



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.90951>

Opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen jatkumo – Tausta-agendoja ja sivuvaikutuksia

Ville Mankki & Pekka Räihä

Opiskelijavalinnat ovat opettajankoulutuksessa muun korkeakoulutuksen tapaan keskellä poikkeuksellisen suurta myllerrystä. Todistusvalinnan painoarvon lisäämisen kaltaisten yleisreformien ohella opettajankoulutuksessa toteutetaan myös ala-kohtaista valintauudistusta, jonka seurauksena siirrytään aitoon yhteisvalintaan. Artikkelissamme tarkastelemme, miten vuoden 2020 mittavat muutokset suhteutuvat siihen valintauudistusten jatkumoon, jota luokanopettajakoulutuksen historiassa on toteutettu. Erityisaseman artikkelissamme saavat vuoden 1989 sukupuolikiintiön poistuminen, vuoden 1997 valintojen aikaistaminen elokuulta kesäkuulle, vuonna 2007 valtakunnalliseksi laajentunut VAKAVA-yhteistyö sekä näiden uudistusten syyt ja niistä koituneet seuraukset. Artikkelimme osoittaa, että loogiseen päättelyyn nojaaminen on opiskelijavalintojen kehittämisessä runsaasti käytetty, mutta varsin tehoton keino. Tämä on havaittavissa paitsi opettajankoulutuksessa myös korkeakoulutuksessa laajemmin: toteutetuilla valintauudistuksilla on harvoin saavutettu niille ennalta asetettuja tavoitteita. Sen sijaan uudistuksia vaikuttavat usein leimaa- van erilaiset ei-aiotut sivuvaikutukset.

Johdanto

Opiskelijavalinnat ovat opettajankoulutuksessa muun korkeakoulutuksen tapaan keskellä poikkeuksellisen suurta myllerrystä. Uudistuksissa noudatetaan eri koulutusalat läpäiseviä yleisperiaatteita, kuten todistusvalinnan painoarvon lisäämistä, jotka ovat aiheuttaneet muutoksia myös opettajankoulutusten valintoihin. Valtakunnallisten yleisreformien lisäksi opettajankoulutuksessa toteutetaan yhteistyönä myös toisista lähtökohdista kumpuavaa, alakohtaista valintauudistusta. Uudistuksen myötä luokanopettajan, varhaiskasvatuksen opettajan, erityisopettajan, kotitalouden aineenopettajan, käsityön aineenopettajan sekä ohjausalan koulutuksissa siirrytään uudenlaiseen yhteisvalintaan, jossa hakija voi samalla kokeella hakea useampaan opettajankoulutusyksikköön ja -ohjelmaan.

Tässä artikkelissa keskitymme luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintoihin. Opettajankoulutuksen valinnat perustuvat monissa maissa todistusarvosanoihin, kuten yleissivistävän koulutuksen päättöarviointien akateemisten taitojen keskiarvoon (mm. Grade Point Average tai A levels- ja General Certificate of Secondary Education -arvosanat, ks. Casey & Childs 2011, 6; Klassen ym. 2017, 897–898), mutta täkäläisissä valinnoissa on tavattu painottaa soveltuvuuden merkitystä. Niin kauan kuin Suomessa on koulutettu luokanopettajia (aiemmin kansakoulunopettajia), on hakija pitänyt nähdä ja pyritty tavalla tai toisella arvioimaan tämän soveltuvuutta opetuslalle¹. Tätä soveltuvuusarvioinnin perinnettä on kiitelty esimerkiksi Barberin ja Mourshedien (2007, 17–19) menestyneiden koulutusjärjestelmien vertailussa.

Valtakunnallisten valintauudistusten kynnyksellä koemme tarpeelliseksi katsoa taaksepäin ja tarkastella, miten nykyisiin valintaratkaisuihin on päädytty. Erityisaseman artikkelissamme saavat luokanopettajakoulutuksen viime vuosikymmenten merkittävimmät valintauudistukset: vuoden 1989 sukupuolikiintiön poistuminen, vuoden 1997 valintojen aikaistaminen elokuulta kesäkuulle sekä vuonna 2007 valtakunnalliseksi laajentunut VAKAVA-yhteistyö (Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto). Pyrkimyksenämme on selkeyttää kokonaiskuvaa arvioimalla, miten vuoden 2020 muutokset suhteutuvat luokanopettajakoulutuksen valintauudistusten jatkumoon. Analysoimme samalla, ovatko muutokset perustuneet alan omiin sisäisiin tarpeisiin vai ulkoiseen ohjaukseen.

Aineistona hyödynsimme opettajankoulutuksen valintoja käsitelleitä tutkimuksia ja raportteja sekä korkeakoulutukseen valikoitumista käsitelleiden työryhmien selvityksiä. Näin tarkastelemme valintauudistuksien syitä ja seurauksia suhteessa tutkittuun, joskin myös tulkittuun tietoon. Tulkintamme valintauudistuksista olisi voinut olla jokseenkin erilainen, mikäli aineistona olisi käytetty esimerkiksi muutoksia valmistelleiden työryhmien pöytäkirjoja. Vaikka autenttisten asiakirjojen analysoinnilla olisikin päästy tarkemmin kiinni muutosten läpiviennin kuvaukseen, olisi uudistusten paikoin laajojen ja kompleksisten taustasyiden sekä etenkin seurausten analysointi jäänyt tällä tavoin pinnallisemmaksi. Hyödynnetty aineisto mahdollistikin paremmin valintauudistusten jatkumon rakentamisen

Artikkelimme johtajatuksena on ”jos ei tunne menneisyyttä, ei uuttakaan ymmärrä”. Valintauudistuksien suunnittelussa ja toteutuksessa on hyvä olla tietoinen menneiden vuosikymmenten uudistusprosesseista; mitä niillä on kulloinkin tavoiteltu ja saatu aikaan. Valintojen lähihistoria tuntemalla on mahdollista ainakin varautua kipukohtiin, joita valintamuutokset saattavat opettajankoulutuksessa ja sen sidosryhmissä aiheuttaa. Vaikka artikkelimme kohdistuu viime vuosikymmenten akateemisen luokanopettajakoulutuksen aikaisiin valintauudistuksiin, taustoitamme aluksi lyhyesti opiskelijavalintojen toteuttamista ja niiden voimakasta ulkoista ohjausta opettajaseminaarien aikakaudella.

Opettajaseminaarien ohjatut valinnat

Rinne (1986, 205) on erotellut ajallisesti erilaisia opettajaihanteita, joihin opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa on kulloinkin nojattu. Ennen itsenäisyyden aikaa kansakoulunopettajiksi pyrkiviltä edellytettiin uskollisuutta, ahkeruutta, nuhteettomuutta, hurskautta, ruumiin terveyttä ja säännöllisyyttä. Itsenäistymisen ajoista aina 1960-luvulle asti hakijalta

1 Kasvokkaisen arvioinnin periaatteesta on matkan varrella lipsuttu ainoastaan hetkellisesti, kun opiskelijat ylioppilaspohjaiseen opettajanvalmistukseen valittiin 1950-luvulla pelkästään hakemusasiakirjojen perusteella pyrkijää näkemättä (Kähkönen 1979, 115).

vaadittiin puhdasmaineisuutta, ruumiinterveyttä, säännöllisyyttä, musikaalisuutta, esiintymistaitoa ja hyväkäytöksisyyttä. 1970-luvun alusta lähtien huomio kohdennettiin erityisesti hakijan esiintymistaitoisuuteen, harrastuneisuuteen ja ekstroverttyyteen.

Alkujaan opettajaseminaarien kirjatut pääsyvaatimukset määritteli valtiovalta. Vuonna 1863 annetun seminaariasetuksen mukaan kokelaan tuli omata rauhallisuuden ja moitteetoman käytöksen lisäksi tarpeellisia alkeistaitoja ja -tietoja eri oppiaineista. Tällaisia olivat muun muassa kristinopin hallinta, sopiva sisälukutaito, virheetön kirjoitustaito välttävällä käsialalla, jonkinlainen taito neljän laskutavan käyttämisestä kokonais- ja murtoluvuilla, taipumus piirtämiseen ja lauluun sekä kätevyys käsitöihin. (Nurmi 1979, 121.)

