 2005). Suomessa luotetaan korkealaatuiseen opettajankoulutukseen ja sen tuottamiin päteviin ja asiantunteviin opettajiin, minkä vuoksi Suomessa ei tarvita koulusaavutustestejä, tarkastusjärjestelmää tai opettajien koeaikoja, joita on käytössä vaihtelevissa määrin monissa muissa maissa. Tämä kontrollivälineiden puuttuminen on Niemen (2010, 46) mukaan ainutlaatuista ja yksi suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuus. Ammatillinen asiantuntijuus ja autonomisuus, esimerkiksi vastuu opetus suunnitelmatyöstä ja oppilaiden arvioinnista, on yksi selittävä tekijä, miksi niin monet suomalaiset nuoret näkevät opettajan ammatin tulevaisuuden ihanneammattina (Sahlberg 2010, 6, 8). Opetusalan houkuttelevuus ja opettajien ammatissa pysyminen on näin ollen monen tekijän summa. Tasokas opettajankoulutus ei täten ole ainoa syy alan suosioon, vaan yleinen käsitys opetta-

jan ammatista ja sen arvostuksesta yhteiskunnassa sekä usko omiin vaikutusmahdollisuuksiin tulevassa ammatissa vaikuttavat ammatin houkuttelevuuteen. (Niemi 2010, 29.)

4.2. Virallinen opiskelijavalinta

Luokanopettajakoulutuksen valintamekanismi on osa valtakunnallista kasvatusalan valintayhteistyöverkostoa, VAKAVAA, joka käynnistyi vuonna 2006. VAKAVA on opiskelijavalinnan malli, jonka tarkoituksena on keventää valintaprosessia, lisätä yliopistojen välistä yhteistyötä ja edistää uusien ylioppilaiden mahdollisuuksia päästä koulutukseen. Kokeeseen voivat osallistua kaikki korkeakoulukelpoiset hakijat aiemmasta koulumenestyksestä ja työkokemuksesta riippumatta. Tämä tarkoittaa sitä, että aikaisempi ylioppilastutkintotodistuksiin, työkokemukseen, kuten sijaisopettajana toimimiseen, sekä muista opinnoista saataviin lisäpisteisiin perustunut esivalintajärjestelmä purettiin. (Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto.)

VAKAVA-kokeella mitataan kasvatustieteellisen alan akateemisia opiskelutaitoja. Koeaineisto julkaistaan kevään ylioppilaskirjoitusten jälkeen. Kokeeseen voi osallistua yhdeksällä eri paikkakunnalla, ja sen avulla voi hakea kaikkiin verkostossa mukana oleviin koulutuksiin, joita vuonna 2011 oli mukana yli neljäkymmentä. Luokanopettajakoulutuksia järjestetään yhteensä yhdeksällä paikkakunnalla: Rovaniemellä, Oulussa, Tampereella, Turussa, Raumalla, Joensuussa, Savonlinnassa, Jyväskylässä ja Helsingissä. Vuoden 2018 syyslukukaudesta alkaen Savonlinnan luokanopettajakoulutukseen ei enää kuitenkaan oteta uusia opiskelijoita, vaan luokanopettajien koulutus siirtyy Joensuuhun. Luokanopettajakoulutuksen lisäksi VAKAVAssa ovat mukana lastentarhan- ja erityisopettajankoulutukset, kasvatustieteen, aikuiskasvatustieteen ja erityispedagogiikan koulutukset sekä kotitalousopettajan ja käsityönopeettajan koulutukset. (Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto.)

VAKAVA-kokeesta saadun pistemäärän sekä hakutoiveen perusteella hakijat kutsutaan valintojen toiseen vaiheeseen, soveltuvuuskokeeseen, josta jokainen yliopisto päättää itsenäisesti. Soveltuvuuskokeen sisällöt vaihtelevat tästä syystä yliopistoittain, mutta yleisimmin käytetään ennakotehtävän, aineistokokeen sekä opetustehtäviin soveltuvuutta arvioivien yksilö- ja ryhmähaastattelujen yhdistelmää. Luokanopettajakoulutuksen soveltuvuusarvioinnin yleisissä tavoitteissa korostuvat hakijan soveltuvuuden, motivaation ja sitoutuneisuuden arviointi. Soveltuvuutta arvioidaan muun muassa yhteistyö-, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitojen perusteella. Lisäksi arvioidaan hakijan edellytyksiä suoriutua opinnoista. (OKM 2011, 5.)

Luokanopettajakoulutuksessa valintakriteereitä ei määritellä, tai ainakaan julkaista, tarkasti, vaan valitsijoille jätetään runsaasti vapauksia toimia muodostamiensa vaikutelmien pohjalta (Laes 2005, 99). Meri ja Westling (2003, 186) ovat sitä mieltä, että nykyisten valintakoeosioiden kriteerit koulutettavuuden, soveltuvuuden ja motivoitumisen määrittelyssä ovat liian epätarkkoja. Koska kriteerejä ei ole tarkennettu yhteisesti, arvioijat joutuvat toimimaan intuition ja subjektiivisten, usein myös tiedostamattomien kriteerien pohjalta. Valitsijoilla on tietty käsitys hyvästä opettajasta, mikä saattaa johtaa stereotyyppisten piirteiden suosimiseen tärkeämpien kriteerien kustannuksella. (Meri & Westling 2003, 186.)

Lähes kaikissa luokanopettajakoulutusta järjestävissä yliopistoissa ylioppilastutkinnon kokeista, erityisesti äidinkielen ja joissain myös matematiikan arvosanoista sekä taito- ja taideaineissa suoritetuista lukiodiplomeista saa lisäpisteitä. (Helsingin yliopisto 2016, 22; Itä-Suomen yliopisto 2016, 99, 102; Lapin yliopisto 2014, 18–22; Oulun yliopisto 2016, 12; Turun yliopisto 2016, 72, 75; Tampereen yliopisto 2016, 88–89; Jyväskylän yliopisto 2016, 23–24.) Aineistonkeruuvuosina 2010 ja 2011 Tampereen yliopiston alaisessa Hämeenlinnan luokanopettajakoulutuksessa soveltuvuuskoee koostui toiminnallisesta ryhmätehtävästä sekä yksilöhaastattelusta. Lisäksi lopullisessa valinnassa sai lisäpisteitä myös ylioppilastodistuksesta ja taito- ja taideaineiden lukiodiplomeista, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ylioppilasmaailman menestyksen sekä lukiossa suoritettujen taide- ja taitoaineopintojen yhteyttä valikoitumiseen.

4.3. Piilevät valintamekanismit

Perinteinen opettajakuva juontaa juurensa kansakouluajoilta, jolloin opettajuuteen liittyi voimakkaasti yhteiskunnallinen tehtävä: Opettajan tuli kasvattaa kunnollisia, yhteiskunnan normit ja kansalaisvastuun tuntevia kansalaisia ja tunnollisia työntekijöitä. Hyvä opettaja toimi opetustyönsä ohella kylien ja yhteisöjen kulttuurivaikuttajana esimerkiksi kuoron johtajana, urheiluseuran vetäjänä ja kyläyhteisöjen aktiivisena toimijana. Nämä hyvän opettajan kriteerit painoutuivat myös opettajankoulutuksessa, jossa korostettiin moraalien ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen lisäksi monipuolisia kulttuuriharrastuksia. (Kosonen 2012, 84; Luukkainen 2003, 251.)

Kulttuurisuuden arvostaminen korostuu Rähän (2001b, 90, 92) mukaan opettajankoulutuksessa monella tapaa yhä edelleen. Monissa yliopistoissa esimerkiksi taide- ja taitoaineiden lukiodiplomista saa valintakokeissa lisäpisteitä ja esimerkiksi ainakin Jyväskylän valintakoemallissa on pe-

rinteisesti suosittu vapaaehtoisia musiikin ja kuvataiteen näytteitä. Taide- ja taitoaineiden korostuminen näkyy myös opiskelijoiden sivuainevalinnoissa. Kyseisten aineiden hallitseminen nähdään osittain jopa edellytyksenä luokanopettajakoulutukseen pääsemiseen ja opettajan ammatissa toimimiseen, vaikka kyseisiä taitoja ei virallisissa valintakriteereissä mainita. Samalla matemaattis-luonnontieteellisesti suuntautuneista hakijoista on pulaa. (Räihä 2001b, 90, 92.)

Räihän ja Nikkolan (2006) mukaan toinen luokanopettajakoulutuksessa vallitseva myytti on näkemys siitä, että koulussa menestymättömistä tulee parhaita opettajia. Tämä myytti näkyy jopa opiskelijavalinnassa, jossa on pitkään haluttu pitää kiinni siitä, että pelkillä kouluarvosanoilla ei pääse opettajaksi: akateemista osaamista mitataan ainoastaan valintakokeen ensimmäisessä vaiheessa, kirjallisessa VAKAVA-kokeessa, johon saavat osallistua kaikki korkeakoulukelpoiset hakijat aiemmasta koulumenestyksestä huolimatta. Soveltuvuuskokeella varmistetaan, ettei koulutukseen pääse pelkästään akateemisen osaamisen perusteella. Myös työkokemuksesta saatavilla lisäpisteillä on pyritty helpottamaan huonomman lukiotodistuksen omaavien ja vanhempien hakijoiden pääsyä koulutukseen. Tästä syystä akateemisen pääoman merkitys opettajankoulutuksen kentälle valikointumisessa on perinteisesti ollut verrattain pieni. (Räihä & Nikkola 2006, 20.)

Opettajankoulutuksessa vanhemmat ja kokeneemmat hakijat on perinteisesti nähty nuoria, vasta lukiosta valmistuneita hakijoita pätevämpinä. Nikkolan ja Räihän (2007, 11) mukaan myös persoonan korostuminen on saattanut johtaa luokanopettajakoulutukseen hyväksytyjen keski-ikänsä nousuun. Toisaalta he arvelevat, että vinoutunut ikärakenne voi olla merkki myös jostain syvemmästä ongelmasta kuten valintojen taustalta puuttuvasta teoriasta. Tällöin valintoja ohjaavat ensisijaisesti kunkin valitsijan yksilölliset mieltymykset, eivätkä valinnat nojaa analysoituun käsitykseen siitä, mikä on tärkeää opettajan ammatissa. (Nikkola & Räihä 2007, 11.) Näin ollen satunnainen tekijä, kuten ikä, alkaa näyttää merkittävältä valintakriteeriltä ja piilokriteereistä tulee keskeinen osa valintaperusteita. (Räihä & Nikkola 2006, 21.)

Opettajankoulutuksen alkuaikoina opettajien sosiaaliseen ja kulttuuriseen taustaan kiinnitettiin opiskelijarekrytoinnissa paljon huomiota, sillä opettajat eivät saaneet olla liian rikkaita eivätkä liian kaupunkilaisia, vaan työteliäitä, ahkeria, nöyriä. Heidän tuli kuitenkin olla myös kohtuullisen sivistyneitä. Tästä syystä opettajien rekrytointi suuntautui tarkoituksella maaseudulle talonpoikaistaustaisiin nuoriin. (Rinne 1989, 70, 195.) Vaikka opettajankoulutuksen rekrytoinneissa ei virallisten valintakriteerien mukaan enää kiinnitetä huomioita hakijoiden taustoihin, ovat opettajankoulutuk-

nessa opiskelevat tutkimusten mukaan vielä 2000-luvullakin lähtöisin hyvin keskiluokkaisista taustoista (Nevala 2006, Merenluoto 2009, Nori 2011).

Nämä opettajan ammattiin liitetyt mielikuvat rajaavat jo osaltaan tietyn hakijajoukon pois, sillä kuten Weber ja Mitchell (1995, 24) ovat tutkimuksessaan todenneet: ammattiin liittyvät myytit ovat sitkeitä ja usein ne myös toteuttavat itseään: ne saavat toiset hakeutumaan koulutukseen, toiset välttämään sitä (Weber & Mitchell 1996, 175). Puhutaan itsevalikoinnista, joka toimii tehokkaasti, sillä monet jättävät hakematta siitä syystä, että eivät usko menestyvänsä valinnoissa (Nori 2006, 45–46). Valintakokeita on pyritty ajansaatossa muokkaamaan paremman opettaja-aineksen löytämiseksi ja erilaisilla valintaelementeillä on pyritty vaikuttamaan tähän osittain ennalta määrättyyn hakijakuntaan. Hakijajoukkoa on pyritty monipuolistamaan esimerkiksi lisäämällä valintakokeisiin myös vapaaehtoinen matemaattis-luonnontieteellinen koe. Tämän uudistuksen uskottiin tuovan koulutukseen lisää miehiä ja matemaattisten aineiden taitajia, joita kulttuurisesti rakentunut opettajakuvamme karsii pois jo alkuvaiheessa. (Kari 2001, 21–22; Rähä 2001b, 90, 92.) Rähän (2001b, 90–91) mukaan tällaiset yritykset tasoittaa hakijajoukkoa ovat kuitenkin pinnallisia, sillä pelkkä vapaaehtoinen testi ei lisää näin suuntautuneiden hakijoiden määrää, sillä he eivät edes hakeudu koulutukseen opettajan ammattiin liitettyjen stereotyyppien vuoksi. Tärkeämpää olisikin luoda realistinen kuva opettajan ammatista, jotta opettajankoulutukseen voitaisiin valita siihen parhaiten soveltuvat hakijat.

Tähän edellä mainittuun myyttiseen opettajakuvaan samaistuminen kuitenkin Rähän (2001b, 84–89) mukaan helpottaa luokanopettajakoulutukseen pääsemistä sekä opinnoissa selviytymistä. Mielikuvat eivät täten vaikuta ainoastaan siihen, ketkä hakeutuvat koulutukseen, vaan myös siihen, ketkä tulevat valituksi, sillä opettajan ammattiin liitetyt mielikuvat elävät Rähän (2001a, 7–8) mukaan osaltaan myös opiskelijavalintaa tekevien mielissä. Opiskelijavalintaa ei täten välttämättä ohjaakaan yhteiskunnan koulutukselliset tarpeet tai opettajan työn vaatimukset, vaan myyttinen opettajakuva.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen tarkemmin tutkimuksen tarkoituksen sekä tutkimuskysymykset. Lisäksi esittelen tutkimuksessa käyttämäni valmiin aineiston, aineiston kokoamiseen käytetyn e-lomakkeen sekä aineiston analysoimiseen käyttämäni analysointimenetelmät.

5.1. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen avulla oli tarkoitus selvittää, mitkä tekijät ovat yhteydessä luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen ja näin osaltaan avata luokanopettajakoulutukseen valikoitumisen mekanismeja sekä valintojen taustalla vaikuttavia kriteerejä. Virallisten valintakriteerien sijaan keskityn tarkastelemaan hakijan iän, sukupuolen sekä kulttuurisen ja sosiaalisen taustan yhteyttä valintatulokseen. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Onko hakijan ikä yhteydessä luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen?
2. Onko hakijan sukupuoli yhteydessä luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen?
3. Onko kodin kulttuuripääoma yhteydessä luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen?
 - 3.1. Onko hakijan äidin ammatillinen koulutustaso yhteydessä valikoitumiseen?
 - 3.2. Onko hakijan isän ammatillinen koulutustaso yhteydessä valikoitumiseen?
 - 3.3. Onko lapsuudenkodin sosiaaliluokka yhteydessä valikoitumiseen?
4. Onko hakijan oma kulttuurinen pääoma yhteydessä luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen?
 - 4.1. Onko ylioppilasmaailman menestys yhteydessä valikoitumiseen?
 - 4.2. Ovatko aiemmin suoritetut tutkinnot yhteydessä valikoitumiseen?
 - 4.3. Onko kulttuurinen osallistuminen yhteydessä valikoitumiseen?

4.4. Onko yhteiskunnallinen osallistuminen yhteydessä valikoitumiseen?

4.5. Ovatko lukiossa suoritettut syventävät taide- ja taitoaineopinnot yhteydessä valikoitumiseen?

4.5.1. Ovatko liikunnan opinnot yhteydessä valikoitumiseen?

4.5.2. Ovatko kuvataiteen opinnot yhteydessä valikoitumiseen?

4.5.3. Ovatko musiikin opinnot yhteydessä valikoitumiseen?

4.5.4. Ovatko teknisen työn opinnot yhteydessä valikoitumiseen?

4.5.5. Ovatko tekstiilityön opinnot yhteydessä valikoitumiseen?

4.6. Onko harrastuneisuus yhteydessä valikoitumiseen?

4.6.1. Onko liikunnan harrastaminen yhteydessä valikoitumiseen?

4.6.2. Onko musiikin harrastaminen yhteydessä valikoitumiseen?

4.6.3. Onko kuvataiteen harrastaminen yhteydessä valikoitumiseen?

4.6.4. Onko käsitöiden harrastaminen yhteydessä valikoitumiseen?

4.6.5. Onko kirjoittaminen tai draaman harrastaminen yhteydessä valikoitumiseen?

5. Mitkä tekijät ennakoivat luokanopettajakoulutukseen valikoitumista?

5.2. Tutkimuskohde ja aineisto

Tutkimuksessa käyttämäni aineisto on valmis aineisto, jonka kokosivat Hämeenlinnan luokanopettajakoulutuksessa opettajankouluttajina toimineet tutkijat Jorma Vainionpää, Jyri Lindén ja Eila Lindfors sähköisen lomakkeen avulla vuosina 2010 ja 2011 luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeiden yhteydessä. Tutkijoiden tarkoituksena oli aineiston avulla tarkastella luokanopettajakoulutukseen pyrkivien taustoja ja motiiveja luokanopettajakoulutuksen valintaprosessin ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Sähköinen lomake (liite 1) sisälsi hakijan henkilötietoja, perhetaustaa, kulttuurista ja yhteiskunnallista osallistumista, aiempia opintoja, opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveja sekä harrastuneisuutta mittaavia muuttujia. Lomake koostui sekä avoimista, että strukturoiduista kysymyksistä, joihin vastattiin joko kirjoittamalla vastaus sille osoitettuun kohtaan tai valitsemalla vastausvaihtoehto riippuvalikoista. Tutkimus ei toiminut osana luokanopettajakoulutuksen valintamekanismia ja siihen osallistuminen oli vapaaehtoista.

Tutkimukseni kohdejoukkona toimii valmiin aineiston myötä vuosina 2010 ja 2011 Hämeenlinnan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeisiin osallistuneet hakijat. Aineistonkeruuvuosina Hämeenlinnan luokanopettajakoulutusyksikköön pyrki yhteensä 4066 hakijaa, joista 3139 osallistui kirjalliseen VAKAVA-kokeeseen. VAKAVA-kokeen perusteella soveltuvuuskokeisiin sai kutsun yhteensä 642 hakijaa, joista 615 lopulta osallistui valintakokeeseen. Heistä 402 osallistui tutkimukseen vastaamalla e-lomakkeen avulla toteutettuun kyselyyn. Kun poistin aineistosta virheellisesti tai puutteellisesti täytetyt lomakkeet, tutkimukseni tutkimusaineistoon päätyi lopulta 381 luokanopettajakoulutukseen pyrkinyttä hakijaa. Otos vastasi täten 61,9 prosenttia kaikista vuosina 2010 ja 2011 Hämeenlinnan opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeisiin osallistuneista hakijoista. Tutkimusaineistossa naisten osuus oli 80,6 % ja miesten osuus 19,4 %, kun koko hakijajoukossa naisten osuus oli 82 % ja miesten vastaavasti 18 %. Näin ollen voidaan todeta otoksen vastaavan sekä kooltaan, että sukupuolijakaumaltaan hyvin tutkimuksen perusjoukkoa.

Koska tutkimuksessani käyttämäni lomaketta ei ole laadittu tämän tutkimuksen tarpeisiin, eivät lomakkeen kaikki muuttujat olleet relevantteja tai tämän tutkimuksen kannalta parhaalla mahdollisella tavalla muotoiltuja. Tästä syystä osa alkuperäisen lomakkeen muuttujista on jätetty tarkastelun ulkopuolelle. Seuraavassa luvussa 5.3. esitellen tarkemmin tähän tutkimukseen valitsemani muuttujat sekä perustelen niiden valintaa.

5.3 Valikoitumista mittaavat tekijät

Hakijan henkilötietoja mittaavista muuttujista tarkastelin tässä tutkimuksessa ikää ja sukupuolta, sillä niiden on useissa korkeakoulutukseen valikoitumista tarkastelevissa tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä sekä korkeakoulutukseen, että korkeakoulutuksen sisällä eri koulutusaloille valikoitumiseen (Kivinen & Rinne 1995; Kärkkäinen 2004; Nevala 1999/2006; Rinne ym. 2008; Norri 2011; Ahola & Tolonen 2013, Aittola & Ursini 2015). Iän ja sukupuolen tarkastelu luokanopettajakoulutukseen valikoitumisen kannalta oli mielenkiintoista myös siitä syystä, että valinnat ovat perinteisesti suosineet kokeneempia ja sen myötä vanhempia hakijoita. Yliopistojen kehittämissuunnitelman (KESU 2012, 13) mukaan koulutukseen tulisi kuitenkin pyrkiä valitsemaan aiempaa enemmän tuoreita ylioppilaita, joten oli mielenkiintoista nähdä, miten tämä toive näkyy luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnoissa. Lisäksi valintakoe keskusteluissa on sukupuolikiintiöstä luopumisen jälkeen korostunut toive saada lisää mieshakijoita koulutukseen, minkä vuoksi erityisesti soveltuvuuskokeet ovat suosineet mieshakijoita. (ks. Mikkola 2002, 19; Liimatainen 2002,

27; Kari 2002, 52). Ikä ja sukupuoli ovat myös osa luvussa 4.3. esiteltyjä piileviä valintakriteerejä, joita ei virallisissa kriteereissä mainita, mutta jotka siitä huolimatta näyttävät aiempien tutkimusten perusteella vaikuttavan luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen.

Alkuperäisessä lomakkeessa ikä ilmoitettiin ikäryhminä, joita olivat *20 tai alle*, *21–24*, *25–32* ja *33 tai yli*. Tällainen ikäryhmittely, jossa nuoremmat ikäryhmät on ryhmitelty pienempiin luokkiin, soveltuu Norin (2011, 52) mukaan hyvin opiskelijaksi valikoitumisen tutkimukseen, jossa tutkittavien keski-ikä on oletettavasti melko pieni. Sukupuoli valittiin kahdesta vaihtoehdosta, mies tai nainen.

Hakijan sosiaalista taustaa mittaavista muuttujista valitsin tarkasteltavaksi isän ja äidin ammatillisen koulutustason sekä lapsuudenkodin sosiaaliluokan, sillä niiden on useissa aikaisemmissa tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä lasten koulutusuriin (mm. Kivinen & Rinne 1995, Kärkkäinen 2004, Nevala 2006, Rinne ym. 2008, Nori 2011, Ahola & Tolonen 2013). Lisäksi ne ovat paljon käytettyjä muuttujia kulttuuripääomaa mittaavissa tutkimuksissa, jossa ne toimivat kodin kulttuuripääoman mittarina (ks. Kuittinen & Minkkinen 1989, Liljander 1991, Ahola 1995, Kivinen & Rinne 1995, Kataja 1997, Nurmi 1998, Ahola & Olin 2000, Kärkkäinen 2004, Rinne ym. 2008, Nori 2011, Rinne 2014, Aitolla ja Ursini 2015).

Aineisto mahdollisti kuitenkin laajemman, kuin pelkkään vanhempien koulutustasoon ja sosioekonomiseen asemaan sidoksissa olevan kulttuuripääoman tarkastelun, sillä lomakkeen avulla oli mahdollista tarkastella myös hakijan kulttuurista ja yhteiskunnallista osallistumista, ylioppilasmennestystä, aiemmin suoritetuja tutkintoja, taide- ja taitoaineopintoja sekä liikunnan, musiikin, kuvataiteen, käsityön sekä kirjoittamisen ja draaman harrastuksia. Näiden muuttujien avulla oli mahdollista tarkastella sekä hakijan institutionaalista kulttuuripääomaa (*ylioppilasmennestys, aiemmin suoritetut tutkinnot, taide- ja taitoaineopinnot*) että ruumiillista kulttuuripääomaa (*kulttuurinen osallistuminen, yhteiskunnallinen osallistuminen, harrastuneisuus*).