Hakijoiden koulutuksellinen lähtötaso oli erityisesti seminaarien alkuaikoina kirjava, eikä riittävän tasalaatuista todistusjärjestelmää ollut olemassa, joten hakijoiden osaamista eri oppiaineissa oli arvioitava. Kouluaineisiin kohdistuneet kokeet poistuivat pohjakoulutuksen vahvistuttua, joskin esimerkiksi laulu- ja piirustuskokeet säilyttivät asemansa pakollisina osiina varsin pitkään – aina 1970-luvulle saakka. Aivan ehdottomia esimerkiksi laulutaidon suhteen ei silti oltu, vaan seminaarin johtaja saattoi harkinnanvaraisesti hyväksyä koulutukseen sellaisenkin hakijan, jonka laulutaito muuten olisi koitunut valinnan esteeksi (Nurmi 1979, 124–125). Seminaarijohtajan ”yksinvalta” eli pitkään ja siitä luovuttiin vasta 1974, kun opetusministeriö määräsi kuhunkin opettajankoulutusyksikköön perustettavaksi kolmihenkeiset valintalautakunnat ja kolmijäseniset valintatoimikunnat (Rinne 1986, 177).

Opetusministeriön rooli opettajankoulutuksen valintojen ohjaajana oli merkittävä, eikä seminaarikohtaisiin valintatoteutuksiin annettu mahdollisuutta. Esimerkiksi vuoden 1957 ohjeistuksessa valintakoe määrättiin koostumaan neljästä erillisestä osiosta: 1) esiintymiskokeesta, 2) kahden laulun laulukokeesta, 3) piirustuskokeesta ja 4) seminaarin rehtorin puhuttelusta (Kähkönen 1979, 115).

Ensimmäisestä osiosta, esiintymiskokeesta, tulikin vuosikymmenten mittainen valintatraditio ensin kansakouluopettajien ja sittemmin luokanopettajien koulutukseen. Alkujaan sillä tarkoitettiin kuvitteellisessa luokkatilanteessa pidettyä 8–10 minuutin pituista opetus-tuokiota, jossa kokelas sai valita aiheensa kolmesta vaihtoehdosta. Kuvitteellisuus vaihtui 1970-luvun alussa oikeiden, lähinnä 3.–4. luokan, oppilaiden kanssa toteutetuksi 10–15 minuutin mittaiseksi opetustuokioksi. Opetettavan aineksen valinnan, jäsentelyn ja johdonmukaisen käsittelyn lisäksi arviointi kohdistettiin hakijan vuorovaikutusosaamiseen, tilanteen joustavuuteen sekä yleisvaikutelmaan hakijan opettajakyvystä. (Kähkönen 1979, 118.)

Valinnat ja miesmetsästy

Kasvatusalalle on tyypillistä naisvaltaisuus. Esimerkiksi OECD-maiden opettajakunnasta yli kaksi kolmasosaa on naisia. Erityisesti alimmilla koulutusportailla, kuten esiopetuksessa ja alakoulussa, naisopettajien osuudet ovat erittäin korkeita: Suomessakin esiopetuksen opettajista naisia on 97 prosenttia ja alakoulussa 80 prosenttia. (OECD 2019, 436.) Miesten nykyistä suurempaa osuutta opettajakunnasta on pidetty tavoiteltavana muun muassa siksi, että opettajayhteisöjen olisi hyvä heijastella sukupuolijakaumaltaan muuta yhteiskuntaa ja antaa näin oppilaille mallia naisten ja miesten tasa-arvosta (Opetushallitus 2017, 42).

Opettajakunnan vinoutunutta sukupuolijakaumaa on pyritty Suomessa vuosien varrella oikaisemaan muokkaamalla opettajakoulutuksen valintamenettelyjä. Näkyvimmin miesten valikoitumista luokanopettajankoulutukseen tuettiin kiintiöllä, joka takasi vuoteen 1989 asti mieshakijoille 40 prosentin osuuden toisen valintavaiheen soveltuvuuskoepaikoista. Miehet pääsivätkin soveltuvuuskookeeseen ja koulutukseen naisia pienemmällä esivalintapisteillä (Räihä 2010a, 46). Kiintiö kuitenkin lakkautettiin tasa-arvolain vastaisena.

Ajatus kiintiöiden palauttamisesta on noussut aika ajoin esiin (ks. Alajääski & Kemppinen 2002, 62–63). Esimerkiksi vuonna 1996 silloinen opetusministeri Olli-Pekka Heinonen huolestui miesmäärän laskevasta tendenssistä siinä määrin, että ehdotti kiintiöiden palauttamista opettajankoulutusohjelmiin, joissa miehet olivat jäämässä selväksi vähemmistöksi. Viimeksi vuonna 2012 koulutuksellisen tasa-arvon toimenpideohjelman työryhmä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 46) halusi selvityttää, olisiko perustus-, yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolain rajoissa mahdollista lisätä aliedustetun sukupuolen (miesten) osuutta koulutuksessa – esimerkiksi antamalla heille lisäpisteitä tai luomalla valintakiintiö².

Kiintiön poistamisen jälkeen yhdeksi keskeiseksi kysymykseksi nousi miesten riittävän määrän takaaminen luokanopettajankoulutuksessa. Koska miesten suosiminen näkyvästi ei ollut enää sallittua, tehtiin sitä piilossa. Miesten epävirallisesta suosimisesta ratkaisevassa soveltuvuuskoevaiheessa, esimerkiksi haastatteluissa ja ryhmätehtävissä, on tehty useampia havaintoja (mm. Alajääski 1997, Malmberg 2006, Mankki 2019, Tähtinen & Maijala 2002).

Pyrkimys turvata miesten asemaa tulee näkyvämmiin esiin pääasiassa eri opettajankoulutusyksiköiden opintopäälliköistä koostuneen luokanopettajankoulutuksen yhteisvalintatyöryhmän toiminnassa. Opetusministeriön kumottua viimeiset luokanopettajakoulutuksen valintoja koskevat ohjeistuksensa kevättalvella 1993 työryhmän oli mahdollista itsenäisesti muokata esivalinnan perusteita (ks. Liimatainen 2002, 26). Työryhmän toimintaa leimasikin vuosikymmenen loppuun asti pyrkimys muokata esikarsinnan pisteytysratkaisuja sellaisiksi, että ne mahdollisimman hyvin tukisivat miesten pääsemistä soveltuvuuskoevaiheeseen ja siitä edelleen koulutukseen.

Välittömästi ministeriön ohjeistuksesta vapautumista seuranneena vuonna 1994 työryhmä päätti mieshakijoiden tukemiseksi myöntää esivalintapisteitä varusmies- tai siviilipalveluksen suorittamisesta sekä ylioppilastutkinnon laajan matematiikan arvosanasta (Liimatainen 2002, 28). Tätä tasa-arvolain kiertämistä, jonka opettajankoulutuksille annettu valinta-autonomia mahdollisti, voidaan jälkikäteen pitää jopa härskinä: mahdollistuihan naisten vapaaehtoinen asepalvelus vasta loppuvuodesta 1995 ja ensimmäiset naiset suorittivat palveluksensa loppuun pitkälle seuraavan vuoden puolella. Toimilla ei kuitenkaan ollut toivottua vaikutusta, vaan miesten osuus soveltuvuuskoekeseeen kutsutuista laski vuonna 1994 yllättäen 2,3 prosenttiyksikköä edellisvuoteen verrattuna – 16,8 prosenttiin. Tilanne huononi entisestään vuonna 1995, jolloin miesten osuudessa saavutettiin silloinen pohjalukema, 14,5 prosenttia (Liimatainen 2002, 29).

Vuotta myöhemmin (1996) esivalinnan pisteytykseen tehtiin vielä mittavampia muutoksia. Ensimmäinen muutos ei kuitenkaan johtunut pyrkimyksestä suosia miehiä vaan lukio-uudistuksesta. Tuona keväänä valmistuivat ensimmäiset lukion uuden tuntijaon mukaan opiskelleet ylioppilaat, joilta puuttui kaikkien aineiden keskiarvo. Tämän seurauksena lukion päästötodistuksen keskiarvo pudotettiin esivalintapisteytyksestä. Toinen muutos,

2 Liikunnan aineenopettajakoulutuksessa sukupuolikiintiöt ovat edelleen käytössä ja niillä taataan molemmille sukupuolille 50 prosenttia opintopaikoista (ks. Opintopolku 2020a). Sukupuolikiintiöitä on kyseisessä koulutuksessa perusteltu ainakin sukupuolten eriytyneellä liikuntakulttuurilla, sukupuolten erilaisista harrastustaustoista ja taidoista johtuvalla oikeudenmukaisen arvioinnin vaikeudella sekä sillä, että oppilaalla nähdään liikuntakasvatuksessa olevan oikeus omaa sukupuolta edustavaan opettajaan (Hirvensalo & Palomäki 2003, 232). Tasa-arvovaltuutettu pitää tuoreessa lausunnossaan (2020) liikuntapedagogiikan sukupuolikiintiöitä kuitenkin tasa-arvolain vastaisina.

omasta harrastustoiminnasta saatavien pisteiden poistaminen, tehtiin niiden vaikean todentamisen, mutta erityisesti niiden naisia suosivan luonteen vuoksi. Mainittuna vuonna miesten osuus soveltuvuuskokeissa nousikin 19,8 prosenttiin. Vuoden 1998 teknologia-, tietotekniikka-, media- ja yhteiskunta-alan opinnoista palkitsevan pisteytyslisyksen toivottiin tuovan apua miesten valikoitumiseen, mutta heidän osuutensa soveltuvuuskokeeseen kutsuista vakiintui vajaan 20 prosenttiin. (Liimatainen 2002, 28–30.)

Edellä esiteltyjen toimenpiteiden vaikutukset miesten hakeutumiseen jäivät lopulta toivottua laihemmiksi. Yritys painottaa esivalintapisteytyksessä miehiseksi ymmärrettyjä pääomia ei auttanut miesten valikoitumisessa. On helppo päätellä, ettei ”miesongelma” ollutkaan valintakysymys, vaan laajempi koulutuspoliittinen, jopa yhteiskunnallinen ilmiö: miehiä ei vain hakeutunut koulutukseen riittävästi, jotta heitä olisi saatu valittua kiintiöaikana totuttu määrä. Jälkikäteen arvioiden työryhmä oli puun ja kuoren välissä toimiessaan yhtäältä tasa-arvolain rajoissa ja toisaalta pyrkiessä vastaamaan opettajankoulutuksen ja kentän huutoon miesluokanopettajien määrän kasvattamisesta. ”Miesmetsästyksellä” oli joka tapauksessa seurauksensa, sillä sen myötä revittiin rikki perinteistä opettajankoulutuksen valintaideologiaa. Tämä näkyi erityisesti harrastuspisteistä luopumisessa – olihan harrastuneisuudella ollut opettajaideaalissa ja sitä myöten valinnoissa keskeinen rooli.

Vetovoimaa valintojen aikaistamisella

Luokanopettajakoulutusten valinnat aikaistettiin elokuulta kesäkuulle vuonna 1997. Siirron tarkoituksena oli saada valinnat toteutettua samaan aikaan muiden alojen kanssa, mikä vähentäisi muiden alojen varhaisemmasta valinta-ajankohdasta juontunutta kilpailuetua. Aikaistamisen taustalla vaikuttivat kuitenkin myös miesopiskelijoiden määrän lisäämiseen liittyneet intentiot.

Luokan- ja lastentarhanopettajakoulutusten valtakunnalliset yhteisvalintatyöryhmät kokoontuivat syksyllä 1996 Vaasaan pohtimaan, miten sukupuolien tasa-arvoinen edustus eri opettajaryhmissä voitaisiin taata. Laajan matematiikan painoarvon lisäämisen ja muun ylioppilastodistuksen painoarvon vähentämisen ohella valintoja päätettiin aikaistaa niin, että ne sijoittuisivat samaan aikaan teknisten alojen valintojen kanssa. Siten miehet eivät ehtisi karata teknisille aloille ennen kuin luokanopettajakoulutuksen valinnoissa olisi päästy edes alkuun (Kari 1997, 38–39). Vaikka toimenpide-ehdotukseen ja sen perusteisiin kohdistui heti tuoreltaan voimakasta kritiikkiä (mm. Huttunen 1997, 99–101), toteutettiin luokanopettajakoulutuksen pääsykokeet seuraavana vuonna aikaistetusti kesäkuussa.

Valintojen aikaistamisen perusteluissa (esim. Kari 1997) ei asiaa mainita, mutta alakohdainen päätös siirtää luokanopettajavalinnat aikaisempaan ajankohtaan oli yhteneväinen laajempien valtakunnallisten linjausten kanssa. Matti Jussila ehdotti opiskelijavalintaselvityksessään vuonna 1996 korkeakouluille hakijarekisteriä (HAREK), joka otettiin käyttöön lopulta vuonna 1998. Rekisterin tavoite oli selkeyttää ja yksinkertaistaa valintaprosessia sekä kohdentaa niukat korkeakoulupaikat niin, että niiden samanaikainen vastaanottaminen estyy. Erityisesti loppukesään sijoittuneet valinnat saattoivat luoda tilanteita, joissa hakija joutui päättämään opiskelupaikan vastaanottamisesta yhteen koulutukseen, ennen kuin toisen pääsykokeita oli edes järjestetty.

Luokanopettajakoulutusten rivit perinteisen opetusnäytteen käyttämisessä olivat rakoilleet jo hieman aikaisemmin, kun osa yksiköistä oli korvannut sen videopohjaisella opetustilanteen arvioinnilla (ks. Rähkä 2010a, 52). Päätös siirtää valinnat elokuulta kesäkuulle kuitenkin viimeistään lopetti opetusnäytteiden vuosikymmeniä kestäneen ajanjakson. Koulujen kesäloma-aikaan opetusnäytteen järjestäminen oli yksinkertaisesti mahdo-

tonta. Ainoastaan Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutus säilytti opetustuokion valinnoissaan vielä keväällä 1997 ja palautti sen valintaosioiksi vuonna 2001. Kun pääsykokeita ei enää tuolloin voinut pitää elokuussa, toteutettiin opetustuokiot oppilaiden osallistumisen takia jo toukokuun viimeisellä viikolla. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opetusnäytettä on sittemminkin käytetty osana soveltuvuuskoetta, viimeksi loppusyksystä 2019 (ks. Opintopolku 2020a).

Valinnat ja koulutuksen tehostamispyrkimykset

Sukupuolijakauman lisäksi luokanopettajakoulutuksessa on jo pitkään kiinnitetty huomiota valittujen ikärakenteeseen; onhan valinta yleensä kohdistunut kokeneempaan hakijaan nuoremman sijaan. Aloittavien opiskelijoiden korkeaa ikää ei kuitenkaan ole pidetty opettajakoulutuksessa yksinomaan ongelmallisena. Pikemmin se on luonut kuvaa erityisen halutusta ja kilpailusta alasta, jolle pääsevät vain harvat ja valitut – yleensä vasta useamman yrityksen jälkeen. Lisäksi iän myötä karttuvaa kypsyysyttä ja elämäkokemusta on valintaretoriikassa usein pidetty edullisina opettajaksi aikovalle (Räihä 2010b, 215).

Nuorempien hakijoiden, erityisesti uusien ylioppilaiden, hankala asema valinnassa ei koske ainoastaan opettajakoulutusta, vaan se on tunnistettu laajemmin suomalaista, kansainvälisesti verrattuna erittäin valikoivaa korkeakoulujärjestelmää koskeväksi piirteeksi. Viimeisimpien tilastojen mukaan ainoastaan reilu neljännes (28 prosenttia) uusista ylioppilaisista jatkoi välittömästi opiskelua korkeakoulutuksessa, vaikka 81 prosenttia heistä haki sieltä opiskelupaikkaa (Tilastokeskus 2019). Talouden näkökulmasta hidasta siirtymää korkeakoulutukseen on jo pitkään pidetty kestäättömänä. Valintojen tehostamiskeskustelun taustalla vaikuttaa 1990-luvulla tapahtunut korkeakoulupolitiikan suunnanmuutos, jolloin ohjaus- ja tehostamispyrkimykset saivat aiempaa enemmän painoarvoa (Ahola 2004, 12).

Tehokkuusajattelun nousu heijastui myös luokanopettajakoulutuksen valintoihin 1990-luvulta alkaen; pyrkimyksenä oli turvata nuorempien hakijoiden asemaa. Esimerkiksi lama-vuonna 1994 hakijoiden oli aiempaa vaikeampaa saada epäpätevänä opettajan työtä, jolloin yhteisvalintatyöryhmä ”armahti” nuorempia hakijoita laskemalla opettajakokemuksesta saatavien esivalintapisteiden maksimimäärää (Liimatainen 2002, 28). Ilman pistevähennystä vanhemmat, jo aiemminkin koulutukseen pyrkineet hakijat, olisivat saaneet heikentyneistä työmarkkinoista selkeää etua esivalinnassa – olivathan he ehtineet kartuttaa opettajakokemuspisteensä maksimiin parempien suhdanteiden aikana.