Kulttuurista osallistumista mittaavia muuttujia aineistossa olivat elokuvissa, museoissa tai taidenäyttelyissä, teattereissa ja urheilutapahtumissa käyminen, romaanin lukeminen sekä kulttuurista keskusteleminen, jotka vastaavat melko hyvin Bourdieun (1984) omassa tutkimuksessaan käyttämää kulttuurisen aktiivisuuden mittaria, jossa muuttujina toimivat kirjojen lukeminen, klassisen musiikin kuunteleminen, museovierailut, taidegallerioissa ja teattereissa käyminen sekä radion omistaminen. Tällaiset kulttuuriset käytännöt asettavat Bourdieun (1984, 118) mukaan yksilöt sel-

vään hierarkkiseen järjestykseen linkittyen vahvasti sekä toisiinsa, että koulutukseen. Suomalaistutkijoista muun muassa Kuittinen ja Minkkinen (1989), Alasuutari (1997) sekä Kataja (1997) ovat käyttäneet vastaavaanlaisia mittareita omissa tutkimuksissaan ja todenneet kyseisten käytäntöjen olevan kulttuuripääoman suhteen erottelukykyisimpiä muuttujia.

Yhdeksi hakijan kulttuuripääomaa mittaavaksi muuttujaksi valitsin Bourdieun teoriasta poiketen yhteiskunnallisen osallistumisen, sillä sen on todettu olevan kulttuurisen osallistumisen tavoin yhteydessä yksilön sosioekonomiseen asemaan: korkeampi sosioekonominen asema johtaa korkeampaan yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen. Koulutuksen merkitys yhteiskunnallisen aktiivisuuden lisääjänä on jopa kasvanut viimeisten vuosikymmenten aikana, minkä lisäksi tuloluokkien väliset erot ovat suurentuneet huomattavasti. (Wass & Wilhelmsson 2009, 61–62.) Toinen syy tarkastella yhteiskunnallista aktiivisuutta osana luokanopettajakoulutukseen valikoitumista on 2000-luvun vaihteessa korostunut toive opettajasta yhteiskunnallisena vaikuttajana. Toive näkyy niin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 24) kuin opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämissuunnitelmassa (KESU 2012). Yhteiskunnallisuuden ja aktiivisen kansalaisuuden korostuminen oppilaitoksissa vaikuttaa myös opettajankoulutuksen tavoitteisiin ja sisältöihin ja sen myötä opiskelijavalintoihin. Yhteiskunnallisen osallistumisen mittarina toimivat alkuperäisessä lomakkeessa keskustelut politiikasta, keskustelut yhteiskunnasta, luonnossa liikkuminen, yhdistystoimintaan osallistuminen ja vapaaehtoistyöhön osallistuminen.

Koska perinteisessä opettajakuvassa on korostunut kulttuurisuus ja harrastuneisuus, valitsin kulttuuripääoman mittariksi myös taide- ja taitoaineopinnot sekä harrastuneisuuden. Silvosen (1990, 85) mukaan Bourdieun teorioissa kulttuuripääoma ilmeneekin juuri omaehtoisessa ja opiskelun ulkopuolisessa kulttuurisessa toiminnassa. Tällaiseksi toiminnaksi voidaan lukea myös tässä tutkimuksessa tarkasteltavat harrastuneisuus sekä vapaavalintaisesti suoritettut taide- ja taitoaineopinnot. Silvosen (1990) lisäksi myös Kuittinen ja Minkkinen (1989) ovat tutkimuksessa käyttäneet harrastustottumuksia osana opiskelijoiden kulttuuripääomatutkimusta.

Aineisto sisälsi sekä peruskoulussa, että lukiossa pakollisena ja vapaavalintaisena suoritettuja taide- ja taitoaineopintojen kursseja mittaavia muuttujia, joista tähän tutkimukseen valitsin lukiossa suoritettut vapaaehtoiset syventävät kurssit. Vapaavalintaiset kurssit valitsin pakollisten sijaan siitä syystä, että niiden voidaan ajatella mittaavan tutkittavien kiinnostusta paremmin, ja näin ollen erottelevan tutkittavat kulttuurisen aktiivisuuden suhteen selvemmin kuin pakolliset kurssit. Lukiokurssit valitsin peruskoulussa suoritettujen kurssien sijaan siksi, että lukiossa omat uravalintasuunnitelmat

ovat kehittyneempiä ja valintoja tehdään jo omaa haaveammattia ajatellen. Lukion vapaavalintaisia kursseja olivat tässä tutkimuksessa liikunta, kuvataide, musiikki, tekninen työ ja tekstiilityö.

Harrastuneisuutta mitattaavia muuttujia käyttämässäni aineistossa olivat liikunta, musiikki, kuvataide, käsityö sekä kirjoittaminen ja draama. Alkuperäisessä lomakkeessa harrastuneisuutta mitattiin useilla eri muuttujilla, joiden avulla selvitettiin muun muassa harrastuksen kestoa ja tasoa. Valitsin tässä tutkimuksessa harrastuneisuutta mittaamaan ainoastaan muuttujan ”*Harrastatko tai oletko harrastanut liikuntaa/ musiikkia/ kuvataidetta/ käsitöitä/ kirjoittamista tai draamaa?*”, sillä kyseinen muuttuja tarjosi tämän tutkimuksen tarkoituksen kannalta riittävästi tietoa hakijan senhetkisestä harrastuneisuudesta.

Soveltuvuuskokeiden jälkeen lomakkeen laatineet tutkijat lisäsivät aineistoon vielä muuttujan *valintatulos*, jonka avulla oli mahdollista vertailla koulutukseen valittujen ja ei-valittujen ryhmää ja näin ollen muodostaa kuva siitä, keitä ovat luokanopettajakoulutukseen pyrkineet ja keitä koulutukseen valitut hakijat. On kuitenkin huomioitava, että kaikki tutkittavat olivat jo läpäisseet itsevalikoinnin ja päättäneet hakea kyseiseen koulutukseen. Lisäksi he olivat jo suoriutuneet kirjallisesta VAKAVA-kokeesta ja näin tulleet valituksi soveltuvuuskoeevaiheeseen. Tutkimusjoukon voi näin ollen todeta olevan jo tarkoin valikoitunut joukko.

Tässä tutkimuksessa valintatulos toimii riippuvana muuttujana, jonka arvon muuttumista tarkasteltiin yhteydessä riippumattomiin muuttujiin (ks. Nummenmaa 2009, 31–32). Riippumattomina muuttujina toimivat hakijan ikä, sukupuoli, vanhempien koulutustausta, lapsuudenkodin sosiaaliluokka, ylioppilasmenestys, aiemmat tutkinnot, kulttuurinen ja yhteiskunnallinen osallistuminen, harrastuneisuus sekä taide- ja taitoaineopinnot.

Muuttujien luokittelu ja summamuuttujien muodostaminen

Analysoinnin ja tulosten esittämisen helpottamiseksi ja tiivistämiseksi olen luokitellut osan muuttujista ja vastausvaihtoehdoista uudelleen. Luokittelun avulla muuttujista saatiin kategorisia, jolloin muuttujien välisten yhteyksien tarkasteleminen ristiintaulukointien avulla helpottui. Lisäksi muodostin joistain muuttujista summamuuttujia, sillä summamuuttujien avulla on mahdollista tiivistää yhteen muuttujaan useamman samankaltaista ominaisuutta mittaavan muuttujan sisältö (Nummenmaa 2009, 161). Seuraavaksi esittelen tehdyt luokittelut sekä muut aineistoon analysointivaiheessa tehdyt muutokset.

Vanhempien ammatillista koulutustasoa mittaavissa muuttujissa vastausvaihtoehtoja olivat *ei ammatillista koulutusta, ammattikoulu tai ammattikurssi, opistotason koulutus, korkeakoulututkinto, muu ja en tiedä*. Sosiaaliluokka valittiin vaihtoehtoista *alaluokka, työväestö, alempi keskiluokka, ylempi keskiluokka, eliitti* tai *en osaa tai halua kertoa*. Aineiston analysointivaiheessa koodasin vastausvaihtoehdot *en tiedä* ja *en osaa tai halua kertoa* puuttuviksi tiedoiksi, sillä kyseiset vastausvaihtoehdot eivät tuoneet tutkimuskysymysten kannalta olennaista tietoa luokanopettajakoulutukseen valikoitumisesta. Lisäksi yhdistin analysointivaiheessa alaluokan ja työväestön yhdeksi luokaksi, sillä tutkittavista ainoastaan kaksi valitsi lapsuudenkodin sosiaaliluokakseen alaluokan. Uusi luokka sai nimen *alaluokka tai työväestö*.

Summamuuttajat muodostin sekä kulttuurista, että yhteiskunnallista osallistumista mittaavista muuttujista. Muodostettujen summamuuttujien avulla hakijan kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta aktiivisuudesta saatiin laajempi kuva kuin olisi saatu yksittäisten muuttujien avulla. Summamuuttajat nimettiin *kulttuuriseksi osallistumiseksi* ja *yhteiskunnalliseksi osallistumiseksi*.

Summamuuttujien muodostamisen perusteena käytin teoreettista viitekehystä ja muuttujien välisiä korrelaatiokertoimia sekä Cronbachin α -kertoimia. Molempia summamuuttujia muodostaessani pyrin löytämään sekä sisällöltään, että reliabiliteetiltaan kulttuurista ja yhteiskunnallista osallistumista parhaiten mittaavat muuttajat. Tämän vuoksi muuttujia valittaessa täytyi tehdä kompromisseja muuttujan sisällön ja reliabiliteettiä välillä. Esimerkiksi kulttuurista osallistumista mittasivat elokuvissa, museoissa tai taidenäyttelyissä, teattereissa ja urheilutapahtumissa käyminen, romaanin lukeminen sekä kulttuurista keskusteleminen. Päätin kuitenkin jättää elokuvissa ja urheilutapahtumissa käymiset summamuuttujan ulkopuolelle kahdesta syystä: Ensinnäkin niiden sisällyttäminen summamuuttujaan laskee summamuuttujan reliabiliteetin arvoa ja näin heikensi summamuuttujan luotettavuutta. Toiseksi elokuvissa ja urheilutapahtumissa käymisten voidaan ajatella mittaavan enemmän populaarikulttuurin kuin Bourdieun teorian mukaisen korkeakulttuurin harrastamista. Romaanien lukemista mittaava muuttuja sisällytettiin summamuuttujaan sen sisällön vuoksi, vaikka sen pois jättäminen olisi nostanut Cronbachin alphan arvoa. Arvon muutos (0,03) olisi kuitenkin ollut niin pieni, ettei se juurikaan olisi vaikuttanut summamuuttujan luotettavuuteen.

Yhteiskunnallista osallistumista mittasivat keskustelut politiikasta, keskustelut yhteiskunnasta, luonnossa liikkuminen, yhdistystoimintaan osallistuminen ja vapaaehtoistyöhön osallistuminen. Jätin summamuuttujasta pois politiikasta ja yhteiskunnasta keskustelemisen sekä luonnossa liikku-

misen, sillä niiden mukaan ottaminen olisi laskenut summamuuttujan reliabiliteetin arvoa. Kyseisten muuttujien tarkastelu ei ollut myöskään teoreettisen viitekehyksen kannalta mielekäästä, sillä luonnossa liikkuminen ei välttämättä osoita yhteiskunnallista osallistumista, kuten ei myöskään poliittisiin ja yhteiskunnallisiin asioihin liittyvät keskustelut. Sen sijaan yhdistystoimintaan ja vapaaehtoistyöhön osallistuminen ovat konkreettinen osoitus yhteiskunnallisesta osallistumisesta ja aktiivisesta kansalaisuudesta.

Summamuuttujat muodostettiin laskemalla yhteen yksittäisten muuttujien vastausvaihtoehdoista saatavat pisteet ja jakamalla tulos muuttujien lukumäärällä. Puhutaan keskiarvosummamuuttujista, joiden etuna on, että summamuuttujan vaihteluväli saadaan yhtäläiseksi alkuperäisten muuttujien kanssa. (ks. Nummenmaa 2009, 161–162.) Muodostetut summamuuttujat, niiden Cronbachin alfat sekä summamuuttujiin sisällytettyjen muuttujien korrelaatiokertoimet on esitelty taulukossa 1. Alkuperäiset tulosteet löytyvät liitteestä 2.

TAULUKKO 1. Kulttuurisen ja yhteiskunnallisen osallistumisen summamuuttujat ja niiden Cronbachin alfat sekä yksittäisten muuttujien korrelaatiokertoimet.

Summamuuttuja	Summamuuttujaan valitut kysymykset	Korrelaatiokertoimet	Cronbachin alpha
Kulttuurinen osallistuminen	Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana käynyt museossa tai taidenäyttelyssä?	,537	,617
	Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana käynyt teatterissa?	,367	
	Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana lue- nut romaanin?	,309	
	Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana kes- kustellut kulttuurista?	,398	
Yhteiskunnallinen osallistuminen	Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana osal- listunut yhdistystoimintaan?	,657	,790
	Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana osal- listunut vapaaehtoistyöhön	,657	

Summamuuttujien analysoinnin helpottamiseksi rakensin niistä kolmiluokkaiset: *matala osallistuminen*, *keskiverto osallistuminen* ja *korkea osallistuminen*. Muodostin luokat jakamalla aineiston

kolmeen yhtä suureen osaan siten, että jokaiseen muodostettuun luokkaan tuli yhtä suuri osa havainnoista. Tämänkaltaisella luokittelulla ei kuitenkaan ole aina mahdollista tuottaa ryhmiä, joiden osuudet ovat täsmälleen 33 prosenttia, minkä vuoksi valitsin luokkarajat siten, että ne jakavat havainnot mahdollisimman hyvin kolmeen osaan. (ks. Nummenmaa 2009).

Taulukoissa 2 ja 3 on esitelty summamuuttujien luokittelut, muodostettujen luokkien pisterajat sekä hakijoiden jakautuminen kyseisiin luokkiin. Muuttujien analysointia varten muuttujien arvojen tuli olla numeerisessa muodossa, minkä vuoksi korvasin kulttuurista ja yhteiskunnallista osallistumista mittaavien muuttujien vastausvaihtoehdot numeroilla siten, että numero 4 tarkoitti osallistumista kerran viikossa tai useammin, 3 osallistumista 1–2 kertaa kuukaudessa, 2 osallistumista 3–6 kertaa vuoden aikana, 1 osallistumista kerran vuoden aikana ja 0 osallistumista nolla kertaa vuoden aikana. Tästä syystä muodostetut summamuuttujat saivat arvot väliltä 0–4.

TAULUKKO 2. Muuttujan *kulttuurinen osallistuminen* luokittelu, luokkarajat sekä hakijoiden jakautuminen muodostettuihin luokkiin.

Kulttuurinen osallistuminen	f	%	Kumulatiivinen prosentti	Luokkarajat
matala kulttuurinen osallistuminen	132	34,6	34,6	0–1,5
keskiverto kulttuurinen osallistuminen	115	30,2	64,8	1,51–2
korkea kulttuurinen osallistuminen	134	35,2	100,0	2,01–4
Yhteensä	381	100,0	100,0	

TAULUKKO 3. Muuttujan *yhteiskunnallinen osallistuminen* luokittelu, luokkarajat sekä hakijoiden jakautuminen muodostettuihin luokkiin.

Yhteiskunnallinen osallistuminen	f	%	Kumulatiivinen prosentti	Luokkarajat
matala yhteiskunnallinen osallistuminen	108	28,3	28,3	0
keskiverto yhteiskunnallinen osallistuminen	147	38,6	66,9	0,01–1,5
korkea yhteiskunnallinen osallistuminen	126	33,1	100,0	1,51–4
Yhteensä	381	100,0	100,0	

Taulukkoja 2 ja 3 vertailtaessa havaitaan, että kulttuurinen osallistuminen on hakijoiden joukossa yleisempää kuin yhteiskunnallinen osallistuminen, sillä ”päästäkseen” korkean kulttuurisen osallistumisen luokkaan, on hakijan saatava kulttuurisesta osallistumisesta yli kaksi pistettä, mikä tarkoittaa kulttuuriseen toimintaan osallistumista vähintään 3–6 kertaa vuoden aikana. Vastaavaan luokkaan pääseminen yhteiskunnallisessa osallistumisessa vaatii hakijalta yli 1,5 pistettä eli hieman yli kerran vuoden aikana.

Alkuperäisessä aineistossa hakijoiden ylioppilaskirjoituksissa menestymistä mitattiin ylioppilastodistuksen arvosanojen lukumäärien avulla siten, että hakija täydensi lomakkeeseen, montako laudaturia hän esimerkiksi kirjoitti. Saadakseni hakijoiden ylioppilasmenestyksestä kokonaiskuvan pisteytin arvosanat siten, että arvosana L tuotti hakijalle kuusi pistettä, E viisi, M neljä, C kolme, B kaksi ja A yhden pisteen. Näin meneteltynä oli mahdollista laskea jokaiselle tutkittavalla ylioppilasarvosanojen keskiarvo ja näin vertailla hakijoita ylioppilasmenestyksen perusteella.

Aineiston analysoinnin ja tulosten raportoinnin helpottamiseksi myös ylioppilastutkintoarvosanojen keskiarvot luokiteltiin kolmeen luokkaan. Tähtisen ja Isoahon (2001, 59) mukaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa numeeristen muuttujien luokittelu 2–5 ryhmään antaa riittävän tarkkaa tietoa. Esimerkkinä tutkijat käyttävät juuri koulumenestystä, jonka tarkastelussa riittää useimmiten tieto siitä, menestyvätkö tutkittavat heikosti, keskinkertaisesti vai hyvin. Luokittelun kriteerien tulee heidän mukaansa kuitenkin aina nousta käytettävistä muuttujista käsin. (Tähtinen & Isoaho 2001, 59.)

Muodostin luokat (ks. Taulukko 4) jakamalla tutkittavat ylioppilaskokeen keskiarvon perusteella kolmeen yhtä suureen osaan siten, että jokaiseen muodostettuun luokkaan sisältyi yhtä suuri osa havainnoista. Näin menetellessäni ”pakotin” luokat yhtäsuuriksi, vaikka käytännössä ylioppilaskirjoituksiin osallistuneet eivät jakaannu menestyksensä perusteella näin tasaisesti kolmeen eri luokkaan. Päädyin kyseiseen menetelmään kuitenkin siitä syystä, että ryhmien välinen vertailu esimerkiksi ristiintaulukoinnissa onnistui paremmin kun tarkasteltavat luokat olivat havaintomääriltään suurin piirtein yhtäsuuria. Tällä tavoin luokiteltuna matalan ylioppilasmenestyksen ryhmään kuuluivat hakijat, joiden ylioppilasarvosanojen keskiarvo pistemäärinä oli välillä 0–3,13, keskiverron ylioppilasmenestyksen ryhmässä 3,14–3,86 ja korkean ylioppilasmenestyksen ryhmässä 3,87–6. Ylioppilaskokeesta saatujen arvosanojen tuottamat pistemäärät, luokkien rajat sekä tutkittavien jakautuminen eri luokkiin on esitelty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Tutkittavien jakautuminen eri luokkiin ylioppilasmaailman perusteella sekä eri arvosanojen tuottamat pistemäärät

Ylioppilasmaailman	Keskiarvo pistemääränä	f	%	Kumulatiivinen prosentti	Arvosanan tuottama pistemäärä
matala ylioppilasmaailman	0–3,13	116	30,4	31,1	L = 6 E = 5 M = 4 C = 3 B = 2 A = 1
keskiverto ylioppilasmaailman	3,14–3,86	126	33,1	64,9	
korkea ylioppilasmaailman	3,87–6	131	34,4	100,0	
Yhteensä		373	97,9		
Puuttavia tietoja		8	2,1		
Yhteensä		381	100,0		

Ylioppilasmaailman lisäksi hakijan institutionaalisen kulttuuripääoman mittarina toimi aiemmin suoritettut tutkinnot. E-lomakkeessa kysymykseen aiemmista tutkinnoista vastattiin kirjoittamalla suoritettut tutkinnot avoimeen kohtaan. Koska tutkimuksessani olin kiinnostunut siitä, ovatko aikaisempien tutkintojen suorittaminen sekä mahdollisesti suoritettujen tutkintojen taso yhteydessä valikoitumiseen, luokittelin itse tutkinnot tilastokeskuksen koulutusastejaottelun (Suomen virallinen tilasto 2011) mukaisesti neljään eri luokkaan: keskiasteen tutkintoihin, alimman korkea-asteen tutkintoihin, alemman korkeakouluasteen tutkintoihin ja ylemmän korkeakouluasteen tutkintoihin. Ylempiä korkeakouluasteen tutkintoja aineistossa olivat esimerkiksi kasvatustieteen maisterin ja diplomi-insinöörin tutkinnot, alemman korkeakouluasteentutkintoja ammattikorkeakoulututkinnot, lastentarhaopettajan tai kasvatustieteen kandidaatin tutkinnot, alimman korkea-asteen tutkintoja merkonomien, datanomien ja sairaanhoitajan tutkinnot sekä keskiasteen tutkintoja erilaiset ammatilliset tutkinnot, joita tässä aineistossa olivat esimerkiksi ravintolakokin, puutarhurin, lähihoitajan ja parturikampaajan tutkinnot. Tarkemmat kuvaukset koulutusastejaottelun määritelmistä löytyy liitteestä 3.

Taide- ja taitoaineopintojen suorittaminen oli kirjattu alkuperäiseen e-lomakkeeseen numeroin sen mukaan, montako kunkin oppiaineen syventävää kurssia kukin hakija oli suorittanut. Koska tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, onko taide- ja taitoaineopintojen suorittaminen yhteydessä luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen, muodostin muuttujista kaksiluokkaiset *on suorittanut* tai *ei ole suorittanut*. Samoin menettelin harrastuneisuutta mittaavien muuttujien kanssa. Alkuperäisessä aineistossa vastausvaihtoehtoja oli kolme: *en harrasta*, *harrastan aktiivisesti* ja *olen harrastanut, mutta en tällä hetkellä aktiivisesti*. Analysointivaiheessa koodasin vastausvaihtoehdot *en harrasta* ja

olen harrastanut, mutta en tällä hetkellä aktiivisesti vastaukseksi *en harrasta*, jolloin muuttujasta saatiin kaksiluokkainen: *en harrasta* ja *harrastan aktiivisesti*. Tämän luokittelun tarkoituksena oli erotella aineistosta ne, joilla tutkimushetkellä oli jokin harrastus, aikaisemmasta harrastuneisuudesta ei oltu kiinnostuneita.

Taulukkoon 5 olen koonnut tässä tutkimuksessa käyttämäni muuttujat. Taulukossa on esitelty kysymysosoio sekä kysymyksen muotoilu alkuperäisessä lomakkeessa ja viimeisessä sarakkeessa kyseisten muuttujien nimet tässä tutkimuksessa.

TAULUKKO 5. Tarkasteltavien muuttujien nimet ja numerot alkuperäisessä lomakkeessa sekä kyseiset muuttujat uudelleen nimettynä tätä tutkimusta varten

Kysymysosoio alkupe- räisessä lomakkeessa	Osiosta valitut muuttujat	Muuttujien nimet tässä tutkimuksessa
Henkilötiedot	1. Sukupuoli 2. Ikä	Sukupuoli Ikä
Perhetausta	6. Mikä on äitisi ammatillinen koulutustaso? 8. Mikä on isäsi ammatillinen koulutustaso? 10. Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkoti- tisi?	Äidin ammatillinen koulutustaso Isän ammatillinen koulutustaso Lapsuudenkodin sosiaaliluokka
Kulttuurinen ja yhteiskunnallinen osallistuminen	Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana.. 11. käynyt museossa tai taidenäyttelyssä? 12. käynyt teatterissa? 15. lukenut romaanin? 16. keskustellut kulttuurista? 19. osallistunut yhdistystoimintaan? 20. osallistunut vapaaehtoistyöhön?	Kulttuurinen osallistuminen Yhteiskunnallinen osallistuminen
Aiemmat opinnot	24. Merkitse ylioppilastodistuksesi arvosanat lu- kumäärittäin alla olevaan taulukkoon 25. Onko sinulla jokin aiemmin suoritettu tutkinto? (muu kuin ylioppilastutkinto)	Ylioppilasmaailman menestys Aiemmat tutkinnot
Taide- ja taitoaineopinnot koulussa	44. Olen opiskellut lukiossa seuraavien taide- ja taitoaineopintojen syventäviä kursseja a) Liikunta b) Kuvataide c) Musiikki d) Käsityö: tekninen työ e) Käsityö: tekstiilityö	Taide- ja taitoaineopinnot
Harrastuneisuus	50. Harrastatko tai oletko harrastanut liikuntaa? 55. Harrastatko tai oletko harrastanut musiikkia? 59. Harrastatko tai oletko harrastanut kuvataidet- tä? 62. Harrastatko tai oletko harrastanut käsitöitä? 65. Harrastatko tai oletko harrastanut kirjoittamista tai draamaa?	Harrastuneisuus

5.4. Analysointimenetelmät

Sähköisellä kyselylomakkeella kerätyn aineiston analysointiin käytin Statistical Package for Social sciences – ohjelmaa (SPSS). Ohjelma on suunniteltu nimenomaan käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tarpeisiin ja sen etuina ovat monipuolisuus ja helppokäyttöisyys, minkä vuoksi se soveltuu hyvin aloittelevien tutkijoiden käyttöön. (Nummenmaa 2009, 21.)