Samaan aikaan kun opettajakokemuksen painoarvoa pisteytyksessä vähennettiin, alettiin esivalintapisteitä myöntää kouluavustajana toimimisesta, koska työmahdollisuudet avustajana olivat selkeästi opettajapestejä paremmat (Liimatainen 2002, 28). Yhteisvalintatyöryhmä siis reagoi nopeasti yhteiskunnassa tuolloin tapahtuneisiin muutoksiin. Nuorten hakijoiden asemaa pyrittiin parantamaan vielä vuonna 1995 poistamalla aikaisemmista tutkinnoista myönnetty esivalintapisteet.

Uusi vaihe tehostamispyrkimyksille laitettiin silmään vuosituhaten alussa opetusministeriön vaatiessa korkeakoulujen opiskelijavalintojen tehokkuuden arviointia. Arvioinnista toivottiin toimenpide-ehdotuksia, joilla kyettäisiin laskemaan korkeakouluopintojen aloitusikää sekä vähentämään väli vuosia. Arvioinnin tuloksena valmistui niin sanotun Sajavaaran työryhmän raportti (Sajavaara ym. 2002), jossa esitettiin useampia ratkaisuja tilanteen korjaamiseksi. Raportissa suositeltiin esimerkiksi ensimmäistä opiskelupaikkaa hakevien aseman parantamista, ylioppilastutkinnon voimakkaampaa painottamista valinnoissa, valintajärjestelmän keventämistä sekä valintayhteistyön lisäämistä. Sittemmin vastaavia toimenpidesuosituksia ovat antaneet muutkin sujuvampaa sijoittumista korkeakoulutukseen hah-

motelleet työryhmät (Ahola 2004; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a; Opetusministeriö 2010).

Samoihin aikoihin Sajavaaran raportin kanssa luokanopettajakoulutukseen valittujen korkea ikä ja uusien ylioppilaiden heikko asema tuotiin esiin kolmessa valtakunnallisessa opettajankoulutuksen valintakoeseminaarissa Jyväskylässä vuosina 2001, 2002 ja 2005. Seminaareissa käsitellyistä tutkimuksista kävi ilmi, että mitä pidemmälle luokanopettajakoulutuksen valintaprosessi eteni, sitä pienemmäksi uusien ylioppilaiden osuus laski. Esimerkiksi vuonna 2005 uusien ylioppilaiden osuus hakijoissa oli 22 prosenttia, valintakokeeseen heistä kutsuttiin 16 prosenttia ja koulutukseen valittiin ainoastaan yhdeksän prosenttia (Räihä 2010b, 215). Pohjalukemat uusien ylioppilaiden osuuksissa luokanopettajakoulutukseen valituissa olivat tuolloin Raumalla (4,4 prosenttia valituista) ja Joensuussa (4,9 prosenttia valituista) (Räihä 2010a, 103).

VAKAVasta tukea uusille ylioppilaille?

Uusien ylioppilaiden matka katkesi liian usein esivalintaan, joten huomio kääntyi jälleen sen uudistamiseen – nyt aiempaa voimallisemmalla otteella. Vuonna 2007 toteutettiin muutos, jossa luovuttiin ylioppilastodistukseen, aiempaan opettajan tai ohjaajan työkokemukseen sekä muihin opintoihin nojanneesta esikarsintajärjestelmästä. Ne korvattiin kasvatustieteellisen alan opiskeluvaihtoehtoja mittaavalla kirjallisella VAKAVA-kokeella, johon saattoi osallistua riippumatta edeltävän todistuksen tasosta. VAKAVA-hankkeen tavoitteena oli parantaa uuden ylioppilaiden asemaa valinnoissa ja keventää raskasta esikarsintaa³. Koska esikarsinta hoitui aiemman opettajakokemuksen ja muiden opintosuoritusten sijaan yhdellä kirjallisella kokeella, valinnan voidaan arvioida keventyneen. Lisäksi kasvatustieteiden yhteistyö yhteisen kokeen tuottamiseksi tiivistyi, eli uudistuksella täyttyi useampikin Sajavaaran työryhmän koulutusaloille antamista suosituksista.

Sajavaaran (2002) työryhmä arvioi raportissaan, että uusien ylioppilaiden heikompi valintamenestys johtuisi valmistautumisajan puutteesta. Kun abiturientti uurastaa kevään ylioppilaskirjoituksia varten, aikaisemmin ylioppilastutkinnon suorittanut valmistautuu jo pääsykokeisiin. Niinpä koemateriaali päädyttiin julkaisemaan vasta kevään ylioppilaskirjoitusten jälkeen, minkä uskottiin vähentävän aiemmin ylioppilaksi kirjoittaneiden lukuaika-etu (Räihä 2010b, 216). Kirjallinen materiaali oli myös helposti saatavilla joko kirjana tai vapaasti netistä ladaten. Lukuaikaa kevään kirjoitusten jälkeen oli kaikkiaan noin kuukausi.

Valmistautumismahdollisuuksien tasoittamisesta ja esivalinnan keventämisestä huolimatta uusien ylioppilaiden kato esivalinnasta soveltuvuuskokeeseen jatkui VAKAVAn ensimmäisinä vuosina lähes entisellään eli noin 5–8 prosentin suuruisena pois lukien ensimmäinen VAKAVA-vuosi 2007, jolloin kato jäi reiluun kolmeen prosenttiin (Räihä 2010b, 217). Ilmeisesti esitetyt arviot abiturienttien lukuaikapulasta olivat vääriä. Kyse taisi olla pikemminkin voimien kuin ajan puutteesta – kevään ylioppilaskoitoukset vaikuttivat imeneen suoraan lukion penkiltä tulleista hakijoista kaikki mehut. Abiturienttien väsymyksen voi päätellä siitkin, että ainoastaan niissä koetehtävissä, jotka olivat luonteeltaan enemmän soveltavia kuin muistia rasittavia, uudet ylioppilaat pärjäsivät yhtä hyvin kuin aiemmin kirjoittaneet.

3 Syystä tai toisesta VAKAVA-hanke haluttiin nähdä mieshankkeena (mm. Vasko, 2006), vaikka näin ei ollut. Näkemykset saattoivat olla peruja 1990-luvun valintauudistuksista, joita usein ajoivat eteenpäin tavoitteet miesten määrän lisäämisestä opettajankoulutuksessa.

VAKAVA-uudistuksen yhteydessä tapahtui kuitenkin jokin uusien ylioppilaiden valikointumista edistänyt käänne, sillä heidän hävikkinsä soveltuvuuskokeesta koulutukseen pieni huomattavasti. Uusien ylioppilaiden osuus koulutukseen hyväksytyistä nousi tuolloin noin kymmenestä prosentista lähes kahteenkymmeneen prosenttiin, jossa se suurin piirtein seuraavallakin vuosikymmenellä pysyi (ks. Opetushallitus 2017, 20). VAKAVA-muutos ei siis edesauttanut uuden ylioppilaan matkaa esikarsinnasta soveltuvuuskokeeseen, mutta se helpotti tuoreen ylioppilaan tietä soveltuvuuskokeesta koulutukseen.

Selityksenä tälle on pidetty sitä, että esivalinnasta poistetut ylioppilasarvosanat haluttiin opettajankoulutusyksiköissä tavalla tai toisella pitää valintojen osana. Siksi ne lähes poikkeuksetta siirrettiin lopullisen valinnan instrumentiksi (Räihä 2010a, 47). Ylioppilastodistuspisteet näyttivät ikäneutraaleina auttavan tuoretta ylioppilasta lopullisessa valinnassa pienentämällä etua, jonka vanhempi hakija soveltuvuuskokeen haastatteluissa ja ryhmätehtävissä tuolloin sai (Räihä 2010b, 222). Uuden ylioppilaan aseman parantuminen VAKAVA-uudistuksessa tapahtui siis enemmänkin sattumalta kuin tietoisena tekona.

VAKAVAn myötä koulusta kerätyn työkokemuksen merkitys esivalintakriteerinä tuli tiensä päähän. Työkokemuksen käyttöä valintainstrumenttina perusteltiin alkujaan sillä, että sen avulla myös heikommin aiemmissa opinnoissaan menestyneet saivat mahdollisuuden opettajan uralle (Liimatainen 2002, 27). Työkokemuksesta ja myös kasvatustieteen opinnoista saadut lisäpisteet alkoivat kuitenkin elää valinnoissa omaa elämäänsä, eikä pisteiden yhteyttä niiden alkuperäiseen tarkoitukseen enää välttämättä edes ymmärretty (Räihä 2010a, 20). Kun vain harva pääsi koulutukseen ilman lisäpisteitä, oli menettelystä tullut raskas niin hakijoille kuin valintoja järjestävillekin.

Suurimmat muutokset VAKAVA sai aikaan luultavimmin opettajankoulutuksen ulkopuolella. Ensinnäkin, kun työkokemuksesta ei saanut enää esivalintapisteitä, luokanopettajan ammattiin pyrkivät avustajat ja harjoittelijat hävisivät kouluilta lähes tyystin (Räihä 2010a, 108–115). Aiemmin opettajankoulutusta harkitsevista oli muodostunut kouluille takuvarma reservi, joka paitsi helpotti sijaisten ja avustajien rekrytointia myös antoi rehtoreille ja opettajille mahdollisuuden ”valvoa” kentälle tulevia. Näin ajatellen vasta VAKAVA lopulta lopetti rehtorin ja muun opettajakunnan hakijaan kohdistaman kontrollin. Tämä lienee tuonut helpotusta myös hakijalle. Kun valinta ei enää edellyttänyt työkokemuspisteiden keräämistä, saattoi kirvelevästä valintakoetappiosta toipua muualla kuin kouluympäristössä alalle kelpuutettujen opettajien valvovien silmien alla.

Toiseksi, suosittujen kasvatustieteen opintojen suoritusmäärät suorastaan romahtivat avoimessa yliopistossa. Esimerkiksi Jyväskylän Avoimessa yliopistossa kasvatustieteiden opiskelijamäärä putosi vuosien 2006 ja 2007 välillä lähes tuhannella opiskelijalla ja opintopisteet vähenivät 16 500 pisteellä. Aikaisempien opintojen vähentyminen näkyi tietenkin myös opettajankoulutuksessa, sillä kasvatustieteen aineopinnot suorittaneita oli koulutukseen valituissa selkeästi aikaisempaa vähemmän. Vuonna 2005 Jyväskylään valituista noin 90 luokanopettajaopiskelijasta peräti 25 oli suorittanut kasvatustieteen aineopinnot, mutta vuonna 2008 valituista ei enää kukaan. (Räihä 2010a, 105–106.) VAKAVA-uudistus siis sekä paljasti että kaatoi luokanopettajakoulutuksen raskaiden valintojen ympärille muodostuneita rakenteita.

Kiihtyvät nopeuttamispyrkimykset

Siirryttäessä 2010-luvulle on opiskelijavalintojen kehittäminen korkeakoulutukseen sijoittumisen nopeuttamiseksi kuulunut keskeisesti eri hallitusohjelmiin (ks. Valtioneuvoston kanslia 2011; Valtioneuvoston kanslia 2015; Valtioneuvoston kanslia 2019). Niissä esitetyt

tavoitteet konkretisoituivat lopulta koulutusalat läpäiseväksi valintauudistuskokonaisuudeksi. Kun aiemmat luokanopettajakoulutuksen valintamuutokset olivat tasa-arvo- ja tehostamiskehityskulkujen myötäilystä huolimatta pääasiassa sisäisten tarpeiden ohjaamia, on korkeakoulujen valintauudistuskokonaisuus sen sijaan perustunut opetus- ja kulttuuriministeriön voimakkaaseen ohjaukseen (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Ohjauksen onkin koettu kyseenalaistavan ja haastavan korkeakoulujen lakisäätteistä valinta-autonomiamia (ks. ammattikorkeakoululaki 2014/932 28 a §; yliopistolaki 558/2009 36 §).

Ensimmäinen osa korkeakouluvalintojen uudistuksesta toteutettiin keväällä 2016. Tuoloin yliopistot ja ammattikorkeakoulut valvoitettiin varaamaan yhteishaussa osa opiskelupaikoista niille, jotka eivät olleet aiemmin suorittaneet korkeakoulututkintoa tai vastaanottaneet korkeakoulututkintoon johtavaa opiskeluoikeutta (ammattikorkeakoululaki 2014/932 § 28; yliopistolaki 2009/558 § 36b). Luokanopettajakoulutuksessa tämän ensikertaiskiintiön suuruus on ollut 80 prosenttia. Ensikertalaiskiintiöllä ei ainakaan alkuvaiheessa ole sanottavammin pystytty vaikuttamaan valintatuloksiin, koska valtaosa kaikista korkeakouluihin hakijoista on ollut ensikertalaisia (Ahola ym. 2018, 7). Havainto eroaa melkoisesti hallituksen alkuperäisen esityksen (HE 2014/244, 17) perusteluista: ”kun ensikertalaisille varataan paikkoja riittävästi, heitä valitaan enemmän”. Sinänsä loogiseen ajatukseen nojanneella uudistuksella ei siis todellisuudessa ole kyetty parantamaan nuorten hakijoiden asemaa valinnassa.

Ensikertalaiskiintiön ohella korkeakoulut sitoutuivat vähentämään pääsykokeitaan ja lisäämään toisen asteen todistusarvosanojen painoarvoa opiskelijavalinnassa niin, että todistusvalinnasta tulee vuoteen 2020 mennessä pääasiallinen väylä korkeakoulutukseen. Todistusvalinnan ensisijaisena tarkoituksena on keventää valintakokeiden edellyttämää valmistautumista, jota on pidetty hidasteena koulutukseen sijoittumiselle (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a, 1–3). Muutos on merkittävä, sillä vielä vuonna 2016 yliopistojen opiskelupaikoista täytettiin todistusvalinnalla ainoastaan noin 15 prosenttia (Ahola ym. 2018, 9).

Luokanopettajakoulutuksen lopullinen opiskelijavalinta voi perustua jatkossakin soveltuvuuskoekeseseen, joten todistusvalintauudistus aiheuttaa muutoksia ainoastaan esikarsintavaiheeseen. Keväällä 2019 ratkaisevaan soveltuvuuskoevaiheeseen pääsivät vain parhaiten VAKAVA-kokeessa menestyneet, mutta jatkossa suurin osa (60 prosenttia) soveltuvuuskoepaikoista jaetaan ylioppilastodistuksen perusteella. Samalla VAKAVA-kokeen perusteella jaettavien paikkojen määrä laskee 40 prosenttiin⁴ (Opintopolku 2020b).

Ylioppilastodistusta ei voida hyödyntää hakijoiden vertailussa sellaisenaan, vaan sen arvosanat on muutettava työkalulla valintapisteiksi. Kasvatusalalla pisteytystyökaluksi on valikoitunut malli, jossa valintapisteitä saa äidinkielen arvosanasta sekä parhaat pisteet tuottavista matematiikan, reaaliaineen ja kielen arvosanoista (ks. Opintopolku 2020b). Pisteytystyökalu on herättänyt runsaasti julkista keskustelua, koska eri aineiden arvosanoille annetaan malleissa selkeästi toisistaan poikkeavia pistemääriä. Erityisesti pitkän matematiikan painottamisen on koettu heikentävän lukion yleissivistävää tehtävää ja estävän alakoh- taisten ominaispiirteiden ja tarpeiden huomioimisen opiskelijavalinnassa.

Luokanopettajankoulutuksen valinnoissa pisteytystyökalun painottamien aineiden korostamista on kyseenalaistettu aiemminkin. Esimerkiksi Huttunen (1997, 100–101)

4 Koronaviruspandemia on estänyt fyysistä läsnäoloa vaativien valintakokeiden toteuttamisen, minkä vuoksi todistusvalinnan kiintiötä on esikarsinnassa väliaikaisesti kohotettu 80 prosenttiin. Loput soveltuvuuskoepaikat jaetaan AMK-etäkokeena toteutettavan VAKAVA-kokeen pistemäärän perusteella.

kyseenalaisti miesmetsästyskritiikissään matematiikan ja fysiikan tärkeyttä kysymällä, ovatko ne todella sellaista keskeistä osaamista, jota pienten lasten opettajilta tulisi erityisesti edellyttää. Kallio (2007, 113) yhtyi kritiikkiin kysymällä, miksi luonnontieteellinen, loogisia syitä ja seurauksia korostava ajattelumalli olisi paras ammatissa, jossa ongelmat monesti ovat epäjohdonmukaisia ja satunnaisia – ytimeltään siis kaikkea muuta kuin luonnontieteellisiä.