Analysointimenetelmäksi valitsin ristiintaulukoinnin, sillä Tähtisen ja Isoahon (2001, 67) mukaan se sopii erityisen hyvin analysoimaan sellaisia kategorisia muuttujia, joissa on kaksi tai kolme kategorista luokkaa. Ristiintaulukointiin voidaan yhdistää myös tilastollinen Khin neliö –testi, jonka avulla on mahdollista tehdä päätelmiä muuttujien välisistä suhteista. Cramènin V-testin avulla voidaan lisäksi tarkastella näiden yhteyksien voimakkuuksia. (ks. Tähtinen & Isoaho 2001, 71–72). Mitä lähempänä Khin neliö-testin avulla havaittu merkitsevyystaso (p-arvo) on nollaa, sitä huommin havaintoaineisto sopii nollahypoteesiin. Nollahypoteesi ristiintaulukoinnissa tarkoittaa sitä, että muuttujat ovat toisistaan riippumattomia. Käytin tutkimuksessa yleisimpiä merkitsevyystasoja, joita ovat: *tilastollisesti melkein merkitsevä* kun $p \leq 0,05$, *tilastollisesti merkitsevä* kun $p \leq 0,01$ ja *tilastollisesti erittäin merkitsevä* kun $p \leq 0,001$. Merkitsevyystasot ilmaistaan taulukoissa asteriskeilla siten, että tilastollisesti melkein merkitsevään viitataan yhdellä (*), tilastollisesti merkitsevään kahdella (**) ja tilastollisesti erittäin merkitsevään kolmella (***) asteriskilla. (Tähtinen & Isoaho 2001, 17.)

Ristiintaulukointien lisäksi tarkastelin yksittäisten tekijöiden merkitystä koulutukseen valikoitumisen kannalta logistisen regressioanalyysin avulla, sillä menetelmän avulla on mahdollista selvittää jo aiemmin tärkeäksi tiedettyjen muuttujien osuutta selittävinä tekijöinä sekä niiden tilastollista merkitsevyyttä valikoitumisen kannalta. (Metsämuuronen 2009, 744; Nummenmaa 2009, 330–334). Logistisessa regressioanalyysissä tarkastellaan ensin luodun mallin sopivuutta ja kun sopiva malli on muodostettu, siirrytään tarkastelemaan valitun mallin selitystasoa ja toimivuutta. Viimeisenä arvioidaan yksittäisten selittävien muuttujien merkitystä. (Nummenmaa 2009, 337.) Logistinen regressio, joka on lineaarisen regression epäparametrinen vastine, vaatii lineaarista regressiota suuremman otoskoon: lineaariseen malliin riittää 20–50 havaintoa selittävää muuttujaa kohden, mutta logistisessa mallissa havaintojen määrän tulee olla ainakin kaksi kertaa suurempi. (Nummenmaa 2009, 330–343.) Tässä aineistossa tutkittavia oli yhteensä 381 ja puuttuvia vastauksia vain vähän muuttujaa kohden joten havaintomäärä ylittää reilusti vaaditun vähimmäismäärän.

Tässä tutkimuksessa pyrin ristiintaulukointien avulla löytämään valikoitumista tilastollisesti merkittävästi selittävät muuttujat, joiden osuutta selittävinä tekijöinä tarkastelen logistisen regressioon avulla. Selitettävän muuttujan on logistisessa regressiossa oltava kaksiluokkainen kuten tässä tutkimuksessa luokanopettajakoulutukseen valikoituminen: hakija joko valitaan tai ei valita koulutukseen. Vastaavanlaisia rajoituksia ei aseteta selittäville muuttujille, sillä ne voivat olla sekä luokitte- luasteikkollisia, että jatkuvia. Selittävät muuttujat eivät kuitenkaan saa korreloida voimakkaasti keskenään (Nummenmaa 2009, 330–334). Muuttujien väliset korrelaatiot on esitelty luvussa 6.4., jossa esitellään logistisen regressioanalyysin tulokset.

6. LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEEN VALIKOITUMINEN

Tässä luvussa esittelen oman tutkimukseni päätulokset. Tulosten alussa käyn läpi ristiintaulukointien sekä Khin neliö –testien tulokset, joiden avulla vastaan tutkimuskysymyksiin 1–4 iän, sukupuolen (luku 6.1), kodin kulttuuripääoman (luku 6.2) sekä hakijan oman kulttuuripääoman (luku 6.3) yhteydestä luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen. Luvun lopuksi käyn läpi logistisen regressioanalyysin tulokset (luku 6.4), joissa tarkastelen tilastollisesti merkitseväksi osoittautuneiden tekijöiden osuutta selittävinä tekijöinä (tutkimuskysymys 5). Alkuperäiset tulosteet ristiintaulukoinneista sekä logistisesta regressioanalyysistä löytyvät liitteestä 4. Tulosten arvioinnin ja tarkemman vertailun aikaisempiin tutkimustuloksiin suoritan luvussa 7.

6.1. Sukupuolen ja iän yhteydet valikoitumiseen

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella sukupuolen yhteys valikoitumiseen oli tilastollisesti merkitsevä ($p = 0,001$) (ks. Taulukko 6). Miesten osuus hakijajoukossa oli ainoastaan 19,4 %, mutta valituissa osuus nousi 31,9 %:iin. Tämä tarkoittaa sitä, että miesten hyväksymisprosentti (39,2) nousi selvästi naisten hyväksymisprosenttia (20,2) suuremmaksi. Vaikka suurin osa sekä koulutukseen hakeneista (80,6 %), että koulutukseen valituista (68,1 %) oli naisia, menestyivät miehet valinnoissa paremmin. Yhteys ei Cramènin V-testin perusteella ollut kuitenkaan kovin voimakas ($V = 0,176$).

Tulos ei ole poikkeuksellinen, sillä useat suomalaiset korkeakoulututkimukset ovat osoittaneet miesten menestyvän korkeakoulujen valinnoissa naisia paremmin (Kivinen & Rinne 1995; Kärkkäinen; Rinne ym. 2008; Nori 2011; Ahola & Tolonen 2013). On kuitenkin huomattava, että miesten paremmasta menestymisestä huolimatta suurin osa sekä korkeakoulutukseen hakeneista, että hyväksytyistä on Suomessa naisia, näin myös luokanopettajakoulutuksessa. Myös koulutukseen hakeneiden ja hyväksytyjen sukupuolijakauma tässä tutkimuksessa on luokanopettajakoulutukselle tyypillinen, sillä miesten osuus hakeneissa on pysynyt noin 20 prosentissa sukupuolikiintiöstä luo-

pumisen jälkeen. Valituissa osuus on perinteisesti noussut hieman suuremmaksi. (Liimatainen 2002, Meri 2002.)

TAULUKKO 6. Sukupuolen yhteys valikoitumiseen

Sukupuoli	Osuus		Osuus hakijajoukossa	Hyväksymisprosentti = koulutukseen hyväksytyt/ koulutukseen hakeneet
	ei-valituissa	valituissa		
Nainen	245 84,5 %	62 68,1 %	307 80,6 %	20,2
Mies	45 15,5 %	29 31,9	74 19,4 %	39,2
Yhteensä	290 100,0 %	91 100,0 %	381 100,0 %	

($X^2 = 11,8$; $df = 1$; $p = 0,001^{**}$; Cramèrin $V = 0,176$)

Myös ikäjakauman suhteen tutkimustulokset luokanopettajakoulutukseen valikoitumisesta olivat samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten kanssa: nuoret sekä hakeutuvat, että valikoituvat koulutukseen muita useammin (Kivinen & Rinne 1995, Rinne ym. 2008, Nori 2011, Tähtinen & Maijala 2002). Suurin osa (40,7 %) luokanopettajakoulutukseen hakeneista oli alle 21-vuotiaita (ks. Taulukko 7). Seuraavaksi suurimman hakijaryhmän muodostivat 21–24-vuotiaat hakijat, joiden osuus hakijajoukossa oli hieman yli kolmasosan. Vähiten hakijoita oli sen sijaan 25–32-vuotiaiden ja yli 32-vuotiaiden ikäryhmistä. Ikäjakauma on luokanopettajakoulutukselle tyypillinen, sillä tutkimusten mukaan saman vuoden ylioppilaita koulutukseen hakeneista on tyypillisesti noin viidesosa ja yli kahdeksan vuotta sitten ylioppilastutkintonsa suorittaneita vain vähän (Meri 2002, 119-120; Rähä 2010, 103). Norin mukaan päävalinnat näyttäytyvätkin pääosin nuorten kulkuväylänä korkeakouluihin. Vanhemmat hakijat suosivat muita reittejä. (Nori 2011, 100.)

Sen lisäksi, että alle 21-vuotiaat olivat suurin hakijaryhmä, he myös menestyivät valinnoissa muita paremmin: valituissa alle 21-vuotiaiden osuus nousi lähes neljä prosenttiyksikköä. Muiden ikäryhmien osuudet sen sijaan olivat valituissa pienempiä kuin hakeneissa. Huonoiten valinnoissa menestyivät yli 32-vuotiaat hakijat, joiden osuus valituissa oli neljä prosenttiyksikköä pienempi kuin hakijajoukossa. Vaikka iän yhteys valikoitumiseen ei osoittautunut tilastollisesti merkitseväksi ($p = 0,772$), menestyivät alle 21-vuotiaat valinnoissa muita ikäryhmiä paremmin. Tulos poikkeaa hieman aiemmista tutkimustuloksista, sillä iäkkäämmät ja sen myötä kokeneemmilta vaikuttaneet hakijat ovat perinteisesti menestyneet luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa nuoria paremmin (Meri 2002, Nori 2011, Rähä 2010).

TAULUKKO 7. Iän yhteys valintatulokseen

Ikäryhmä	Osuus		Osuus hakijajoukossa
	ei-valituissa	valituissa	
20 tai alle	115 39,7 %	40 44,0 %	155 40,7 %
21–24	96 33,1 %	30 33,0 %	126 33,1 %
25–32	43 14,8 %	13 14,3 %	56 14,7 %
33 tai yli	36 12,4 %	8 8,8 %	44 11,5 %
Yhteensä	290 100,0 %	91 100,0 %	381 100,0 %

($X^2= 11,8$; $df = 3$; $p = 0,773$; Cramèrin $V = 0,054$)

6.2. Kodin kulttuuripääoman yhteys valikoitumiseen

Kodin kulttuuripääoman mittareina tässä tutkimuksessa toimivat äidin ja isän ammatillinen koulutustaso sekä lapsuudenkodin sosiaaliluokka.

Vanhempien ammatillista koulutustasoa tarkasteltaessa (ks. Taulukko 8) havaittiin, että jo luokanopettajakoulutukseen hakeutuvat olivat lähtöisin korkean koulutuspääoman perheistä: hakijoiden äideistä 44,1 % ja isistä 36,0 % oli suorittanut korkeakoulututkinnon. Seuraavaksi yleisimmin koulutukseen hakeutuivat ammattikoulun tai ammattikurssin, ja sen jälkeen opistotason suorittaneiden vanhempien lapset. Vain pienellä osalla hakijoiden vanhemmista ei ollut peruskoulutuksen lisäksi muuta koulutusta (vaihtoehto *ei ammatillista koulutusta*). Tulos tukee yliopistoon hakeneita ja valittuja tutkineen Norin (2011) tutkimustulosta, jonka mukaan sekä yliopistoon hakevien, että yliopistoon hyväksytyjen isät ovat huomattavasti koulutetumpia kuin ikäluokkansa miehet koko väestössä. Norin (2011, 4) mukaan voidaan puhua itsevalikoinnista, jonka seurauksena matalamman koulutuspääoman perheistä tulevat eivät edes hakeudu korkeakoulutukseen, koska eivät koe kyseistä koulutusvaihtoehtoa itselleen luonnolliseksi.

TAULUKKO 8. Hakijoiden äidin ja isän ammatillinen koulutustaso

	Äiti	Äiti	Isä	Isä
Ammatillinen koulutustaso	f	%	f	%
Ei ammatillista koulutusta	15	3,9 %	33	8,7 %
Ammattikoulu tai ammattikurssi	113	29,7 %	133	34,9 %
Opistotason koulutus	60	15,7 %	48	12,6 %
Korkeakoulututkinto	168	44,1 %	137	36,0 %
Yhteensä	356	93,4 %	356	92,1 %
Muu	10	2,6 %	7	1,8 %
En tiedä	15	3,9 %	23	6,0 %
Yhteensä	25	6,6 %	30	7,9 %
Kaikki yhteensä	381	100,0 %	381	100 %

Taulukosta 8 havaittiin myös, että äidit olivat hieman useammin korkeakoulutettuja kuin isät. Isillä ammattikoulun tai ammattikurssin suorittaneiden osuus oli lähes yhtä suuri kuin korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus, kun taas äitien kohdalla korkeakoulututkinto oli selvästi yleisin koulutustaso.

Tämän tutkimuksen perusteella korkeakoulutettujen vanhempien lapset eivät kuitenkaan ainoastaan hakeudu luokanopettajakoulutukseen muita useammin, he myös menestyvät valinnoissa paremmin (ks. Taulukko 9). Luokanopettajakoulutukseen valituista opiskelijoista 53,9 %:lla oli korkeakoulututkinnon suorittanut äiti. Hakijajoukossa vastaava osuus oli 47,2 %. Korkeakoulututkinnon lisäksi myös äidin suorittama ammattikoulu tai ammattikurssi näytti nostavan hakijoiden hyväksymisprosenttia, sillä ammattikoulun tai ammattikurssin suorittaneiden äitien osuus oli valittujen opiskelijoiden joukossa suurempi kuin hakeneiden joukossa. Muu äidin suorittama koulutustaso sen sijaan heikensi hakijan mahdollisuuksia tulla valituksi. Khiin neliö -testin perusteella äidin koulutustaso ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä valikoitumiseen ($p = 0,214$).

TAULUKKO 9. Äidin ammatillisen koulutustason ja valintatuloksen suhde

Äidin ammatillinen koulutustaso	Osuus		Osuus hakijajoukossa
	ei-valituissa	valituissa	
Ei ammatillista koulutusta (peruskoulu)	13 4,9 %	2 2,2 %	15 4,2 %
Ammattikoulu tai ammattikurssi	84 31,5 %	29 32,6 %	113 31,7 %
Opistotason koulutus	50 18,7 %	10 11,2 %	60 16,9 %
Korkeakoulututkinto	120 44,9 %	48 53,9 %	168 47,2 %
Yhteensä	267 100,0 %	89 100,0 %	356 100,0 %

($X^2 = 4,5$; $df = 3$; $p = 0,214$; Cramènin $V = 0,112$)

Isän ammatillisen koulutustason yhteys valikoitumiseen (ks. Taulukko 10) oli samansuuntainen äidin koulutustason kanssa joskin hieman merkittävämpi. Isän koulutustasoista kuitenkin ainoastaan korkeakoulututkinto nosti hakijan hyväksymisprosenttia siten, että valituissa osuus oli suurempi kuin hakeneissa. Muut isän suorittamat tutkinnot näyttivät sen sijaan heikentävän hakijan mahdollisuuksia tulla valituksi. Vaikka Khin neliö -testin perusteella merkitsevyysraja ei ylittynyt, oli isän ammatillisen koulutustason yhteys valikoitumiseen lähellä tilastollista merkitsevyyttä ($p = 0,087$).

Vastaavanlaisia tuloksia sekä korkeakoulutukseen hakeneista, että valituista ovat saaneet Kivinen ja Rinne (1995), Kärkkäinen (2004), Nori (2011), Kivinen, Hedman ja Kaipainen (2012) sekä Ahola ja Tolonen (2013). Vanhempien koulutustasoon yhteydessä oleva valikoituminen näyttää tämän tutkimuksen perusteella tapahtuneen jo ennen varsinaisia pääsykokeita ja valintamekanismi näyttää edelleen lisäävän vanhempien koulutustasoon perustuvaa valikoitumista.

TAULUKKO 10. Isän ammatillisen koulutustason yhteys valintatulokseen

Isän ammatillinen koulutustaso	Osuus		Osuus hakijajoukossa
	ei-valituissa	valituissa	
Ei ammatillista koulutusta (peruskoulu)	29 10,9 %	4 4,7 %	33 9,4 %
Ammattikoulu tai ammattikurssi	101 38,0 %	32 37,6 %	133 37,9 %
Opistotason koulutus	40 15,0 %	8 9,4 %	48 13,7 %
Korkeakoulututkinto	96 36,1 %	41 48,2 %	137 39,0 %
Yhteensä	266 100,0 %	85 100,0 %	351 100,0 %

($X^2 = 6,6$; $df = 3$; $p = 0,087$; Cramèrin $V = 0,112$)

Toisena kodin kulttuuripääoman mittarina toimi lapsuudenkodin sosiaaliluokka, joka aiempien tutkimusten tapaan osoittautui olevan yhteydessä valikoitumiseen (ks. Rinne & Kivinen 1995, Rinne 1989, Nevala 1999/2006, Nori 2011). Sosiaaliluokan vaikutus näkyi vanhempien koulutustason tavoin jo hakijajoukossa, sillä suurin osa luokanopettajakoulutukseen hakeneista oli lähtöisin keskiluokasta, alaluokan ja eliitin osuuden jäädessä selvästi pienemmäksi. Alemman ja ylemmän keskiluokan lisäksi hakijajoukossa hyvin edustettuna oli myös työväestö (ks. liite 4). Tämän tutkimuksen perusteella valintaprosessi näytti omalta osaltaan lisäävän sosiaaliluokan mukaan tapahtuvaa valikoitumista, sillä alempaan ja ylempään keskiluokkaan kuuluvat hakijat menestyivät valinnoissa selvästi alaluokkaan tai työväestöön kuuluvia hakijoista paremmin (ks. Taulukko 11). Lapsuudenkodin sosiaaliluokan yhteys valikoitumiseen oli Khin neliö -testin perusteella tilastollisesti merkitsevä ($p = 0,009$). Yhteys ei Cramèrin V-testin ($V = 0,165$) perusteella ollut kovin voimakas.

,

TAULUKKO 11. Lapsuudenkodin sosiaaliluokan yhteys valintatulokseen

Lapsuudenkodin sosiaaliluokka	Osuus		Osuus hakijajoukossa
	ei-valituissa	valituissa	
Alaluokka tai työväestö	91 34,9 %	14 17,1 %	105 30,6 %
Alempi keskiluokka	95 36,4 %	37 45,1 %	132 38,5 %
Ylempi keskiluokka	75 28,7 %	31 37,8 %	106 30,9 %
Yhteensä	261 100,0 %	82 100,0 %	343 100,0 %

($X^2 = 9,4$; $df = 2$; $p = 0,009^{**}$; Cramèrin $V = 0,165$)

Vastaavanlaisia tuloksia sosiaaliluokan vaikutuksesta ovat saaneet korkeakoulujen opiskelijavalintoja tutkineet Kivinen ja Rinne (1995), Nevala (2006), Rinne, Haltia, Nori ja Jauhiainen (2008) sekä Nori (2011), joiden mukaan yliopistojen opiskelijavalinnat suosivat selvästi ylempien toimihenkilöiden lapsia. Vaikka kasvatustieteen opiskelijoiden taustoissa on tapahtunut hienoista elitistymistä, ovat sekä luokanopettajakoulutukseen hakeneet, että valitut tutkimusten mukaan edelleen selvästi keskiluokkaisista taustoista.

6.3. Hakijan oman kulttuuripääoman yhteys valikoitumiseen

Tässä tutkimuksessa hakijan oman kulttuuripääoman mittareina toimivat kulttuurinen ja yhteiskunnallinen osallistuminen, ylioppilasmenestys, aiemmat tutkinnot, lukiossa suoritetut taide- ja taitoaineopinnot sekä harrastuneisuus.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella hakijat, joiden kulttuurinen osallistuminen määrittyi luvussa 5.3. esitettyjen luokittelujen perusteella korkeaksi, valikoituvat luokanopettajakoulutukseen todennäköisemmin kuin hakijat, joiden kulttuurinen osallistuminen oli keskivertoa tai matalaa (ks. Taulukko 12). Koulutukseen valituista yli puolet oli korkean kulttuurisen osallistumisen hakijoita, vaikka heidän osuutensa hakijajoukossa oli muiden hakijaryhmien tapaan luokitteluperusteista johtuen kolmasosa. Muiden hakijaryhmien osuudet olivat valituissa pienempiä kuin hakijajoukossa. Pienimmän osuuden valituista muodostivat kulttuuriselta osallistumiseltaan keskinkertaiset hakijat, joiden osuus hyväksytyissä oli 18,7 %. Heidän osuutensa oli kuitenkin pienin myös hakeneissa. Khin neliö-testin perusteella kulttuurisella osallistumisella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen ($p = 0,001$). Luokanopettajakoulutuksen

valintaprosessi näyttää tämän tutkimuksen perusteella korostavan hakijoiden kulttuurista osallistumista. Cramèrin V-testin perusteella yhteys ei kuitenkaan ole kovin voimakas.

TAULUKKO 12. Kulttuurisen osallistumisen yhteys valintatulokseen

Kulttuurinen osallistuminen	Osuus		Osuus hakija- joukossa
	ei-valituissa	valituissa	
Matala kulttuurinen osallistuminen	104 35,9 %	28 30,8 %	132 34,6 %
Keskinkertainen kulttuurinen osallistuminen	98 33,8 %	17 18,7 %	115 30,2 %
Korkea kulttuurinen osallistuminen	88 30,3 %	46 50,5 %	134 35,2 %
Yhteensä	290 100,0 %	91 100,0 %	381 100,0 %

($X^2 = 13,8$; $df = 2$; $p = 0,001^{**}$; Cramèrin $V = 0,190$)

Yhteiskunnallisella osallistumisella oli tämän tutkimuksen perusteella samansuuntainen yhteys valikoitumiseen kuin kulttuurisella osallistumisella, joskin hieman heikompi. Luokanopettajakoulutuksen valinnoissa menestyivät parhaiten korkean yhteiskunnallisen osallistumisen ryhmään kuuluvat hakijat, sillä heidän osuutensa nousi hakijajoukon 33,1 prosentista valittujen 41,8 prosenttiin (ks. Taulukko 13). Heikoiten valinnoissa menestyivät matalan yhteiskunnallisen osallistumisen ryhmään kuuluvat hakijat, joiden osuus valituissa oli lähes kymmenen prosenttiyksikköä pienempi kuin hakeneissa. Keskinkertaisen yhteiskunnallisen osallistumisen ryhmään kuuluvien osuus pysyi valituissa lähes samana kuin hakeneissa. Yhteiskunnallisen osallistumisen yhteys valikoitumiseen oli Khin neliö-testin perusteella lähellä tilastollista merkitsevyyttä ($p = 0,054$), mikä osoittaa, että myös yhteiskunnallinen aktiivisuus korostuu hieman luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa.

TAULUKKO 13. Yhteiskunnallisen osallistumisen yhteys valintatulokseen

Yhteiskunnallinen osallistuminen	Osuus		Osuus hakijajoukossa
	ei-valituissa	valituissa	
Matala yhteiskunnallinen osallistuminen	90 31,0 %	18 19,8 %	108 28,3 %
Keskinkertainen yhteiskunnallinen osallistuminen	112 38,6 %	35 38,5 %	147 38,6 %
Korkea yhteiskunnallinen osallistuminen	88 30,3 %	38 41,8 %	126 33,1 %
Yhteensä	290 100,0 %	91 100,0 %	381 100,0 %

($X^2 = 5,8$; $df = 2$; $p = 0,054$; Cramèrin $V = 0,124$)

Ylioppilaskirjoituksissa menestyminen ja aiemmin suoritettut tutkinnot toimivat hakijan institutionaalisoituneen kulttuuripääoman mittarina. Tutkimuksen perusteella suurin osa luokanopettajakoulutukseen valituista hakijoista oli korkean ylioppilasmaisenestyksen saavuttaneita (ks. Taulukko 14). Korkean ylioppilasmaisenestyksen hakijat menestyivät valinnoissa parhaiten: heidän osuutensa oli valituissa huomattavasti suurempi kuin hakijajoukossa. Matalan ylioppilasmaisenestyksen saavuttaneiden hakijoiden osuus sen sijaan pieneni 13,2 prosenttiin kun se hakijajoukossa oli muiden hakijaryhmien tapaan noin kolmaosa. Keskinkertaisen ylioppilasmaisenestyksen saavuttaneiden hakijoiden osuus pysyi lähes ennallaan. Khin neliö-testin perusteella ylioppilasmaisenestyksen yhteys luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p = 0,000$). Vaikka Alajääskin ja Kemppisen (2002, 79) tutkimuksen mukaan luokanopettajakoulutukseen pyrkivät eivät ole aivan ylioppilaiden kärkipäätä, näyttää ylioppilaskirjoituksissa menestyminen tämän tutkimuksen perusteella edesauttavan luokanopettajakoulutukseen valikoitumista. Näin siitä huolimatta, että VAKAVA-hankkeen avulla on pyritty kohti valintakoemallia, jossa koulutukseen voi pyrkiä heikoimmillakin todistusarvosanoilla (Räihä & Nikkola 2006, 25).