Kohti opettajankoulutuksen aitoa yhteisvalintaa

Opettajankoulutukset ovat pitkään tehneet yhteistyötä opiskelijoiden valinnassa. Esimerkiksi yhteisvalintaa on käytetty luokanopettajakoulutuksen valinnoissa jo vuodesta 1980 alkaen. Sitä ennen hakija joutui luokanopettajaksi halutessaan täyttämään kuhunkin opettajankoulutusyksikköön oman hakulomakkeensa, mikä teki valinnoista niin hakijalle kuin myös opettajankoulutusyksikölle työlään prosessin (Liimatainen 2002, 25–26).

Pitkästä yhteisvalintahistoriasta, yhteisistä esivalintapisteystyslinjauksista sekä VAKA-VA-verkostosta huolimatta opettajankoulutusten valintayhteistyö on rajoittunut esikarsintavaiheeseen. Toinen, ratkaiseva soveltuvuuskoevaihe sen sijaan on järjestetty opettajankoulutusyksiköissä itsenäisesti, mikä on johtanut paitsi eriytyneisiin menetelmiin myös erilaisiin koe- ja todistuspisteystyksiin. Myös soveltuvuuskokeen painoarvo lopullisessa pisteytyksessä on vaihdellut eri luokanopettajankoulutusten välillä (ks. Mankki 2019, 15–16). Valintojen eriytymistä voidaan pitää osoituksena suomalaisten opettajankoulutusyksiköiden laajasta autonomiasta (ks. Rasmussen & Bayer 2014, 801), mutta itsenäisyyden on koettu samalla vaikeuttaneen valintojen todellista kehittämistä (Valli & Johnson 2007, 494).

Viime vuosina opettajankoulutuksissa on havahduttu tarpeeseen ulottaa valintayhteistyö myös soveltuvuuskoevaiheeseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2016 asettama Opettajankoulutusfoorumi linjasi kehittämissuunnitelmassaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016b), että soveltuvuusarviointi kuuluu jatkossakin keskeisenä osana opettajankoulutusten opiskelijavalintaan. Samalla soveltuvuuskokeen yhtenäinen, tutkimusperustainen kehittäminen nostettiin yhdeksi opettajankoulutuksen keskeisimmistä kehittämiskohteista. Seuraavana vuonna Foorumi myönsikin rahoituksen Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET) -hankkeelle (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b).

OVET-hankkeen myötä yliopistojen opettajankoulutusyksiköt sitoutuivat toteuttamaan yhtenäiseen soveltuvuuskokeeseen perustuvan aidon yhteisvalinnan kevästä 2020 alkaen. Kun opettajakoulutukseen hakeva on tähän asti voinut tulla valituksi ainoastaan sen yksikön koulutukseen, jonka soveltuvuuskokeeseen hänet on kutsuttu, on samalla soveltuvuuskokeella jatkossa mahdollista hakea useaan yliopistoon ja opettajankoulutusohjelmaan. Uudistuksen tavoitteena on lisätä valintojen yhtenäisyyttä ja tutkimusperustaisuutta sekä purkaa esteitä soveltuvimpien hakijoiden valitsemiselle (Turun yliopisto 2020). Luokanopettajakoulutuksen ohella yhteisvalintaan osallistuvat varhaiskasvatuksen opettajan, erityisopettajan, kotitalouden aineopettajan, käsityön aineopettajan sekä ohjausalan koulutukset. Koska aineenopettajaksi pätevöidytään yleensä suorittamalla opettajan pedagogiset opinnot muissa tiedekunnissa suoritetujen pääaineopintojen ohessa, eivät aineenopettajakoulutukset tämän rakenteellisen eron takia vielä laajamittaisemmin osallistu uuteen yhteisvalintaan.

Yhteisen opiskelijavalinnan ja soveltuvuuskokeen kehikseksi on OVET-hankkeessa tuotettu moniulotteinen opettajuuden prosessimalli (MAP) (Metsäpelto ym. 2019), joka jäsentää opettajan keskeisiä kompetensseja. Mallissa opettajan ydinosaminen on tiivistetty viiteen keskeiseen osaamisalueeseen: 1) opetuksen ja oppimisen tietoperustaan, 2) kognitii-

visiin taitoihin, kuten kriittiseen ajatteluun ja luovuuteen, 3) sosiaalisiin taitoihin, kuten vuorovaikutus- ja tunnetaitoihin, 4) persoonallisiin orientaatioihin, kuten arvoihin ja uskomuksiin, sekä 5) ammatilliseen hyvinvointiin, kuten stressinhallintaan ja resilienssiin. Mallia voitaneen pitää eräänlaisena modernina jatkeena aiemmille opettajaihanteille (vrt. Rinne 1986, 205).

Opettajankoulutusten yhteisvalintauudistus tuo mukanaan useita merkittäviä muutoksia. Ensinnäkin, lopullinen valinta ei ministeriön linjausten vuoksi voi jatkossa enää perustua soveltuvuuskokeen ja ylioppilastodistuksen yhteispisteisiin, joten soveltuvuuskokeen painoarvo palautuu VAKAVA-koetta edeltäneelle tasolle. Tuolloinkin hakijoiden esikarsintapisteet nollattiin valinnan toiseen vaiheeseen siirryttäessä ja soveltuvuuskoet yksin ratkaisi valinnan.

Toiseksi, soveltuvuuskoetta on menetelmällisesti karsittu aiemmista toteutuksista. Esi-merkiksi keväällä 2018 luokanopettajavalinnoissa hyödynnettiin yksittäisessä opettajakoulutusyksikössä jopa kolmea erilaista soveltuvuuskoemenetelmää, mutta jatkossa menetelmänä on ainoastaan haastattelu⁵ (Opintopolku 2020a). Opettajankoulutuksen yhteisvalintauudistuksessa on julkisesti tavoiteltu parempaa ja tutkimusperustaisempaa opiskelijarekrytointia, mutta silti toimenpiteissä näkyvät myös resurssikeskeiset, valintojen keventämistä ajavat päämäärät. Valintamenetelmien karsiminen ei kuitenkaan ole ongelmatonta. Hyvänkin valintamenetelmän kohdalla pätee yleisperiaate, jonka mukaan parempia tuloksia saavutetaan käyttämällä opiskelijavalinnassa useampia toisiaan täydentäviä ja lisäinformaatiota tuottavia menetelmiä (Bowles ym. 2014, 366).

Kolmanneksi, hakija voi valikoitua hakutoiveensa ja soveltuvuuskoemenestyksensä perusteella johonkin muuhun kuin ensisijaisen toiveen mukaiseen opettajakoulutusohjelmaan tai yliopistoon. Tämä rikkoo suomalaisen opettajakoulutuksen lähes ikiaikaisen perinteen: kun valintapäätöksen saattaakin tehdä jonkun toisen yksikön opettajakouluttaja, eivät opettajakouluttajat enää aina itse valitse omia opiskelijoitaan. Nähtäväksi jää, miten runsasta hakijoiden liikkuvuus paikkakuntien välillä lopulta on.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä artikkelissa luotasimme luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen historiaa. Suuren roolin kirjoituksessamme saivat vuosien 1989 sukupuolikiintiöiden poistuminen, 1997 valintojen aikaistaminen sekä 2007 VAKAVA-uudistus. Analysoimme toteutettuja valintamuutoksia koulutuksen sisäisten tarpeiden ja ulkoisen ohjauksen näkökulmista.

Rajaamme luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen autonomian ajaksi vuodet 1994–2015. Ajanjaksoa edeltävänä vuonna luokanopettajakoulutuksen valintoja voimakkaasti ohjannut opetusministeriö antoi viimeiset suosituksensa opiskelijavalinnan toteuttamisesta. Vuonna 2016 korkeakoulujen valintoihin tuotiin ministeriön rahoitusvipuvarren turvin ensikertalaskiintiöt, jotka sisällytettiin myös luokanopettajakoulutuksen valintaperusteisiin. Ajanjakson aikana toteutettiin merkittäviä valintauudistuksia, jotka olivat yleisten linjausten ja selvitystyöryhmien suositusten mukaisia, kuten valintojen aikaistaminen sekä VAKAVA-hanke. Ne perustuivat kuitenkin ulkoisen ohjauksen sijaan ensisijaisesti opettajakoulutuksen sisäisiin tarpeisiin.

On tavallista kritisoida korkeakoulujen autonomian rajoittamista. Itsenäisyys valinnoissa ei ainakaan luokanopettajakoulutuksessa ole kuitenkaan aina tarkoittanut kestävämpiä ja

5 Kevään 2020 koronapandemian vuoksi soveltuvuuskoehaastattelut on siirretty etäyhteyksillä toteutettaviksi.

laadukkaampia valintaratkaisuja. Esimerkiksi sukupuolikiintiöiden poistamisesta ja ministeriön ohjeistuksesta vapautumisesta seuranneen kiihkeän ”miesmetsästyksen” voi arvioida jättäneen 1990-luvulla valintojen todellisen kehittämisen marginaaliin niin laitoskohtaisesti kuin valtakunnallisestikin. Jälkikäteen tarkasteltuna osa ratkaisuista näyttäytyi jopa syrjivinä, kärkevimpanä esimerkkinä valintapisteiden myöntäminen varusmiespalveluksesta aikana, jolloin sen suorittaminen ei ollut naisille edes mahdollista.

Peilattessamme vuoden 2020 yhteisvalintauudistusta aikaisempiin merkittäviin reformeihin toteamme, että kyseessä on mittavin ja laajinta yhteistyötä edellyttävä valintauudistus opettajankoulutuksen historiassa. Opettajankoulutuksen valtakunnalliset muutokset ovat aiemmin rajoittuneet pääasiassa esivalintaan, mutta nyt uudistus kohdistuu suoraan lopulliseen valintaan. Samalla se mahdollistaa ensi kertaa hakijoiden siirtymisen lopullisessa valinnassa opettajankoulutusyksiköiden ja -ohjelmien välillä.

Yhteisvalintauudistusta eivät useampien aiempien reformien tapaan hallitse valittujen ikään tai sukupuoleen kytkeytyneet tausta-agnetat, vaan keskiössä on pyrkimys parantaa soveltuvuusarvioinnin laatua sekä mahdollistaa parhaimman opiskelija-aineksen rekrytoiminen – riippumatta siitä, osaavatko hakijat laittaa hakukohteet itselleen suotuisimpaan järjestykseen. Myös resurssikeskeisillä keventämissyrkimyksillä on uudistuksen taustalla ollut osuutensa, minkä vuoksi esimerkiksi menetelmällistä variaatiota on karsittu. Uudistuksen tavoitteen, aidosti laadukkaampien valintojen, toteutumista kyetään arvioimaan vasta jälkikäteen.

Yhteisvalintauudistusta leimaa ensisijaisesti kehittämisretoriikka, mutta valintayhteistyöhön osallistuminen voidaan nähdä myös eräänlaisena opettajankoulutusyksiköiden itse-suojelutoimena. Tätä tukee havainto Rauman luokanopettajankoulutuksesta. Se jättäytyi VAKAVAn pilottivuonna yhteistyöhankkeen ulkopuolelle, mutta palasi nopeasti ruotuun seuraavana vuonna hakijamäärien laskiessa (Räihä 2010a, 107). Hakijat vaikuttavat siis karttavan valintayhteistyön ulkopuolelle jääviä yksiköitä, mikäli niillä ei ole heille jotain erityistä annettavaa. Hakeutumisen vaiva valintayhteistyön ulkopuoliseen opettajankoulutukseen olisikin monelle luultavasti liian suuri. Kun oman tien kulkijoille ei tahdo löytyä opiskelijavalintakontekstissa tilaa, on valtakunnalliseen yhteistyöhön osallistuminen opettajankoulutusyksiköille lähinnä pakkovalinta.

Opettajankoulutuksen yhteisvalintauudistuksen rinnalla toteutetaan korkeakoulutuksen tehostamisyrykimyksestä kumpuavaa todistusvalintauudistusta. Opettajankoulutuksessa tämä näkyy niin, että vuodesta 2020 alkaen suurin osa toisen vaiheen soveltuvuuskoepaikoista jaetaan ylioppilastodistuksen perusteella. Myös toinen esikarsintaväylä, VAKAVA-koe, muuttuu. Koe ei saa enää edellyttää pitkäkestoista ennakkovalmistautumista, joten se toteutetaan jatkossa koetilanteessa jaettavaan aineistoon perustuen.

Esikarsintamuutosten seurauksena opettajankoulutus täyttyy ensi kertaa yli kymmeneen vuoteen opiskelijoista, jotka eivät todennäköisesti ole lukeneet yhtään kasvatustieteellistä artikkelia ennen koulutuksen alkua (olettaen, että VAKAVA-koe edellytti ennakoaineistoon perehtymistä riittävän koemenestyksen saavuttamiseksi). Kun lisäksi VAKAVAA edeltänyt esikarsintajärjestelmä houkutteli suuren osan hakijoista hankkimaan lisäpisteitä kasvatustieteen opinnoista, ollaan nyt ensimmäistä kertaa vuosikymmeniin tilanteessa, jossa opettajankoulutuksessa aloittavilla ei juurikaan ole etukäteistietoa kasvatustieteestä.

Kauppätieteessä on jo tehty havaintoja siitä, että todistusvalintaan siirtymisen ja pääsykoekirjallisuudesta luopumisen vuoksi opintojen alkuvaiheen opintosuoritusten hylkäämismäärät ovat kasvaneet. Sen seurauksena perusopintojen vaatimuksia on jouduttu laskemaan (Loula 2019). Oma kysymyksensä toki on, voiko opiskelijoilta ylipäätään edellyttää tieteenalakohtaista tietoa ennen opintojen aloittamista. Joka tapauksessa esikarsintavaiheen

uudistuksilla on vaikutuksia alkuvaiheen opintoihin myös opettajankoulutuksessa. Pääsykoekirjallisuuden poistuminen tarkoittaa ainakin sitä, että väärälle alalle hakeutuneet ymmärtänevät mahdollisen erheensä vasta opintojen aikana.

Artikkelimme yhteenvedona toteamme, että loogiseen päättelyyn nojaaminen vaikuttaa olevan valintojen kehittämässä runsaasti käytetty, mutta jokseenkin tehoton keino. Tämä on huomattu opettajankoulutuksessa ja korkeakoulutuksessa laajemminkin. Tiettyä tavoitetta varten suunnitelluilla valintauudistuksilla on harvoin ollut ennalta aiottua vaikutusta. Esimerkiksi miesten osuutta opettajankoulutuksessa ei yrityksistä huolimatta saatu toivotulla tavalla kohoamaan. Silloinkin, kun tavoitteet ovat toteutuneet, on mekaniikka osoittanut ennalta-arvaamattomaksi, kuten tapahtui uusien ylioppilaiden aseman parantamiseen tähdänneen VAKAVA-uudistuksen yhteydessä. Edellinenkin uudistus aiheutti luultavasti mittavimmat muutokset opettajankoulutuksen sijaan sen ulkopuolella – esimerkiksi koulujen sijaisrekrytoinnissa sekä avoimessa yliopistossa.

Kiinnostuneina odotamme valintauudistusten aiottuja mutta ennen kaikkea ei-aiottuja vaikutuksia.⁶ Todistusvalintaan on jo nyt havaittu liittyvän ennakoimattomia sivuvaikutuksia, kun lukiolaiset ovat hyvien valintapisteiden toivossa valinneet enenevässä määrin, jopa liiaksikin, pitkää matematiikkaa. Kannustaisimmekin aika ajoin pohtimaan, mikä korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämässä on tärkeintä. Tehostamis- ja nuorentamisretoriikkaan nojaavassa valintojen uudistamisessa on havaittavissa samoja oireita kuin opettajankoulutuksen ”miesjahdissa” 1990-luvulla. Kun kaikki huomio kohdistuu pakonomaisesti ainoastaan valittujen ikään, jää valintojen kehittäminen laadukkaammiksi ja tarkoituksenmukaisemmiksi väkisinikin taka-alalle.