TAULUKKO 14. Ylioppilasmaisuuden yhteys valintatulokseen.

Ylioppilasmaisuus	Osuus		Osuus hakijajoukossa
	ei-valituissa	valituissa	
Matala ylioppilasmaisuus	102 36,2 %	14 15,4 %	116 31,1 %
Keskiverto ylioppilasmaisuus	101 35,8 %	25 27,5 %	126 33,8 %
Korkea ylioppilasmaisuus	79 28,0 %	52 57,1 %	131 35,1 %
Yhteensä	282 100,0 %	91 100,0 %	373 100,0 %

($X^2 = 27,6$; $df = 2$; $p = 0,000^{***}$; Cramèrin $V = 0,276$)

Aikaisempien tutkintojen suorittaminen ei tämän tutkimuksen perusteella ollut merkitsevästi yhteydessä luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen. Tutkintojen suorittaminen ei myöskään ollut luokanopettajakoulutukseen pyrkivien joukossa kovin yleistä (ks. Taulukko 15), sillä hakijoista ainoastaan 20,1 % oli suorittanut yo-tutkinnon lisäksi jonkin muun tutkinnon. Jos tutkintoja oli suoritettu, olivat ne yleisimmin joko keskiasteen tai alemman korkea-asteen tutkintoja. Vain muutamalla prosentilla hakijoista oli korkeakoulututkinto tai alimman korkea-asteen tutkinto.

Tämän tutkimuksen perusteella luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa menestyivät parhaiten hakijat, joilla ei ollut ylioppilastutkinnon lisäksi muita tutkintoja. Heidän osuutensa oli jo hakijajoukossa suurin, mutta valituissa osuus nousi edelleen. Suoritetuista tutkinnoista ainoastaan ylempi korkeakoulututkinto nosti hakijan hyväksymisprosenttia. Muut tutkinnot sen sijaan näyttivät heikentävän hakijan mahdollisuuksia tulla valituksi, sillä keskiasteen, alimman korkea-asteen ja alemman korkeakoulututkinnon yhteys valikoitumiseen oli ristiintaulukoinnin perusteella negatiivinen. Khin neliö -testin perusteella yhteys ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä ($p = 0,638$).

Myös Rinne ym. (2008, 32) ovat tutkimuksessaan todenneet luokanopettajaopiskelijoilla olevan matala koulutustausta, sillä vain vajaalla neljänneksellä koulutusosalalla opiskelevista oli aiemmin suoritettu korkea-asteen tutkinto. Aholan ja Olinin (2000, 39–40) mukaan luokanopettajaksi opiskelevista 38 %:lla oli kuitenkin joitain aiempia opintoja esimerkiksi kasvatustieteestä. Luokanopettajakoulutus näyttäisikin suosivan pääosin suoraan lukiosta tulleita hakijoita, mihin viittaa myös aikaisempi ikätarkastelu, jonka mukaan valinnoissa parhaiten menestyivät alle 21-vuotiaat hakijat. Yleensä ottaen korkeakoulujen valinnat ovat suosineet nuoria hakijoita, mutta

opettajankoulutuksessa tilanne on ollut päinvastainen, sillä työkokemuksesta ja aiemmista opinnoista saatavat lisäpisteet ovat nostaneet koulutukseen hyväksytyjen keski-ikä (OKM 2011, 5.) Tämän tutkimuksen perusteella tilanne näyttäisi kuitenkin hieman muuttuneen.

TAULUKKO 15. Aiemmin suoritettujen tutkintojen yhteys valintatulokseen

Aiemmat tutkinnot	Osuus		Osuus hakijajoukossa
	ei-valituissa	valuissa	
Ei aiempaa tutkintoa	203 70,0 %	67 73,6 %	270 70,9 %
Keskiasteen tutkinto	32 11,0 %	7 7,7 %	39 10,2 %
Alin korkea-aste	8 2,8 %	1 1,1 %	9 2,4 %
Alempi korkeakoulututkinto	32 11,0 %	9 9,9 %	41 10,8 %
Ylempi korkeakoulututkinto	15 5,2 %	7 7,7 %	22 5,8 %
Yhteensä	290 100,0 %	91 100,0 %	381 100,0 %

($X^2 = 2,538$; $df = 4$; $p = 0,638$; Cramènin $V = 0,082$)

Yhtenä kulttuuripääoman osa-alueena tarkastelin lukiossa suoritettujen taide- ja taitoaineopintojen syventäviä kursseja. Tutkimuksen perusteella yleisimpiä opintoja hakijajoukossa olivat liikunnan, kuvataiteen ja musiikin kurssit, sillä noin puolet koulutukseen pyrkivistä oli suorittanut kyseisten taide- ja taitoaineopintojen syventäviä kursseja lukiossa (ks. Taulukko 16). Sen sijaan teknisen työn ja tekstiilityön kurssit olivat harvinaisia. Jo koulutukseen hakeutumisvaiheessa näyttää täten tapahtuneen tiettytyyppistä valikoitumista, jossa tiettyjen aineiden painotus on yleistä. Taide- ja taitoaineet ovat korostuneet luokanopettajakoulutuksessa kautta aikojen ja niiden hallinta on nähty osittain jopa edellytyksenä luokanopettajakoulutukseen pääsemiseen. (Räihä 2001b, 90, 92.) Tämän tutkimuksen perusteella taide- ja taitoaineista painottuvat eniten liikunnan, kuvataiteen ja musiikin opinnot.

Tulosten perusteella taide- ja taitoaineet eivät kuitenkaan näytä vaikuttavan lopulliseen opiskelijavalintaan, sillä Khin neliötestin perusteella taide- ja taitoaineiden yhteys valikoitumiseen ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Liikunnan, musiikin ja teknisen työn kurssien suorittaminen kuitenkin nosti hyväksymisprosentteja hieman. Sen sijaan kuvataiteen ja tekstiilityön kurssien

suorittaminen näytti olevan jopa negatiivisesti yhteydessä valikoitumiseen. Taulukkoon 16 on koottu eri taide- ja taitoaineiden ja valintatuloksen välillä suoritetut ristiintaulukointien ja Khin neliö -testien tulokset. Erilliset ristiintaulukoinnit jokaiselle aineelle löytyvät liitteestä 4.

TAULUKKO 16. Taide- ja taitoaineopintojen yhteys valikoitumiseen sekä tilastollisten testien tulokset.

Taide- ja taitoaineopinnot		Osuudet		Osuus hakijajoukossa	Khin neliö –testi; Cramènin V
		ei-valituissa	valituissa		
Liikunnan syventävät kurssit	ei	45,9 %	33,0 %	42,8 %	$X^2 = 4,705$; $df = 1$; $p = 0,03$
	kyllä	54,1 %	67,0 %	57,2 %	Cramènin V = 0,111
Kuvataiteen syventävät kurssit	ei	57,2 %	59,3 %	57,7 %	$X^2 = 0,125$; $df = 1$; $p = 0,724$
	kyllä	42,8 %	40,7 %	42,3 %	Cramènin V = -0,018
Musiikin syventävät kurssit	ei	61,0 %	56,0 %	59,8 %	$X^2 = 0,718$; $df = 1$; $p = 0,397$
	kyllä	39,0 %	44,0 %	40,2 %	Cramènin V = 0,043
Teknisen työn syventävät kurssit	ei	99,7 %	97,8 %	99,2 %	$X^2 = 3,044$; $df = 1$; $p = 0,081$
	kyllä	0,3 %	2,2 %	0,8 %	Cramènin V = 0,089
Tekstiilityön syventävät kurssit	ei	95,5 %	98,9 %	96,3 %	$X^2 = 2,241$; $df = 1$; $p = 0,134$
	kyllä	4,5 %	1,1 %	3,7 %	Cramènin V = -0,077

Harrastuksista selvästi suosituin luokanopettajakoulutukseen pyrkivien joukossa oli liikunta, jota harrasti yli puolet hakijoista (ks. Taulukko 17). Seuraavaksi yleisimmät harrastukset olivat musiikki ja käsityö, joita molempia harrasti noin 20 % hakijoista. Vain muutama prosentti ilmoitti harrastavansa kuvataidetta ja kirjoittamista tai draamaa. Kuten taide- ja taitoaineopintojen kohdalla, tiettyntyyppistä valikoitumista näytti tapahtuneen myös harrastuneisuuden suhteen jo hakeutumisvaiheessa.

Khin neliö-testin perusteella harrastuneisuus ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä valikoitumiseen, vaan harrastuneisuuteen yhteydessä oleva valikoituminen tapahtui jo ennen varsinaisia soveltuvuuskokeita. Liikuntaa, musiikkia ja kirjoittamista tai draamaa aktiivisesti harrastavien osuus oli kuitenkin hieman suurempi valituissa kuin hakeneissa. Sen sijaan kuvataiteen ja käsityön kohdalla tilanne oli päinvastainen: aktiivisesti kuvataidetta tai käsitöitä harrastavien osuus oli valituissa jopa pienempi kuin hakeneissa. Kuvataiteen ja käsityön harrastaminen näytti täten olevan negatiivisesti yhteydessä valikoitumiseen, mistä kertovat myös Cramènin V:n negatiiviset arvot. Yhteys oli kuitenkin verrattain pieni.

TAULUKKO 17. Harrastuneisuuden yhteys valintatulokseen

Harrastuneisuus		OsuuDET		Osuus hakija-joukossa	Khin neliö –testi; Cramènin V
		ei-valituissa	valituissa		
Harrastatko liikuntaa?	en harrasta	38,3 %	29,7 %	36,2 %	$X^2 = 2,220$; $df = 1$; $p = 0,136$ Cramènin V = 0,076
	harrastan aktiivisesti	61,7 %	70,3 %	63,8 %	
Harrastatko musiikkia?	en harrasta	80,0 %	78,0 %	79,5 %	$X^2 = 0,166$; $df = 1$; $p = 0,683$ Cramènin V = 0,021
	harrastan aktiivisesti	20,0 %	22,0 %	20,5 %	
Harrastatko kuvataidetta?	en harrasta	94,1 %	94,5 %	94,2 %	$X^2 = 0,017$; $df = 1$; $p = 0,896$ Cramènin V = -0,007
	harrastan aktiivisesti	5,9 %	5,5 %	5,8 %	
Harrastatko käsitöitä?	en harrasta	78,3 %	83,5 %	79,5 %	$X^2 = 1,168$; $df = 1$; $p = 0,280$ Cramènin V = -0,055
	harrastan aktiivisesti	21,7 %	16,5 %	20,5 %	
Harrastatko kirjoittamista tai draamaa?	en harrasta	94,5 %	89,0 %	93,2 %	$X^2 = 3,262$; $df = 1$; $p = 0,071$ Cramènin V = 0,093
	harrastan aktiivisesti	5,5 %	11,0 %	6,8 %	

6.4. Koulutukseen valikoitumiseen vahvimmin yhteydessä olevat tekijät

Edellisen perusteella logistiseen regressioanalyysiin valittiin tarkasteltavaksi sukupuoli, lapsuudenkodin sosiaaliluokka, ylioppilaskirjoituksissa menestyminen sekä kulttuurinen osallistuminen. Ennen varsinaista analyysia täytyi kuitenkin tarkastella muuttujien välisiä korrelaatioita, sillä logisti-

nessa regressioanalyysissä selittävät muuttujat eivät saa olla multikollineaarisia, eli ne eivät saa korreloida voimakkaasti keskenään (Metsämuuronen 2009, 745). Muuttujien väliset korrelaatiot osoittautuivat korrelaatiomatriisiin perusteella heikoiksi (ks. Liite 5), joten varsinainen analyysi voitiin suorittaa.

Logistisen regressioanalyysin perusteella tarkasteltavista muuttujista ylioppilasmennestys ($p=0,000$) ja sukupuoli ($p = 0,001$) näyttivät selittävän valikoitumista kaikkein vahvimmin (ks. Taulukko 18). Tulosten perusteella menestyminen ylioppilaskirjoituksissa sekä sukupuoli-muuttujan kohdalla muuttujan arvo *mies* kasvattivat todennäköisyyttä valikoitua luokanopettajakoulutukseen. Kyseiset tekijät osoittautuivat tilastollisesti erittäin merkittäviksi selittäjiksi.

TAULUKKO 18. Logistinen regressioanalyysi ylioppilasmennestykselle, kulttuuriselle osallistumiselle, sukupuolelle ja lapsuudenkodin sosiaaliluokalle

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Ylioppilasmennestys	,873	,183	22,828	1	,000	2,394
Kulttuurinen osallistuminen	,230	,164	1,964	1	,161	1,258
Sukupuoli (1=nainen, 2=mies)	1,030	,318	10,514	1	,001	2,801
Lapsuudenkodin sosiaaliluokka	,314	,183	2,954	1	,086	1,369
Vakio	-5,385	,803	44,924	1	,000	,005

Vaikka sukupuoli ja ylioppilasmennestys selittivät logistisen regression perusteella tilastollisesti merkitsevästi luokanopettajakoulutukseen valikoitumista, selittävät ne valikoitumisesta ainoastaan 17,6 % (ks. Liite 5). Valikoitumisen taustalta löytyy täten myös muita tekijöitä, joita tässä tutkimuksessa ei pystytty huomioimaan. Tällaisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi oma motivaatio sekä pääsykokeisiin valmistautumiseen käytetty aika. Malli onnistui luokittelemaan aineistosta hyvin lähes kaikki (95,7 %) ei-valitut hakijat, mutta koulutukseen valituista malli pystyi luokittelemaan oikein ainoastaan 13,4 % (ks. Liite 5). Tämä saattaa johtua osittain siitä, että luokittelun rajaksi säädetty todennäköisyys, 0,5, oli melko korkea raja. Lisäksi aineistossa suurin osa kuului ei-valittujen ryhmään, mikä saattoi aiheuttaa virhettä regressioanalyysin tuloksiin. Kokonaisuudessaan malli luokitteli oikein 75,7 % hakijoista ja käytetty logistinen regressiomalli osoittautui tilastollisesti merkitseväksi ($p = 0,000$).

Vastauksena asetettuihin tutkimuskysymyksiin hakijan sukupuoli, lapsuudenkodin sosiaaliluokka, ylioppilasmaailman menestys sekä kulttuurinen osallistuminen olivat tämän tutkimuksen perusteella tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen. Vahvimmin valikoitumista selittivät sukupuoli ja ylioppilasmaailman menestys. Hakijan iän, vanhempien koulutustason, yhteiskunnallisen osallistumisen, aiempien tutkintojen, taide- ja taitoaineopintojen tai harrastuneisuuden yhteydet valikoitumiseen eivät sen sijaan osoittautuneet tilastollisesti merkitseviksi. Yhteiskunnallisen osallistumisen, isän koulutustason, liikunnan sekä teknisen työn kurssien sekä kirjoittamisen tai draaman harrastamisen yhteydet valikoitumiseen olivat kuitenkin lähellä tilastollista merkitsevyyttä.

7. YHTEENVETO JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät ovat yhteydessä luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen ja näin osaltaan avata luokanopettajakoulutukseen valikoitumisen mekanismeja. Virallisten valintakriteerien sijaan tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan hakijan iän, sukupuolen sekä kulttuurisen pääoman merkitystä valikoitumisprosessissa. Tässä tutkimuksessa Bourdieuin teorian mukaisen kulttuuripääoman mittareina toimivat hakijan itse hankitun kulttuuripääoman osalta ylioppilasmaailman menestys, aiemmat opinnot, kulttuurinen ja yhteiskunnallinen osallistuminen, lukiossa suoritettavat taide- ja taitoaineopinnot sekä harrastuneisuus ja kodin kulttuuripääoman osalta lapsuudenkodin sosiaaliluokka sekä isän ja äidin ammatillinen koulutustaso.

7.1 Keskeiset johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella hakijan tausta on yhä edelleen yhteydessä korkeakoulutukseen valikoitumiseen. Hakijan *lapsuudenkodin sosiaaliluokan yhteys luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen oli tilastollisesti merkitsevä*: korkeammista taustoista tulevat valikoituivat koulutukseen matalista taustoista tulevia todennäköisemmin. Vastaavanlainen yhteys, joskin hieman heikompi, oli havaittavissa myös vanhempien koulutustason ja valikoitumisen välillä. Isän koulutustason yhteys valikoitumiseen oli jopa lähellä tilastollista merkitsevyyttä. Korkeakoulututkintojen suorittamisen on taustan lisäksi todettu eriytyvän myös sukupuolittain, kuten myös osan koulutusaloista. Vaikka luokanopettajakoulutus näyttää, ja näyttää myös tässä tutkimuksessa, selkeästi naisvaltaisena koulutusaloana, *menestyivät miehet valinnoissa tilastollisesti merkitsevästi naishakijoita paremmin*. Miesten lisäksi *valinnat näyttivät suosivan nuoria hakijoita*. *Erot eri ikäryhmien välillä eivät kuitenkaan osoittautuneet tilastollisesti merkitseviksi*. Kulttuuripääoman mittareista *ylioppilasmaailman menestyksen sekä kulttuurisen osallistumisen yhteydet valikoitumiseen olivat tilastollisesti merkitseviä*: menestyminen ylioppilaskirjoituksissa sekä aktiivinen osallistuminen kulttuurisiin toimintoihin lisäsivät valikoitumisen todennäköisyyttä.

Logistisen regressioanalyysin perusteella tarkasteltavista tekijöistä sukupuoli ja ylioppilasmaailman menestys selittivät valikoitumista kaikkein voimakkaimmin. Kyseiset tekijät selittivät valikoitumisesta kuitenkin

kin ainoastaan 17,6 %, mikä tarkoittaa sitä, että valikoitumisen taustalta löytyy myös muita tekijöitä, joita ei tässä tutkimuksessa kyetty huomioimaan. Tällaisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi oma motivaatio sekä pääsykokeisiin valmistautumiseen käytetty aika, jotka vaikuttavat Norin (2011) mukaan melko paljon valituksi tulemiseen. Saadut tulokset tarjoavat kuitenkin tärkeää tietoa nimenomaan taustan vaikutuksesta luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen.

Korkeakoulujen valintojen on aiemmissa tutkimuksissa todettu suosivan pääosin nuoria hakijoita (ks. Kivinen & Rinne 1995, Rinne ym. 2008, Nori 2011, Ahola & Tolonen 2013). Luokanopettajakoulutuksessa tilanne on kuitenkin ollut päinvastainen, sillä aikaisemmista opinnoista sekä työkokemuksesta saatavat lisäpisteet ovat nostaneet koulutukseen hyväksytyjen keski-ikä (Meri 2002, Tähtinen & Maijala 2002, Räihä 2006a). Tämän tutkimuksen perusteella nuoret menestyivät kuitenkin myös luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa vanhempia kilpikumppaneitaan paremmin, sillä suurin osa sekä koulutukseen hakeneista, että hyväksytyistä oli alle 21-vuotiaita. Nuorten helpompaa pääsyä luokanopettajakoulutukseen saattaa osaltaan selittää Opetusministeriön asettama uusien ylioppilaiden kiintiö. Opetusministeriön toive on, että korkeakoulut valitsisivat puolet uusista opiskelijoistaan tuoreista ylioppilasta. Osaltaan tähän pyrittiin myös VAKAVA-hankkeen avulla, jonka todettiin jo pilottivuotenaan, vuonna 2006, muuttaneen koulutukseen hyväksytyjen ikäjakaumaa siten, että koulutukseen hyväksyttiin aiempaa enemmän tuoreita ylioppilaita. (Räihä & Nikkola 2006, 25; Räihän 2006b, 238). Räihä (2006b, 238) uskoo VAKAVA-kokeen helpottaneen nuorten sisäänpääsyä sen vuoksi, että essee-kokeen tilalle tulleella monivalintakokeella pystyttiin vähentämään kokemuksen tuomaa etua. Lisäksi aineisto julkaistiin vasta kirjoitusten jälkeen, jolloin kaikilla oli yhtä kauan aikaa valmistautua kokeeseen.

Tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan ottaa kantaa siihen, miten hyvin nimenomaan tuoreet ylioppilaat menestyivät valinnoissa, sillä tutkimuksen kohteena olivat eri ikäryhmät. Tuoreet ylioppilaat lukeutuivat tässä tutkimuksessa alle 21-vuotiaisiin hakijoihin, jotka menestyivät ikäryhmistä parhaiten. Tampereen yliopiston tietopankin mukaan aineistonkeruuvuosina koulutukseen valituista ainoastaan 13 % vuonna 2010 ja 6 % vuonna 2011 oli saman vuoden ylioppilaita (Tampereen yliopisto, tietopankki.) Näiden tilastojen mukaan luokanopettajakoulutuksessa ollaan täten vielä melko kaukana 50 % tavoitteesta. Vaikka nuoret tämän tutkimuksen perusteella valikoituivat luokanopettajakoulutukseen muita useammin, ei iän yhteys valikoitumiseen osoittautunut tilastollisesti merkitseväksi.

Korkeakoulujen valintojen on todettu suosivan erityisesti nuoria mieshakijoita (ks. Rinne ym. 2008, Nori 2011, Ahola & Tolonen 2013), minkä tämä tutkimus osaltaan vahvistaa: nuorten lisäksi luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnoissa menestyivät miehet. Alan naisvaltaisuudesta huolimatta miesten hyväksymisprosentti (39,2 %) oli selvästi naisten hyväksymisprosenttia (20,2 %) korkeampi. Vastaavanlaisia tuloksia miesten paremmasta menestymisestä ovat saaneet myös Kivinen ja Rinne (1995), Kärkkäinen (2004), Rinne ym. (2008) sekä Ahola ja Tolonen (2013). Siitä huolimatta, että miehet näyttävät menestyvän valinnoissa paremmin, on suurin osa luokanopettajakoulutuksessa opiskelevista, kuten myös yleensä korkeakouluopiskelijoista Suomessa, naisia.

Luokanopettajakoulutuksessa miesten vähäinen hakeutuminen alalle on koettu ongelmana, jota on pyritty ratkaisemaan muun muassa valintakoemenettelyihin tehdyillä sisällöllisillä ja rakenteellisilla muutoksilla. Tällaisia muutoksia ovat olleet matemaattis-luonnontieteellisen kokeen lisääminen vapaaehtoisiin testeihin sekä perinteisesti naishakijoita suosineen harrastustoiminta-osion poistaminen. (Räihä 2010, 10; Liimatainen 2002, 27.) Karin (2002) mukaan toive saada miehiä koulutukseen on hallinnut opiskelijavalintojen pisteytyskeskusteluja aina sukupuolikiintiöstä luopumisesta saakka, mikä saattaa osaltaan selittää miesten parempaa menestymistä. Nimenomaan yksilöhaastattelu on Karin (2005, 52) mukaan näyttänyt viime vuosina suosineen mieshakijoita, minkä tämä tutkimus osaltaan vahvistaa. Räihän (2010, 10) mukaan sukupuoli onkin yksi luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintoja ohjaava tekijä.

Matti Meren (2002, 122) mukaan tällaisia sukupuoleen sidoksissa olevia valintakriteerejä ei ole havaittavissa ainakaan Helsingin yliopiston valintakokeessa, vaan miehet ja naiset menestyivät Meren tutkimuksen mukaan valintakokeissa yhtä hyvin. Eroja sukupuolten välillä esiintyi kuitenkin eri valintakoeosioissa: ryhmätilanteissa miehet näyttivät menestyvän naisia paremmin, kirjakuulustelun sijaan suosi naisia (Kari 2002, 52; Meri 2002, 122). Erot johtuvat Meren (2002, 122) mukaan eri valintakoeosioiden erilaisista kriteereistä, joita ovat organisointikyvyt sekä vuorovaikutus- ja johtamistaidot. Meri (2002) ei kuitenkaan tutkimuksessaan kiellä, ettei ero voisi johtua myös piiloisesta mieskiintiöstä. Kokonaisuudessaan luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinta ei kuitenkaan Meren mukaan suosi kumpaakaan sukupuolta. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida ottaa kantaa siihen, missä osiossa miehet saivat enemmän pisteitä kuin naiset. Tutkimusvuosina Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen soveltuvuuskoe koostui toiminnallisesta ryhmätehtävästä sekä yksilöhaastattelusta.

Tähtinen ja Maijala (2002, 94) ovat sitä mieltä, että luokanopettajakoulutuksessa tulisi pikemminkin keskittyä pohtimaan syitä siihen, miksi miehet eivät hakeudu koulutukseen, kuin pyrkiä rakentamaan valintakokeista miehiä suosivia, jolloin lisäksi luovuttaisiin valintamittareiden keskeisistä kriteereistä, objektiivisuudesta ja tasapuolisuudesta. Heinosen (2000) mukaan ongelma on siinä, että pojat eivät näe opettajan ammattia ammattistereotypian mukaisena ratkaisuna, toisin kuin tytöt. Luokiolaispojista vain 22,3 % piti luokanopettajan ammattia todennäköisenä uravalintavaihtoehtona kun vastaava lukema tytöillä oli 35 %. Pojilla oli muun muassa negatiivisempi käsitys opettajan työkuvaista sekä oman persoonan soveltumisesta ammattiin. Palkkauksesta, työn arvostuksesta sekä työnsaanti- ja urallaetenemismahdollisuuksista tytöt ja pojat olivat kuitenkin samaa mieltä. (Heinonen 2000, 39–47.) Miesten hakeutuminen luokanopettajakoulutukseen ei täten ole Rähjän ja Nikkolan (2006, 15) mukaan tekninen, vaan kulttuurinen kysymys.

Osittain miesten parempi menestyminen saattaa johtua siitä, että miehet, jotka ammattistereotypioista huolimatta hakeutuvat koulutukseen, ovat tarkkaan pohtineet ammatinvalintaansa. Valveutuneiden päätöstentekijöiden on todettu muun muassa olevan sitoutuneempia päätöksensä (ks. Hartikainen & Hartikainen 2001). Naiset saattavat miehiä useammin hakeutua luokanopettajakoulutukseen sen tarkemmin pohtimatta alavalintaa, sillä opettajan ammatti on naisille ammattistereotypian mukainen valinta. Tästä syystä kaikkien naishakijoiden motivaatio ei välttämättä ole yhtä korkea kuin mieshakijoiden, minkä vuoksi miesten hyväksymisprosentti nousee korkeammaksi. Motivaatio on kuitenkin yksi tärkeimmistä luokanopettajakoulutuksen valintakriteereistä.

Norin (2011, 130) mukaan ero miesten ja naisten hyväksymisprosentteissa korkeakoulujen valinnoissa selittyy pitkälti sukupuolten eriytyneillä alavalinnoilla: naiset suosivat vaikeapääsyisempiä koulutusaloja, kuten luokanopettajakoulutusta, kun taas miehet hakeutuvat aloille, jossa hyväksymisprosentit nousevat korkeammiksi, kuten esimerkiksi informaatiotieteissä. Norin (2011, 30) mukaan miesten helpompaa sisäänpääsyä selittävät lisäksi monet taustatekijät kuten nuoruus, kaupunkilaisuus ja perheen korkea koulutuspääoma, sillä miesten isien on todettu olevan korkeammin koulutettuja kuin naisten isien.

Iän ja sukupuolen lisäksi vanhempien koulutustason sekä siihen kiinteästi yhteydessä olevan sosioekonomisen aseman (tässä tutkimuksessa sosiaaliluokan) on todettu olevan yhteydessä korkeakoulutukseen valikoitumiseen (Kivinen & Rinne 1995, Kärkkäinen 2004, Nevala 2006, Rinne ym. 2008, Nori 2011, Kivinen ym. 2012, Ahola & Tolonen 2013). Yhteys oli nähtävissä myös tämän tutkimuksen perusteella sekä vanhempien koulutustason, että lapsuudenkodin sosiaaliluokan avulla

mitattuna. Vaikka vanhempien koulutustason yhteys valikoitumiseen ei tämän tutkimuksen perusteella osoittautunut tilastollisesti merkitseväksi, valikoituivat korkeakoulutettujen vanhempien lapset koulutukseen muita useammin. Vanhempien koulutustason merkitys oli havaittavissa jo hakuvaiheessa, sillä suurimmalla osalla hakijoista oli korkeakoulututkinnon suorittanut isä tai äiti. Seuraavaksi yleisin tutkinto hakijoiden vanhemmilla oli ammattikoulu tai ammattikurssi. Vain muutamalla prosentilla ei ollut peruskoulun lisäksi muuta koulutusta.

Lapsuudenkodin sosiaaliluokan yhteys valintatulokseen oli sen sijaan tilastollisesti merkitsevä. Suurin osa koulutukseen hakeneista oli lähtöisin alemmasta tai ylemmästä keskiluokasta, joiden lisäksi myös työväestö oli hakijajoukossa hyvin edustettuna. Sen sijaan alaluokkaan tai eliittiin kuuluvia hakijoita koulutus ei näyttänyt houkuttelevan, sillä hakijoista vain 0,5 % oli lähtöisin alaluokasta. Eliitistä hakijoita ei ollut ollenkaan. Norin (2011, 4) mukaan voidaan puhua itsevalikoinnista, jonka seurauksena alemmista sosiaaliluokista tulevat eivät edes hakeudu korkeakoulutukseen, sillä he eivät koe kyseistä koulutusvaihtoehtoa itselle luonnolliseksi. Yläluokkaa ei sen sijaan näytä houkuttelevan luokanopettajakoulutuksen keskiluokkainen status.

Tämän tutkimuksen perusteella valintaprosessi näyttää omalta osaltaan edelleen lisäävän sosiaaliluokan mukaan tapahtuvaa valikoitumista: alempaan ja ylempään keskiluokkaan kuuluvat hakijat menestyivät valinnoissa alaluokkaan tai työväestöön kuuluvia hakijoista paremmin. Vaikka luokanopettajakoulutusta ei perinteisesti ole nähty opiskelijoiden taustan suhteen kovinkaan valikoivana koulutusohjelmana, näyttää se valitsevan opiskelijansa selvästi keskiluokasta, alaluokasta tulevien jäädessä koulutuksen ulkopuolelle.

Nevalan (1999, 208) mukaan luokanopettajaopiskelijoiden taustoissa on kuitenkin tapahtunut viime vuosikymmenten aikana selvää elitistymistä ja koulutuksesta on tullut myös yläluokalle kunniallinen tapa uusintaa perheen kulttuuripääomaa. Elitistymisen taustalla saattaa olla luokanopettajakoulutuksen siirtyminen osaksi yliopistojen kasvatustieteellisiä tiedekuntia, jolloin koulutuksessa siirryttiin käytännöllisyydestä askel kohti teoreettisempaa koulutusohjelmaa; Bourdieun teorian mukaisesti koulutuksessa siirryttiin alempien yhteiskuntaluokkien suosimalta ammatilliselta kentältä kohti yläluokkien suosimaa intellektuaalista eli sivistyksellistä kenttää. (Liljander 1991, 16–20). Alan hienoinen elitistymisen ja ylemmän keskiluokan menestyminen valinnoissa saattaa johtua myös luokanopettajakoulutuksen kovasta karsinnasta. Esimerkiksi vuosina 2010 ja 2011 kirjalliseen VAKAVA-kokeeseen osallistuneista hakijoista vain 4,3 % hyväksyttiin koulutukseen. Kun hakijoita on paljon enemmän kuin koulutukseen voidaan valita, saattaa sellainen tekijä, kuin sosiaaliluokka,

nousta erottelemaan hyväksytyt hakijat hylätyistä. Hienoisesta elitistymisestä huolimatta, näyttäytyy luokanopettajakoulutus tutkimusten mukaan edelleen varsin keskiluokkaisena koulutusalan muihin koulutusaloihin verrattuna (ks. Ahola & Olin 2000, Nevala 2006, Merenluoto 2009, Nori 2011, Ahola & Tolonen 2013).

Vaikka perhetaustan on edelleen todettu olevan yhteydessä lasten koulutusuriin, ovat erot tutkimusten mukaan kaventuneet viime vuosikymmenien aikana (Kivinen ym. 2012, Kärkkäinen 2004). Kärkkäinen (2004, 287) uskoo tämän johtuvan siitä, että koulutusmahdollisuuksien lisääntyminen myös alemmille sosiaaliluokille, on lisännyt oman koulutusmotivaation merkitystä. Kivinen, Hedman ja Kaipainen (2012) kuitenkin huomauttavat, että erot akateemisten ja ei-akateemisten perheiden lasten mahdollisuuksissa osallistua yliopisto-opintoihin ovat kuitenkin edelleen yli kuusinkertaiset.

Kivisen ja Rinteen (1995) arvioin mukaan vanhempien yhteiskunnallinen asema vaikuttaa lasten koulutusuran pituuteen tulojen kautta, sillä ylemmillä toimihenkilöillä on sekä varaa, että halua kouluttaa lapsensa paremmin ja lapset myös pyrkivät kouluttautumaan pidemmälle (Kivinen & Rinne 1995, 119–120). Kärkkäisen (2004, 30) mukaan taloudellinen tilanne vaikuttaa myös vanhempien lapsilleen asettamien koulutustavoitteiden kautta: Huonossa taloudellisessa tilanteessa olevat vanhemmat pyrkivät saamaan lapsensa mahdollisimman pian elättämään itsensä ja tästä syystä vastustavat pitkää koulutusta. Hyvässä taloudellisessa tilanteessa olevat vanhemmat voivat sen sijaan kannustaa lastaan opiskelemaan, sillä he voivat tukea opiskelua rahallisesti esimerkiksi valmennuskurssin muodossa. (Kärkkäinen 2004, 300.) Nurmi (1998, 32) uskoo, että valmennuskursseja merkittävämpää on kuitenkin rahan tuoma turvallisuus ja vapaus keskittyä opiskeluun. Nyt kun hallitus kaavailee leikkauksia opintotukeen, saattaa kodin sosioekonominen asema nousta yhä merkittävämmäksi tekijäksi sekä korkeakoulutukseen hakeutumisessa, että valikoitumisessa.

Sosiaaliluokan vaikutuksessa näkyy taloudellisen pääoman lisäksi kuitenkin myös sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman merkitys, sillä sosiaaliluokka muodostuu Kärkkäisen (2004, 295) mukaan sosioekonomisen aseman lisäksi myös koulutuksesta sekä subjektiivisista tekijöistä kuten arvoista, asenteista, kasvatustavoista ja tavoitteista. Sosiaaliseen pääomaan liittyy muun muassa kotoa omakсутut puhe- ja vuorovaikutustaidot, jotka syntyvät perheen sisäisissä vuorovaikutussuhteissa. Liljanterin (1991, 114) mukaan ylempien sosiaaliluokkien jäsenillä on enemmän sosiaalista pääomaa, mikä takaa heille paremmat edellytykset käydä symbolista taistelua sisäänpääsystä yliopiston kentälle.

Kulttuurisen pääoman vaikutus näkyy muun muassa koulutetumpien vanhempien kautta: korkeammin koulutetut vanhemmat kannustavat lapsiaan jatkamaan opintojaan pidemmälle (Kärkkäinen 2004, 281). Eri yhteiskuntaluokille, niiden kulttuuripääoman erilaisesta määrästä ja jakaumasta johtuen, kulttuuriset ja koulutukselliset investoinnit eivät ole yhtä tärkeitä, minkä vuoksi niiden hankkimiseen varataan eri määrä resursseja: perheet, jotka sijoittavat paljon kulttuuripääomaan, sijoittavat paljon myös lastensa koulutukseen. (Bourdieu 1986, 243–245; Roos 1985, 70; Alasuutari 1997). Bourdieu (1974, 32) puhuu kotikasvatuksessa muotoutuneesta habituksesta, joka määrittelee yksilölle ”järkevät” koulutusmahdollisuudet. Näistä mahdollisuuksista yksilö valitsee oman mieltymyksensä mukaan itselleen sopivimman. Nurmen (1998 32–33) mukaan perhetaustan kulttuuriset resurssit näkyvätkin lapsen kasvuympäristön kehittämisenä kykyinä, jotka vaikuttavat koulussa menestymiseen ja koulutusuralla etenemiseen. Kaikki nämä resurssit ovat oletettavasti sitä runsaammat, mitä korkeampi on hakijan sosiaalinen tausta.

Rinteen (2014, 47) mukaan

”Koulutuksen sosiaalisen eriarvoisuuden kannalta yksi keskeinen johtopäätös on se, että ainakin Suomessa korkeakoulutuksen voimakkaasti laajennuttua sitkeä koulutuksen sosiaalinen eriarvoisuus ilmenee ennen muuta väestöön ja sen koulutuspreferensseihin kulttuurisen pääoman omistuksen kautta uppoutuneena omana itse- ja ulosvalikoitumisena”.

Itse yliopisto ei täten ole Rinteen (2014, 47) mukaan hakijoiden sosiaalisen taustan suhteen kovinkaan valikoiva, vaan perhetaustaan perustuva valikoituminen tapahtuu kotikasvatuksessa, jossa opitaan koulunkäynnin myötä, eräänlaisina kulttuuripääoman kertyminä, itselle sopivia valintataipumuksia ja pelitaitoja. Kun koulutukseen jo hakeutuu runsaasti enemmän akateemisten kuin ei-akateemisten perheiden jälkeläisiä, näyttäytyvät yliopistojen valinnatkin opiskelijoiden taustan suhteen valikoivina. Samaa mieltä on Nurmi (1998, 127), joka on todennut opiskelijajoukon eroon vaikuttavan monin verroin enemmän se, ketkä pyrkivät, kuin se, ketkä valitaan.

Vaikka sosiaalinen liikkuvuus on Suomessa lisääntynyt, säilyttää ihminen enemmän tai vähemmän lapsuudessaan omaksumiaan arvoja, elämäntavan piirteitä ja omaksumaansa habitusta (Kärkkäinen 2004, 295). Kärkkäisen (2004) mukaan tästä syystä on vaikea kuvitella, että koulutuskulttuurinen perimä olisi ikinä kaikille sama, vaan pääomat ovat tulevaisuudessaakin epätasaisesti jakautuneet. Vaikka lasten koulutuksen sidonnaisuus vanhempien taloudelliseen pääomaan on vähentynyt, yllä-

pitävät kulttuuristen ja sosiaalisten pääomien periytyminen eriarvoisuutta koulutuksessa (Kärkkäinen 2004, 289, Kivinen & Rinne 1995, 20).

Tässä tutkimuksessa hakijan oman kulttuuripääoman mittareista kulttuurisen osallistumisen ja ylioppilaskirjoituksissa menestymisen yhteydet valintatulokseen osoittautuivat tilastollisesti merkitseviksi. Näistä ylioppilasmenestys osoittautui sukupuolen lisäksi jopa valikoitumista voimakkaimmin selittäväksi tekijäksi. Tulosta voidaan pitää melko yllättävänä, sillä luokanopettajakoulutuksessa on pyritty perinteisesti pitämään kiinni siitä, ettei koulutukseen pääse ainoastaan koulumenestyjiä. (Räihä & Nikkola 2006, 20). Tähän tähtäsi osittain myös VAKAVA-koe, jonka tarkoituksena oli mahdollistaa myös heikommilla todistusarvosanoilla hakevien pääsyn koulutukseen, sillä valintojen ensimmäiseen vaiheeseen, kirjalliseen VAKAVA-kokeeseen saivat VAKAVA-hankkeen myötä osallistua kaikki korkeakoulukelpoiset hakijat ylioppilasmenestyksestä riippumatta. (Räihä & Nikkola 2006, 25). Räihä (2006b, 241) kuitenkin epäili VAKAVA-hankkeen käynnistyessä, ettei koulumenestyksen merkitys hankkeen myötä välttämättä poistu, vaan monivalintakokeesta pääsevät jatkoon juuri lukiossa hyvin menestyneet. Tämän tutkimuksen perusteella Räihä (2006b) näyttää olleen osittain oikeassa, sillä korkean ylioppilasmenestyksen saavuttaneet hakijat menestyivät valinnoissa selvästi muita paremmin.

Räihä (2006b, 245) on myös epäillyt, ettei luokanopettajakoulutus kiinnosta kuin koulussa menestyneitä, mihin ei voida tämän tutkimuksen perusteella ottaa kantaa, sillä aineisto ei mahdollistanut ensimmäiseen vaiheeseen pyrkivien tarkastelua. Toisaalta tämä tutkimus osoittaa, että soveltuvuuskoevaiheeseen selvisi myös heikommin ylioppilaskirjoituksissa menestyneitä, mikä viittaa siihen, että ylioppilastodistukseen perustuva karsinta on siirtynyt valintojen toiseen vaiheeseen, soveltuvuuskokeeseen. Kaikkien opettajankoulutusyksiköiden valintaoppaiden mukaan ylioppilastodistus vaikuttaa yhä edelleen tavalla tai toisella lopulliseen valintaan. Tuloksia tarkasteltaessa on kuitenkin huomattava, että tässä tutkimuksessa korkean ylioppilasmenestyksen luokkaan kuuluvien hakijoiden ylioppilastodistuksen keskiarvo oli välillä M–L, joten Alajääskin ja Kemppisen (2002, 79) tavoin voidaan todeta, etteivät luokanopettajakoulutukseen pyrkivät hakijat ole kuuden laudaturin kirjoittaneita ylioppilaiden ”kermaa”. Siitä huolimatta ylioppilaskirjoituksissa paremmin menestyneet, menestyivät myös valintakokeissa paremmin. Tulos on päinvastainen Alajääskin ja Kemppisen (2002) sekä Meren (2002) tutkimustuloksille, joiden mukaan koulutukseen päässeet ja karsiutuneet eivät eronneet ylioppilastodistuksesta saatavien pistemäärien suhteen.

Aineiston avulla ei ollut mahdollista tarkastella ylioppilaskirjoituksissa menestymistä oppiaineittain, mikä olisi ollut mielenkiintoista siitä syystä, että tiettyjen oppiaineiden arvosanoista on perinteisesti saanut lisäpisteitä luokanopettajakoulutuksen valintakokeissa. Tällaisia aineita ovat olleet esimerkiksi äidinkieli ja matematiikka sekä taide- ja taitoaineet, joiden hallinta on nähty osittain jopa edellytyksenä luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen (Räihä 2001b, 90–92). Monissa yliopistoissa taide- ja taitoaineiden lukiodiplomeista on saanut lisäpisteitä. Tässä tutkimuksessa taide- ja taitoaineiden merkitystä tarkasteltiin diplomien sijaan lukiossa suoritettujen syventävien kurssien perusteella. Taide- ja taitoaineista liikunnan, kuvataiteen ja musiikin opinnot olivat tulosten perusteella melko yleisiä koulutukseen hakeneiden joukossa, sillä noin puolet hakijoista oli suorittanut kyseisten aineiden syventäviä kursseja. Näiden suorittaminen ei kuitenkaan osoittautunut tilastollisesti merkitseväksi luokanopettajakoulutukseen valikoitumisen kannalta, mikä saattaa Rähän (2001a, 8) mukaan johtua siitä, että luokanopettajakoulutukseen hakeutuu hyvin homogeeninen joukko liikunnallisesti, musiikillisesti ja kaikin puolin kouluarvosanoin mitattuna taitavia hakijoita, minkä vuoksi kyseiset tekijät eivät korostu enää opiskelijavalinnassa.

Samaan viittaavat tulokset harrastuneisuudesta, sillä tietyn tyyppistä valikoitumista näyttää tapahtuneen jo hakeutumisvaiheessa. Suosituin harrastus luokanopettajakoulutukseen hakeneiden joukossa oli liikunta, jota harrasti yli puolet (63,8 %) hakijoista. Seuraavaksi yleisimmät harrastukset olivat musiikki ja käsityö, joita molempia harrasti noin 20 % hakijoista. Kuvataiteen sekä kirjoittamisen ja draaman harrastajia hakijajoukossa sen sijaan oli vain vähän. Khin neliö-testin perusteella harrastuneisuus ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä valikoitumiseen, vaan harrastuneisuuteen yhteydessä oleva valikoituminen tapahtui jo ennen varsinaisia soveltuvuuskokeita. Liikuntaa, musiikkia ja kirjoittamista tai draamaa aktiivisesti harrastavien osuus oli kuitenkin hieman suurempi valituissa kuin hakeneissa ja kirjoittamisen ja draaman harrastamisen yhteys valikoitumiseen oli lähellä tilastollista merkitsevyyttä. Sen sijaan kuvataiteen ja käsityön kohdalla tilanne oli päinvastainen: aktiivisesti kuvataidetta tai käsitöitä harrastavien osuus oli valituissa jopa pienempi kuin hakeneissa.

Ylioppilasmaailman menestyksen ja taide- ja taitoaineopintojen lisäksi kulttuuripääoman institutionalisoitunut muoto mittasivat tässä tutkimuksessa aiemmin suoritettut tutkinnot, jotka Rähän (2001c, 27) mukaan ovat hakijoille keino hankkia pääomaa, jonka arvelevat edesauttavan koulutukseen valikoitumista. Lisäksi pääomaa hankitaan muun muassa tekemällä opettajasijaisuuksia ja toimimalla erilaisten kerhojen vetäjinä. Myös edellä mainittujen harrastusten voidaan ajatella olevan opettajakoulutuksen kentällä arvostettua pääomaa. Aiempien tutkintojen suorittaminen ei tämän tutkimuk-

sen perusteella ollut hakijajoukossa kuitenkin kovin yleistä, sillä vain 29,1 %:lla oli taustallaan aiemmin suoritettuja tutkintoja. Tämä selittyy osittain sillä, että koulutukseen hakijoista suurin osa oli alle 21-vuotiaita, joten he eivät ole vielä ehtineet hankkia muita tutkintoja. Yleisimpiä suoritettuja tutkintoja hakijoiden keskuudessa olivat keskiasteen ja alemman korkea-asteen tutkinnot. Vain muutamalla prosentilla oli korkeakoulututkinto tai alimman korkea-asteen tutkinto. Myös Rinne ym. (2008, 32) ovat tutkimuksessaan todenneet luokanopettajaopiskelijoilla olevan matala koulustausta: vain vajaalla neljänneksellä koulutuslalla opiskelevista oli aiemmin suoritettu korkea-asteen tutkinto. Valmiiden tutkintojen sijaan hakijoilla saattaa kuitenkin olla joitain akateemisia opintoja esimerkiksi kasvatustieteestä, joita tässä tutkimuksessa ei huomioitu. Aholan ja Olinin (2000, 39–40) tutkimuksen mukaan luokanopettajaksi opiskelevista 38 % oli suorittanut kasvatustieteen opintoja ennen koulutukseen hakeutumista.

Aiempien tutkintojen suorittaminen ei osoittautunut olevan yhteydessä valintatulokseen, vaikka ne ovat perinteisesti tuoneet opettajankoulutukseen pyrkivälle lisäpisteitä. Päinvastoin aiemmin suoritettut tutkinnot näyttivät heikentävän hakijan mahdollisuuksia tulla valituksi. Tutkinnoista ainoastaan korkeakoulututkinnon suorittaminen oli positiivisesti yhteydessä valintatulokseen. Myös Nori (2006, 199) on omassa tutkimuksessaan todennut, että kasvatustieteitä opiskelemaan pääsevät hakijat, jotka tulevat itse hankitun aseman suhteen korkeista asemista. Tällaisilla hakijoilla Nori tarkoittaa alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita, usein opetuslalla toimineita ammatillaisia. Jo ikätarkastelu osoitti VAKAVA-hankkeen ja Opetusministeriön asettaman uusien ylioppilaiden kiintiön helpottaneen nuorten pääsyä koulutukseen, minkä tämä tutkimustulos osaltaan vahvistaa. Vaikka luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnoissa on perinteisesti suosittu sekä iän, että koulustaustan suhteen kokeneempia hakijoita (ks. Mikkola 2002, Meri & Westling 2003, Rähkä & Nikkola 2006), menestyivät nuoret, aikaisempia tutkintoja vailla olevat opiskelijat tämän tutkimuksen perusteella opiskelijavalinnoissa muita paremmin.

Kulttuurinen osallistuminen, eli teattereissa, taidenäyttelyissä ja museoissa käyminen, kulttuuriin liittyvät keskustelut sekä romaanien lukeminen, oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä valikointumiseen: koulutukseen valituista yli puolet oli korkean kulttuurisen osallistumisen hakijoita, vaikka heidän osuutensa hakijajoukossa oli muiden hakijaryhmien tapaan luokitteluperusteista johtuen kolmasosa. Tässä tutkimuksessa kulttuurinen osallistuminen määrittyi kuitenkin korkeaksi jo sillä, että kulttuuriseen toimintaan osallistui vähintään 3–6 kertaa vuoden aikana, joten Kuittisen ja Minkkisen (1989) tapaan voidaan todeta, ettei korkeakulttuurin harrastaminen yliopisto-opiskelijoiden joukossa ole kovin yleistä.

Muun muassa DiMaggio (1982) ja Sullivan (2001) ovat osoittaneet kulttuurisen aktiivisuuden olevan yhteydessä koulumenestykseen: mitä aktiivisemmin nuoret osallistuvat kulttuuritapahtumiin, sitä parempia arvosanoja he koulussa saavat. Tämä saattaa selittää kulttuurisen osallistumisen yhteyden myös pääsykokeissa menestymiseen, sillä Sullivanin (2001) mukaan kulttuurisiin toimiin osallistuminen parantaa esimerkiksi kielellisiä taitoja. Toisaalta kulttuurinen aktiivisuus saattaa helpottaa sisäänpääsyä myös luokanopettajakoulutuksen perinteistä johtuen; onhan opettajan ammatissa perinteisesti arvostettu kulttuurisesti aktiivisia toimijoita. Kuittinen ja Minkkinen (1989, 104) ovat todenneet kulttuuritapahtumissa käymisen olevan yhteydessä myös vanhempien koulutustasoon siten, että korkeasti koulutettujen vanhempien lapset osallistuvat kulttuuritapahtumiin muita useammin. Toisaalta kulttuurinen osallistuminen on myös keino kerätä itselleen kulttuurista pääomaa, jonka on todettu edesauttavan koulutukseen valikoitumista (ks. Ahola 1995, Zaryck 2001).

Yhteiskunnallinen osallistuminen ei tämän tutkimuksen tulosten perusteella sen sijaan ollut merkittävästi yhteydessä luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen. Yhteys oli kuitenkin lähellä tilastollista merkitsevyyttä. Näin ollen sekä uudessa opetussuunnitelmassa, että opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämissuunnitelmassa korostunut toive opettajasta yhteiskunnallisena vaikuttajana on osaltaan havaittavissa opettajankoulutuksen valinnoissa. Silvonen (1990, 44, 48) kuitenkin arvelee, että opettajankoulutuksessa vallitsee edelleen käsitys, jonka mukaan yhteiskunnalliset ja poliittiset kysymykset eivät kuulu kouluun. Luukkaisen (2003, 256) mukaan opettaja on kuitenkin aina yhteiskunnallinen vaikuttaja, minkä vuoksi valintakokeissa tulisi pyrkiä selvittämään myös hakijan yhteiskunnallista orientaatiota, sitä, missä määrin hakija on halukas toimimaan yhteiskunnan aktiivisena, moniarvoisuutta arvostavana kehittäjänä.

7.2. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää tarkastella aineiston keräämiseen käytetyn mittarin luotettavuutta (Metsämuuronen 2009, 74). Mittarin suhteen virheitä saattaa syntyä niin mittarin suunnittelu- ja toteutusvaiheessa kuin aineiston analysoimisessa. Seuraavassa luvussa tarkastelen mittarin luotettavuutta mittarin reliabiliteetin ja validiteetin avulla sekä pohdin aineistoon sekä sen käsittelyyn liittyviä luotettavuustekijöitä. Oman lisänsä tämän tutkimuksen luotettavuustarkasteluun tuo se, että käyttämäni mittaria ei ollut laadittu tämän tutkimuksen tarpeisiin.

Mittari

Mittarin luotettavuustarkasteluissa keskeisiä käsitteitä ovat *reliabiliteetti* ja *validiteetti*. Reliabiliteetti viittaa mittauksen toistettavuuteen eli mittarin kykyyn antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Se on mittauksen virheettömyyttä kuvaava käsite, jonka avulla voidaan arvioida mittausvirheen määrää sekä virheen vaikutuksia. (Nummenmaa 2009, 346–349; Valli 2001, 92.) Validiteetti sen sijaan viittaa siihen, miten hyvin laadittu mittari mittaa tarkasteltavaa ominaisuutta (Nummenmaa 2009 347).

Validiteetin osalta lomakkeen esitestaus on tärkeää, jotta mahdolliset epäselvät tai harhaanjohtavat kysymykset voidaan muotoilla uudelleen luotettavampien tulosten saamiseksi (Valli 2001, 31). Tämän tutkimusaineiston keräämiseen käytetty lomake oli laadittu alun perin Hämeenlinnan luokanopettajakoulutuksen valintaprosessin ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi sekä koulutukseen hakeutuvien taustojen ja motiivien selvittämiseksi vuonna 2009, jolloin tutkimus toteutettiin alkuperäisessä tarkoituksessaan ensimmäisen kerran. Tutkimus uusittiin vuosina 2010 ja 2011, jolloin vuonna 2009 käytettyyn lomakkeeseen tehtiin pieniä muutoksia: uuteen lomakkeeseen lisättiin osio *Kulttuurinen ja yhteiskunnallinen osallistuminen*, minkä lisäksi joitain yksittäisiä kysymyksiä muokattiin selkeämmiksi. Näin ollen mittarin esitestauksen ovat suorittaneet lomakkeen alkuperäiset laatijat Vainionpää, Lindén ja Lindfors vuoden 2009 lomakkeen perusteella.

Validiteetin arvioiminen käyttäytymistieteellisissä tutkimuksissa on tärkeää, sillä tarkasteltavat käsitteet, kuten tässä tutkimuksessa kulttuuripääoma, ovat harvoin mitattavissa suoraan, toisin kuin esimerkiksi pituus (Nummenmaa 2009, 346–347). Tämän tutkimuksen kannalta olennaista on tarkastella sisällön validiteettia eli sitä, kuinka hyvin mittarissa käytetyt käsitteet vastaavat teoriaa (Metsämuuronen 2009, 74, 125), sillä mittaria ei ollut laadittu juuri tämän tutkimuksen tarpeisiin. Käyttämäni aineisto mahdollisti kuitenkin melko hyvin Bourdieun teorian mukaisen kulttuuripääoman tarkastelun, sillä lomake sisälsi sekä kodin kulttuuripääomaa (*äidin ja isän ammatillinen koulutustaso ja lapsuudenkodin sosiaaliluokka*), että hakijan omaa kulttuuripääomaa mittaavia muuttujia sekä ruumiillistuneen (*kulttuurinen osallistuminen, harrastuneisuus*), että institutionali-soituneen kulttuuripääoman avulla (*ylioppilasmennestys, aiemmat tutkinnot, taide- ja taitoaineopinnot*). Lisäksi teorian ulkopuolelta oli mahdollista tarkastella hakijan yhteiskunnallisen osallistumisen yhteyttä valikoitumiseen.

Valmiin aineiston käyttö kuitenkin osaltaan myös rajasi tutkimusasetelmaa, sillä nimenomaan kulttuuripääoman tutkimusta varten kehitetty mittari olisi mahdollistanut kulttuuripääoman laajemman ja yksityiskohtaisemman tarkastelun. Valmiin aineiston käyttöön päädyin kuitenkin siitä syystä, että se tarjosi tarkasteltavaksi melko laajan aineiston luokanopettajakoulutukseen hakeutuvien taustoista ja kulttuuriseen pääomaan liitettävistä tekijöistä. Laaja aineisto osaltaan myös lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkimukseen vastasi 402 hakijaa, eli 65 % kokeeseen osallistuneista, mikä Vallin (2001, 32) mukaan on tutkimuksen luotettavuuden kannalta riittävä määrä. Näin laajan aineiston saaminen pro gradu – tutkielmaa varten ilman valmista aineistoa olisi ollut melko haastavaa.

Vastausprosentti on yksi merkittävä tekijä tutkimuksen ulkoisen validiteetin, eli yleistettävyyden kannalta (Valli 2001, 32; Metsämuuronen 2009, 74, 125). Vastausprosenttiin vaikuttavat Vallin (2001, 32) mukaan tutkimuksen kohderyhmä ja tutkimuksen aihe. Tämän tutkimuksen aihe oli tutkimuksen kohderyhmälle hyvin ajankohtainen, mikä osaltaan saattoi motivoida vastaajia perehtymään lomakkeen kysymyksiin huolellisesti. Myös lomakkeen pituus, kysymysten määrä, kysymysten tyyppi ja lomakkeen ulkoasu vaikuttavat siihen, miten suureksi vastausprosentti nousee (Valli 2001, 32). Tässä tutkimuksessa käyttämäni lomake oli melko pitkä, sillä se sisälsi kaiken kaikkiaan 69 kysymystä. Kysymykset olivat kuitenkin lyhyitä, ja suurimpaan osaan oli annettu valmiit vastausvaihtoehdot, jotka helpottavat ja nopeuttavat kysymyksiin vastaamista. Valmiiden vastausvaihtoehtojen käytössä on Vallin (2001, 45) mukaan kuitenkin oltava tarkka, sillä vaihtoehtoista tulisi löytyä jokaiselle vastaajalle sopiva vaihtoehto. Tämä varmistetaan yleensä lisäämällä lomakkeeseen *muu, mikä* –vaihtoehto, joka löytyi myös tämän tutkimuksen vastausvaihtoehtoista. Mitkään vaihtoehdot eivät saisi myöskään olla päällekkäisiä. Valmiit vastausvaihtoehdot soveltuvat hyvin taustatietoja mittaaviin kysymyksiin (Valli 2001, 45) jollaisiksi suurin osa tässä tutkimuksessa käytetyistä muuttujista voidaan luokitella.

Suurin osa tarkasteltavista muuttujista mittasi lähinnä taustatietoja kuten ikää, sukupuolta ja aiempia opintoja, joten vastauksia voidaan pitää melko todenmukaisina. Osaan kysymyksistä tutkimukseen osallistuneet joutuivat kuitenkin vastaamaan ulkomuistin tai arvelujen perusteella, mikä on osaltaan saattanut heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Tällaisia muuttujia olivat esimerkiksi ylioppilastodistusten arvosanat, vanhempien koulutustaso sekä lapsuudenkodin sosiaaliluokka. Näihin muuttujiin vastaaminen saattoi olla ongelmallista siitä syystä, että osalla tutkimukseen osallistuneista ylioppilaskirjoituksista saattoi olla monta vuotta, joten ylioppilastodistuksen arvosanat ovat voineet unohtua. Kaikilla ei myöskään ole välttämättä tiedossa omien vanhempien koulutustasoa tai lapsuu-

denkodin sosiaaliluokkaa, joten vastaukset perustuivat siltä osin hakijan subjektiiviseen arvioon omien vanhempien asemasta. Tilastokeskuksen artikkelin (2011) mukaan valtaosa opiskelijoista pitää taustaansa keskiluokkaisena, eikä esimerkiksi yliopisto- ja ammattikorkeakoulutettujen vastauksissa ole eroja, vaikka yliopisto-opiskelijoiden vanhemmat ovat useammin korkeakoulutettuja ja näin ollen heidän sosioekonominen asemansa on korkeampi.

Toinen mittarin luotettavuuden tarkastelun kannalta keskeinen käsite on reliabiliteetti. Kyselylomakeaineistossa reliabiliteettia voidaan tarkastella mittarin sisäisenä ominaisuutena muuttujien välisten korrelaatioiden avulla: mitä korkeimpia korrelaatiot ovat, sitä reliabelimpi mittari on (Nummenmaa 2009, 356). Taustamuuttujille, kuten iälle ja sukupuolelle, reliabiliteettitarkasteluja ei tarvitse tehdä, sillä niiden reliabiliteetin voidaan ajatella olevan korkeita (Valli 2001, 92). Taustamuuttujiksi voidaan laskea tässä tutkimuksessa myös ylioppilasmenestys, aiemmat tutkinnot, suoritettut taide- ja taitoaineopinnot sekä harrastuneisuus. Reliabiliteettitarkastelut suoritettiin näin ollen vain muodostetuille summamuuttujille, jotka mittasivat hakijan kulttuurista ja yhteiskunnallista osallistumista. Summamuuttujien reliabiliteettia voidaan tarkastella Cronbachin α -kertoimen avulla.

Kulttuurisen osallistumisen summamuuttujalle Cronbachin α -kertoimeksi saatiin 0,617 ja yhteiskunnallisen osallistumisen summamuuttujalle 0,790. Alimpana hyväksyttävänä Cronbachin α :n arvona on yleensä ottaen pidetty arvoa 0,6 (Metsämuuronen 2009, 549). Vallin (2015, 143) mukaan sitä voidaan pitää tavoiteltavana rajana esimerkiksi juuri pro gradu -tutkielmissa. Näin ollen molempia muodostettuja summamuuttujia voidaan pitää melko luotettavina. Nummenmaan (2009, 379) mukaan reliabiliteettikertoimen arvo tulisi kuitenkin pyrkiä kasvattamaan vähintään 0,7:ksi, mielellään jopa 0,8:ksi. Mittarin reliabiliteetti kasvaa, kun osioiden (itemien) väliset korrelaatiot kasvavat. Korrelaatiokertoimien kohdalla 0,5:n suuruisia korrelaatiokertoimia voidaan käyttäytymistieteissä pitää osoituksena voimakkaasta muuttujien välisestä yhteydestä. (Nummenmaa 2009, 290, 357.) Tässä tutkimuksessa korrelaatiokertoimet vaihtelivat välillä 0,309–0,657 (ks. liite 2). Kulttuurisen osallistumisen kohdalla korrelaatiot jäivät tavoitelukeman alapuolelle. Cronbachin α -kerroin on kuitenkin tavoitelukemissa, joten muodostettu summamuuttuja on käyttökelpoinen.

Aineisto

Keskeisimmät tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat tekijät liittyvät käytettyyn mittariin, mistä seuraa myös aineistossa esiintyvää mittausvirhettä. Mittarin lisäksi esimerkiksi aineiston käsittely saattaa heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Erityisesti käyttämäni luokitteluperusteet ovat voineet

vaikuttaa tuloksiin: kulttuurisen ja yhteiskunnallisen osallistumisen, aiemmin suoritettujen tutkintojen sekä ylioppilasmaisuuden kohdalla luokitteluperusteenani toimi ryhmien koko. Näin ollen esimerkiksi korkean ylioppilasmaisuuden ryhmä oli yhtä suuri kuin keskiverron ylioppilasmaisuuden ryhmä, vaikka käytännössä keskiverron ylioppilasmaisuuden ryhmä oli hakijajoukossa suurin. Ryhmät on tässä tutkimuksessa ”pakotettu” yhtä suuriksi, jotta ryhmien välinen vertailu tilastollisten testien, kuten ristiintaulukointien, avulla onnistuisi paremmin. Lisäksi virhettä on voinut syntyä aikaisempien tutkintojen luokittelussa, jonka tein itse tilastokeskuksen koulutusastejaottelun perusteella. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tällainen luokittelu jo aineistonkeruuvaiheessa olisi ollut parempi ratkaisu. Tällöin tutkittavat olisivat itse valinneet vastausvaihtoehdoista, minkäasteisia suoritettut tutkinnot ovat, jolloin todennäköisyys luokitella tutkinto väärin olisi pienempi.

Osittain tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös Bourdieun teorian soveltaminen suomalaiseen yhteiskuntaan, mitä on kritisoitu siitä, etteivät 1970- ja 1980-luvuilla kehitetyt käsitteet sovellu tämän päivän suomalaiseen yhteiskuntaan. Teoriassa on kritisoijien mukaan selkeästi viitteitä ranskalaiseen yhteiskuntaan, joka on hyvin erilainen kuin tämän päivän suomalainen yhteiskunta. Suomessa esimerkiksi yhteiskuntaluokkien erot ovat pienempiä kuin Ranskassa ja koulutusta arvostetaan enemmän. (ks. Alasuutari 1997; Liljander 1991; Olkinuora & Mäkinen 1999, Purhonen ym. 2006). Liljanderin (1991, 43) mukaan tiettyyn pääomaan perustuva taistelu kentän hallinnasta ja taistelun myötä valikoituminen erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin on kulttuurisidonnainen ilmiö. Vaikka tutkimuksessa määritelläänkin kulttuuripääoma Bourdieun teorian pohjalta, ei tutkimuksessa ollut tarkoitus tutkia Bourdieun alkuperäistä ajatusta siitä, että eliitti pyrkii erottautumaan rahvaasta, vaan tarkoitus oli soveltaa teoriaa suomalaiseen korkeakoulutuksen kenttään ja näin osaltaan avata luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen yhteydessä olevia tekijöitä.

7.3. Jatkotutkimushaasteet

Tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava, että aineisto on kerätty Hämeenlinnan opettajankoulutukseen pyrkiviltä hakijoilta jo vuosina 2010 ja 2011, jolloin esimerkiksi valintakriteerit olivat hieman erilaiset kuin tänä päivänä. Lisäksi Tampereen yliopiston alainen luokanopettajakoulutus toimi tutkimusvuosina vielä Hämeenlinnassa kun se tänä päivänä järjestetään Tampereella. Olisikin mielenkiintoista toteuttaa sama tutkimus uudelleen nyt ja tarkastella, ovatko muuttuneet valintakriteerit tai siirto Tampereelle muokanneet hakijajoukkoa tai vaikuttaneet siihen, ketkä koulutukseen valikoituvat. Myös VAKAVA-koe on ollut nyt useamman vuoden käytössä, joten sen vaikutuksestakin voitaisiin saada parempi kuva.

Tutkimuksen teoreettista viitekehystä voisi laajentaa koskemaan myös muita koulutusaloja, jotta nähtäisiin, ovatko tässä tutkimuksessa saamani tulokset yleistettävissä myös muihin aloihin: mikä on lapsuudenkodin sosiaaliluokan, ylioppilasmaailman, sukupuolen tai kulttuurisen osallistumisen rooli muille koulutusaloille valikoitumisessa vai ovatko kyseiset tekijät yhteydessä ainoastaan luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen? Kuten Merenluoto (2009, 165) on omassa tutkimuksessaan todennut, on kulttuuripääoman käsite niin monipuolinen, että tutkimuksissa on vaikea huomioida kaikki sen osatekijät. Tästä syystä onkin mahdollista, että en tutkimuksessani pystynyt huomioimaan kaikkia osatekijöitä, jotka voisivat keskeisesti vaikuttaa luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen.

Mielenkiintoista olisi ollut tarkastella myös vanhempien ammattien vaikutusta luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen, sillä sen on useissa tutkimuksissa todettu vaikuttavan korkeakoulutukseen ja sen sisällä eri tieteenaloille valikoitumiseen. Erityisesti opettajakoulutukseen näyttää Aholan (1995, 137) mukaan valikoituvan taustaltaan niitä, joiden vanhemmat ovat myös luokanopettajia. Vanhempien ammatteja ei kuitenkaan käyttämässäni aineistossa ollut luokiteltu analysoinnin kannalta oleelliseen muotoon, vaan ammatteja kartoittavat kysymykset olivat avoimia kysymyksiä. Näinkin isossa aineistossa ammattien luokittelu käsin olisi ollut melko työlästä, joten tutkimuksessa tyydyttiin tarkastelemaan perhetaustaa vanhempien koulutustason ja sosiaaliluokan perusteella, jotka Kärkkäisen (2004, 294) mukaan kuitenkin korreloivat voimakkaasti keskenään. Ammatin tarkastelu voidaan täten sivuuttaa, sillä koulutus vaikuttaa ammattiin ja ammatti puolestaan sosiaaliluokan mittareihin.

Koska tutkimuksen kohteena oli ainoastaan Hämeenlinnan luokanopettajakoulutus, ei tutkimustuloksia voida suoraan yleistää koskemaan kaikkia luokanopettajakoulutusyksiköitä. Tutkimus antaa kuitenkin tärkeää tietoa esimerkiksi sosiaaliluokan vaikutuksesta koulutukseen valikoitumisessa myös koulutuksessa, jota ei perinteisesti ole nähty opiskelijoiden taustan suhteen kovinkaan valikoivana (ks. Rinne 1995). Tulos on mielenkiintoinen myös siitä syystä, että nykyinen hallitus aikoo leikata korkeakouluopiskelijoiden opintotukea, mikä saattaa edelleen kasvattaa eroja eri sosiaaliluokkien välillä.

LÄHTEET

Aarnos, E. 2003. Ryhmätehtävät ja opettajaksi soveltuvuuden arviointi. Teoksessa Pekka Räihä, Jouko Kari & Johanna Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77. 145–160.

Ahola, S. 1992. Higher educations as a field. Teoksessa H. Jalkanen, P. Määttä (toim.) Current visions and analyses on finnish higher education system. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöjä 74. Jyväskylän yliopisto.

Ahola, S. 1995. Eliittien yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema ja yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 30.

Ahola, S. & Tolonen, J. 2013. Katsaus koulutusalan periytymiseen suomalaisilla yliopistopöiskelijoilla. Tiedepolitiikka 38 (3): 47–56.

<http://elektra.helsinki.fi/se/t/0782-0674/38/3/katsausk.pdf>. Viitattu 8.2.2016.

Aittola, H. & Ursin, J. 2015. Eriarvoistuva korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XII kansallisesta symposiumista 19.–20.8.2014. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Alajääski, J. & Kemppinen, L. 2002. Valintakoe- ja opintomenestys miehillä ja naisilla – luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan Sisufos-urakasta. Teoksessa Pekka Räihä & Jouko Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti punta-roituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74. 59–74

Alapuro, R. 2006. Miten Bourdieu tuli Suomeen? Teoksessa S. Purhonen & J. P. Roos (toim.) Bourdieu ja minä. Jyväskylä: Vastapaino, 55–70.

Alasuutari, P. 1997. Kulttuuripääoma summamuuttujan valossa. Sosiologia 1/1997 34. vuosikerta ISSN 0038-1640. Westermärk –seura.

Bourdieu, P. 1974. The school as conservative force: scholastic and cultural inequalities. Teoksessa John Eddleston (toim.) The contemporary research in the sociology of education. Cambridge, London.

Bourdieu, P. 1979/1984. Distinction. A social critique of the judgement of taste. Kääntäjä R. Nice. London: Routledge & Kegan Paul. Ranskankielinen alkuteos La Distinction. Critique sociale du jugement.

Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J.G. Richardson (toim.) Handbook of theory and research for the sociology of education. Greenwood press, New York.

Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys: Toiminnan teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino. Kääntäjä M. Siimes. Ranskankielinen alkuteos Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action.

Bourdieu, P. & Passeron, J. – C. 1977/1990. Reproduction in education, society and culture. Kääntäjä R. Nice. 2. painos. Lontoo: Sage Publications.

DiMaggio, P. 1982. The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school student. American Sociological Review 47 (2), 189–201.

http://www.jstor.org/stable/2094962?seq=1#page_scan_tab_contents. Viitattu 29.4.2016.

Hartikainen, J. & Hartikainen, S. 2001. Valveutuneisuus – hyvä sijoitus? Teoksessa P. Räihä (toim.) Valinnat – koulutus – luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70, 33–42.

Heinonen, T. 2000. Luokanopettajan ammattikuva helsinkiläislukiolaisen kiinnostuksen kohteena. Jyväskylän yliopiston. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 65.

Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Hakuopas 2016.

http://www.helsinki.fi/behav/valinnat/Hakuopas_2016.pdf. Viitattu 7.3.2016.

Itä-Suomen yliopisto. Yhteishaun hakuopas 2016.

http://hae.uef.fi/documents/10184/14463/Hakuopas_15_11_25_web.pdf/bfc1b62d-6b24-43a6-b990-a8ce4995c53a. Viitattu 7.3.2016.

Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijavalintaperusteet. Korkeakoulujen yhteishaku 2016.

<https://www.jyu.fi/edu/opiskelijavalinnat/opiskelijavalintaperustevihko-2016-yhteishaku>.

Viitattu 7.3.2016.

- Kansanen, P. 2012.** Mikä tekee opettajan ammatista akateemisen? *Kasvatus & Aika* 6(2), 37–42.
- Kari, J. 2001.** Jyväskylän, Kokkolan, Hämeenlinnan ja Oulun valintakoetutkimus 1991–2000: Jyväskylän opettajankoulutuksen näkökulma. Teoksessa Pekka Räihä (toim.) *Valinnat, koulutus ja luokanopettajantyö. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70. 17–32.
- Kemppinen, L. 2007.** Ihannehakijan muotokuva – epävirallinen valintakoe keskustelu ja opettajuuteen liittyvät uskomukset. Teoksessa Pekka Räihä & Tuula Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. PS-kustannus. Opetus 2000. 185–228.
- KESU. 2012.** Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2012:1. Helsinki.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>.
Viitattu 10.3.2016.
- Kivinen & Rinne. 1995.** Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. *Koulutus* 1995:4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012.** Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5): 579–586.
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/103027/kivinen.pdf?sequence=1>
Viitattu 20.1.2016
- Kuittinen, M & Minkkinen, J. 1989.** Yliopisto-opiskelijan kulttuuripääoma ja tulevaisuuteen suuntautuminen. Tutkimus Joensuun yliopiston suomen kielen ja tietojenkäsittelyopin opiskelijoista. Joensuun yliopisto.
- Kärkkäinen, T. 2004.** Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä selviytymiseen. Sosiaalisen perimän ja koulutuskulttuurisen pääoman periytyminen sukupolvesta toiseen. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja. Tutkimuksia 250.
- Laes, T. 2003.** Ekstrovertti – opettajan muototyyppi? Opiskelijavalinnan tarkastelua ekstrovertin näkökulmasta. Teoksessa Pekka Räihä, Jouko Kari & Johanna Hyvärinen (toim.) *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin*. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77. 108–133.

- Laes, T. 2005.** Tulevaa opettajaa tunnistamassa: opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja
- Laes, T. 2007.** Opettajankoulutuksen valintahaastattelu kommunikaatioteoreettisessa tarkastelussa. Teoksessa Pekka Räihä & Tuula Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. PS-kustannus. Opetus 2000. 161–185.
- Liimatainen, S. 2002.** Opettajankoulutuksen valintayhteistyö. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74. 24–31.
- Liljander, J. P. 1991.** Yliopistoinstituutio kulttuurisena uusintajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 40. Jyväskylän yliopisto.
- Liljander, J. P. 1999.** Pierre Bourdieu: Valikoiva erottautuminen koulutuksessa. Teoksessa Tapio Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita: Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus, 105–128.
- Luukkainen, O. 2003.** Muuttuva toimintaympäristö ja uudistuva opettajuus. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77. 250–261.
- Merenluoto, S. 2009.** Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistuneista. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- Meri, M. 2002.** Luokanopettajakoulutuksen ideaalipyrkijä – validiutta opiskelijavalintaan: Tiellä kohti optimaalisia valintamenettelyjä. Teoksessa Pekka Räihä & Jouko Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74. 119–128.
- Meri, M. & Westling, S. 2003.** Luokanopettajakoulutuksen valinta koulutuksen tavoitteiden näkökulmasta. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeiden kehittämishanke Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77. 178–194.

- Metsämuuronen, J. 2009.** Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 4. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mikkola, A. 2002.** Valintatiedoista tietoiisiin valintoihin. Teoksessa Pekka Räihä & Jouko Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituina. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74. Jyväskylä. 18–23.
- Mäkinen, Jarkko. 2001.** Tarvitaanko yliopistossa kulttuuripääomaa? Opiskelijan perhetaustan merkitys kahden ensimmäisen opintovuoden aikana. Peda-forum –yliopistopedagoginen tiedotuslehti 2, 33–35. Jyväskylän yliopisto.
- Nevala, A. 1999.** Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura 1999.
- Nevala, A. 2006.** Tasa-arvo etenee hitaasti? Yliopisto-opiskelijoiden sosiaalinen tausta 2000-luvun alun Suomessa. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) Mikä meitä ohjaa? Artikkelikoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos. 309–324.
- Niemi, H. 2010.** Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Urbani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura, kasvatustieteiden tutkimuksia 52. Jyväskylä 2010. 27–50.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007.** Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa Räihä Pekka & Tuula Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. PS-kustannus. Opetus 2000. 9–22.
- Nikkola, T. 2007.** Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa Räihä Pekka & Tuula Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. PS-kustannus. Opetus 2000. 61–106.
- Nori, H. 2011.** Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenoiloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67040/AnnalesC309Nori.pdf?sequence=1>
Viitattu 8.2.2016.
- Nummenmaa, L. 2009.** Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.

Nurmi, J. 1998. Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 43. Turku: Turun yliopisto.

OKM 2011. Selvitys opettajankoulutuksesta. 14.11.2011. Helsinki.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ja_tutkimnot/Selvitys_opettajankoulutuksesta_14112011.pdf Viitattu 18.2.2016.

Olkinuora, E. & Mäkinen, J. 1999. Teoreettista taustaa ja kehittelyä. Teoksessa Jarkko Mäkinen & Erkki Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja A:190.

Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Valintaopas 2016.

<http://www.oulu.fi/sites/default/files/content/Valintaopas%202016.pdf>. Viitattu 7.3.2016.

Purhonen, S., Rahkonen, K. & Roos, J. P. 2006. Johdanto. Bourdieun sosiologian merkitys ja laatu. Teoksessa S. Purhonen & J. P. Roos (toim.) Bourdieu ja minä. Jyväskylä: Vastapaino, 7–54.

Rantala, J., Salminen, J. & Säntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa –luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Urbani & H.Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura, kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä 2010. 51–76.

Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:135.

Rinne, R. 2014. Kulttuurinen pääoma ja koulutuksen periytyvyys. Teoksessa S. Pulkkinen & J. Roihuvuo (toim.) Erkanevat koulutuspolut – koulutuksen tasa-arvon tila 2010 luvulla. Espoo: Suomen ylioppilaskuntien liitto, 22—49.

http://akateemisetnaiset.fi/wp-content/uploads/2014/11/141203_SYL_julkaisu_Erkanevat-koulutuspolut_2014.pdf Viitattu: 16.8.2016.

Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteiden laitos. Turun yliopisto.

Roos, J. P. 1985. Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli. Teoksessa P. Bourdieu Sosiologian kysymyksiä. Helsinki: Gummerus, 7–28.

Räihä, P. 2001a. Tulevaisuuden opettajat – onko opettajat valittu etukäteen vai voidaanko valinnoilla vaikuttaa. Teoksessa Pekka Räihä (toim.) Valinnat, koulutus ja luokanopettajantyö. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70. 7–16.

Räihä, P. 2001b. Valintojen ja koulutuksen piilevät merkitysrakenteet. Teoksessa P. Räihä (toim.) Valinnat, koulutus ja luokanopettajantyö. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70. 82–95.

Räihä, P. 2001c. Pääsykoe - pelin, myytin ja olettamusten taistelutanner. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä. 11–40.

Räihä, P. 2006a. Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia. Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. PS-kustannus. Opetus 2000. 121–157

Räihä, P. 2006b. VAKAVA-hanke mahdollistaa opettajan ammattiin aiempaa laajemman rekrytointipohjan. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. PS-kustannus. Opetus 2000. 229–246.

Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjän vartijana. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 83. 9–32.

Räihä, P. 2007. VAKAVA-hanke mahdollistaa opettajan ammattiin aiempaa laajemman rekrytointipohjan. Teoksessa Pekka Räihä & Tuula Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. PS-kustannus. Opetus 2000. 229–246.

Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Tampensis 1559.

<http://uta32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/66664/978-951-44-8253-3.pdf?sequence=1>

Viitattu 11.9.2016

Saarenmaa, K. & Virtanen, V. 2011. Joustava korkeakoulujärjestelmä lisää koulutuksen tas-arvoa. Hyvinvointikatsaus 3/2011.

http://www.stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-09-26_005.html?s=4 Viitattu 18.10.2016.

Sahlberg, P. 2007. Educations policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal on Education Policy*, 22 (2), 147–171.

Sahlberg, P. 2010. The Secret to Finland’s Success: Educating Teachers. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Research Brief.

<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>. Viitattu 3.12.2015

Sajavaara, K., Hakkarainen, K., Henttonen, A., Niinistö, K. Pakkanen, T., Piilonen, A.-R. & Moitus, S. 2002. Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:2002. Helsinki:Edita.

Silvonen, J. 1990. Oppimistapahtuma, opiskelijoiden kulttuuripääoma ja opintokokemusten muutos. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden laitos.

Simola, H. 2005. The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education*, 41(4), 455–470

Sullivan, A. 2001. Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*. 35(4) 893–912.

Suomen virallinen tilasto. Koulutusluokitus 2011. Koulutusaste. Tilastokeskus.

<http://www.stat.fi/meta/luokitukset/linkki/koulustem.html>. Viitattu 13.5.2016.

Suutarinen, S. Kansalaiskasvatuksen paluu haastaa opettajankoulutuksen. Teoksessa Pekka Rähkä & Tuula Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. PS-kustannus. Opetus 2000. 43–57.

Tampereen yliopisto. Tietopankki. Opiskelijavalinnan tilastot.

<https://intra.uta.fi/portal/group/tietopankki/opintopalvelut/opiskelijavalinnan-tilastot>
Viitattu 27.11.2016.

Tampereen yliopisto. 2015. Valintaopas 2016.

http://www.uta.fi/opiskelijaksi/tiedostot/TaY_Valintaopas_2016.pdf. Viitattu 7.3.2016.

Turun yliopisto. Valintaopas 2016.

<https://www.utu.fi/fi/Opiskelu/hakeminen/yhteishaku/PublishingImages/valintaopas2016.pdf>.

Viitattu 7.3.2016.

Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiaskleet kvanttiaineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja C, oppimateriaalit: 13.

Tähtinen, J. & Maijala, H. 2002. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeita kehittämässä – valokäsiässä vuoden 2000 valinnat Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Teoksessa Pekka Rähkä & Jouko Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74. 75–98.

Moon, B, Vlasceanu, V. & Barrows, L. C 2003. Studies on higher education. Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments. Bucharest: Unesco–Cepes.

Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valtakunnallinen kasvatustieteiden valintayhteistyöverkosto. Tavoitteet.

<http://www.helsinki.fi/VAKAVA/tavoitteet.html> Viitattu: 16.8.2016

Valtakunnallinen kasvatustieteiden valintayhteistyöverkosto. Hakijatilastoja.

<http://www.helsinki.fi/VAKAVA/hakijamaarat.html> Viitattu: 16.8.2016

Wass, H. & Wilhelmsson, N. 2009. Äänestysaktiivisuus Suomessa – raportti vaaliosallistumisen tutkimisesta, äänestysaktiivisuuden trendeistä ja osallistumistutkimuksen kehitystarpeista. Teoksessa: Suomalaiset osallistujina. Katsaus suomalaisen kansalaisvaikuttamisen tilaan ja tutkimukseen. Helsinki: Oikeusministeriön julkaisuja 2009:5

<http://oikeusministerio.fi/fi/index/julkaisut/julkaisuarkisto/200905suomalaisetosallistujina.katsaus-suomalaisenkansalaisvaikuttamisentilaanjatutkimukseen/Files/OMJU.pdf>. Viitattu 10.5.2016.

Weber, S. & Mitchell, C. 1995. That's Funny You Don't Look Like a Teacher! Interrogating Images, Identity, and Popular Culture. Routledge: 1995.

<http://site.ebrary.com/lib/tampere/detail.action?docID=10058250>. Viitattu 23.11.2015.

Zarycki, T. 2007. Cultural capital and the accessibility of higher education. Russian education and society. 49 (7), 41–72.

LIITE 1. Kyselylomake (Alkuperäinen lomake on sähköinen)

Kysely soveltuvuuskokeeseen kutsutuille

Onnea pääsystäsi valintakokeen toiseen vaiheeseen. Tämä kysely on täysin irrallinen valintaprosessista ja mitkään sen osioista eivät vaikuta meneillään olevien tai tulevien valintojen tuloksiin tai hakijan suoriutumiseen.

Hakijoiden taustoja ja motiiveja koskeva tutkimus on tärkeä osa valintaprosessin ja opettajankoulutuksen kehittämistä. Panoksesi vastaajana on tutkimuksen onnistumisen ja tulosten luotettavuuden kannalta keskeinen.

Lomakkeen täyttämiseen kuluu aikaa noin 20 minuuttia.

Tunnistautuminen

Kirjoita tähän tunnistekoodisi infotilaisuudessa jaetusta lomakkeesta _____

Henkilötiedot

1. Sukupuoli nainen/mies
2. Ikä 20 tai alle / 21–24 / 25–32 / 33 tai yli
3. Asevelvollisuus tai vapaaehtoinen asepalvelus:
Suoritettu / Ei suoritettu
4. Äidinkieli: Suomi / Ruotsi / jokin muu
5. Asuinmaakunta: Uusimaa / Itä-Uusimaa / Varsinais-Suomi / Satakunta / Kanta-Häme / Pirkanmaa / Päijät-Häme / Kymenlaakso / Etelä-Karjala / Etelä-Savo / Pohjois-Savo / Pohjois-Karjala / Keski-Suomi / Etelä-Pohjanmaa / Pohjanmaa / Keski-Pohjanmaa / Pohjois-Pohjanmaa / Kainuu / Lappi

Perhetausta

6. Mikä on äitisi ammatillinen koulutustaso?
Ei ammatillista koulutusta / Ammattikoulu tai ammattikurssi/ Opistotason koulutus / Korkeakoulututkinto / Muu / En tiedä
7. Mikä on tai oli äitisi ammatti?
8. Mikä on isäsi ammatillinen koulutustaso?
Ei ammatillista koulutusta / Ammattikoulu tai ammattikurssi/ Opistotason koulutus / Korkeakoulututkinto / Muu / En tiedä

9. Mikä on tai oli isäsi ammatti?

10. Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?

Alaluokka / Työväestö / Alempi keskiluokka / Ylempi keskiluokka / Eliitti / En osaa tai halua kertoa

Kulttuurinen ja yhteiskunnallinen osallistuminen

Kerran viikossa tai useammin / 1–2 kertaa kuukaudessa / 3–6 kertaa kuukaudessa / kerran vuoden aikana / en kertaakaan

11. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana käynyt elokuvissa?

12. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana käynyt museossa tai taidenäyttelyssä?

13. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana käynyt teatterissa?

14. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana käynyt urheilutapahtumassa?

15. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana lukenut romaanin?

16. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana keskustellut kulttuurista?

17. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana keskustellut politiikasta tai yhteiskunnasta?

18. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana liikkunut luonnossa?

19. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana osallistunut yhdistystoimintaan?

20. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana osallistunut vapaaehtoistyöhön?

Aiemmat opinnot

21. Ylioppilastutkinnon tai vastaavan suoritusvuosi

2011 / 2010 / 2009 / 2008 / 2007 / 2006 / 2005 / 2004 tai aiemmin / Ei yo-tutkintoa

22. Kuinka monessa vuodessa suoritit lukion?

Alle kolmessa / Kolmessa / Neljässä tai useammassa / En ole suorittanut yo-tutkintoa

23. Suoritin lukio-opintoni

Normaalissa lukiossa ilman erityispainotuksissa / Musiikkipainotteisessa lukiossa / Urheilulukiossa / Ilmaisupainotteisessa lukiossa / Kuvataidepainotteisessa lukiossa / Matemaattis-luonnontieteellisesti painottuneessa lukiossa / Minulla on muu vastaavantasoinen kolmevuotinen tutkinto / En ole suorittanut lukiota

24. Merkitse ylioppilastodistuksestasi arvosanat lukumäärittäin alla olevaan taulukkoon:

Laudatur (L)

Eximia cum laude approbatur (E)	_____
Magna cum laude approbatur (M)	_____
Cum laude approbatur (C)	_____
Lubenter approbatur (B)	_____
Approbatur (A)	_____

25. Onko sinulla jokin aiemmin suoritettu tutkinto? (muu kuin ylioppilastutkinto)

Kyllä, mikä tai mitkä?

26. Onko sinulla tällä hetkellä opiskelupaikka jossain toisessa oppilaitoksessa?

Kyllä, missä?

27. Kuinka paljon arvioit sinulla olevan valmiina kasvatustieteen maisterin tutkintoon hyväksyt-
täviä opintoja?

ei lainkaan/ alle 10 op / 11–25 op / 26–60 op / 60 op tai yli

Työkokemus

28. Millaista työkokemusta sinulla on? Mainitse työtehtävä sekä sen kesto kuukausina

Viimeisin

Toiseksi viimeisin

Kolmanneksi viimeisin

Opettajankoulutukseen hakeutuminen

29. Miksi haet juuri Tampereen yliopiston opettajankoulutukseen Hämeenlinnaan? Numeroi kolme vaihtoehtoa tärkeysjärjestyksessä: 1 = kaikkein tärkein, 2 = toiseksi tärkein, 3 = kolmanneksi tärkein.

- Koulutus sijaitsee kotipaikkakunnallani tai sen läheisyydessä
- Haluan muuttaa pois kotipaikkakunnaltani
- Hämeenlinnan luokanopettajakoulutuksella on hyvä maine
- Koulutus tarjoaa monia suuntautumisvaihtoehtoja (esim. sivuaineet)
- Minulle on suositeltu Hämeenlinnan opettajankoulutusta
- Koulutus Hämeenlinnassa on sisällöltään mielenkiintoista
- Hämeenlinna tarjoaa hyvät harrastusmahdollisuudet
- Hämeenlinnassa on hyvä asuntotilanne

- i. Ystäväni / puolisoni asuu / opiskelee Hämeenlinnassa
- j. Hämeenlinnaan on hyvät kulkuyhteydet

30. Miksi haet luokanopettajakoulutukseen? Numeroi kolme vaihtoehtoa tärkeysjärjestyksessä:

1 = kaikkein tärkein, 2 = toiseksi tärkein, 3 = kolmanneksi tärkein.

- a. Olen ollut pitkään kiinnostunut opettajan työstä
- b. Mielikuvani opettajan työstä on positiivinen
- c. Lukion / työvoimatoimiston ohjaus on vaikuttanut alalle hakeutumiseeni
- d. Tuntemani opiskelijat ovat vaikuttaneet alalle hakeutumiseeni
- e. Vanhempani ovat vaikuttaneet alalle hakeutumiseeni
- f. Alalla on hyvä työllisyystilanne
- g. Alalla on hyvä palkkaus
- h. Uskon, että minulla on hyvät mahdollisuudet päästä opiskelemaan opettajaksi
- i. Luokanopettajakoulutus on jatkoa aiemmalle lastentarhaopettajakoulutukselleni
- j. Olen kiinnostunut tutkimustyötä
- k. Opettajan ammatti on yhteiskunnallisesti merkittävä

31. Valitse vaihtoehto, joka kuvaa parhaiten osaamistasi seuraavilla osa-alueilla

Vahva / Kohtalainen / Heikko

- a. Sosiaalisuus ja yhteistyötaidot
- b. Yhteiskunnallinen ja kulttuurinen vaikuttaminen
- c. Kielellinen tai kirjallinen osaaminen
- d. Taiteellinen osaaminen
- e. Musiikillinen osaaminen
- f. Teknillinen osaaminen
- g. Käytännöllinen osaaminen
- h. Matemaattinen osaaminen
- i. Liikunnallinen osaaminen
- j. Teoreettinen ajattelu

32. Millainen kuva sinulla on itsestäsi matematiikan taitajana?

Minulla ei ole matikkapäätä / Hallitsen perusasiat / Olen aika hyvä matematiikassa /

Minulla ei ole ollut ongelmia matematiikan opiskelussa

33. Mika seuraavista kuvaa suhdettasi äidinkieleen ja kirjallisuuteen?

Äidinkielen opiskelu on tuottanut minulle vaikeuksia / Tunnen kieliopin perusteet ja olen kohtalainen kirjoittaja / Olen kiinnostunut kielestä ja se näkyy myös äidinkielen arvosanoissani / Äidinkieli ja kirjallisuus on lempiaineitani

34. Kauanko ajattelet sinulta kuluvan aikaa ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiseen?

(Kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkinnot yhteensä)

Alle 3 vuotta / 4 vuotta / 5 vuotta / 6 vuotta tai kauemmin

35. Luokanopettajan koulutusohjelmaan sisältyy yleensä 1–2 sivuainekokonaisuutta: laaja aine-opintotasoinen (60 op) sivuaine tai kaksi perusopintotasosta (25 op) sivuainetta. Laaja sivuaine antaa kelpoisuuden opettaa kyseistä ainetta myös vuosiluokilla 7–9.

Mitä ajattelet tähän liittyen tulevaisuudestasi?

Tähtään kelpoisuuteen vuosiluokilla 1–6 / Tähtään kelpoisuuteen vuosiluokilla 1–9

36. Mitkä kaksi sivuainetta valitsisit seuraavista vaihtoehdoista?

- a. Esi- ja alkuopetus
- b. Suomen kieli ja kirjallisuus
- c. Didaktinen matematiikka (matematiikkakasvatus)
- d. Erityispedagogiikka
- e. Ympäristötieto
- f. Kuvataide
- g. Teknologiakasvatus
- h. Käsityötieteen perusopinnot
- i. Musiikki
- j. Liikunta
- k. Englantilainen filologia
- l. Jokin yhteiskuntatieteellinen oppiaine (sosiologia, sosiaalipsykologia, sosiaalipoliittikka ym.)
- m. Jokin muu yliopistollinen oppiaine

37. Mikä opettajankoulutusyksikkö oli ensisijainen hakukohteesi?

Hämeenlinna / Helsinki / Joensuu / Jyväskylä / Kajaani / Oulu / Rauma / Rovaniemi / Savonlinna / Turku

38. Jos et nyt saa opiskelupaikkaa, aiotko pyrkiä uudelleen?

Kyllä / En

39. Jos vastasit edelliseen kysymykseen en, perustele lyhyesti

Taide- ja taitoaineiden opinnot koulussa

40. Olen opiskellut peruskoulussa seuraavia taide- ja taitoaineita 7.luokalle saakka.

- a. Liikunta
- b. Kuvataide
- c. Musiikki
- d. Käsityö: tekninen työ
- e. Käsityö: tekstiilityö

41. Olen opiskellut peruskoulussa seuraavia taide- ja taitoaineita 8. ja / tai 9. luokalla valinnaisina aineina

- a. Liikunta
- b. Kuvataide
- c. Musiikki
- d. Käsityö: tekninen työ
- e. Käsityö: tekstiilityö
- f. En ole opiskellut yllä mainittuja aineita valinnaisaineina

42. Olen opiskellut lukiossa pakolliset opinnot seuraavista taide- ja taitoaineista

- a. Liikunta
- b. Kuvataide
- c. Musiikkia

43. Olen opiskellut jotain muuta lukion pakollista taide- ja taitoainetta, mitä oppiainetta?

44. Olen opiskellut lukiossa seuraavien taito- ja taideaineiden syventäviä kursseja? Kurssien lukumäärä

- a. Liikunta
- b. Kuvataide
- c. Musiikki
- d. Käsityö: tekninen työ
- e. Käsityö: tekstiilityö

45. En ole suorittanut lukiodiplomia

46. Olen suorittanut lukiodiplomin seuraavissa oppiaineissa

- a. Käsityö: tekninen työ

- b. Käsityö: tekstiilityö
- c. Liikunta
- d. Kuvataide
- e. Musiikki
- f. teatteri

47. Jokin muu oppiaine, mikä?

Harrastuneisuus

48. Olen osallistunut taiteen perusopetukseen

- a. Kuvataidekoulussa
- b. Käsityökoulussa
- c. Sirkuskoulussa
- d. Musiikkikoulussa
- e. Tanssikoulussa
- f. Sanataidekoulussa
- g. Teatteriharrastuksen piirissä

49. Jossain muualla, missä?

50. Harrastatko tai oletko harrastanut liikuntaa?

En harrasta liikuntaa / Harrastan aktiivisesti / Olen harrastanut mutta en tällä hetkellä aktiivisesti

51. Kuinka usein harrastat liikuntaa viikossa keskimäärin?

Harvemmin kuin kerran / Noin kerran / 2–3 kertaa / Useammin kuin kolme kertaa

52. Mikä seuraavista kuvaa parhaiten liikuntaharrastustasi?

En ole juurikaan kiinnostunut liikunnasta tai minulla ei ole siihen aikaa / Harrastan liikuntaa omatoimisesti ja huvikseni / Osallistun ohjattuun toimintaan (esim. tanssi, aerobic, joukkueurheilu) / Noudatan tavoitteellista harjoitusohjelmaa joko yksilö- tai joukkuelajissa.

53. Merkitse tähän laji tai lajit, joissa kilpaillet tai olet kilpaillut vähintään kansallisella tasolla

54. Montako vuotta liikunta harrastuksesi on kestänyt?

55. Harrastatko tai oletko harrastanut musiikkia?

En harrasta musiikkia / Harrastan aktiivisesti / Olen harrastanut mutta en tällä hetkellä aktiivisesti

56. Harrastan tai olen harrastanut musiikkia (voit valita myös useamman vaihtoehdon)

- a. Vapaamuotoisesti ilman ohjausta yksin, bändissä tai kuorossa
- b. Yksityisoppilaana tai johdetusti kuoron tai orkesterin jäsenenä
- c. Musiikkiopiskelussa
- d. Musiikkiopistossa tai konservatoriossa

57. Olen esiintynyt julkisesti soittajana tai laulajana

- a. Sooloesiintyjänä yksin tai säestettynä
- b. Yhdessä oman bändin tai vastaavan kanssa
- c. Yhdessä johdetun kuoron tai orkesterin kanssa
- d. Säestäjänä

58. Montako vuotta musiikkiharrastuksesi on kestänyt?

59. Harrastatko tai oletko harrastanut kuvataidetta?

En harrasta musiikkia / Harrastan aktiivisesti / Olen harrastanut mutta en tällä hetkellä aktiivisesti

60. Harrastan tai olen harrastanut kuvataidetta (Voit valita useamman useamman vaihtoehdon)

- a. Kuvataidekoulussa
- b. Harrastuspiirissä tai kerhossa
- c. Kansalais- tai työväenopistossa
- d. Kokeneen tekijän ohjaamana
- e. Itsenäisesti

61. Montako vuotta kuvataideharrastuksesi on kestänyt?

62. Harrastatko tai oletko harrastanut käsitöitä?

En harrasta musiikkia / Harrastan aktiivisesti / Olen harrastanut mutta en tällä hetkellä aktiivisesti

- a. Käsityökoulussa
- b. Harrastuspiirissä tai kerhossa
- c. Kansalais- tai työväenopistossa
- d. Kokeneemman tekijän ohjaamana
- e. Itsenäisesti

63. Montako vuotta käsityöharrastuksesi on kestänyt?

64. Harrastatko tai oletko harrastanut kirjoittamista tai draamaa?

En harrasta musiikkia / Harrastan aktiivisesti / Olen harrastanut mutta en tällä hetkellä aktiivisesti

65. Harrastan tai olen harrastanut kirjoittamista tai draamaa? (Voit valita myös useamman vaihtoehdon)

- a. Kirjoittajakoulussa
- b. Harrastuspiirissä tai kerhossa
- c. Kansalais- tai työväenopistossa
- d. Kokeneemman tekijän ohjaamana
- e. Itsenäisesti

66. Montako vuotta kirjoitus- tai draamaharrastuksesi on kestänyt?

Henkilökohtaiset perustelut

67. Perustele korkeintaan kymmenellä virkkeellä, miksi sinusta tulisi hyvä opettaja

LIITE 2. Summamuuttujien korrelaatiot ja Cronbachin alfaat.

Kulttuurinen osallistuminen

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,617	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
käynyt museossa tai taide- näyttelyssä?	6,29	3,464	,537	,447
käynyt teatterissa?	6,37	3,965	,367	,568
lukenut romaanin?	5,38	3,679	,309	,620
keskustellut kulttuurista?	4,49	3,603	,398	,546

Yhteiskunnallinen osallistuminen

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,790	2

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
osallistunut yhdistystoimintaan?	1,15	1,540	,657	.
osallistunut vapaaehtoistyöhön?	1,42	1,897	,657	.

LIITE 3. Koulutusastejaottelun määritelmät sekä esimerkit eri koulutusasteista

Koulutusastejaottelun määritelmä	Esimerkki
<p>Keskiaste</p> <p>Keskiasteen pohjakoulutusvaatimuksena on ylemmän perusasteen oppimäärän suorittaminen. Koulutus kestää pääsääntöisesti 2–3 vuotta eli yhteensä 11–12 vuotta peruskoulun alusta. Se antaa ammattipätevyyden ja mahdollistaa opintojen jatkamisen ammattikorkeakouluissa ja tietyin ehdoin yliopistoissa.</p> <p>Keskiasteen koulutuksiksi luetaan mm. ylioppilastutkinnot, 1–3-vuotiset ammatilliset tutkinnot, ammatilliset perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot (esim. lähihoitaja, sähköasentaja).</p>	
<p>Alin korkea-aste</p> <p>Koulutus kestää pääsääntöisesti 2–3 vuotta keskiasteen jälkeen eli yhteensä 13–14 vuotta peruskoulun aloittamisesta lukien.</p> <p>Alimman korkea-asteen koulutuksiksi luetaan mm. teknikon, agrologin, hortonomin, artenomin ja sairaanhoitajan tutkinnot, jotka eivät ole ammattikorkeakoulututkintoja.</p>	
<p>Alempi korkeakouluaste</p> <p>Koulutuksen suorittaminen vaatii 3–4 vuotta päätoimista opiskelua keskiasteen jälkeen. Alemman korkeakouluasteen tutkinnon suorittaminen antaa kelpoisuuden siirtyä ylemmälle korkeakouluasteelle, mutta ei tieteelliseen jatkokoulutukseen.</p> <p>Alempaan korkeakouluasteeseen luetaan ammattikorkeakoulututkinnot ja yliopistojen alemmat korkeakoulututkinnot sekä mm. insinööri, metsätaloustieteiden insinööri ja merikapteeni.</p>	
<p>Ylempi korkeakouluaste</p> <p>Ylemmän korkeakouluasteen tutkinnon suorittaminen vaatii pääsääntöisesti 5–6 vuotta päätoimista opiskelua keskiasteen jälkeen. Tutkinnon suorittaminen antaa valmiudet tieteelliseen jatkokoulutukseen tutkijakoulutusasteella tai valmistaa korkean vaatimustason ammatteihin.</p> <p>Ylempään korkeakouluasteeseen luetaan ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ja yliopistojen ylemmät korkeakoulututkinnot (maisteritutkinnot) sekä lääkäreiden erikoistumistutkinnot.</p>	

LIITE 4. Alkuperäiset tulosteet ristiintaulukoinneista sekä logistisesta regressioanalyysistä

Sukupuolen yhteys valikoitumiseen

Sukupuoli * Valintatulos Crosstabulation

		Valintatulos		Total	
		ei valittu	valittu		
Sukupuoli	nainen	Count	245	62	307
		% within Valintatulos	84,5%	68,1%	80,6%
	mies	Count	45	29	74
		% within Valintatulos	15,5%	31,9%	19,4%
Total		Count	290	91	381
		% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,833 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	10,811	1	,001		
Likelihood Ratio	10,904	1	,001		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	11,801	1	,001		
N of Valid Cases	381				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,67.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,176	,001
	Cramer's V	,176	,001
N of Valid Cases		381	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Iän yhteys valikoitumiseen

Ikä * Valintatulos Crosstabulation

		Valintatulos		Total	
		ei valittu	valittu		
Ikä	20 tai alle	Count	115	40	155
		% within Valintatulos	39,7%	44,0%	40,7%
	21-24	Count	96	30	126
		% within Valintatulos	33,1%	33,0%	33,1%
	25-32	Count	43	13	56
		% within Valintatulos	14,8%	14,3%	14,7%
	33 tai yli	Count	36	8	44
		% within Valintatulos	12,4%	8,8%	11,5%
	Total	Count	290	91	381
		% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,116 ^a	3	,773
Likelihood Ratio	1,161	3	,762
Linear-by-Linear Association	,995	1	,319
N of Valid Cases	381		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,51.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,054	,773
	Cramer's V	,054	,773
N of Valid Cases		381	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Vanhempien ammatillisen koulutustason yhteys valikoitumiseen

Mikä on äitisi ammatillinen koulutustaso? * Valintatulos Crosstabulation

			Valintatulos		Yhteensä
			ei valittu	valittu	
Mikä on äitisi ammatillinen koulutustaso?	Ei ammatillista koulutusta	Count	13	2	15
		% within Valintatulos	4,9%	2,2%	4,2%
	Ammattikoulu tai ammatti-	Count	84	29	113
		% within Valintatulos	31,5%	32,6%	31,7%
	kurssi	Count	50	10	60
		% within Valintatulos	18,7%	11,2%	16,9%
	Opistotason koulutus	Count	120	48	168
		% within Valintatulos	44,9%	53,9%	47,2%
	Korkeakoulututkinto	Count	267	89	356
		% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%
Yhteensä					

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,481 ^a	3	,214
Likelihood Ratio	4,807	3	,186
Linear-by-Linear Association	1,200	1	,273
N of Valid Cases	356		

- a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,75.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,112	,214
	Cramer's V	,112	,214
N of Valid Cases		356	

- a. Not assuming the null hypothesis.
 b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Mikä on isäsi ammatillinen koulutustaso? * Valintatulos Crosstabulation

			Valintatulos		Yhteensä
			ei valittu	valittu	
Mikä on isäsi ammatillinen koulutustaso?	Ei ammatillista koulutusta	Count	29	4	33
		% within Valintatulos	10,9%	4,7%	9,4%
	Ammattikoulu tai ammatti-kurssi	Count	101	32	133
		% within Valintatulos	38,0%	37,6%	37,9%
	Opistotason koulutus	Count	40	8	48
		% within Valintatulos	15,0%	9,4%	13,7%
	Korkeakoulututkinto	Count	96	41	137
		% within Valintatulos	36,1%	48,2%	39,0%
	Yhteensä	Count	266	85	351
		% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,558 ^a	3	,087
Likelihood Ratio	6,993	3	,072
Linear-by-Linear Association	3,563	1	,059
N of Valid Cases	351		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,99.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,112	,214
	Cramer's V	,112	,214
N of Valid Cases		356	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Lapsuudenkodin sosiaaliluokan yhteys valikoitumiseen

Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Alaluokka	2	,5	,5	,5
Työväestö	103	27,0	27,0	27,6
Alempi keskiluokka	132	34,6	34,6	62,2
Valid Ylempi keskiluokka	106	27,8	27,8	90,0
Eliitti	0	0,0	0,0	90,0
En osaa tai halua kertoa	38	10,0	10,0	100,0
Total	381	100,0	100,0	

		Valintatulos		Total	
		ei valittu	valittu		
	Alaluokka tai työväestö	Count	91	14	105
		% within Valintatulos	34,9%	17,1%	30,6%
Sosiaaliluokka	Alempi keskiluokka	Count	95	37	132
		% within Valintatulos	36,4%	45,1%	38,5%
	Ylempi keskiluokka	Count	75	31	106
		% within Valintatulos	28,7%	37,8%	30,9%
Total		Count	261	82	343
		% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,347 ^a	2	,009
Likelihood Ratio	10,106	2	,006
Linear-by-Linear Association	7,298	1	,007
N of Valid Cases	343		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,10.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,165	,009
	Cramer's V	,165	,009
N of Valid Cases		343	

- a. Not assuming the null hypothesis.
 b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Kulttuurisen osallistumisen yhteys valikoitumiseen

Kulttuurinen_osallistuminen * Valintatulos Crosstabulation

			Valintatulos		Total
			ei valittu	valittu	
Kulttuurinen_osallistuminen	matala kulttuurinen osallistuminen	Count	104	28	132
		% within Valintatulos	35,9%	30,8%	34,6%
	keskiverto kulttuurinen osallistuminen	Count	98	17	115
		% within Valintatulos	33,8%	18,7%	30,2%
	korkea kulttuurinen osallistuminen	Count	88	46	134
		% within Valintatulos	30,3%	50,5%	35,2%
Total	Count	290	91	381	
	% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,799 ^a	2	,001
Likelihood Ratio	13,757	2	,001
Linear-by-Linear Association	6,333	1	,012
N of Valid Cases	381		

- a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 27,47.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,190	,001
	Cramer's V	,190	,001
N of Valid Cases		381	

- a. Not assuming the null hypothesis.

- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Yhteiskunnallisen osallistumisen yhteys valikoitumiseen

Yhteiskunnallinen osallistuminen * Valintatulos Crosstabulation

			Valintatulos		Total
			ei valittu	valittu	
Yhteiskunnallinen osallistuminen	matala yhteiskunnallinen osallistuminen	Count	90	18	108
		% within Valintatulos	31,0%	19,8%	28,3%
	keskiverto yhteiskunnallinen osallistuminen	Count	112	35	147
		% within Valintatulos	38,6%	38,5%	38,6%
	korkea yhteiskunnallinen osallistuminen	Count	88	38	126
		% within Valintatulos	30,3%	41,8%	33,1%
Total		Count	290	91	381
		% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,824 ^a	2	,054
Likelihood Ratio	5,940	2	,051
Linear-by-Linear Association	5,801	1	,016
N of Valid Cases	381		

- a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,80.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,124	,054
	Cramer's V	,124	,054
N of Valid Cases		381	

- a. Not assuming the null hypothesis.
 b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Ylioppilasmeneestuksen yhteys valikoitumiseen

ylioppilasmeneestys * Valintatulos Crosstabulation

			Valintatulos		Total
			ei valittu	valittu	
ylioppilasmeneestys	matala ylioppilasmeneestys	Count	102	14	116
		% within Valintatulos	36,2%	15,4%	31,1%
	keskiverto ylioppilasmeneestys	Count	101	25	126
		% within Valintatulos	35,8%	27,5%	33,8%
	korkea ylioppilasmeneestys	Count	79	52	131
		% within Valintatulos	28,0%	57,1%	35,1%
Total	Count		282	91	373
	% within Valintatulos		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,597 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	27,496	2	,000
Linear-by-Linear Association	25,878	1	,000
N of Valid Cases	373		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28,30.

Symmetric Measures

		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,272	,000
	Cramer's V	,272	,000
N of Valid Cases		373	

Aiemmin suoritettujen tutkintojen yhteys valikoitumiseen

Aiemmin suoritettu tutkinto * Valintatulos Crosstabulation

			Valintatulos		Total
			ei valittu	valittu	
Aiemmin suoritettu tutkinto	ei aiempaa tutkintoa	Count	203	67	270
		% within Valintatulos	70,0%	73,6%	70,9%
	keskiasteen tutkinto	Count	32	7	39
		% within Valintatulos	11,0%	7,7%	10,2%
	alin korkea-aste	Count	8	1	9
		% within Valintatulos	2,8%	1,1%	2,4%
	alempi korkeakoulututkinto	Count	32	9	41
		% within Valintatulos	11,0%	9,9%	10,8%
	ylempi korkeakoulututkinto	Count	15	7	22
		% within Valintatulos	5,2%	7,7%	5,8%
	Total	Count	290	91	381
		% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,538 ^a	4	,638
Likelihood Ratio	2,684	4	,612
Linear-by-Linear Association	,000	1	,999
N of Valid Cases	381		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,15.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,082	,638
	Cramer's V	,082	,638
N of Valid Cases		381	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Liikunnan harrastamisen yhteys valikoitumiseen

Crosstab

			Valintatulos		Total
			ei valittu	valittu	
Harrastatko liikuntaa?	en harrasta	Count	111	27	138
		% within Valintatulos	38,3%	29,7%	36,2%
	Harrastan aktiivisesti	Count	179	64	243
		% within Valintatulos	61,7%	70,3%	63,8%
Total		Count	290	91	381
		% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,220 ^a	1	,136		
Continuity Correction ^b	1,864	1	,172		
Likelihood Ratio	2,268	1	,132		
Fisher's Exact Test				,169	,085
Linear-by-Linear Association	2,215	1	,137		
N of Valid Cases	381				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 32,96.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,076	,136
	Cramer's V	,076	,136
N of Valid Cases		381	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Musiikin harrastamisen yhteys valikoitumiseen

Crosstab

			Valintatulos		Total
			ei valittu	valittu	
Harrastatko musiikkia?	en harrasta	Count	232	71	303
		% within Valintatulos	80,0%	78,0%	79,5%
Harrastan aktiivisesti		Count	58	20	78
		% within Valintatulos	20,0%	22,0%	20,5%
Total		Count	290	91	381
		% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,166 ^a	1	,683		
Continuity Correction ^b	,067	1	,796		
Likelihood Ratio	,164	1	,685		
Fisher's Exact Test				,658	,392
Linear-by-Linear Association	,166	1	,684		
N of Valid Cases	381				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,63.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,021	,683
	Cramer's V	,021	,683
N of Valid Cases		381	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Kuvataiteen harrastamisen yhteys valikoitumiseen

Crosstab

			Valintatulos		Total
			ei valittu	valittu	
Harrastatko kuvataidetta?	en harrasta	Count	273	86	359
		% within Valintatulos	94,1%	94,5%	94,2%
	Harrastan aktiivisesti	Count	17	5	22
		% within Valintatulos	5,9%	5,5%	5,8%
Total		Count	290	91	381
		% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,017 ^a	1	,896	1,000	,566
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,017	1	,895		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,017	1	,896		
N of Valid Cases	381				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,25.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,007	,896
	Cramer's V	,007	,896
N of Valid Cases		381	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Käsitöiden harrastamisen yhteys valikoitumiseen

Crosstab

			Valintatulos		Total
			ei valittu	valittu	
Harrastatko käsitöitä?	en harrasta	Count	227	76	303
		% within Valintatulos	78,3%	83,5%	79,5%
	Harrastan aktiivisesti	Count	63	15	78
		% within Valintatulos	21,7%	16,5%	20,5%
Total		Count	290	91	381
		% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,168 ^a	1	,280		
Continuity Correction ^b	,869	1	,351		
Likelihood Ratio	1,212	1	,271		
Fisher's Exact Test				,302	,176
Linear-by-Linear Association	1,165	1	,280		
N of Valid Cases	381				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,63.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,055	,280
	Cramer's V	,055	,280
N of Valid Cases		381	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Kirjoittamisen tai draaman harrastamisen yhteys valikoitumiseen

Crosstab

			Valintatulos		Total
			ei valittu	valittu	
Harrastatko kirjoittamista tai draamaa?	en harrasta	Count	274	81	355
		% within Valintatulos	94,5%	89,0%	93,2%
	Harrastan aktiivisesti	Count	16	10	26
		% within Valintatulos	5,5%	11,0%	6,8%
Total		Count	290	91	381
		% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,262 ^a	1	,071		
Continuity Correction ^b	2,458	1	,117		
Likelihood Ratio	2,951	1	,086		
Fisher's Exact Test				,093	,063
Linear-by-Linear Association	3,253	1	,071		
N of Valid Cases	381				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,21.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,093	,071
	Cramer's V	,093	,071
N of Valid Cases		381	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Liikunnanopintojen yhteys valikoitumiseen

Crosstab

			Valintatulos		Total
			ei valittu	valittu	
Opiskellut lukiossa liikunnan syventäviä kursseja	ei	Count	133	30	163
		% within Valintatulos	45,9%	33,0%	42,8%
	kyllä	Count	157	61	218
		% within Valintatulos	54,1%	67,0%	57,2%
Total		Count	290	91	381
		% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,705 ^a	1	,030	,039	,020
Continuity Correction ^b	4,193	1	,041		
Likelihood Ratio	4,796	1	,029		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	4,693	1	,030		
N of Valid Cases	381				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 38,93.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,111	,030
	Cramer's V	,111	,030
N of Valid Cases		381	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Kuvataideopintojen yhteys valikoitumiseen

Crosstab

			Valintatulos		Total
			ei valittu	valittu	
Opiskellut lukiossa syventäviä kuvataiteen kursseja	ei	Count	166	54	220
		% within Valintatulos	57,2%	59,3%	57,7%
	kyllä	Count	124	37	161
		% within Valintatulos	42,8%	40,7%	42,3%
Total		Count	290	91	381
		% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,125 ^a	1	,724		
Continuity Correction ^b	,054	1	,816		
Likelihood Ratio	,125	1	,723		
Fisher's Exact Test				,808	,410
Linear-by-Linear Association	,125	1	,724		
N of Valid Cases	381				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 38,45.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,018	,724
	Cramer's V	,018	,724
N of Valid Cases		381	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Musiikinopintojen yhteys valikoitumiseen

Crosstab

			Valintatulos		Total
			ei valittu	valittu	
Opiskellut lukiossa syventäviä musiikin kursseja	ei	Count	177	51	228
		% within Valintatulos	61,0%	56,0%	59,8%
	kyllä	Count	113	40	153
		% within Valintatulos	39,0%	44,0%	40,2%
Total		Count	290	91	381
		% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,718 ^a	1	,397	,462	,234
Continuity Correction ^b	,525	1	,469		
Likelihood Ratio	,713	1	,398		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,716	1	,397		
N of Valid Cases	381				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 36,54.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,043	,397
	Cramer's V	,043	,397
N of Valid Cases		381	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Teknisen työn opintojen yhteys valikoitumiseen

Crosstab

			Valintatulos		Total
			ei valittu	valittu	
Opiskellut lukiossa syvetäviä teknisen työn kursseja	ei	Count	289	89	378
		% within Valintatulos	99,7%	97,8%	99,2%
	kyllä	Count	1	2	3
		% within Valintatulos	0,3%	2,2%	0,8%
Total	Count		290	91	381
	% within Valintatulos		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,044 ^a	1	,081		
Continuity Correction ^b	1,134	1	,287		
Likelihood Ratio	2,479	1	,115		
Fisher's Exact Test				,143	,143
Linear-by-Linear Association	3,036	1	,081		
N of Valid Cases	381				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,72.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,089	,081
	Cramer's V	,089	,081
N of Valid Cases		381	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tekstiilityönopintojen yhteys valikoitumiseen

Crosstab

			Valintatulos		Total
			ei valittu	valittu	
Opiskellut lukiossa syventä- viä tekstiilityön kursseja	ei	Count	277	90	367
		% within Valintatulos	95,5%	98,9%	96,3%
	kyllä	Count	13	1	14
		% within Valintatulos	4,5%	1,1%	3,7%
Total		Count	290	91	381
		% within Valintatulos	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	2,241 ^a	1	,134	,203	,114
Continuity Correction ^b	1,387	1	,239		
Likelihood Ratio	2,837	1	,092		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Associati- on	2,235	1	,135		
N of Valid Cases	381				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,34.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,077	,134
	Cramer's V	,077	,134
N of Valid Cases		381	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

LIITE 5. Logistisen regressioanalyysin tulosteet

Korrelaatiomatriisi

		Correlations			
		Sukupuoli	Sosiaaliluokka	Kulttuurinen osallistuminen	Ylioppilasmenestys
Sukupuoli	Pearson Correlation	1	,100	-,067	-,041
	Sig. (2-tailed)		,064	,195	,434
	N	381	343	381	373
Sosiaaliluokka	Pearson Correlation	,100	1	,107*	,114*
	Sig. (2-tailed)	,064		,048	,037
	N	343	343	343	338
Kulttuurinen osallistuminen	Pearson Correlation	-,067	,107*	1	,128*
	Sig. (2-tailed)	,195	,048		,014
	N	381	343	381	373
Ylioppilasmenestys	Pearson Correlation	-,041	,114*	,128*	1
	Sig. (2-tailed)	,434	,037	,014	
	N	373	338	373	373

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Case Processing Summary

Unweighted Cases ^a		N	Percent
Selected Cases	Included in Analysis	338	88,7
	Missing Cases	43	11,3
	Total	381	100,0
Unselected Cases		0	,0
Total		381	100,0

a. If weight is in effect, see classification table for the total number of cases.

Dependent Variable Encoding

Original Value	Internal Value
ei valittu	0
valittu	1

Categorical Variables Codings

		Frequency	Parameter coding (1)
Sukupuoli	nainen	270	1,000
	mies	68	,000

Omnibus Tests of Model Coefficients

		Chi-square	df	Sig.
Step 1	Step	42,323	4	,000
	Block	42,323	4	,000
	Model	42,323	4	,000

Model Summary

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	332,223 ^a	,118	,176

a. Estimation terminated at iteration number 5 because parameter estimates changed by less than ,001.

Hosmer and Lemeshow Test

Step	Chi-square	df	Sig.
1	7,930	8	,440

Contingency Table for Hosmer and Lemeshow Test

		Valintatulos = ei valittu		Valintatulos = valittu		Total
		Observed	Expected	Observed	Expected	
Step 1	1	34	32,034	0	1,966	34
	2	32	32,187	3	2,813	35
	3	31	31,779	5	4,221	36
	4	28	28,681	6	5,319	34
	5	26	27,236	8	6,764	34
	6	30	28,373	8	9,627	38
	7	24	25,222	12	10,778	36
	8	26	24,831	13	14,169	39
	9	15	18,987	20	16,013	35
	10	10	6,671	7	10,329	17

Classification Table^a

		Predicted		
		Valintatulos		Percentage Correct
		ei valittu	valittu	
Observed				
Step 1	Valintatulos ei valittu	245	11	95,7
	valittu	71	11	13,4
Overall Percentage				75,7

a. The cut value is ,500

Variables in the Equation

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Ylioppilasmestys	,873	,183	22,828	1	,000	2,394
Kulttuurinen osallistuminen	,230	,164	1,964	1	,161	1,258
Sukupuoli (1=nainen, 2=mies)	1,030	,318	10,514	1	,001	2,801
Sosiaaliluokka	,314	,183	2,954	1	,086	1,369
Constant	-5,385	,803	44,924	1	,000	,005

a. Variable(s) entered on step 1: Ylioppilasmestys, Kulttuurinen osallistuminen, Sukupuoli, Sosiaaliluokka.