Lähteet

- Ahola, Sakari 2004. *Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Selvitysmiehen loppuraportti*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:9.
- Ahola, Sakari, Asplund, Rita & Vanhala, Pekka 2018. *Opiskelijavalinnat ja korkeakouluopintojen nopeuttaminen*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 25/2018.
- Alajääski, Jarkko 1997. Miesongelma luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnoissa – Rauman tapaus -96. *Kasvatus* 28 (3), 246–254.
- Alajääski, Jarkko & Kempinen, Lauri 2002. Valintakoe- ja opintomenestys miehillä ja naisilla – luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan Sisufos-urakasta. Teoksessa Rähkä, Pekka & Kari, Jouko (toim.), *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 59–74.
- Ammattikorkeakoululaki 2014/932*. Finlex [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932> > (Luettu 12.3.2020).
- Barber, Michael & Mourshed, Mona 2007. *How the world's best performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.

6 Kivivuori (2008, 336–337) kirjoittaa ei-aiotuista vaikutuksista, joista esimerkkinä hän mainitsee kypäräpakon säätämisen moottoripyöräilijöille 1970-luvulla. Uudistuksen tarkoituksena oli lisätä moottoripyöräilijöiden turvallisuutta. Ei-aiottuna vaikutuksena kuitenkin myös moottoripyörävarkaudet vähenivät, sillä hetken mielihoiteesta tehdyn moottoripyörävarkauden olisi helposti tunnistanut kypärättömästä kuljettajasta.

- Bowles, Terry, Hattie, John, Dinham, Stephen, Scull, Janet & Clinton, Janet 2014. Proposing a comprehensive model for identifying teaching candidates. *The Australian Educational Researcher* 41 (4), 365–380. <https://doi.org/10.1007/s13384-014-0146-z>
- Casey, Catherine & Childs, Ruth 2011. Teacher education admission criteria as measure of preparedness for teaching. *Canadian Journal of Education* 34 (2), 3–20.
- HE 2014/244. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi yliopistolain ja ammattikorkeakoululain muuttamisesta. Finlex [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2014/20140244> > (Luettu 15.3.2020).
- Hirvensalo, Mirja & Palomäki, Sanna 2003. Liikunnanopettajakoulutuksen valinta. Teoksessa Räihä, Pekka, Kari, Jouko & Hyvärinen, Johanna (toim.), *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuslaitoksen valintakoeseminaarin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 229–241.
- Huttunen, Jouko 1997. Miehen mallit ja opettajat: Mihin miehiä koulussa tarvitaan? Teoksessa Heinonen, Olli-Pekka, Huttunen, Jouko, Kari, Jouko, Mikkola, Armi & Silvennoinen, Mika (toim.), *Miehiä kouluun. Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta*. Helsinki: WSOY, 67–112.
- Kallio, Eeva 2007. Aikuisen ajattelun taidot ja valintakokeen haasteet. Teoksessa Räihä, Pekka & Nikkola, Tiina (toim.), *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 107–120.
- Kari, Jouko 1997. Sukupuolinäkökulma opettajan ammattiin. Teoksessa Heinonen, Olli-Pekka, Huttunen, Jouko, Kari, Jouko, Mikkola, Armi & Silvennoinen, Mika (toim.), *Miehiä kouluun. Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta*. Helsinki: WSOY, 35–66.
- Kivivuori, Janne 2008. *Rikollisuuden syyt*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- Klassen, Robert, Durksen, Tracy, Patterson, Fiona & Rowett, Emma 2017. Filtering functions of assessment for selection into initial teacher education programs. Teoksessa Clandinin, D. Jean & Husu, Jukka (toim.), *Handbook of research on teacher education (vol. 2)*. London: SAGE Publishers, 893–909. <https://doi.org/10.4135/9781526402042.n51>
- Kähkönen, Esko 1979. *Opettajankoulutus Suomen koulunuudistuksessa v. 1958–1978: yleissivistävän koulun opettajien koulutuksen järjestelyt ja tavoitteet*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Liimatainen, Sakari 2002. Opettajankoulutuksen valintayhteistyö. Teoksessa Räihä, Pekka & Kari, Jouko (toim.), *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 24–31.
- Loula, Pihla 2019. Todistusvalinta aiheutti reputtamisaallon Vaasassa ja huonojen arvosanojen suman Turussa – nyt Helsingin yliopisto varautuu samaan. *Helsingin Sanomat* 15.6.2019 [www-lähde]. < <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006144044.html> > (Luettu 10.3.2020).
- Malmberg, Lars-Erik 2006. Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education* 22 (1), 58–76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.005>
- Mankki, Ville 2019. *Opettajankouluttajat portinvartijoina opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Metsäpelto, Riitta-Leena, Poikkeus, Anna-Maija, Heikkilä, Mirva, Heikkinen-Jokilahti, Kirsi, Husu, Jukka, Laine, Anu, Lappalainen, Kristiina, Lähteenmäki, Marko, Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija, & Warinowski, Anu 2020. Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>

- Nurmi, Veli 1979. *Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- OECD 2019. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. *Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:28.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a. *Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:37.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016b. *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Opettajankoulutusfoorumi* [www-lähde]. < <https://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi> > (Luettu 11.3.2020).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a. *Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017–2020* [www-lähde]. < <https://urly.fi/PxJ> > (Luettu 9.3.2020).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b. *Opettajankoulutuksen kehittämishankkeet 2017* [www-lähde]. < <https://minedu.fi/opettajankoulutus-hankkeet-2017> > (Luettu 11.3.2020).
- Opetushallitus 2017. *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2017:2.
- Opintopolku 2020a [www-lähde]. < <https://opintopolku.fi/wp/fi/> > (Luettu 29.1.2020).
- Opintopolku 2020b. *Yliopistojen todistusvalinnan pisteytykset* [www-lähde]. < <https://urly.fi/YPY> > (Luettu 3.2.2020).
- Opetusministeriö 2010. *Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11.
- Rasmussen, Jens & Bayer, Martin 2014. Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies* 46 (6), 798–818. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.927530>
- Rinne, Risto 1986. *Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisevana*. Turku: Turun yliopisto.
- Räihä, Pekka 2010a. *Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta*. Tampere: Tampere University Press.
- Räihä, Pekka 2010b. Vakava-hankkeesta ei tullutkaan uuden ylioppilaan pelastajaa. *Kasvatus* 41 (3), 213–225.
- Sajavaara, Kari, Hakkarainen, Kati, Henttonen, Aleks, Niinistö, Kari, Pakkanen, Tapani, Piilonen, Anna-Riitta & Moitus, Sirpa 2002. *Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2002:17.
- Tasa-arvovaltuutetun lausunto 2020. *Sukupuolikiintiöt oppilasvalinnassa (TAS 217/2017; annettu 7.1.2020)* [www-lähde]. < <https://www.tasa-arvo.fi/-/sukupuolikiintiot-oppilasvalinnassa-tas-217-2017-annettu-7-1-2020-> > (Luettu 8.3.2020).
- Tilastokeskus 2019. *Ilman jatkokoulutuspaikkaa jääneiden ylioppilaiden osuus kasvoi edelleen* [www-lähde]. < https://www.stat.fi/til/khak/2018/khak_2018_2019-12-12_tie_001_fi.html > (Luettu 11.3.2020).
- Turun yliopisto 2020. *Opettajankoulutus siirtyy yhteisvalintaan keväällä 2020 – uusi soveltuvuuskoe yhdenmukainen kaikissa yliopistoissa* [www-lähde]. < <https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/mediatiedote/opettajankoulutus-siirtyy-yhteisvalintaan-kevaalla-2020-uusi> > (Luettu 11.3.2020).

- Tähtinen, Juhani & Majjala, Hanna 2002. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeita kehittämässä – valokiilassa vuoden 2002 valinnat Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Teoksessa Rähkä, Pekka & Kari, Jouko (toim.), *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 75–98.
- Valli, Raine & Johnson, Peter 2007. Entrance Examinations as Gatekeepers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51 (5), 493–510. <https://doi.org/10.1080/00313830701576631>
- Vasko, Hanna 2006. Kilttien tyttöjen syrjintä näyttää vain jatkuvan. Mieliopidekirjoitus. *Helsingin Sanomat* 15.12.2006 [www-lähde]. < <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004447539.html> > (Luettu 11.2.2020).
- Valtioneuvoston kanslia 2011. *Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Valtioneuvoston kanslia 2015. *Ratkaisujen Suomi: Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Valtioneuvoston kanslia 2019. *Pääministeri Antti Rinteen hallituksen ohjelma 6.6.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Yliopistolaki 2009/558. Finlex [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558> > (Luettu 12.3.2020).

KT Ville Mankki työskentelee tutkijatohtorina Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa.

KT, dosentti Pekka Rähkä työskentelee yliopistonlehtorina Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa.