

Milla Smolander

REHTORIEN NÄKEMYKSIÄ LUOKANOPETTAJIEN REKRYTOINNEISTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2022

TIIVISTELMÄ

Milla Smolander: Rehtorien näkemyksiä luokanopettajien rekrytoinneista
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2022

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää rehtorien käsityksiä luokanopettajien rekrytoinneista. Luokanopettajakoulutuksen valintakriteerit ovat selvät, ja niitä koskien on tehty paljon tutkimusta. Valintakriteerien yhtenäistämistä on viime vuosina edistänyt opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama OVET-hanke, jossa on tuotettu moniulotteisen opettajuuden prosessimalli (MAP), johon opiskelijavalinnassa edellytettävä osaaminen perustuu. Kuitenkaan luokanopettajien rekrytointeihin ei ole tehty kriteeristöä tai ohjeistusta. Laissa on ainoastaan määritelty asetustasoisesti luokanopettajan kelpoisuus, mutta se ei yksinään riitä parhaan hakijan valitsemisen kriteeriksi.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2021 teemahaastatteluiden avulla. Tutkimukseen osallistui yhteensä seitsemän alakoulun ja yhtenäiskoulun rehtoria. Teemahaastattelu koostui viidestä eri teemasta liittyen rekrytointiprosessin eri vaiheisiin. Tutkimuksessa käytettiin fenomenografista tutkimusotetta, koska tavoitteena oli kuvailla erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä ja käsitysten välisistä suhteista. Analyysin myötä tutkimuksen tulokset jäsentyivät kuvauskategoriajärjestelmiksi, jotka sisältävät luokiteltua ja tiivistettyä tietoa rehtorien käsityksistä luokanopettajaksi soveltuvuudesta sekä rekrytointiprosessista.

Tutkimuksessa havaittiin, että luokanopettajien rekrytoinnissa pyritään arvioimaan hakijan ammatillisia vaatimuksia, johon sisältyvät ammatillinen osaaminen, kelpoisuusvaatimukset, ihmissuhdetaidot ja työkokemus. Tämän lisäksi tavoitteena on arvioida hakijan henkilökohtaisia ominaisuuksia, motivaatiota opettajan työtä kohtaan sekä rekrytoinnissa ilmeneviä näkökulmia, kuten haastattelussa onnistumista. Rekrytointiprosessiin liittyviä näkökulmia ovat arviot siitä, mikä on rekrytoinnin tavoite sekä toimintatavat. Tutkimustulosten perusteella on luokanopettajien rekrytoinneissa havaittavissa samankaltaista paradoksisuutta kuin luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeiden valintakriteereissä. Rehtorit ovat erimielisiä siitä, painaako valinnassa enemmän hakijan persoona vai ammatillinen osaaminen.

Avainsanat: rekrytointi, työllistyminen, soveltuvuus, valintakriteerit, luokanopettaja, rehtori

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	REKRYTOINNIN PROBLEMATIIKKA.....	8
2.1	Rekrytointi prosessina	8
2.2	Rekrytoinnin neuvottelukonteksti.....	9
2.3	Koulutuksen vaihtoarvo	10
2.4	Sopivuus työhön	12
3	TYÖLLISTYMISEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ.....	15
3.1	Opettajan kompetenssit ja ominaisuudet	15
3.2	Vaikutelman hallinta.....	16
3.3	Intuition merkitys päätöksenteossa	20
4	LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN VALINTAKOKEIDEN PARADOKSEJA	22
4.1	Opiskelijavalintojen uudistamisen jatkumo	23
4.2	Opettajankouluttajat portinvartijoina	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	29
5.1	Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset	29
5.2	Metodologiset lähtökohdat.....	29
5.2.1	<i>Tieteenfilosofiset lähtökohdat.....</i>	<i>29</i>
5.2.2	<i>Teemahaastattelu.....</i>	<i>31</i>
5.3	Aineistonkeruu	32
5.4	Tutkimuksen eettisyys	33
5.5	Fenomenografinen analyysi.....	35
6	TULOKSET	38
6.1	Luokanopettajan soveltuvuus käsityksiä	38
6.1.1	<i>Ammatilliset vaatimukset.....</i>	<i>39</i>
6.1.2	<i>Henkilökohtaiset ominaisuudet</i>	<i>45</i>
6.1.3	<i>Motivaatio opettajan työhön</i>	<i>47</i>
6.1.4	<i>Rekrytointinäkökulmat.....</i>	<i>48</i>
6.1.5	<i>Kuvauskategoriajärjestelmän ulkopuoliset käsitykset</i>	<i>50</i>
6.2	Luokanopettajien rekrytointiprosessi	51
6.2.1	<i>Tavoitteet.....</i>	<i>52</i>
6.2.2	<i>Toimintatavat.....</i>	<i>53</i>
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	56
7.1	Tutkimuksen luotettavuus	59
7.2	Jatkotutkimusehdotukset	60
	LÄHTEET.....	61
	LIITTEET.....	69
	Liite 1: Saatekirje	69
	Liite 2: Haastattelurunko	70
	Liite 3: Merkitysryhmät	71
	Liite 4: Kategoriat	74

KUVIOT

KUVIO 1.	LUOKANOPETTAJAN SOVELTUVUUSKÄSITYKSIÄ.....	39
KUVIO 2.	LUOKANOPETTAJIEN REKRYTOINTIPROSESSI	51

1 JOHDANTO

Arkikeskustelussa opettajan ammattitaito näyttäytyy pikemminkin persoonan hyvyytenä kuin koulutuksen tuloksena. Hyvin usein puhutaan myös kutsumusammattista. Tätä tukee näkemys opettajakoulutuksen tiukasta valintaseulasta, koska on haluttu pitää kiinni periaatteesta, että opettajan ammattiin vaaditaan erityinen soveltuvuus (Nikkola & Räihä, 2007, s. 11). Laeksen (2005, s. 83–84) mukaan taas luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnoissa on soveltuvuuden sijaan arvioitavana se, millaisen vaikutelman hakija antaa.

Luokanopettajakoulutuksen soveltuvuusvalintoja koskien on tehty paljon tutkimusta (mm. Mankki, 2019; Räihä, 2010) ja valintakriteerien yhtenäistämistä on viime vuosina edistänyt *Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET)* -hanke, joka on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama kehittämishanke. Hankkeen tavoitteena oli laatia esitys kansalliseksi yhtenäiseksi soveltuvuuskokeeksi, ja hankkeessa tuotettiin moniulotteisen opettajuuden prosessimalli MAP (Metsäpelto ym., 2019), johon opiskelijavalinnassa edellytettävä osaaminen perustuu. Kuitenkin seuraava vaihe kohti luokanopettajan ammattia, työhön rekrytointi, on jäänyt vähemmälle tutkimukselle eikä kriteeristöä tai ohjeistusta rekrytointiprosessiin ole. Ainoastaan laissa on asetustasoisesti määritelty luokanopettajan kelpoisuus (Asetus 986/1998, 4 §), mutta kelpoisuus yksinään ei riitä parhaan hakijan valitsemisen kriteeriksi.

Pääosin kaikissa Suomen kouluissa opettajien rekrytoinneista vastaa koulun rehtori. Opettajien rekrytointi onkin yksi rehtorin tärkeimmistä tehtävistä, koska ammattitaitoiset opettajat ovat yksi tärkeimpiä oppilaiden suoriutumista määräävistä tekijöistä (Darling-Hammond, 2010, s. 17). Silti opetushallituksen tekemän kyselyn mukaan vuonna 2016 Suomessa peruskoulun luokanopettajista 4 % toimi epäpätevänä (Kumpulainen, 2016), ja keskustelu Suomen koulutusjärjestelmää uhkaavasta opettajapulasta on ollut viime aikoina ajankohtainen. Kui-

tenkin mahdolliset lakimuutokset esimerkiksi koulun ryhmäkokojen pienentämiseen liittyen sekä suurten ikäluokkien eläköitymiseen tulevina vuosina lisäävät opettajien tarvetta.

Ylen artikkelissa (Valkama, 14.12.2020) kerrotaan Helsingin kaupungin tekemän anonyymien rekrytoinnin onnistumisesta muun muassa kasvatuksen ja koulutuksen toimialalla. Anonyymissa rekrytoinnissa lähtökohtana on osaamisen arviointi eikä hakijan persoona. Kun tarvittava osaaminen jää uupumaan, ”hyvät tyypit” karsiutuvat jo alkuvaiheessa, koska he eivät pääse käyttämään lumovoimaansa ja myymään itseään haastattelutilanteessa. Tutkimuksissa onkin todettu, että valintapäätös voi perustua haastatteluja tekevän paneelin jäsenten henkilökohtaisiin mieltymyksiin, jolloin rekrytointi näyttyy arpajaisina (Blackmore ym., 2006, s. 308), joissa onnekkaimmat voittavat työpaikan ilman perusteltuja valintakriteereitä.

Ylipäättään rekrytointitutkimus on Suomessa ja myös kansainvälisesti edelleen niukkaa, vaikka se on noussut vilkkaaksi keskustelunaiheeksi etenkin työtä, johtamista ja taloutta käsittelevissä aikakauslehdissä. Erityisesti puutteellista on ollut rekrytoinnin tarkastelu sopivuuden muodostumisen tapahtumana. (Huilaja, 2019, s. 60, 82.) Tähän tarpeeseen yritän vastata luokanopettajia koskevalla rekrytointitutkimuksella. Tutkielmani tavoitteena on selvittää rehtorien käsityksiä luokanopettajien rekrytointiin liittyen. Erityisesti olen kiinnostunut siitä, millaisia soveltuvuuskäsityksiä rehtoreilla on luokanopettajia kohtaan.

Kiinnostukseni luokanopettajien työllistymiseen vaikuttaviin tekijöihin syntyi tehdessäni kandidaatintutkielmaa vastaavasta aiheesta (Smolander, 2020). Tällöin ajatus lähti pohdinnastani yliopiston kurssiarvosanoja kohtaan, koska kyseenalaistin arvosanojen tärkeyttä esimerkiksi työsaannin kannalta. Innostuin luokanopettajien rekrytointitutkimuksesta niin, että halusin jatkaa tutkimuksen tekemistä laajentamalla haastatteluaineistoa sekä eri teoreettisista lähtökohdista käsin.

Työllistyminen ei ole sama asia kuin rekrytointi (Huilaja, 2019, s. 78), mutta minkä tahansa rekrytointiprosessin tavoitteena on houkuttaa ja työllistää parhaat hakijat (Wilkins, 1998, s. 65). Enenevässä määrin tutkijat ovat olleet kiinnostuneita sekä haastattelijan että haastateltavan käyttäytymisen mukauttamisesta ajaakseen omia etujaan (Wilhelmy ym., 2016, s. 314). Puhutaan vaikutelmasta, jonka luomiseen ja hallintaan voi vaikuttaa eri tavoin.

Koska opettajien rekrytoinneista ei juuri ole tehty tutkimusta, käsittelen tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä analogisesti luokanopettajaopiskelijoiden valintoja. Luokanopettajakoulutuksen valintoja koskevissa tutkimuksissa on huomattu, että valitsijoiden käsitykset sopivasta hakijasta ovat ristiriitaiset. Siinä missä toinen valitsija hakee nöyrää, vastaanottavaista opiskelijaa, toinen pitää tärkeänä opiskelijan kriittistä orientaatiota. (Mankki ym., 2018, s. 40–41.) Luokanopettajakoulutuksen valintakokeet on todettu sisältävän useita valintojen paradokseja, joissa valitsijat eli opettajankouluttajat tekevät päätöksen siitä, millaisiin soveltuvuuskäsityksiin valinnat perustuvat (Mankki, 2019).

Tutkielmani etenee niin, että ennen tutkimuksen luvusta viisi alkavaa empiristä osuutta keskityn teoreettisessa viitekehyksessä ensin rekrytoinnin problematiikkaan, jossa nojaudun pääasiassa Heikki Huilajan (2019) väitöskirjaan. Tätä seuraava luku koskee työllistymiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten työtä hakevan vaikutelman hallintaa, jota voidaan käyttää sekä rehellisin että petollisin keinoin (Bourdage ym., 2018). Viimeinen teoreettista viitekehystä käsittelevä luku koskee luokanopettajakoulutuksen valintakokeiden paradokseja. Teoreettisen viitekehysten jälkeen esittelen tutkimukseni tutkimusongelman ja -kysymykset sekä menetelmävalintani. Kuvaan myös analyysini kulun, jossa nelivaiheisesti etenen lopulta tutkimuksen tulokseksi muodostuneisiin kuvauskategoriajärjestelmiin. Liitän muodostuneet kuvauskategoriat myös teoriaan. Lopuksi pohdin tutkimustulosten merkitystä ja tutkimukseni luotettavuutta sekä selvitän jatkotutkimuksen tarvetta.

2 REKRYTOINNIN PROBLEMATIIKKA

2.1 *Rekrytointi prosessina*

Rekrytointi ajatellaan usein suoraviivaisena tapahtumana, jossa työnantaja määrittelee työvoiman ja osaamisen tarpeet omassa työyhteisössään ja tekee valinnat saatavilla olevasta työvoimasta. Rekrytointi ei kuitenkaan ole pelkästään työhönottoa, vaan valikoitumisen prosessi, jonka eri vaiheissa ja erilaisissa tilanteissa valinnan valtatasapaino vaihtelee. Tähän tasapainoon vaikuttavat selvimminkin työmarkkinoiden aika eli työvoimatarpeen sykliset ja osin ennakoimattomat vaihtelut. (Huilaja, 2019, s. 13, 51, 54)

Rekrytointiprosessi voidaan jakaa Rantalan (1999) mukaan kolmeen eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa tulee analysoida tarvittava työtehtävä ja sen luonne sekä määrittellä rekrytointikriteerit. Myös taloudelliset kannattavuusvaihtoehdot tulee pohtia. Toisessa vaiheessa tulee pohtia, kuinka uutta työntekijää tavoitellaan, eli valitaan rekrytointikanavat ja toimintatavat, jotta tavoitetaan sopivat työnhakijat. Kolmannessa vaiheessa huomio kiinnittyy työnhakijoihin ja näiden ominaisuuksiin. Lisäksi muodostetaan valintakriteerit ja valitaan sopiva työnhakija. (Rantala, 1999, s. 22–31.)

Rekrytoinnin rationaalisuus ja ammatillisuus perustuvat Woodin (1988, s. 14) mukaan neljään keskeiseen ominaisuuteen: 1) rekrytointi etenee loogisesti järjestäytyneiden eri vaiheiden kautta, 2) kaikilla hakijoilla, joilla on tehtävään soveltuvat ominaisuudet, on tasavertaiset mahdollisuudet hakeutua tehtävään, 3) valintaprosessi on oikeudenmukainen sekä hylätyiksi tuleville että eteenpäin valikoiduille, koska rekrytointi perustuu hyviin käytäntöihin ja niiden laadun tarkkailuun ja 4) rekrytointikäytäntöjen valvojat ovat henkilöstöhallinnan ammattilaisia, ja pysyttelevät sovitussa toimintatavoissa ja huolehtivat siitä, että muut tekevät samoin. (Wood, 1988, s. 14.) Woodin mallin avulla voidaan pohjustaa rekrytoinnin perusteet ammattimaisuudelle ja moraalille. Kuitenkin rekrytointiprosessien

eri vaiheiden sisällä tapahtuvien valintojen analyysi on ollut vähäistä. Huomio tulisi kohdistaa enenevässä määrin siihen, miten rekrytointiprosessi toimii sekä miten rekrytoinnin kulkuun vaikuttavat sitä ohjaavat pysyvämmät rakenteet ja inhimilliset tekijät. (Huilaja, 2019, s. 31–32.)

Rekrytoinnin prosessimaisuus kuvastaa sen eri vaiheiden runsautta sekä vaiheiden aikana tapahtuvien valintojen käytäntöjen moninaisuutta. Lisäksi se kuvaa rekrytoinnin epämääräistä kestoja sekä eri vaiheiden limittymistä. Aina ei ole selvää, mistä rekrytointi alkaa tai mihin se päättyy. Tavallaan voidaan ajatella, että työsuhteen muodostuminen on jonkinlainen loppupiste, mutta rekrytoinnin vaikutukset työhön ja työsuhteeseen eivät pääty sopimuksen allekirjoittamiseen. (Huilaja, 2019, s. 37–38.) Perehdytyksenkin voidaan ajatella olevan rekrytoinnin jatkumoa, jossa vastuu on suurimmaksi osaksi uuden työntekijän kollegoilla. He määrittelevät uuden työntekijän roolia ja asemaa työyhteisössä. (Huilaja, 2019, s. 56.)

Rekrytointitutkimuksen käsitteistössä ei ole edes selvää, missä vaiheessa itse päätös työntekijävalinnasta tapahtuu. Jokaisessa vaiheessa tehdään sekä karsintaa hakijoiden suhteen että muodostetaan ja tarkennetaan käsitystä siitä, millainen työntekijä olisi hyvä ja sopiva työtehtävään. Tämän takia rekrytointi onkin hyvä kriittinen tarkasteluikkuna työlle. (Huilaja, 2019, s. 29, 53, 70.) Esimerkiksi työpaikkailmoitukset ilmentävät työntekijöihin kohdistuvia vaatimuksia, mutta historiallisesti tarkasteltuna ne kertovat myös muutoksesta sekä ammatteissa että työssä. (Varje, 2014, s. 55–56, 80–83.)

2.2 Rekrytoinnin neuvottelukonteksti

Työhönoton sijaan rekrytointi tulisi nähdä kokonaisuutena, ja sen eri vaiheiden merkityksellisyyttä tulisi painottaa. Ennen kuin työtä tarjotaan jollekin hakijalle, on käyty läpi erilaisia vaiheita, joissa on erityinen neuvottelukonteksti. (Huilaja, 2019, s. 54.) Neuvottelukonteksti osoittaa rekrytoinnin kaksisuuntaisuuden; valintoja ei tee pelkästään työnantaja vaan myös työnhakija. Rekrytoinnin neuvottelukontekstissa on läsnä molemminpuoliset odotukset, toiveet ja ymmärrykset siitä, mihin solmittu työsuhde johtaa. Neuvottelukonteksti osoittaa, että työhön liittyviin valintoihin kuuluvat työtehtävien, palkkauksen ja työympäristön arvioinnin lisäksi myös muut laajasti erilaiset työhön liittyvät tulevaisuuden odotukset, mutta myös

perhe ja muut sosiaaliset kytkökset sekä ajankohta esimerkiksi elämäntilanteen tai työmarkkinatilanteiden vaihtelun kannalta. (Huilaja, 2019, s. 51–52.)

Rekrytoinnissa neuvotellaan työstä, sen ehdoista ja siihen liittyvistä asioista, kuten työympäristöstä, taidoista ja osaamisesta sekä työhön liittyvistä motivaatio- ja odotuksista. Työntekijää kiinnostanee ainakin palkka, työaika, odotettu työpainos ja työsuhteen kesto. Neuvottelijat eivät kuitenkaan ole pelkäämään työnhakijoita tai -antajia, vaan esimerkiksi perheellisiä, nuoria tai iäkkäämpiä tai maahanmuuttajia, jolloin rekrytoinnissa on aina läsnä myös sosiaalisen elämän kytkökset, kuten muu perhe tai harrastukset. (Huilaja, 2019, s. 36, 55.) Keskeinen elementti onkin väite työn henkilöitymisestä, jossa kysymys on paitsi osaamisesta, myös työn vapauden ja erilaisten rajoitteiden suhteista. Rekrytoinneissa on aina läsnä työn ja elämän suhde ja tasapaino, mutta hyvin tilannekohtaisesti ja yksilöllisesti määrittyvinä. (Huilaja, 2019, s. 53, 66.)

Neuvottelun läsnäolijat ja heidän taustansa, tunteensa ja mieltymyksensä vaikuttavat tilanteiden vaihteluihin. Siksi osaamisen ja koulutuksen muokkautuminen painottuu juuri käytännön tilanteissa ja niissä rakentuvassa ympäristössä. Esimerkiksi työnhakijan vierasperäinen nimi voi päättää rekrytointiprosessissa etenemisen jo alkuvaiheessa, vaikka se ei olisikaan yrityksen henkilöstöpolitiikan mukaista toimintaa. (Huilaja, 2019, s. 55.)

2.3 Koulutuksen vaihtoarvo

Uusi talous edellyttää uutta osaamista, johon koulutuksellisesti korkea-asteisempaa osaamista pidetään vastauksena (Huilaja, 2019, s. 22). Empiiriset tutkimukset osoittavat, että koulutuksen ja tutkintojen merkitys työllistymisen takeena onkin kasvanut työpaikkakilpailuissa (Suikkanen ym., 2006, s. 111; Huilaja 2019, s. 22), koska työmarkkinoilla pysymisestä ja pärjäämisestä tulee entistä ankarampi velvoite yksilölle. Naumanen (2002, s. 280, 284) käyttää termiä koulutuksen vaihtoarvo, jolla hän tarkoittaa koulutuksen vaikutusta työllistymiseen. Korkea-asteinen tutkinto on osaamisen merkki, jolla tehdään myös eroa muihin samoilla työmarkkinoilla kilpaileviin. Tutkintojen avulla työnantajat pystyvätkin tekemään helposti rajanvetoa hakijoiden välille erityisesti silloin, kun hakijajoukko on suuri. Loppuun suoritettu tutkinto osoittaa myös sekä ammatillisesta osaamisesta että kyvykkyydestä hoitaa asioita loppuun. (Huilaja, 2019, s. 22, 30.)

Tietojen ja taitojen kartuttamisen lisäksi koulutus on myös keino osoittaa jonkinlaista statusta eli sosiaalista arvostusta. Tutkintoja pidetäänkin instituutionaalisenä kulttuurisena pääomana. (Bourdieu, 1986, s. 243; Huilaja, 2019, s. 22.) Koulutuksellisten kriteerien painoarvo työllistymisen kriteerinä voi lisätä yhteiskunnallista eriytymistä ja tasa-arvoa, kun eri yhteiskuntaluokkiin johtaa eri koulutuspolut. (Huilaja, 2019, s. 22.)

Koulutuksen ja tutkintojen korostumisesta huolimatta Huilaja (2009, s. 100) esittelee artikkelissaan käsitteen kohtaanto-ongelma, jolla tarkoitetaan sitä, etteivät työntekijän osaaminen ja työelämän vaatimukset kohtaa. Työmarkkinoilla tarvitaan työntekijöitä, mutta työnhakijoilla ei ole tarvittavia tietoja ja taitoja kyseisissä tehtävissä toimimiseen. Syitä kohtaanto-ongelmalle ovat esimerkiksi ihmisten osaamisen puute tai väärin suuntautunut osaaminen ja koulutusjärjestelmän jälkijättöisyys opetussuunnitelmien suhteen. Tämä johtaa kysymykseen siitä, eikö tiettyyn ammattiin suoritettu koulutus anna työntekijälle keskeisiä ja riittäviä taitoja itse työssä pärjäämiseen. (Huilaja, 2019, s. 23, 40.) Kohtaanto-ongelmassa ei ole kyse pelkästään koulutuksen ja työmarkkinoiden rakenteista tai osaamisvajeeesta ja kvalifikaatioista, vaan myös työtä ja elämää koskevista inhimillisistä toiveista ja niihin perustuvista valinnoista (Huilaja, 2009, s. 119). Esimerkiksi ihmisten haluttomuus liikkua työn perässä on aiheuttanut sen, että muut vaihtoehdot koetaan kannattavampina (Huilaja, 2019, s. 40).

Koulutuksen perinteinen ajatus siitä, että tiettyyn ammattiin suoritettu tutkinto antaa yksilölle keskeiset ja riittävät taidot työtä varten ei välttämättä enää päde. Työn muutos muokkaa eri ammattien sisältöjä ja tehtäviä niin voimakkaasti, että kyseenalaistetaan puhe yleisestä ammattiosaamisesta. Voidaankin kysyä, onko muodollinen koulutusjärjestelmä kykenevä vastaamaan työn vaatimushaasteisiin? (Huilaja, 2019, s. 23.)

Työllistymisen problematiikan kohdalla puhutaan usein rekrytointiongelmista, jotka määrittyvät työnhakijoiden osaamisen ja käyttäytymisen tai tehtävien sopimattomuuden kautta. Rekrytoinnin kannalta tulisikin siis määritellä, mitä osaaminen on, ja huomioida samalla se, kuinka ja kenen toimesta se tulee määritellyksi. Lisäksi olennaista olisi kysyä, minkä merkityksen taidot ja osaaminen saavat työntekijävalinnassa. Tällöin pystytään kiinnittämään huomiota siihen mikä ei kohtaa, miten ei kohtaa ja miksi ei kohtaa, koska rekrytoinnissa ei arvioida

vain osaamisia, pätevyyskäsiä ja sopivuuksia vaan myös tuotetaan niitä. (Huilaja, 2019, s. 41, 78.)

Samalla, kun korkea-asteen koulutusta lisätään vahvemman tiedollisen ja taidollisen osaamisen kartuttamiseksi, korostetaan myös ihmisten yksilöllisiä synnynnäisiä piirteitä, joita ei voi opettaa tai oppia. Tämä liittyy rekrytointivalintojen pehmeiden kvalifikaatioiden vahvistumiseen. Käytännössä se tarkoittaa työntekijöiden valikointia enemmän persoonallisuuden ja työhön sopivuuden arvioinnin kautta kuin tutkintojen ja työkokemusten kaltaisten mitattavissa olevien kriteerien sijaan. (Huilaja, 2019, s. 62, 67.) Sopivuuden arviointiin vaikuttavat myös sukupuoli, ikään, etnisyyteen ja seksuaalisuuteen liitetyt mielikuvat luontevista ja sopivista työsektoreista tai ammanteista (Koivunen ym., 2015, s. 4). Nimettömässä työnhaussa tapahtuu kvalifikaatiokäsitysten uudistamista, kun tavoitteena on haihduttaa etnisyyden tai sukupuolen määräävää merkitystä työn pätevyuden tai sopivuuden kriteerinä (Huilaja, 2019, s. 81).

2.4 Sopivuus työhön

Sopivuus työhön on neuvotteluiden tulos. Rekrytointia tulisi tutkia työhön sopivuuden kriteerien sijaan siitä näkökulmasta, miten, millaisissa olosuhteissa ja millaisin perustein työnhakijat ja työnantajat ratkaisujaan tekevät, ja kuinka käsitys sopivuudesta on syntynyt. Lopputuloksen kannalta ratkaisevampaa on siis se, millainen on neuvottelun tilanne. (Huilaja, 2019, s. 29, 45.)

Työnantajat kohtaavat sopiviksi kokemiaan työntekijöitä erilaisissa tilanteissa. Virallisten hakukanavien lisäksi näitä tilanteita ovat epäviralliset yhteydet, kuten omien työntekijöiden kautta sekä havainnoiden niin töissä kuin työn ulkopuolella. Tämä on esimerkki rekrytoinnin käytännöistä, joissa näkyy sattuman ja järjestelmällisyyden rinnakkaisuus. (Huilaja, 2019, s. 53.)

Hakemuspaperit, haastattelu ja suositukset muodostavat niin sanotun klassisen trion, jonka perusteella yritykset tekevät valintansa (Nickson ym., 2005, s. 200). Viimeisten vuosikymmenten aikana sopivuuden merkitys työntekijän valinnan kriteerinä on korostunut. Sopivuus ja pehmeät kvalifikaatiot liittyvät toisiinsa, joiden arviointi edellyttää sitä, että työnantaja ja työnhakija kohtaavat toisensa. Pehmeiden kvalifikaatioiden määritelmä on epätarkka, mutta ne kiinnittyvät vahvasti persoonallisuuteen ja persoonaan. (Huilaja, 2019, s. 26, 29.)

Perinteinen työnantajan ja työnhakijan kohtaamistilanne rekrytointiprosessissa on haastattelu. Haastattelun käyttöä rekrytointin osana perustellaan siten, että haastattelutilanne antaa työnantajalle mahdollisuuden arvioida työnhakijaa persoonana ja toimijana työyhteisössään moniaistillisten viestien välityksellä. Haastattelutilanteeseen liittyy paljon tekijöitä, jotka voivat edistää tai vaikeuttaa neuvottelutilanteen onnistumista, kuten pukeutuminen, äänenkäyttö, sukupuoli tai etnisyys. (Kinnunen & Parviainen, 2016, s. 68; Huilaja, 2019, s. 29.)

Taitoja ja osaamista ei enää voi arvioida ilman sidosta yksilön persoonaan (Huilaja, 2019, s. 61). Huilajan safarioppaiden rekrytointia tutkivassa tutkimuksessa (2019, s. 56–57) huomattiin, että teknisen osaamisen ohella ja jopa sijaan rekrytointinissa painottui työhön ja työyhteisöön sopivuus. Käytännössä arvioitava ovat siis itse henkilö ja hänen ominaisuutensa sopeutumisen, selviytymisen sekä yhteistyökykyjen kuin myös itsenäisten ratkaisukykyjen suhteen. Kun painotus taidoista ja osaamisesta siirtyy persoonan ja persoonallisuuden arviointiin, työntekijyyden kriteereiksi ja määrittäjäiksi tulevat esimerkiksi äänenkäyttö, pukeutuminen, ruumiinkuva ja sukupuoli. Lisäksi etnisyys, sukupolvisuus tai perhesuhteet vaikuttavat käsityksiin sopivuudesta ja pätevydestä. (Huilaja, 2019, s. 68, 82.)

Monia työnantajan palkkausperusteita työntekijöitään kohtaan pidetään ”tabuaiheina”, joista ei puhuta usein ääneen. Esimerkiksi toiveet rekrytoitavan iän, sukupuolen, etnisyyden tai ulkonäön suhteen voivat vaikuttaa valikoitumiseen, vaikka ne ovatkin syrjimisen kieltävässä laissa mainittu. Myös hienovaraiset eleet ja käyttäytymistavat vaikuttavat päätökseen. (Kinnunen & Parviainen, 2016, s. 61, 65.) Korkea ikä (50+) on rekrytointikonsulttien mielikuvissa liitetty hitaaseen oppimiseen, muutosten vastustamiseen, tehottomaan työskentelyyn sekä pitkiin sairauslomiin. Lisäksi nuorten naisten kohdalla on rivien välistä havaittavissa pelko äitiyslomista, mutta räikeää sukupuolisyrrintää on havaittu harvoin. (Kinnunen & Parviainen, 2016, s. 65–66.)

Valikoitumisen perustana on tuntuma hyvästä työntekijästä (Huilaja, 2019, s. 53). Rekrytointiyrityksissä on huomattu, että luottamalla stereotyyppiseen ihanteelliseen työruumiiseen, jota vahvistavat aukottomasti työnhakijan ansioluettelo sekä ulkoinen olemus ja käyttäytyminen, pystytään pelaamaan varman päälle (Kinnunen & Parviainen, 2016, s. 74–75). Vaikka tuntuma ja siihen liittyvät mieli-

kuvat liittyvät vahvasti hyvän työntekijän arviointiin, eivät ne poista arvioinnin täsmällisyyttä ja johdonmukaisuutta. Arviointi hakijan sopivuudesta suhteutuu yrityskohtaisesti rakentuvaan analyysin työstä, työntekijyydestä, työyhteisöstä ja rekrytoinnin tavoitteista. Rekrytointiosaamista voidaankin pitää vahvasti myös yrityksen osaamisena (Huilaja, 2019, s. 53, 76.)

3 TYÖLLISTYMISEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

3.1 Opettajan kompetenssit ja ominaisuudet

Opettajan työllistymisen välttämättömänä edellytyksenä on ainoastaan luokanopettajan muodollinen pätevyys eli kasvatustieteen maisterin tutkinto ja luokanopettajan monialaisten opintojen suorittaminen (Rautapuro ym., 2011, s. 321). Koulutuksen vaihtoarvo työmarkkinoilla pärjäämisessä onkin korostunut, koska suoritettu tutkinto parantaa työllistymisen mahdollisuuksia (Naumanen, 2002, s. 280, 284). Kuitenkin opettajan ammatissa aikaisempien tutkimusten mukaan meriitit tai korkeat akateemiset saavutukset korreloivat heikosti sen kanssa, miten oppilaat oppivat asioita luokassa (Tamir, 2021, s. 223). Kaupunkikoulujen tai muuten heikosti menestyvien koulujen rekrytointeihin ei välttämättä edes osallistu korkean tutkinnon omaavia hakijoita (Papa & Baxter, 2008, s. 108). Tutkinnon ja pätevyyden rinnalla arvioidaan myös kokemusta. Kuitenkin se, mikä lasketaan kokemukseksi ei ole aina selvää. (Blackmore ym., 2006, s. 303.)

Rekrytointiprosessin aluksi rehtori kartoittaa koulunsa opettajatarpeen, josta saadaan selville esimerkiksi eri oppiaineiden tarpeet uusille opettajille. Koulun tarpeiden perusteella voidaan hakuilmoituksessa esittää tiettyjä pätevyysvaatimuksia esimerkiksi erikoistumisopintojen osalta. Formaalit, eli todistuksin esitettävät ominaisuudet korostuvat rekrytoinnissa siinä vaiheessa, kun päätetään, ketkä hakijoista kutsutaan haastatteluun. (Pokka, 2014, s. 86.)

Tutkinnon ja pätevyyden lisäksi luokanopettajan työllistymiseen vaikuttavat myös hakijan henkilökohtaiset ominaisuudet (Rautapuro ym., 2011, s. 322). Persoonaan liittyvät asiat tai yleisen sopivuuden arviointi kuuluvat nonformaaleihin ominaisuuksiin, ja ne ilmenevät parhaiten haastattelutilanteessa (Pokka, 2014, s. 86). Haastattelun merkitystä rekrytoinnissa pidetään erittäin tärkeänä. Haastattelun lisäksi muitakin menetelmiä on kokeiltu rekrytoinnissa. Theel ja Tallerico

(2004) tutkivat portfolion käyttöä rekrytoinnissa. Rehtorit kokivat, että pelkkä portfolio ei riitä päätökseen siitä, kuka hakijoista saa paikan. Haastattelussa saatavat vastaukset nostettiin rekrytointipäätöksessä hyvinkin korkealle. (Theel & Tallero, 2004, s. 29.)

Tamirin (2021, s. 227) tutkimuksen mukaan opettajan ammatillisista ominaisuuksista rekrytoinnissa tärkeimpinä näyttäytyivät pedagogiikan osaaminen, organisointitaidot, ryhmänhallinta ja vuorovaikutustaidot sekä oppiainesisältöjen tietämys. Tietopohjainen aines kuitenkin myös muuttuu jatkuvasti, ja sitä voi tarvittaessa päivittää täydennyskoulutuksella. Pedagogiset lähtökohdat ja näkemys opettajuudesta on kuitenkin usein pysyvämmiin muotoutuneita, ja ne kertovat myös hakijan arvomaailmasta ja ihmiskäsityksestä. (Pokka, 2014, s. 86–87.)

Opettajan henkilökohtaisista ominaisuuksista taas painotettiin sitä, että hakija osaa toimia lasten kanssa ja välittää heistä, on motivoitunut, ahkera, innostunut ja järjestelmällinen opettaja ja valmis näkemään aikaa ja vaivaa kehittääkseen oppilaita, luokkahuoneympäristöä sekä koulua (Tamir, 2021, s. 230). Lisäksi opettajan tulisi olla selvillä tämän päivän opetus- ja oppimismetodeista (Perrone & Eddy-Spincer, 2021, s. 176). Opettajan pitkän aikavälin tavoitteita työssään myös arvostetaan (Supon & Ryland, 2010, s. 1043), mikä on yksi osoitus opettajan motivaatiosta ja sitoutuneisuudesta työtä kohtaan. Lisäksi haastattelussa tulisi pyrkiä selvittämään hakijan kykyä ylläpitää työkuntoa ja hyvinvointia sekä hakijan rooliä työyhteisön jäsenenä. Oleellisempaa olisi kuitenkin löytää paras opettaja lapsille ja nuorille kuin vain mukava työkaveri kollegoille. (Pokka, 2014, s. 86–87.)

Rehtoreiden mukaan myös koulun opettajakunnan ikä- ja sukupuolijakauman sekä rotuprofiilin monipuolisuus on tärkeää, koska näin tarjotaan lapsille eläviä menestymisen malleja. Erilaisista taustoista tulevat opettajat osaavat myös kenties paremmin ymmärtää oppilaita ja perheitä, jotka jakavat samanlaisen taustan. Siksi kyseisiä ominaisuuksia voidaan rekrytoinnissa tarvittaessa pitää tärkeänä, kun haetaan uutta opettajaa. (Tamir, 2021, s. 225.)

3.2 Vaikutelman hallinta

Työnhakijan menestykseen on merkitystä vaikutelmalla, jonka työnhakija väistämättä luo omasta persoonastaan työnantajalle (Kinnunen & Parviainen, 2016, s.

60). Vaikutelman hallinta (*impression management*) tarkoittaa hyvän vaikutelman luomista työnhaun aikana (DuBrin, 2011, s. 136). Tarkoituksena on luoda vaikutelma pätevyydestä ja miellyttävyydestä sekä välttää negatiivisia vaikutelmia (Bourdage ym., 2018, s. 597). Vaikutelman hallintaa voisi siten verrata mainoskampanjaan (DuBrin, 2011, s. 136). Vaikutelman hallinta voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta. Se on tarkoituksellisempaa silloin, kun yksilö ajattelee saavansa aikaan arvokkaampia tuloksia edistämällä tietynlaisia vaikutelmia muissa. (Stevens & Kristof, 1995, s. 588.)

Työhaastattelutilanne on vaikutelman hallinnan perinteinen näyttämö. Työhaastattelussa hakijat voivat käyttää vaikutelman luomiseen erilaisia taktiikoita, kuten itsevarmuutta, omien kompetenssien ja taitojen korostamista, mielistelyä ja mielipiteiden yhdenmukaistamista, oikeutuksia ja lumovoimaansa, kokemuksella tai kunnialla paistattelua, tekosyitä, perusteluita ja pahoitteluita, väärentämistä ja tietojen suodattamista, sanatonta käyttäytymistä sekä fyysistä olemusta, ulkonäköä ja viehättävyyttä. (DuBrin, 2011, s. 137–144.)

Itsevarmuus on välttämätöntä, jos haluaa kuvata itseään hakijana, jolla on tarvittavia taitoja ja kokemusta. Itsevarmuutta voi osoittaa kysymällä haastattelijalta kysymyksiä, kehumalla organisaatiota ja haastattelijaa sekä tuoda omia mielipiteitä esiin. Itsevarmuus persoonallisuuden piirteinä tukee myös kaikkia muita vaikutelman hallintataktiikoita. (DuBrin, 2011, s. 137.)

Omien kompetenssien ja taitojen korostaminen on hyvin tavanomainen ja tärkeä vaikutelman hallintakeino työhaastattelussa. Korostaminen voi olla työtehtäväkeskeistä, esimerkiksi tietyn taidon, kuten IT-taitojen korostamista, tai ihmissuhteisiin liittyvien asioiden, kuten tiimipelaajuuden, korostamista. Yleisimmin korostetut piirteet ovat ahkeruus, energisyys, menestyminen, itsevarmuus, kompetenssit, ihmissuhdetaidot, kasvusuuntautuneisuus, joustavuus, tavoitteellisuus sekä johtajuus. (DuBrin, 2011, s. 137–138, 140.)

Mielistelyn tavoitteena on saada haastattelija mieltymään hakijaan. Hakija voi esimerkiksi kertoa halukkuudestaan olla pitkäaikainen työntekijä kyseisessä yrityksessä tai kehua haastattelijaa nostattaakseen tämän itsetuntoa. (DuBrin, 138–139.) Mielistelyyn voi laskea myös mielipiteiden yhdenmukaistamisen. Hakija voi pyrkiä ilmaisemaan mielipiteitä, uskomuksia tai arvoja, jotka kohtaavat haastattelijan mielipiteiden kanssa. Mielistelykeinot ovat niin luonnollinen osa

haastattelua, että hakijalla, joka ei käytä mielistelyä haastattelun aikana, saataan ajatella olevan heikot sosiaaliset taidot. (DuBrin, 2011, s. 139, 141.)

Oikeutukset ja lumovoima hallinnan keinoina esiintyvät sellaisissa tilanteissa, kun jonkin onnistuneen asian toteutumista perustellaan tai liioitellaan omilla kompetensseilla ja taidoilla, vaikka niillä ei olisi ollut tapahtuman kulkuun juuri vaikutusta. Esimerkiksi palomies voisi kehua omia fyysisiä taitojaan saadessaan kaikki palavasta talosta ulos ilman loukkaantumisia, vaikka todellisuudessa pelastustehtävän onnistuminen oli kiinni joistakin muista syistä. (DuBrin, 2011, s. 140.)

Tänä päivänä tyypillinen kunnialla paistattelun keino on kertoa työskennelleensä jonkin korkean statuksen omaavan henkilön kanssa tai arvostetussa yrityksessä. Näin haastattelijalle muodostuu kuva hakijan korkeasta kompetenssista, koska muuten tämä ei välttämättä olisi työskennellyt kyseisissä olosuhteissa. (DuBrin, 2011, s. 140.)

Tekosyitä käytetään puolustelemaan omia negatiivisia ulostuloja esimerkiksi aikaisemmassa työhistoriassa. Tähän liittyy myös perusteleminen, jota tyypillisesti käytetään selittämään tai oikeuttamaan tapahtumia, jotka voivat ulkopuolisen näkökulmasta vaikuttaa pahoilta. Kolmas itsesuojelutekniikka on pahoittelu, jolloin hakija ottaa vastuun tapahtuneista asioista ja samaan aikaan hyväksyy vastuun seurauksista. (DuBrin, 2011, s. 141–142.)

Yleinen vaikutelman hallinnan tapa työhaastatteluissa tutkimusten mukaan on väärentää tai suodattaa, yleensä negatiivisia, tietoja itsestään (DuBrin, 2011, s. 143). Esimerkiksi jotkut hakijat voivat kuvailla taitoja ja kokemuksia, joita heillä ei oikeasti ole (Bourdage ym., 2018, s. 598). Hakija voi vääristää vastauksiaan työn kannalta toivotulla tavalla, jotta olisi organisaation etsimän ihanteellisen hakijan mukainen. Harhaanjohtavan kuvan luomisen takia hakijan osaaminen voi merkittävästi poiketa sitten itse työssä, mikäli sanallisen taktiikan käyttäjä tulee palkatuksi. Näin palkatuksi voi tulla matalamman pätevyyden omaava hakija korkeamman pätevyyden omaavan sijaan. (Roulin ym., 2014, s. 142.)

Harhaanjohtavan kuvan luominen ei aina ole tiedostettua. Jotkin vaikutelmaan vaikuttavat tekijät voivat luoda sädekehävaikutusta, eli myönteisiä tunteita herättävään ominaisuuteen liitetään muitakin positiivisia piirteitä, vaikka niitä ei välttämättä hakijalla olisi. Tällainen ominaisuus on esimerkiksi viehättävyys. Opettajan ammatin kohdalla viehättävyys ja havaittu miellyttävyys vaikuttavat

rekrytoinnissa hakijan työssä suoriutumisen arviointiin. (Delli & Vera, 2003, s. 140.)

Sanattoman hallinnan taktiikkaa on esimerkiksi hymy, katseen suuntaaminen tai rytmitaju puheessa. (Roulin ym., 2014, s. 142; Kinnunen & Parviainen, 2016, s. 70.) Hymy onkin asia, joka tutkimusten mukaan tulkitaan aina lupaavaksi viestiksi (Kinnunen & Parviainen, 2016, s. 68). Ei-sanallinen käyttäytyminen välittääkin sanoja paremmin todellisen viestin (Laes, 2005, s. 96). Tiettyjä nonverbaalisia viestejä pidetään vaikutelmien perusteena siksi, koska niitä pidetään usein spontaaneina ja tiedostamattomina. Verrattuna kielelliseen käyttäytymiseen, joka on yleensä enemmän kontrollissa, nonverbaaliset eleet ovat ekspressiivisiä ja paljastavia. (Valo, 1994, s. 45.)

Veltto kädenpuristus ei rekrytointikonsulttien mukaan ole asia, johon hakijan menestys kaatuisi rekrytoinnissa, mutta vääränlaiseksi koettu kädenpuristus tuottaa monille kummallisia tunteita. Muita tällaisia tunteita herättävät ruumiilliset viestit ovat sellaisia, jotka suuntautuvat haastattelijasta pois päin, kuten paperin näpertäminen tai kyyryssä tai vinottain istuminen. Toisaalta jotkin haastattelijaa kohti suuntautuvat eleet, kuten tuijotus tai liian nopeat vastaukset, koetaan kielivän ylimielisyydestä, vihamielisyydestä tai röyhkeydestä. (Kinnunen & Parviainen, 2016, s. 68.)

Fyysinen olemus, ulkonäkö ja viehättävyys on yksi vaikutelman hallinnan keinoista. Rekrytointeja tekevät konsultit ovat todenneet, että ulkonäkö ei saisi vaikuttaa valintaan, mutta se kuitenkin vaikuttaa. Siisti ulkoasu kertoo konsulttien mukaan myös haastattelutilanteen kunnioittamisesta. (Kinnunen & Parviainen, 2016, s. 67.) Ulkonäköä on ehdotettu myös statuskriteeriksi, joka viestii kantajansa asemasta tietyssä yhteiskunnallisessa hierarkiassa (Kukkonen ym., 2019, s. 13). Ulkonäöllisiä resursseja ovat kasvopiirteet, ruumiin koko ja muoto, hiukset, parta ja viikset sekä pukeutumis-, laittautumis- ja ehostustyyli – suurin osa on siis sellaisia, jotka meille annetaan geenilönnön seurauksena ja joihin emme voi itse vaikuttaa. Ulkonäköä pidetään henkilön selkokielisenä tiivistelmänä, ja esimerkiksi kauneus yhdistetään muihin positiivisiin pidettyihin luonteenpiirteisiin. (Kukkonen ym., 2019, s. 8–12.) Tästä kertoo vaikkapa se, että naishakijalla paljastavat vaatteet tulkitaan epäuskottavuuden merkinä (Kinnunen & Parviainen, 2016, s. 67). Treenattu ja hoikka keho nähdään terveyden, kurin, kyvykkyyden,

voiman ja kestävyuden ilmentymänä. Se on yhdistetty myös vähäisiin sairauslomiin. (Kinnunen & Parviainen, s. 72.) Lisäksi jos haastattelija kokee haastateltavalla olevan samankaltaisia piirteitä kuin hänellä itsellään, on sillä suurta vaikutusta ensivaikutelman ja vuorovaikutussuhteen muodostumiseen. Tutkimuksissa onkin huomattu, että tällaisissa tapauksissa haastattelijat antavat paremman arvioinnin kaltaisilleen hakijoille kuin heistä poikkeaville. (Delli & Vera, 2003, s. 141.)

Haastattelutilanteen lisäksi vaikutelmaa yritetään luoda ennen haastattelua toimitettavalla hakuasiakirjalla. Jo sujuva kirjoitustaito voi toimia alkusysäyksenä positiivisen vaikutelman luomisessa (Blackmore ym., 2006, s. 302). Myös korkea tutkintotaso arvioidaan positiivisesti tai ainakin koetaan, että kompetenssia on enemmän kuin alemman tutkintotason omaavilla (Delli & Vera, 2003, s. 141).

Rekrytointiprosessin neuvottelukonteksti osoittaa sen, että valintoja eivät tee ainoastaan työnantajat vaan myös työnhakijat (Huilaja, 2019, s. 51). Työnantajien onkin huomattu käyttävän samoja keinoja vaikutelman luomiseen kuin työnhakijat (Wilhelmy ym., 2016, s. 313), jotta nämä haluaisivat tulla palkatuiksi kyseiseen organisaatioon. Haastattelijan keinoilla tehdä vaikutelma voi olla erilaisia tavoitteita, jotka liittyvät halutun vaikutelman luomiseen haastattelijasta itseltään, neuvoteltavasta työstä, työyhteisöstä tai organisaatiosta. Haastattelijoiden on havaittu käyttävän erilaisia signaaleja sanallisen viestinnän lisäksi, kuten sanatonta ja paraverbaalista viestintää. (Wilhelmy, 2014, s. 53.) Vaikutelman tekeminen haastattelijoiden puolelta voi vaikuttaa työnhakijoiden tunteisiin, asenteisiin ja aikomuksiin kyseistä yritystä kohtaan (Wilhelmy, 2014, s. 148).

3.3 Intuition merkitys päätöksenteossa

Toisten ihmisten kohtaaminen ja arviointi tapahtuvat pääosin intuition varassa. Intuutiolla tarkoitetaan välitöntä, ilman erittelevää päättelyä tapahtuvaa käsittelyä, havaintoa muistuttavaksi toiminnaksi. Sen lähtökohtana on tietty tunnekokemus, johon kytkeytyy aistimuksia, havaintoja ja aavisteluita. (Kosonen, 2005, s. 42, 44; Laes, 2005, s. 91.) Intuitio perustuu eri aistien välittämiin merkkeihin, kuten näkö-, kuulo-, haju-, maku- ja somatosensorisiin aistimuksiin. Somatosensorisia aistimuksia ovat esimerkiksi kosketukseen, lämpötilaan, kipuun ja tasapainoon liitty-

vät aistimusmuodot. (Damasio, 1999, s. 287.) Eri aistipiireissä toteutuvat havainnot, emotionaalinen kietoutuminen, psykosomaattiset tuntemukset ja fysiologiset reaktiot sekä aiempien kokemusten ja tieto- ja taitoperustan herääminen osoittavat, että intuitio on kokonaisvaltaista. Rationaaliseen tietoon verrattuna intuitio on moniulotteisempaa, enemmän tilassa jäsentyvää ja myös syvempää tietämystä tunnekerrostumien mukaantulon myötä. (Kosonen, 2005, s. 43.)

Työnhakijan eri piirteet yhdistettynä maineeseen ja mielikuvaan herättävät silmänräpäyksessä ensivaikutelman, johon varsinkin paljon rekrytointeja tehneet luottavat vankasti (Kinnunen & Parviainen, 2016, s. 61). Intuitiivinen ensivaikutelma on merkittävässä asemassa ihmisten arvioinnissa, koska tunteet ohjaavat ratkaisuja enemmän kuin rationaalisuus. Henkilön istuutuessa tuoliin ehditään muodostaa käsitys hänen eloisuudestaan, ulospäinsuuntautuneisuudestaan, miellyttävyydestään ja vaikutusvallastaan sekä tehdä päätös, pitääkö hänestä vai ei, joka on yleensä melko kestävä. (Laes, 2005, s. 91.) Ensivaikutelma voi olla alkusysäys, mutta ei yksin riittävä syy rekrytoitumiseen (Huilaja, 2019, s. 53). Koska intuitio voi johtaa harhaan, tarvitaan ihmisten arvioinnissa intuition lisäksi myös tieteellistä metodologia (Laes, 2005, s. 96).

4 LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN VALINTAKOKEIDEN PARADOKSEJA

Toisin kuin monissa maissa opettajankoulutuksen valinnat perustuvat todistusarvosanoihin, kuten yleissivistävän koulutuksen päättöarviointeihin (Mankki & Räihä, 2020, s. 5), suomalaisen luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat on tehty jo vuosikymmenien ajan kaksivaiheisesti soveltuvuutta painottaen (Räihä, 2010b; Uusiautti & Määttä, 2013). Ensimmäisen vaiheen VAKAVA-kokeessa (Valtakunnallisen Kasvatusalan Valintayhteistyöverkosto) tai ylioppilastodistusvalinnan perusteella parhaiten menestyneet hakijat kutsutaan toisen ja ratkaisevan vaiheen soveltuvuuskokeisiin. Soveltuvuuskokeisiin kutsutuista 60 % on todistusvalinnan kautta ja 40 % VAKAVA-kokeessa menestymisen johdosta. Soveltuvuuskokeissa opettajankouluttajat arvioivat hakijoita esimerkiksi haastattelujen avulla. (Opintopolku, 2022.) Opettajankouluttajia pidetäänkin opettajakoulutuksen portinvartijoina, koska heillä on oikeus valita itse omat opiskelijansa (Mankki, 2019, s. 23, 27).

Institutionaalisenä tavoitteena on ollut valikoida opettajakoulutukseen hakijat, jotka suoriutuvat hyvin sekä opettajakoulutuksessa että opetusalan työtehtävissä. Opiskelijavalintakriteereitä voidaan ajatella kolmesta eri näkökulmasta sen mukaan, miten opettajan ammattitaidon määritellään muotoutuvan. Ensimmäisen näkökulman mukaan hyväksi opettajaksi kehitytään pääasiassa koulutuksen myötä. Tämän mukaan kuka tahansa voi opettajakoulutuksessa kehittää itselleen tarvittavat ominaisuudet ja taidot, jolloin opiskelijavalintaa ei edes tarvitsisi tehdä. (Mankki, 2019, s. 29–30.) Toisen näkökulman mukaan opettajaominaisuudet ovat pääasiassa synnynnäisiä ja muuttumattomia. Tällöin taas opiskelijavalinnan merkitys on todella suuri. Kolmas näkökulma määrittelee opettajan ammattitaidon rakentuvan koulutuksessa opitun mutta myös muuttumattomien henkilökohtaisten ominaisuuksien summana. Tämä onkin näkemys, joka on heijastunut monista

aiemmista opiskelijavalintojen tavoitteenasetteluista, joissa on korostettu huomion kohdistamista ammatin ja ammatillisen kehityksen kannalta pysyviin, muuttumattomiin ominaisuuksiin, jotka eivät ole koulutuksen ulottuvilla. (Mankki, 2019, s. 30.)

Suomessa opettajakoulutuksen valinnoissa painottuneet kriteerit ovat vaihdelleet paljon eri vuosikymmeninä (Mankki, 2019, s. 31). Alkujaan valtiovalta määritteli opettajaseminaarien kirjatut pääsykoevaatimukset, joihin liittyi paljon vaatimuksia koskien hakijoiden henkilökohtaisia ominaisuuksia. (Mankki & Rähä, 2020, s. 6.) Nykyään esimerkiksi VAKAVA-koe mittaa kasvatustieteellisen alan opiskelunvalmiuksia (Mankki & Rähä, 2020, s. 10) eikä niinkään sitä, minkälainen opettaja hakija olisi. Sitä taas mittaa enemmän valintakokeiden toinen ja ratkaiseva soveltuvuuskoevaihe, jotka järjestetään opettajakoulutuslaitoksissa itsenäisesti, mikä on johtanut sekä eriytyneisiin menetelmiin että erilaisiin koe- ja todistuspisteytyksiin. Tätä asiaa korjaamaan kehitettiin OVET-hanke vuodesta 2020 alkaen, jonka tavoitteena on yhtenäistää soveltuvuuskokeeseen perustuvaa yhteisvalintaa eri opettajakoulutuslaitosten välillä. (Mankki & Rähä, 2020, s. 13.) Hankkeessa on tuotettu moniulotteisen opettajuuden prosessimalli MAP, joka jäsentää opettajan keskeisiä kompetensseja. Näitä ovat opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot (kuten kriittinen ajattelu ja luovuus), sosiaaliset taidot (kuten vuorovaikutus- ja tunnetaidot), persoonalliset orientaatiot (kuten arvot ja uskomukset) sekä ammatillinen hyvinvointi (kuten stressinhallinta ja resilienssi). (Metsäpelto ym., 2019.)

Käsittelen seuraavaksi luokanopettajakoulutuksen valintakriteerien paradoksisuutta opiskelijavalintojen uudistamisen jatkumon sekä opettajankouluttajien valitsijan roolin kautta.

4.1 Opiskelijavalintojen uudistamisen jatkumo

Koko suomalaisen opettajakoulutushistorian ajan on pyritty tavalla tai toisella arvioimaan hakijan soveltuvuutta opetuslalle. Suurimpia muutoksia ovat olleet vuonna 1989 sukupuolikiintiön poistuminen, vuonna 1997 valintojen aikaistaminen elokuulta kesäkuulle sekä vuonna 2007 valtakunnalliseksi laajentunut VAKAVA-yhteistyö. (Mankki & Rähä, 2020, s. 5.) Erilaisilla uudistamispyrkimyksillä

on toivottu saavan vastauksia opettajakoulutuksen valintoihin liittyviin haasteisiin ja tavoitteisiin, tosin vaihtelevalla menestyksellä.

Tämän hetken soveltuvuuskokeet koostuvat pelkästään haastatteluista, joissa arviointi perustuu moniulotteisen opettajan perusmalliin (MAP) (Metsäpelto ym., 2019). Arvioitavana ovat hakijan koulutettavuus, edellytykset omaksua kasvatusalalla tarvittavia tietoja ja taitoja, soveltuvuus kasvatustöihin sekä sitoutuneisuus suorittaa tutkinto. (Opintopolku, 2022) Valintakokeissa aikaisemmin olleiden esiintymiskokeiden opettajuuden painottaminen on siis kenties vaihtunut enemmänkin persoonan arvioimiseen. Tämä ammattitaidon näkeminen enemmän persoonan hyvytenä kuin koulutuksen tuloksena on koettu yhdeksi opettajakoulutuksen paradoksiksi (Nikkola & Räihä, 2007, s. 11).

1960-luvulle asti opettajiksi pyrkivien henkilökohtaisilta ominaisuuksilta odotettiin muun muassa puhdasmaaineisuutta, hyväkäyttösisyyttä, esiintymistaitoja, musikaalisuutta, ruumiin terveyttä ja säännöllisyyttä. 1970-luvulta lähtien huomiota kohdennettiin hakijan esiintymistaitoisuuteen, harrastuneisuuteen ja ulospäinsuuntautuneisuuteen. (Mankki & Räihä, 2020, s. 5.) Mallikansalaisuuden idea oli kriteereissä mukana (Räihä, 2006, s. 208).

Vuodesta 1863 lähtien odotettiin myös tarpeellisia alkeistietoja ja -taitoja eri oppiaineista, kuten kristinopista, sisälukutaidosta, kirjoitustaidosta välttävällä käsialalla, laskutaidosta sekä taipumusta piirtämiseen, lauluun ja käsitöihin. Eri oppiaineissa osaamista oli arvioitava, koska opettajaseminaarien alkuaikoina riittävän tasalaatuaista todistusjärjestelmää ei ollut olemassa. Tätä arvioitiin esiintymiskokeella, jossa hakija piti kuvitteellisen opetustuokion kolmesta vaihtoehtoisesta aiheesta. Arvioinnissa kiinnitettiin huomiota niin opetettavan aiheen valinnan, jäsentelyn ja johdonmukaisen käsittelyn lisäksi vuorovaikutusosaamiseen, tilanteen joustavuuteen sekä yleiskuvaan hakijan opettajuudesta. (Mankki & Räihä, 2020, s. 6.)

Naisvaltaiseen opettaja-alaan on pyritty vastaamaan muokkaamalla opettajakoulutuksen valintamenettelyjä. Vuoteen 1989 asti oli olemassa mieskiintiöt, jotka takasivat 40 prosentin soveltuvuuskoepaikat miespuolisille hakijoille. (Mankki & Räihä, 2020, s. 6.) Kun mieshakijoita oli ylipäättään kaikista hakijoista vain neljännes, oli selvää, että kiintiön turvin miehiä pääsi toiseen vaiheeseen alemmilla esivalintapisteillä (Räihä, 2010b, s. 46). Kiintiö lakkautettiin tasa-arvo-lain vastaisena, mutta kiintiön palauttaminen on noussut toisinaan esiin, viimeksi

vuonna 2012. Miesten epävirallisesta suosimisesta ratkaisevassa soveltuvuuskoevaiheessa on kuitenkin tehty edelleen useampia havaintoja (esim. Mankki, 2019, s. 53).

Niin kutsuttua miesmetsästystä kuitenkin jatkettiin vuonna 1994 esimerkiksi myöntämällä esivalintapisteitä varusmies- tai siviilipalveluksen suorittamisesta sekä ylioppilastutkinnon pitkän matematiikan arvosanasta (Liimatainen, 2002, s. 28). Vuoden 2022 kevään yhteishaussa ylioppilastodistuksen pitkän matematiikan laudaturista saa enemmän pisteitä kuin äidinkielen laudaturista. Reaaliaineiden laudatur-arvosanoista eniten pisteitä saa fysiikan oppiaineesta. (Opintopolku, 2022.) Voikin siis pohtia, että mistä nämä pistejakaumat kertovat edelleen valintakriteerien taustalla vaikuttavista piilokriteereistä. Pisteytystyökalun painottamien aineiden korostamista on kyseenalaistettu luokanopettajakoulutuksen valinnoissa aikaisemminkin. Miesmetsästyksellä saatiin kuitenkin myös hajotettua perinteistä opettajakoulutuksen valintaideologiaa, kun esimerkiksi harrastepisteistä luovuttiin, vaikka harrastuneisuudella oli ollut opettajaideaalissa ja sitä myöten valinnoissa aikaisemmin keskeinen rooli. (Mankki & Räihä, 2020, s. 8, 12.)

Vuonna 1997 luokanopettajakoulutuksen valintoja aikaistettiin elokuulta kestäkuulle. Tämän taustalla oli pyrkimys saada valinnat toteutettua samaan aikaan muiden alojen kanssa, mikä vähentäisi muiden alojen kilpailuetua, joka johtui nimenomaan varhaisemmista valinta-ajankohdista. Esimerkiksi mieshakijat olivat ehtineet karata teknillisille aloille ennen opettajakoulutusvalintojen selviämistä. (Mankki & Räihä, 2020, s. 8.) Tasa-arvolaista huolimatta sukupuolijakaumaan on siis pyritty kiinnittämään huomiota ja edistämään miesten valikoitumista opettajakoulutukseen, vaikka sitä ei ole suoraan enää sanottukaan.

Sukupuolijakauman lisäksi myös ikärakenteeseen on kiinnitetty huomiota. Valinta onkin yleensä kohdistunut iäkkäämpään hakijaan nuoremman sijaan (Mankki, 2019, s. 53). Aloittavien opiskelijoiden korkealla iällä on myös luotu kuvaa halutusta ja kilpaillusta alasta, jonne pääsee vasta useamman yrityksen jälkeen (Mankki & Räihä, 2020, s. 11). Ikä näyttäytyy siis piilokriteerinä opettajakoulutukselle (Räihä, 2006, s. 218). VAKAVA-valintakoemuutoksen ansiosta vuonna 2007 tuoreen ylioppilaan tie soveltuvuuskokeesta koulutukseen on helpottunut, koska työkokemuksen merkitys esivalintakriteerinä poistui (Mankki &

Räihä, 2020, s. 9). Myös vuonna 2016 säädetyllä ensikertalaiskiintiöllä on tavoiteltu tuoreita ylioppilaita korkeakoulutukseen, mutta ainakaan alkuvaiheessa sillä ei ole pystytty vaikuttamaan valintatuloksiin, koska suurin osa kaikista korkeakouluihin hakijoista on ollut ensikertalaisia (Ahola ym., 2018, s. 7; Mankki & Räihä, 2020, s. 12).

Vaikka opettajakoulutuksen ja muiden korkeakoulualojen opiskelijavalintoja kehitetään jatkuvasti, on viimeisissä nuorentamis- ja tehostamispyrkimyksissä havaittavissa samoja piirteitä kuin 1990-luvun miesjahdissa (Mankki & Räihä, 2020, s. 16). Vaikka koulutuksen teoreettiset lähtökohdat ovatkin aika ajoin uudistuneet, on opiskelijavalintojen kehittäminen ollut irrallaan koulutuksen kehittyneestä teoriataustasta (Räihä, 2006, s. 208). Valintojen kehittäminen laadukkaammiksi ja tarkoituksenmukaisemmiksi jää taka-alalle, kun huomiota kohdennetaan pakonomaisesti johonkin yhteen ominaisuuteen kerralla (Mankki & Räihä, 2020, s. 16).

4.2 Opettajankouluttajat portinvartijoina

Opettajankouluttajia voidaan pitää opettajakoulutuksen portinvartijoina, koska he tekevät päätöksiä siitä, ketkä pääsevät sisään opettajankoulutukseen ja kenestä näin tulee opettajia. Tässä roolissa he ovat kuitenkin suhteellisen kokemattomia, koska soveltuvuuskoearvioijana toimitaan vain muutamana päivänä vuodessa. Myös kouluttautuminen tähän tehtävään on vähäistä; tavallisesti ennen vuosittaisia soveltuvuuskokeita osallistutaan yhteen koulutukseen, jossa kerrataan soveltuvuuskoekäytäntöjä ja ohjeistetaan mahdollisiin muutoksiin. (Mankki, 2019, s. 27.)

Valintakoe-arvioijina opettajankouluttajien käsitykset sopivasta opettajaprofiilista heijastuvat siihen, millaisia ominaisuuksia he hakijoissa suosivat. Nämä käsitykset voivat pohjautua opettajankouluttajien omiin koulu-aikoihin, jolloin kuva opettajasta rakentuu mieliimme. Opettajan ammattitaito näyttäytyy tietynlaisten ominaisuuksien kimpuna, joita voivat olla esimerkiksi harrastuneisuus, koulu-menestys, ekstroverttiys ja esiintymistaitoisuus. Tämä johtaa siihen, että opettajakoulutuksen opiskelijavalinnat pikemminkin toistavat opettajan ammatissa toimivien persoonallisuuden piirteitä kuin uudistaisivat niitä, vaikka tavoiteltu opettajuus onkin muuttunut. (Räihä, 2006, s. 208, 210; Mankki, 2019, s. 32.)

Ongelmana siis on, ettei valintaprosessi perustu tutkimustiedon tai teoreettisen jäsennyksen varaan. Opettajakoulutuksen valintoja on lähestytty pikemminkin ideaalipohjaisen valinnan näkökulmasta eli hakijasta pyritään löytämään intuitiivisen opettajaideaalin mukaisia piirteitä. Kun valinnat eivät perustu määritelyihin ja perusteltuihin valintakriteereihin, valintaprosessi johtaa usein arviointivirheisiin ja luotettavuuden heikkenemiseen. Ideaalipohjainen ja intuitiivinen valintaprosessi on ongelmallinen myös hakijalle, koska tämän sisäänpääsyn mahdollisuudet riippuvat ainoastaan siitä, millainen opettajakuva häntä arvioivalla valitsijalla on. (Räihä, 2006, s. 217–218; Mankki, 2019, s. 32.)

Valintakriteerit siis vaihtelevat valintakoearjoijien mukaan. Mankki (2019) esittelee kolme opettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerien paradoksia: ammatillisten vaatimusten paradoksit, koulutettavuusparadoksi ja motivaatioparadoksi. Ammatillisten vaatimusten paradoksit sisältävät opettajan työn vaatimuksiin perustuvia valintakriteereitä. Esimerkiksi hakijan temperamentti on ristiriitainen tekijä valintakoearviointissa; ekstroverttinen ja assertiivinen – verbaalisesti selkeä ja vakuuttava – käytös nähtiin sekä tärkeänä ominaisuutena opettajaksi hakeutuvalla että asiana, jonka painoarvoa tulee valintakoearviointissa tietoisesti rajoittaa. (Mankki, 2019, s. 48–49.) Toinen ammatillisiin vaatimuksiin liittyvä paradoksi on oppiainekvalifikaatioparadoksi. Osa valitsijoista suosi niin sanottua suppeaa erikoisosaamista, jossa osaaminen kytkeytyy koulun oppiaineisiin. Osa taas korosti niin sanottua laajaa erityisosaamista, jolloin erityisosaaminen ei ole sidoksissa oppiainekvalifikaatioihin. (Mankki ym., 2018, s. 40; Mankki, 2019, s. 49.) Räihän (2010a) mukaan oppiainekvalifikaatioiden painottamisesta opettajakoulutusvalinnoissa tulisi luopua, koska opettajan työn haasteet näyttävät olevan kaikkea muuta kuin oppiaineisiin liittyvää, kuten vuorovaikutustaitoihin ja pärjäämiseen odotusten ristitulessa liittyviä haasteita. Niistä luopuminen on kuitenkin hankalaa, koska niiden käyttöön arviointikeinona on totuttu ja se koetaan vaivattomaksi – vai onko kyse kuitenkin siitä, ettei uskalleta? (Räihä, 2010a, s. 223.)

Koulutettavuusparadoksiin sisältyy ristiriitaisia ajatuksia hakijan koulutettavuudesta. Osa opettajankouluttajista odotti hakijalta nöyryyttä, jolloin hakija on vastaanottavainen koulutuksessa tarjottavalle opetukselle. (Mankki, 2019, s. 49.) Tämä ajatus pohjautuu ajatukseen, että opettajien tulisi suhtautua kriittömästi vallitsevaan koulukulttuuriin (Mankki ym., 2018, s. 41). Osa valitsijoista taas odot-

taa hakijoilta kriittistä orientaatiota sekä vallitsevien käytäntöjen kyseenalaistamista (Mankki, 2019, s. 49). Syrjäläisen ja kollegoiden (2006, s. 135) mukaan itse opettajakoulutus ei kuitenkaan rohkaise opiskelijoitaan yhteiskunnallisesti aktiiviseen rooliin, koska maisterinpaperit saa ahkeruudella, läsnäololla ja lukujärjestyksestä noudattamalla. Opettajan rooli nähdäänkin kasvattajan, sivistäjän ja säilyttäjän roolina, johon ei politikointi sovi. (Syrjäläinen ym., 2006, s. 135.)

Motivaatioparadoksi sisältää kuvauksia hakijan motivaation arviointiin. Osa valitsijoista odottaa hakijalta relevantteja perusteluita ammatinvalintapäätöksen vakuudeksi, esimerkiksi ilmaisua halustaan kasvattaa ja opettaa. Osa valitsijoista taas kokee, ettei hakijan ammatinvalintaperusteille voi antaa arvioinnissa painoarvoa, koska kokemattomalle opettajan työtä koskevat käsitykset ovat epärealistisia. (Mankki, 2019, s. 49.) Tuoreet ylioppilaat ovat usein epävarmoja työhaaveistaan ja opiskeluhakukohteistaan (Kosonen, 2005, s. 221), jolloin myöskin motiivien arviointi on ongelmallista. Orientaatiosta kertovia toimintoja ovat esimerkiksi hakijan aikaisemmat kasvatustieteen opinnot, työkokemus opettajana tai kouluavustajana sekä sosiaalisen harrastustoiminnan ohjaaminen (Mankki ym., 2018, s. 42). Opettajan ammatin kohdalla kokemusvaatimukset ovat tavanomaisia, toisin kuin esimerkiksi lääkärin tai lakimiehen kohdalla, joissa ammattia ei voi kokeilla ennen alan koulutukseen hyväksymistä. Työkokemus voi olla myös haitta opettajaopiskelijoille, koska se voi vahvistaa tai lujittaa kouluaikana omaksumaa kollektiivista tai yksilöllistä kuvaa opettajan ammatista, jolloin kriittinen suhtautuminen koulukulttuuriin on haastavaa. (Räihä, 2006, s. 220–221.)

Opettajakoulutuslaitosten sisälläkin saattaa olla hyvin eriytyneitä, jopa paradoksaalisia opiskelijavalintakriteereitä. Hakijaan saattaa kohdistua siis vastakkaisia odotuksia ja vaatimuksia. (Mankki, 2019, s. 50.) Mankki (2019) ehdottaakin, että soveltuvuuskoetilanteen struktuurin lisäämisellä opettajankouluttajien eriytyneille, jopa paradoksaalisille valintakriteereille jäisi vähemmän tilaa. Esimerkiksi väljistä haastatteluista ja ryhmätehtävistä tulisi siirtyä rakenteeltaan jämäkämpiin soveltuvuuskoemenetelmiin, jolloin mahdollistettaisiin arvioinnin kohdistaminen tarkemmin rajattuihin ominaisuuksiin, ja piilokriteerit kuten sukupuoli tai ikä voisivat jäädä toteutumatta. (Mankki, 2019, s. 61.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Olen kiinnostunut luokanopettajien rekrytointeista ja erityisesti valikoitumisen taustalla olevista syistä, joihin päätös perustuu. Tein vastaavasta aiheesta kasvatustieteiden kandidaatintutkielmani (Smolander, 2020), mutta halusin jatkaa tutkimusaihetta laajentamalla haastatteluaineistoa sekä eri teoreettisista lähtökohdista käsin.

Teoreettiseen viitekehykseeni nojaten rekrytointitutkimus on tällä hetkellä vähäistä ja työllistymiseen vaikuttavat tekijät epämääräisiä ja subjektiivisia rekrytoijan näkökulmasta. Lisäksi suomalaista opettajarekrytointiin liittyvää tutkimusta ei käsittääkseeni ole juuri tehty. Kuitenkin luokanopettajakoulutuksen valintoja on tutkittu runsaasti. Muutakaan kriteeristöä tai ohjeistusta luokanopettajan valintaan ei ole – ainoastaan laissa on määritelty asetustasoisesti luokanopettajan kelpoisuus (Asetus 986/1998, 4 §).

Tutkimusongelmanani on: ”Millaisia käsityksiä rehtoreilla on luokanopettajarekrytointeista?” Tutkimukseni on lähtenyt liikkeelle tästä tutkimusongelmasta, joiden pohjalta olen asettanut kaksi tutkimuskysymystä. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on: ”Millaisia soveltuvuuskäsityksiä rehtoreilla on luokanopettajia kohtaan?” Toinen kysymykseni on: ”Millaisena luokanopettajien rekrytointiprosessi näyttäytyy rehtoreille?”

5.2 Metodologiset lähtökohdat

5.2.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tässä tutkimuksessa tutkimusotteeni on fenomenografinen, joka on etenkin kasvatustieteellisissä tutkimuksissa erityisen käytetty lähestymistapa (Huusko & Pahloniemi, 2006, s. 162). Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita

ihmisten kokemusten tutkimisesta koskien erilaisia arkipäivän ilmiöitä. Tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä sekä käsitysten välisistä suhteista. (Niikko, 2003, s. 24; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 162–163.)

Fenomenografisen tutkimuksen keskeinen käsite on toisen asteen näkökulma. Ensimmäisen asteen näkökulmassa ympäröivän maailman ilmiöt käsitellään todellisiksi, jolloin tutkija kuvaa todellisuutta sellaisena kuin se yleensä ilmenee. Toisen asteen näkökulma taas painottaa toisten ihmisten tapaa kokea jotain. (Niikko, 2003, s. 24.) Siinä tavoitteena on kuvata jonkun ilmiön merkityssisältöä eli ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Todellisuus ilmenee tutkitaville omien kokemusten ja käsitysten kautta. (Niikko, 2003, s. 25.)

Rekrytointitutkimuksen ollessa Suomessa ja kansainvälisesti vähäistä sekä rekrytointiosaamisen vaihtelevan eri yritysten ja organisaatioiden välillä (Huilaja, 2019, s. 52, 82) voidaan olettaa, että rekrytointiosaaminen perustuu pitkälti rekrytoijien subjektiivisiin kokemuksiin ja näkemyksiin. Koska tarkoitukseni on tutkia rehtorien käsityksiä luokanopettajien rekrytoinneista, vastaavat fenomenografisen tutkimusotteen tavoitteet tutkimukseni pyrkimyksiä.

Tieteenfilosofisesti fenomenografinen tutkimus muistuttaa sekä fenomenologiaa että konstruktivismia (Heikkinen ym., 2005, s. 348). Konstruktivismi pohjautuu ajatukseen, että tieto rakentuu sosiaalisesti ja kognitiivisesti (Tynjälä ym., 2005, s. 21). Konstruktivismi siis painottaa yksilöitä aktiivisina toimijoina, jotka tuottavat omalla toiminnallaan totuuksia tai tietoja (Mahoney, 2004). Myös fenomenologiassa huomio on yksilön subjektissa eli havainnoissa, tunteissa, mielikuvissa ja ajattelussa. Fenomenologiassa fenomenografian tavoin ollaan kiinnostuneita ilmiöiden rakenteiden tutkimisesta ja paljastamisesta. Fenomenologian tavoitteena on tutkia kokemusta ja löytää se, mikä on olennaista niissä käsityksissä, jota käytämme. (Niikko, 2003, s. 12–13.) Omassa tutkimuksessani huomio on fenomenologisesti juuri yksilöiden eli rehtorien kokemusmaailmassa. Konstruktivistisesti ajateltuna rehtorien rekrytointikokemukset ja -käsitykset perustuvat heidän aikaisempaan rekrytointikokemukseensa.

Fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruussa keskeisintä on avoin kysymyksenasettelu, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla ilmi aineistosta (Huusko &

Paloniemi, 2006, s. 164). Avoin kysymyksenasettelu toteutuu teemahaastattelussa, joka on lähtökohtaisesti vapaamuotoinen ja joustava haastattelumenetelmä (Puusa, 2020).

5.2.2 Teemahaastattelu

Aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua, joka korostaa tutkittavien elämismaailmaa ja subjektiivisia käsityksiä tutkittavasta asiasta. Teemahaastattelu pohjautuu oletukseen, että kaikkia yksilön kokemuksia, uskomuksia ja ajatusrakennelmia voidaan tutkia. Tutkittavien oletetaan läpikäyneen tai kokeneen tietyn asian tai prosessin. Tutkija taas on selvittänyt tutkittavasta asiasta olennaiset tekijät esimerkiksi aikaisemman tutkimuksen ja kirjallisuuden avulla ja syventää teemahaastattelulla ymmärrystään ilmiön kokonaisuudesta. (Puusa, 2020.)

Teemahaastattelussa kaikkein oleellisinta on se, että haastattelu etenee keskeisten teemojen ja niihin liittyvien kysymysten varassa, jotka on valittu etukäteen (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 48; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua, mutta sitä kutsutaan usein puolistrukturoiduksi menetelmäksi, koska teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat. Siitä kuitenkin puuttuu kysymysten tarkka muoto ja järjestys, mutta se ei ole niin vapaa kuin syvähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 48.)

Teemahaastattelussa on tärkeää huomioida sen vapaamuotoinen ja joustava ominaisuus, mutta sen tulisi kuitenkin edetä etukäteen valittujen teemojen ja tarkentavien kysymysten varassa. Teemojen suunnittelu onkin yksi tutkimusprosessin tärkeimmistä vaiheista. (Puusa, 2020.) Teema-alueiden tulisi edustaa teoreettisten pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä tai -luokkia yhdistettynä tutkijan esiymmärrykseen (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 66; Puusa, 2020). Vaikka teemat tulee miettiä etukäteen, se ei tarkoita sitä, että kysymykset tulisi esittää johdonmukaisesti suunnitelman mukaan edeten, vaan tutkittavaa kannustetaan puhumaan aihepiiristä hyvin vapaasti (Puusa, 2020).

Haastattelutilanteessa teema-alueita tarkennetaan kysymyksillä. Teemahaastattelun metodisiin ominaisuuksiin kuuluu se, että tutkija kykenee ohjaamaan haastattelua ennalta päätetyistä lähtökohdista käsin kuitenkin kontrolloimatta haastattelua kokonaan. Siksi tarkentajana ei toimi ainoastaan tutkija vaan myös

tutkittava, jolloin tulee korostuneeksi myös tutkittavien tulkinnat asioista, heidän antamat merkitykset asioille sekä se, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 66; Puusa, 2020.) Haastateltavien vastaukset, halu ja tapa kertoa asioita ovat erilaisia, jolloin haastattelujen järjestys ja laajuus, kysymisen tapa ja sananmuodot vaihtelevat yleensä hyvinkin paljon. Siksi myös tutkijan osa voi kussakin haastattelussa muodostua erilaiseksi. Esimerkiksi tutkija voi olla aktiivinen kuuntelija, kannustaja ja huomioiden esittäjä, ja joskus taas tutkijalta vaaditaan aktiivisempaa suorien kysymysten esittämistä. (Puusa, 2020.)

Teemahaastattelua voidaan pitää melko vaativana aineistokeruumenetelmänä, koska olennaista on, että haastattelija ja haastateltava puhuvat samaa kieltä. Tutkijan tulisi siis ymmärtää kontekstia ja siksi etukäteen perehtyminen tutkittavan asian käsitteistöön sekä haastateltavan edustamaan organisaatioon ja työnkuvaan on tärkeää. Lisäksi käytetyn käsitteistön tulisi tarkoittaa jokseenkin samaa molemmille osapuolille. Tutkijalla tulee siis olla riittävä ymmärrys sekä tutkittavasta ilmiöstä että kykyä pilkkoa ilmiön osatekijät ymmärrettäviin ja mielekkäisiin keskusteluteemoihin ja kysymyksiin haastattelun aikana. (Puusa, 2020.)

5.3 Aineistonkeruu

Aloitin aineistonkeruuni pohtimalla, miltä paikkakunnilta olisi hyvä kysyä haastateltavia, jotta haastateltavat olisivat levittäytyneet mahdollisimman eri puolille Suomea sekä edustaisivat erikokoisia paikkakuntia. Päätin aloittaa seitsemällä haastattelulla, ja tarvittaessa lisätä haastateltavien määrää, mikäli saturaation ajatus ei vielä toteutuisi. Käytännössä otin siis Suomen kartan eteeni ja aloin hahmottelemaan, mistäpäin Suomea alkaisin kysellä haastateltavia rehtoreita. Olin kuitenkin tarkka maakuntarajoista, että kaikki haastateltavat olisivat eri maakunnista.

Päätettyäni paikkakunnat, etsin kyseisten paikkakuntien alakoulujen ja yhtenäiskoulujen rehtorien yhteystiedot koulujen verkkosivuilta. Lähestyin rehtoreita sähköpostiviestein (liite 1), ja sainkin suurimman osan haastateltavista, kun rehtorit vastasivat haastattelukutsuuni. Muutaman paikkakunnan rehtoreille minun tarvitsi laittaa useampikin muistutussähköposti ja soittaa muutama puhelu, jotta sain kaikki tarvittavat seitsemän haastateltavaa. Paria paikkakuntaa jouduin

vaihtamaan alustavan suunnitelmani mukaan, koska kyseisten paikkakuntien rehtoreista kukaan ei vastannut haastattelukutsuun muistutussähköposteista ja puhelinsoitoista huolimatta. Tällöin minun tarvitsi taas ottaa kartta esiin ja pohtia kokonaisuutta, että haastateltavat olisivat tasaisesti eri puolilta Suomea.

Haastatteluni koostui viidestä eri teemasta (liite 2), jotka liittyivät rekrytointiprosessin eri vaiheisiin ja haastattelussa edettiin niiden kronologisessa järjestyksessä. Käytin samoja teemoja myös kandidaatintutkielmassani (Smolander, 2020) ja totesin ne silloin toimiviksi tutkimuskysymysten kannalta. Ensimmäinen teema oli haastateltavien työkokemus rehtorina ja luokanopettajarekrytointien keskimääräinen lukumäärä vuoden aikana. Toinen teema käsitteli rekrytointien aloittamista ja hakuilmoitusta. Kolmas teema oli hakijoiden hakuasiakirjat sekä niiden perusteella haastatteluun valitseminen. Neljäs teema käsitteli työhaastattelua ja viides lopullisen valinnan tekemistä. Lopuksi haastateltavat saivat vielä vapaasti kertoa ajatuksiaan rekrytointiprosessiin liittyen.

Haastateltavana oli seitsemän rehtoria eri maakunnista. Taustakysymysten perusteella rehtorien työkokemus rehtorin virassa vaihtelee kolmesta vuodesta 25 vuoteen. Joillakin oli ollut kokemusta ennen rehtorin virkaa myös apulaisrehtorina tai koulunjohtajana toimimisesta. Rehtorit toimivat niin alakouluissa kuin yhtenäiskouluissa. Koulujen oppilasmäärät vaihtelevat noin 300 oppilaasta reiluun 900 oppilaaseen. Keskimääräinen rekrytointien määrä vuodessa vaihtelee nollassa kahdeksaan rekrytointiin. Moni rehtoreista painotti rekrytointimäärien vaihtelevuutta vuosittain.

Haastattelut toteutettiin maaliskuun huhtikuun aikana vuonna 2021 etäyhteydellä Microsoft Teams -sovelluksen kautta. Haastattelut olivat kestoiltaan noin 15–30 minuuttia. Haastattelujen jälkeen litteroin ne kirjalliseksi aineistoksi analyysivaihetta varten.

5.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyyden arviointi on olennaista tutkimusta tehdessä. Tutkijat tekevät viime kädessä itse omaa tutkimustyötään koskevat eettiset ratkaisut ja myös vastaavat niistä (Kuula, 2011, s. 26). Tässä tutkimuksessa toteutan hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2012) aineiston hankinnan ja säilyttämisen sekä tutkimuksen tekemisen osalta.

Ihmistieteiden tutkimuseettisten normien lähtökohtana on ihmisten kunnioittamista ilmentävät arvot. Esimerkiksi ihmisten itsemääräämisoikeutta tulisi kunnioittaa siten, että tutkimukseen osallistuminen on tutkittavien itse päätettävissä. Tämän mahdollistaa se, että he saavat tarpeeksi tietoa tutkimuksesta. (Kuula, 2011, s. 60–61.) Tutkimustani varten haastatellut rehtorit ilmoittautuivat vapaaehtoisesti minulle sähköpostitse vastaten haastattelukutsuuni. Pari rehtoria sain mukaan puhelinsoitolla, mutta heillä oli mahdollisuus vastata joko myöntävästi tai kieltävästi. Haastattelun saatekirjeessä oli kerrottuna mistä tutkimuksessani on kyse, perustelut tutkimuksen tarpeelle sekä lisätiedot haastattelujen toteuttamisesta. Saatekirjeeseen oli myös linkitetty kandidaatintutkielmani, josta pystyi lukemaan aikaisempaa tutkimustani vastaavasta aiheesta.

Ihmistieteiden tutkimuseettisiin normeihin lukeutuu aina turvata luottamuksellisesti tutkittavia koskevat tiedot, jotta vältetään tutkittavien henkinen ja fyysinen vahingoittaminen sekä kunnioitetaan ja suojellaan heidän yksityisyyttään. Ihmistieteellisessä tutkimuksessa harvemmin aiheutetaan fyysisiä vahinkoja, mutta henkiset, sosiaaliset ja taloudelliset vahingot ovat mahdollisia, mikäli tutkittavalta saatuja tietoja luovutetaan tai ne joutuvat väärin käsiin. (Kuula, 2011, s. 59, 63–64.) Tein haastattelut omalla tietokoneellani ollessani yksin kotona. Haastattelunauhoitteet ja -litteraatit säilytin huolellisesti Tampereen yliopiston Office 365 -tunnuksillani salasanojen takana. Poistin litteraateista heti kaikki tunnistettavat tiedot. Missään tiedostossa ei lukenut nimiä, työpaikkoja tai muita tunnistettavia tietoja. Kun olin litteroinut kunkin haastattelun, poistin haastattelunauhoitteen tietokoneeltani sekä Office 365 -palvelusta. Tutkimukseni valmistuessa tuhoan myös litteraatit. Tutkijana huolehdin myös siitä, että tulosten raportoinnissakin tutkittavien henkilöllisyys on turvattu (Cohen ym., 2018, s. 139).

Haastattelujen tekemistä varten selvitin kyseisiltä paikkakunnilta, tarvitseeko minun anoa tutkimuslupaa. Joillakin paikkakunnilla tuli lupaa anoa ja joillakin taas ei. Tutkimuslupahakemuksistakaan ei käynyt ilmi, minkä koulun rehtori oli osallistumassa haastatteluun, joten tutkittavien anonymiteetti oli turvattu jo tässä vaiheessa. Haastatteluja ei tehty, ennen kuin paikkakunnalta oli tullut tutkimuslupapäätös.

5.5 Fenomenografinen analyysi

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto analysoidaan aineistolähtöisesti, jolloin tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Teoria on kuitenkin mukana analyysissa tulkinnallisten kategorioiden muodostamisessa. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166.) Fenomenografisessa analyysissa tutkijan tulisi pyrkiä näkemään ilmiö ja tilanne tutkittavien silmillä ja yrittää elää heidän kokemuksiaan epäsuorasti. Tutkittavien maailmaan pääseminen vaatii jättämään sivuun omat ennako-oletukset, jotta tutkittavien kuuleminen mahdollistuisi. (Niikko, 2003, s. 35.)

Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain, ja jokainen vaihe vaikuttaa ja luo merkityksiä niitä seuraaviin vaiheisiin. Tarkoituksena ei ole keskittyä vastauksiin yksittäisinä tapauksina vaan muodostaa niistä analyysissa kokonaisuus. Lisäksi aineistosta tulisi löytää sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166.)

Tärkeää on lukea aineisto huolellisesti läpi tarpeeksi monta kertaa, jotta tekstistä alkaa löytyä tutkimusongelman kannalta tärkeitä ilmauksia (Niikko, 2003, s. 33). Ensimmäisessä analyysivaiheessa ilmauksista muodostetaan merkitysyksiköitä. Oleellista on, että merkitysyksikkö on tulkinnaltaan ajatuksellinen kokonaisuus. (Huusko & Paloniemi, 2006 s. 167.) Luettuani aineistoa useaan kertaan minulle oli muodostunut alustava hahmotelma aineistossa esiintyvistä käsitksistä koskien luokanopettajan soveltuvuutta sekä rekrytointiprosessia. Tämän jälkeen etsin aineistosta luokanopettajan soveltuvuutta sekä rekrytointiprosessia kuvaavia merkitysyksiköitä. Erittelin aineistosta yhteensä 102 ilmaisua luokanopettajan soveltuvuudesta ja 38 ilmaisua rekrytointiprosessista. Ilmausten asiayhteydet muodostuivat yksittäisistä virkkeistä tai laajemmista kokonaisuuksista.

Analyysin toisessa vaiheessa aletaan etsiä, lajitella ja ryhmitellä merkitysyksiköitä teemoiksi tai ryhmiksi. Ytimenä on etsiä merkitysten joukosta samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta harvinaisuuksia ja rajatapauksia ei tule jättää huomiotta. Merkitykselliset ilmaukset tulee ymmärtää ottamalla huomioon asetetut tutkimusongelmat. (Niikko, 2003, s. 34; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168.) Ryhmittelin ensimmäisessä vaiheessa löytämäni merkitysyksiköt eri otsikoiden alle. Pyrin otsikoimaan ryhmät kuvaamaan yhtenevästi jotain tiettyä hakijaan liit-

tyvää asiaa. Pitäydyin suurimmaksi osaksi haastateltavien käyttämissä käsitteissä. Tarkan erottelun tuloksena luokanopettajaksi soveltuvan hakijan merkitysryhmiä oli 51 ja rekrytointiprosessia koskevia 17 (liite 3). Merkitysryhmien sisällä ilmausten määrä vaihteli yhdestä seitsemään, koska yksi haastateltava pystyi tuottamaan vain yhden ilmaisun. Merkitysryhmien muodostamisen mahdollisti merkityksyksiköiden tarkka kokoaminen ja jäsentäminen. Tarkoituksena oli koota esiin tulleita käsitteitä ja määrittelyitä sekä poistaa päällekkäisiä, samaa tarkoittavia ilmaisuja.

Kolmannessa analyysivaiheessa erilaiset merkitysryhmät ja teemat lajitellaan kategorioiksi. Kunkin kategorian tulisi kertoa jotain erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö, jotta kategorioiden välille syntyy eroja. Fenomenografiassa kategorioita ei määritetä etukäteen, vaan ne syntyvät analyysiprosessin kuluessa. (Niikko, 2003, s. 36; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168.) Pysin löytämään kullekin kategorialle selkeät ominaisuuskriteerit, mutta myös erottelemaan niitä toisistaan. Vertailin merkitysryhmiä koko aineiston merkitysten joukkoon, yhdistelin merkityksyksiköitä niiden yhtäläisyyksien perusteella ja erottelin niitä toisistaan, jolloin muodostui selkeät rajat jokaiselle kategorialle. Käytin tässä edellisen vaiheen merkitysryhmien sisältämien yksiköiden määrällistä tarkastelua, eli syntyneiden kategorioiden ytiminä toimivat ne merkitysryhmät, joihin sisältyi runsas määrä merkityksyksiköitä. Merkitysryhmistä muodostui kahdeksan kategoriaa luokanopettajaksi soveltuvalla hakijalla sekä kolme kategoriaa rekrytointiprosessiin liittyen (liite 4). Lisäksi luokanopettajaksi soveltuvan hakijan kaksi merkitysryhmää jäi kategorioiden ulkopuolelle.

Neljännessä analyysivaiheessa kategoriat yhdistetään teoreettisista lähtökohdista käsin kuvauskategorioiksi. Kuvauskategoriat ovat muodollisia yhteenve-toja kuvauksista ja ovat tutkimuksen päätuloksia. Ne ovat tutkijan tulkintoja tutkitavilta kootusta tiedosta ja heidän käsityksistään tutkittavaa ilmiötä kohtaan. (Niikko, 2003, s. 36–37.) Kuvauskategorioista voidaan rakentaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kuvakategoriasysteemi, jonka avulla tulokset lopulta kuvataan. Horisontaalisessa kuvauskategoriasysteemissä luokat ovat keskenään samanarvoisia niin tärkeyden kuin tason suhteen, koska niillä on vain sisällöllisiä eroja. Vertikaalisessa kuvauskategoriassa luokat järjestetään jonkin aineistosta nousevan kriteerin avulla keskinäiseen järjestykseen. Hierarkkisessa

kuvauskategoriasysteemissä jotkut käsitykset ovat selkeästi muita kehittyneempiä rakenteeltaan tai sisällöltään, jolloin ne ovat toisiinsa nähden eritasoisia teoreettisuuden tai laaja-alaisuuden perusteella. (Niikko, 2003, s. 37–38; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169.)

Kuvauskategorijärjestelmien muodostamiseksi pyrin kuvaamaan jokaisen kategorian keskeiset piirteet sekä kategorioiden väliset suhteet. Tämän tuloksena syntyi neljä erilaista luokanopettajan soveltuvuuskäsityksen kuvauskategoriaa: *ammattilliset vaatimukset*, *henkilökohtaiset ominaisuudet*, *motivaatio opettajan työhön* sekä *rekrytointinäkökulmat*. Ammatillisten vahvuuksien kuvauskategoria sisältää muita kategorioita laajempia ja enemmän variaatioita sisältäneitä alakategorioita. Laajuutensa vuoksi se on myös hierarkkisessa suhteessa muita kuvauskategorioita korkeammalla, koska muut kuvauskategoriat eivät sisällä alakategorioita. Luokanopettajan rekrytointiprosessiin syntyi kaksi eri kuvauskategoriaa, jotka ovat horisontaalisessa suhteessa keskenään. Nämä kuvauskategoriat ovat: *tavoitteet* ja *toimintatavat*.

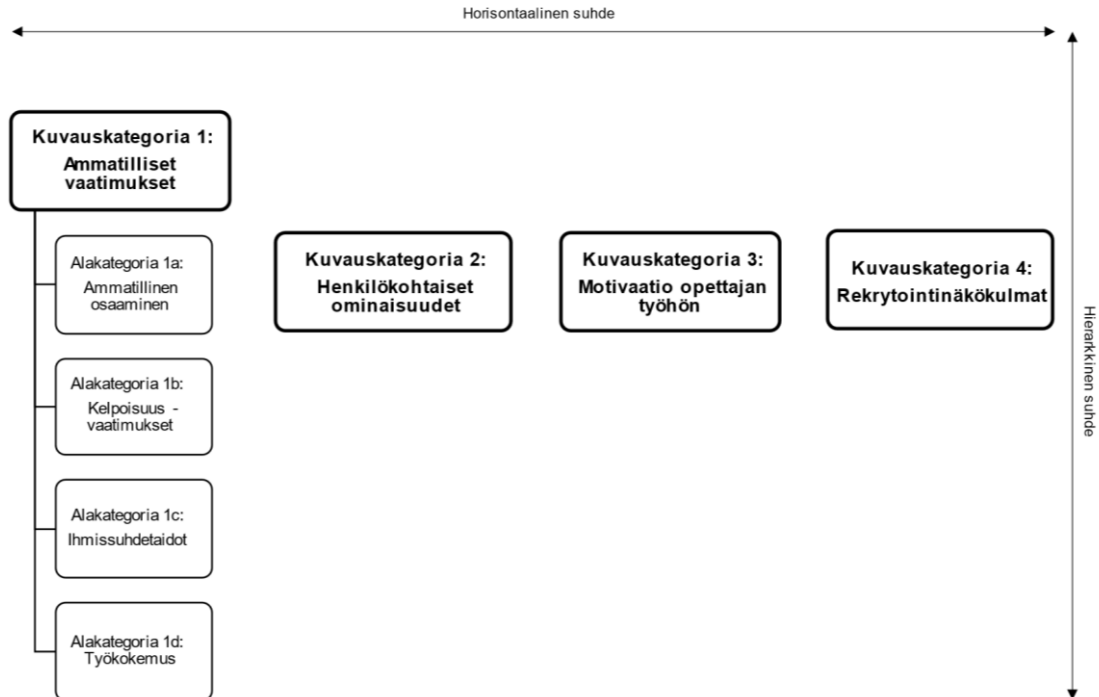
Niikon mukaan (2003, s. 36) kuvauskategoriat tulisi luoda yhdistämällä kategoriat ilmiötä koskevaan teoriaan ja aikaisempaan tutkimukseen. Toteutin empirian ja teorian vuoropuhelun vasta kuvauskategorijärjestelmän valmistuttua, koska muuten vaarana olisi voinut olla tulosten ohjautuminen tutkimustulosten kannalta virheelliseen suuntaan. Kuitenkin kuvauskategoriat ovat tutkijan tulkintoja tutkittavilta kootuista tiedoista ja heidän käsityksistään (Niikko, 2003, s. 37), joten pyrin rakentamaan kuvauskategoriat omien tulkintojeni kautta.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen vastaukset tutkimuskysymyksiini. Käytän apuna edellisessä luvussa kuvailemiani kuvauskategoriajärjestelmiä, jotka muodostuivat fenomenografisen analyysin tuloksena. Etenen esittelemällä aluksi kuvauskategoriajärjestelmän, jonka jälkeen kuvaan kuvauskategorioiden alakategorioita. Kuvaamisen yhteydessä peilaan kutakin kategoriata teoreettiseen ja aikaisempaan tutkimustietoon. Lisäksi hyödynnän kategorioiden kuvaamisessa suoria haastattelulainauksia keräämästäni aineistosta. Lopuksi esittelen mahdollisesti kuvauskategoriajärjestelmän ulkopuolelle jääneet käsitykset.

6.1 Luokanopettajan soveltuvuuskäsityksiä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastauksena toimii rehtorien luokanopettajan soveltuvuuskäsitysten kuvauskategoriajärjestelmä (kuvio 1). Sen osatekijät koostuvat neljästä eri kuvauskategoriasta, jotka ovat *ammattilliset vaatimukset*, *henkilökohtaiset ominaisuudet*, *motivaatio opettajan työhön* sekä *rekrytointinäkökulmat*. Nämä neljä kuvauskategoriata ovat sekä horisontaalisesti että hierarkkisesti suhteessa toisiinsa. Ammatillisten vahvuuksien kuvauskategoria sisältää muita kategorioita laajempia ja enemmän variaatioita sisältäneitä alakategorioita. Siksi se on hierarkkisessa suhteessa muita kuvauskategorioita korkeammalla, koska muut kuvauskategoriat eivät sisällä alakategorioita ja ovat näin jääneet alakategorian tasolle.



KUVIO 1. Luokanopettajan soveltuvuuskäsityksiä

Ensimmäinen kuvauskategoria kertoo hakijan ammatillisista vaatimuksista eli millaisia ammatillisia kompetensseja ja taitoja rehtorit ajattelevat luokanopettajan tarvitsevan. Toinen kuvauskategoria kuvailee haettavalle luokanopettajalle vaadittavista henkilökohtaisista ominaisuuksista. Kolmas kuvauskategoria kertoo siitä, miten luokanopettajan motivaatiota työtä kohtaan arvioidaan. Neljäs kuvauskategoria osoittaa vielä rekrytointikontekstin luomat käsitykset sopivasta hakijasta.

6.1.1 Ammatilliset vaatimukset

Ensimmäinen kuvauskategoria *ammatilliset vaatimukset* sisältää luokanopettajaksi hakevalle asetetut odotukset koskien tämän ammatillista osaamista. Nämä odotukset perustuvat luokanopettajan työn vaatimuksiin. Kuvauskategoria muodostuu neljästä hierarkkisesta kategoriasta: *ammatillinen osaaminen*, *kelpoisuusvaatimukset*, *ihmissuhdetaidot* ja *työkokemus*. Luetteloitu järjestys edustaa alakategorioiden hierarkkista järjestystä, jossa ylimmän kategorian käsitykset ovat moniulotteisempia kuin alempana olevat kategoriat.

1a. Ammatillinen osaaminen

Opettajan pedagogiset lähtökohdat ja näkemykset opettajuudesta ovat usein työelämään siirryttäessä muodostuneet pysyvämmiin, ja ne kertovat myös opettajan arvomaailmasta ja ihmiskäsityksestä (Pokka, 2014, s. 87). Ammatillista osaamista kuvattiin rehtorien haastatteluissa monipuolisesti, ja siihen liittyviä kuvauksia löytyikin kaikista eniten haastatteluaineistosta.

Rehtorit pitivät tärkeänä, että luokanopettajaksi hakeva osaa eritellä omaa opettajuuttaan, esimerkiksi vahvuuksia ja heikkouksia sekä hyviä opetuskäytänteitään. Tätä voisi kutsua ammatillisen minäkäsityksen termillä, joka tarkoittaa subjektiivista kokemusta itsestään oman työnsä toteuttajana (Rasehorn, 2009, s. 266).

Haastattelu kysytään esimerkiksi, että mitkä on omat vahvuudet opettajana, mitkä on heikkoudet. (H2)

Semmoset hyvät hakemukset jollain tapaa erottuu ja mä aina sitte huomaan esimerkiksi sen, et pystyy kuvaamaan sitä omaa opettajuutta - - ja ehkä niitä hyviä käytänteitä siinä omassa opettajuudessa. (H6)

Ammatillisen minäkäsityksen muodostuminen edellyttää työkokemusta (Rasehorn, 2009, s. 266), koska ammatillisen kompetenssin on todettu täydentyvän työelämässä (Jakku-Sihvonen, 2005, s. 140). Voidaan siis ajatella, että oman opettajuuden erittelyminen pitää sisällään myös työkokemuksen osoittamisen.

Rehtorit odottavat luokanopettajaksi hakevan olevan ajan tasalla opetus-alasta ja hyödyntävän opetussuunnitelman mukaisia monipuolisia opetustapoja. Vastavalmistuneen kohdalla nämä taidot oletetaan olevan hallinnassa, koska opettajankoulutuksessa saadut tiedot ja taidot ovat vielä tuoreessa muistissa. Kuitenkin opettajankoulutuksen yhdeksi paradoksiksi on nostettu se, että se nojaa jopa ylikorostuneesti perinteisiin (Nikkola & Räihä 2007, s. 11), joten voiko sittenkään olettaa vastavalmistuneella olevan ajanmukaiset tiedot ja taidot opettamisesta? Vaikka omasta opettajankoulutuksesta olisi jo aikaa, yhtenä opettajien velvollisuutena pidetään oman osaamisensa ja toimintansa kehittämistä alati muuttuvassa yhteiskunnassa (Webb ym., 2004, s. 8).

Vaik ei olis juuri vastavalmistunut, mut pitää olla kuitenkin sillee ajan tasalla opetus-alasta, että on hyvä, jos hakemustekstis käy jotenki ilmi et on kiinnostunut yhteis-opettajuudesta tai on kartalla nykysist arviointimenetelmistä, kaikki ei ole - - ja sitte (kaupungissa) on hyvin vahvast niiku tietotekniikka läsnä kaikess opetukses - - niin sit pitää olla tavallaan se teknologian opetuskäyttö. (H2)

Mä tiedän, et on erilaisia kouluja ja painotetaan erilaisia asioita. - - Jos tulee niin ku hirveen oppiaine edellä tänne meidän haastatteluihin, nii sit voi olla, ettei kauheen hyvin pärjää. (H6)

Rehtorit mainitsivat nykyaikaisiin opetusmenetelmiin muun muassa eriyttämisen ja tieto- ja viestintäteknologian käytön opetuksessa. Myös oppilaiden arviointi tuotiin esiin. Osa rehtoreista mainitsi koulussaan painotettavan teknologian käyttöä opetuksessa, jolloin ICT-osaamisen edellyttäminen on perusteltua. Lisäksi opetuksen laaja-alaisuus näkyy soveltuvuuskäsityksissä niin, ettei oppiainekeskeyttä painottava hakija välttämättä pärjää rekrytoinnissa. Rehtorit toivatkin esiin sitä, ettei kaikilla välttämättä ole ajantasaista tietoa tai osaamista siitä, millaisia asioita tämänhetkinen opetussuunnitelma painottaa.

Luokanopettajan keskeisiin ammatillisiin taitoihin lukeutuu rehtorien mukaan hyvä oppilaiden käsittely. Tätä ilmentävät ryhmänhallinta sekä tavat ryhmäyttää oppilasjoukkoja. Myös tapa kohdata oppilaita koettiin merkittäväksi ominaisuudeksi.

Et sit siellä korostuu ryhmänhallintataidot ja sitten semmoset vuorovaikutustaidot ja ryhmäyttämistaidot, että kyl ne on semmosia nykypäivän koulumaailmassa, et ne niinku korostuu tai mä niinku nään, et ne on tärkeitä juttuja ja mun arvoihin sopivia, et mä haluan semmosia työntekijöitä tavallaan. (H6)

Nikkolan ja Rähän mukaan (2007, s. 10) ammattitaitoinen opettaja ymmärtää ryhmädynamiikan vaikutuksen piilevänä ilmiönä koulukontekstissa. Hyvät sosiaaliset suhteet vaikuttavat hyvinvointiin koulussa (Konu, 2002, s. 39), minkä vuoksi ne varmasti vaikuttavat myös koulumotivaatioon ja koulussa viihtymiseen.

Rehtorit kokivat luokanopettajan tärkeäksi ominaisuudeksi sen, että opettaja luottaa omaan ammattitaitoonsa, jonka nojalla hän osaa ratkaista vastaan tulevia ongelmia. Esimerkiksi oman työn pilkkominen, ratkaisukeskeinen toiminta sekä avun kysyminen tarvittaessa koettiin ammattitaitoisen opettajan piirteiksi. Kuitenkin muilta kysyminen voidaan nähdä sekä osaamisena ja itseensä luottamisena että niiden puutteena.

Se on samon tein selvä, että tänne ei nyt tulla, että on hyvä, rento siinä haastattelussa ja se oli siinä, vaan että työ osataan pilkkoa ja osaa myös toisilta kysyä. (H5)

Pystyy itsenäiseen työskentelyyn et on tietynlaista luottoa siihen omaan ammattitaitoon, et luokanopettajat on akateemisest koulutettuja ja oman alan asiantuntijoita nii se työ ei voi olla sellasta, et koko ajan kysyy rehtorilta, et miten teen tän. (H2)

Työn pilkkominen ja muut ratkaisukeskeiset toimet nähtiin myös kykynä huolehtia työssä jaksamisesta. Opettajien työhyvinvoinnin tarkastelussa onkin huomioitu sen vaikutus myös pedagogisen työn laatuun (Lerikkanen ym., 2020, s. 59–61), minkä takia keinoja ylläpitää omaa työssä jaksamista voidaan pitää perustellusti tärkeänä.

1b. Kelpoisuusvaatimukset

Jokainen haastattelemani rehtori toi ensimmäisenä soveltuvuuskriteerinä esiin luokanopettajan muodollisen pätevyden. Luokanopettajan kelpoisuus onkin ainoa kriteeri, joka mainitaan opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia koskevassa laissa (Asetus 986/1998, 4 §). Osa rehtoreista toi myös esiin sen, että voivat valita myös hakijan, joka on lähellä valmistumista.

Kelposuusvaatimukset tietenkin ihan ensinenässä katsotaan ja sitte jos ei oo kelposuutta, nii sitte usein varsinkin vakituiss hauissa ja ylipäättään määräaikaissakin jää pois siitä haastatteluvaiheesta. (H3)

Myös sit jos on ei-kelponen, mutta vaik lähellä valmistumista tai on paljon kokemusta ni etenki sit määräaikaiss paikois huomioidaan kyllä. (H2)

Akateemisen tutkinnon ja ammatillisen pätevyden on todettu edistävän työllistymistä eniten myös työnhakijoiden näkökulmasta (Rautopuro ym., 2011, s. 321–322). Aikaisempien selvitysten mukaan myös laaja tutkinto eli kelpoisuus opettaa monia aineita on rekrytoitumisetu (Puhakka ym., 2007, s. 20–22, 80–82). Tätä mieltä olivat myös haastattelemani rehtorit. Erikoistumisaineet tai jopa aineenopettajan pätevyys luokanopettajan kelpoisuuden rinnalla ovat useimmiten tarpeen täyttämään tai vahvistamaan koulun osaamisvajetta. Rehtorit toivat myös erikoisosaamisen painottamisen esiin myös silloin, mikäli opintoja kyseisestä aineesta ei ole, koska kyseinen taito voi olla sellainen, mitä muilla ei ole. Vaikka

luokanopettajan opintoihin kuuluukin opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, rehtorit toivat esiin sen, etteivät kaikki luokanopettajat halua tai edes pysty kaikkia aineita opettaa.

Kyl se ehottomast kannattaa mainita siin hakuilmotukses, koska läheskä kaikil ei sit taas sitä taitoo ole. Vaikkei se ookka välttämättä opiskeluis ainekokonaisuuksissa, mut - - ei kaikki luokanopettajat pysty niit pehmeit käsitöitä opettamaan. Teorias pystyy, mut käytännössä ei tai eivät halua. (H2)

Mutta aina totta kai toivon, että sieltä löytys sitte se erikoistumisainekin. Ku eihän siin on mitään järkeä ihmisten erikoistua, jos niillä ei oo minkäänlaista merkitystä työnsaannin kannalta. (H4)

Et meillä yläkoulun puolella saattaa olla tunteja tarjolla - - nii mielellään tietenki sitte ois niitä päteviä työntekijöitä, joilla on myöskin se toinen tutkinto. Et kyllä semmonen kaksoiskelpoosuuksien tarkastelu rekrytointitilanteessa - - otetaan huomioon. (H6)

Erityisesti yhtenäiskoulussa toimiva rehtori toi aineenopettajan pätevyyden merkittävänä luokanopettajan ominaisuutena esiin, koska näin opettajan osaamista pystytään hyödyntämään alakoulun lisäksi myös yläkoulun puolella. Näin saadaan helpommin myös opetustuntimäärään kuuluvat tunnit täytettyä eli helpoteaan myös rehtorin työtä.

1c. Ihmissuhdetaidot

Opettajan työ on vaativa ihmissuhdeammatti, ja opettajiin kohdistuu erilaisia odotuksia vuorovaikutustilanteissa (Nikkola, 2007, s. 62). Rekrytoinnissa hakijan sosiaaliset taidot ovat rehtoreiden mukaan tarkastelun alla, koska opettajan tulisi osata tehdä hyvää vuorovaikutusta niin kollegoiden, oppilaiden kuin huoltajienkin kanssa. Laeksen mukaan (2005, s. 76) opettajan ammatti kuitenkin vaatii tietynlaista sosiaalisuutta. Esimerkiksi Mankin ja kollegoiden tutkimuksessa (2018, s. 39–40) käy ilmi, että se, millaista sosiaalista osaamista tulisi opettajalla olla, ei ole selvää edes opettajakoulutuksen soveltuvuuskoearviointeja tekeville opettajankouluttajille.

Rehtorit painottivat paljon opettajan vuorovaikutusta työyhteisössä. He korostivat sitä, että jokainen opettajahenkilökunnan jäsen osaltaan rakentaa hyvää työyhteisöä. Tämä on myös asia, jota on korostettu selvitettäväksi työhaastatteluissa (mm. Pokka, 2014, s. 86).

Tiimipelureita ku haetaan ni kysytään mitä nämä hakijat tois meidän työyhteisöön, millä tavalla he vois meidän tiimityötä kenties kehittää. (H3)

Opettajakunnan esimiehenä rehtori vastaa koulun työyhteisön osaamisesta ja hyvinvoinnista. Pokan (2014, s. 12) mukaan hyvinvoiva työyhteisö palvelee parhaiten koulun tavoitetta tehdä seuraavasta sukupolvesta entistä osaavampi ja onnellisempi. Rehtorien haastattelusta kävi ilmi myös se, että negatiivista työilmapiiriä luova työntekijä voi karkottaa asenteellaan hyvät opettajat muualle etsimään parempaa työyhteisöä.

Rekrytoinnin pääasiana on kuitenkin löytää paras opettaja lapsille ja nuorille (Pokka, 2014, s. 87), joten hakijan vuorovaikutusosaaminen lasten ja nuorten kanssa on myös arvioitavana. Kyse on myös kasvatustehtävästä, ja opettaja toimii itse esimerkkinä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Et jos tulee semmosella asenteella, että tulee kohtaamaan oppilaita ja tekee vuorovaikutusta oppilaiden kanssa, nii se heti lämmittää minua ainakin. (H6)

Opettajan tunnetaidot ovat myös yhteydessä siihen, miten haastavia oppilaita kohdataan, merkittävät oppilassuhteet syntyvät ja hyvään ja terveeseen luokkailmapiiriin (Jones ym., 2013, s. 63). Positiivisen tunnelatauksen ja turvallisen ja kannustavan ilmapiirin on todettu edesauttavan merkittävästi oppimista ja oppilaiden kykyä säädellä omia tunteitaan. Vuorovaikutustilanteet pitkälti perustuvat tunteisiin ja tunnetaitoihin. (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 14–15.)

Oppilaiden lisäksi opettajat tekevät päivittäistä vuorovaikutusta myös oppilaiden huoltajien kanssa. Rehtorit painottivatkin opettajan kykyä osoittaa, miten selviytyy huoltajien kanssa etenkin hankalista tilanteista.

Sit mie piän sellast tärkeenä, mikä ei tuu siel opinnois aina nii esille - - opettaja tietää sen vast oman kokemuksen kautta, et miten toimii esimerkiks huoltajayhteistyössä tai jos on huoltajien kanssa joku konflikti tai ristiriitatilanne nii miten niis tilanteis toimii. (H2)

Rehtorien haastatteluista kuitenkin jää epäselväksi, miten hyvä vuorovaikutusosaaminen määritellään. Taustalla voi piillä rehtorien subjektiiviset näkemykset hyvästä vuorovaikutusosaamisesta, mikä on linjassa opettajankouluttajien paradoksiin näkemyksiin samasta asiasta (Mankki ym., 2018, s. 39–40).

1d. Työkokemus

Kelpoisuusvaatimusten lisäksi työkokemus oli toinen niistä asioista, jonka kaikki haastattelemiini rehtorit mainitsivat hakijalta edellytettävän, jotta palkkaisivat tämän luokanopettajaksi johtamaansa kouluun. Tutkimuksissa onkin todettu, että ammatillinen kompetenssi kasvaa opintojen jälkeen työelämässä (Jakku-Sihvonen, 2005, s. 140).

No, työkokemusta pitää olla. (H1)

Et on tehny vastaavii töitä nii se on aina sit plussaa, mut ei oo edellytys, et mie en ite pidä siit ajatuksesta, et jättäsin jonku kutsumatta sen takii, et hänel ei oo vielä työkokemusta, et jos on vaik vastavalmistunu ni se ei saa olla este. (H2)

Ainoastaan pari rehtoria mainitsivat vastavalmistuneet ja näkökulman siitä, että myös opetusalaa vastaava työkokemus katsotaan yhtä lailla eduksi, koska vastavalmistuneilla työkokemusta opettajana ei välttämättä ole vielä muualta kuin opettajakoulutuksen harjoittelusta. Julkisuuressa onkin esitetty, ettei koulutusputkesta tuleva nuori menesty opettajan ammatissa (Nikkola & Räihä, 2007, s. 12). Sopiikin siis kysyä, mistä vastavalmistuneen on mahdollista hankkia työkokemusta, mikäli häntä ei työkokemuksen puutteen vuoksi voi palkata?

Luokanopettajakoulutuksen soveltuvuusarvioinnissakin opettajakokemusta on pidetty motivaation mittarina ja ikää piilokriteerinä. Työkokemuksen on ajateltu kertovan opettajan sitoutumisesta ammattiin. (Räihä, 2006, s. 218, 220.) Vastavalmistuneiden opettajien kohdalla on havaittu, että heidän poistumisensa koulusta on yleisempää kuin vanhemmilla tai kokeneemmilla opettajilla (Guarino ym., 2006, s. 185). Nuoret ja uudet opettajat haluavat ehkä nähdä erilaisia kouluja ja toimintamalleja ja löytää itselleen niistä sopivan.

6.1.2 Henkilökohtaiset ominaisuudet

Opettajalle ei riitä hyvä ammattitaito, vaan häneen kohdistuu odotuksia myös ihmisenä (Hellström, 2009). Toinen kuvauskategoria *henkilökohtaiset ominaisuudet* kuvaakin rehtorien soveltuvuusarvioita siitä, millaisia ominaisuuksia sopivalla luokanopettajalla tulisi olla.

Rehtorit toivat esiin sen, että opettajan tulisi olla ”kaikin puolin sopiva”. Sopivuutta määriteltiin esimerkiksi arvioimalla hakijan sopeutumista työyhteisöön. Sopivuuden määrittelyssä hakijan persoonalla on suurin rooli.

Koitetaan sieltä niin ku tavallaan löytää semmonen persoona, joka soveltuis tähän meidän yhteisöön hyvin. (H1)

Ja tietenki myös sitte... no aika lähellä omaa persoonaaki, et minkälainen persoona on, et osan on vähä helpompi sitte toteuttaaki noita vaatimuksia. (H6)

Tuntemukset ”sopivista” ja ”epäsopivista” hakijoista resonoivat ympäristön kulttuurin sosiaalisten hierarkioiden kanssa. Samalla ne myös vahvistavat niitä, koska rekrytoinnissa poimitaan sopivimmat persoonat samalla kun sopivuutta määritellään. (Kinnunen & Parviainen, 2014, s. 62.) Myös opettajakoulutuksen valintakokeiden on todettu enemmänkin uusintavan ja toistavan kuin uudistavan opettajan ammatissa toimivien persoonallisuuden piirteitä (Räihä, 2006, s. 211). Rehtorit siis vaikuttavat tietävän, millaista persoona rekrytoinnissa hakevat, mutta sopivan määritelmä jää epäselväksi.

Haastatelluista rehtoreista kaksi toi esiin sukupuolen merkityksen. He korostivat sitä, että opettajakunnassa on tärkeää olla sekä miehiä että naisia. Mikäli koulusta lähtee miesopettaja, rekrytoinnissa tavoitteena on saada tämän tilalle toinen mies.

Tietysti se, että kyllä sukupuolellakin on merkitystä. Kyllä opettajakunnassa tarvitaan myös miehiä, niin kyllä jos on tasapuolinen mies ja nainen, niin monesti mä saatan ottaa sen miehen. (H4)

Ku mä tosiaan lähen itte eläkkeelle kans syksyllä ni sen jälkeen meidän henkilökunnassa on kaksi miestä, joista toinen vakituinen niin sitä täytyy kyllä vähän sillai lainvastasesti kattoo niinkin et täytyy saada yks mies taloon. (H1)

Aikaisemman tutkimuksen perusteella (Tamir, 2021, s. 225) on havaittu, että rehtorien mielestä opettajakunnan monipuolisuus on tärkeää, jotta lapsilla olisi samaistuttavia, menestyneiden aikuisten malleja koulun henkilökunnassa. Guarino ja kollegoiden tutkimuksessa (2006, s. 179, 185) todetaan myös, että vaikka naiset ovat miehiä todennäköisemmin astumassa opetusalan tehtäviin, naisten poistuminen alalta on yleisempää kuin miesten. Miesten suosiminen luokanopettajien rekrytoinnissa linkittyy myös luokanopettajakoulutuksen valintakokeissa todettuun vastaavaan ilmiöön (esim. Mankki, 2019, s. 539). Koska miehillä on kautta historian ollut enemmän työvalikoimaa kuin naisilla (Guarino ym., 2006, s. 184), saattaa tämä epätasapaino vaikuttaa tänäkin päivänä, ja siksi ”harvinaiset” mieshakijat halutaan rekrytoida omaan kouluun.

Rehtorit pitivät myös tärkeänä sitä, että luokanopettajaksi hakeva jakaa samankaltaiset arvot koulun kanssa. Arvojen jakaminen voidaan nähdä myös ammatillisena vaatimuksena, mutta koen, että ammatillisiin arvoihin liittyy paljon henkilökohtaisestikin tärkeinä koettuja asioita. Esimerkiksi henkilö, jolle ympäristö ja luonto eivät välttämättä itsessään ole tärkeitä arvoja, voi kokea hankalaksi mukautua ympäristökasvatusta painottavaan kouluun.

Siinä on niinku koulun esittely, et mitkä arvot meille on tärkeitä siinä hakemuksen alussa. Haettiin sitte aineenopettajaa tai luokanopettajaa niin tavallaan siinä näkyy painopisteet koulussa, et mitä asioita arvostetaan. Että sen jälkeen hakija osaa, jos se oivaltaa siit ne, et just kertoo niitä asioita siinä hakemuksessaan. (H6)

Myös Pokan (2014, s. 87) mukaan opettajan arvomaailma ja ihmiskäsitys kielii tämän opettajuuden näkemyksestä. Yhteisten arvojen jakaminen kenties vähentää myös kitkaa työyhteisössä, jolloin rekrytointiprosessissakin huolehditaan koulun työhyvinvoinnista.

6.1.3 Motivaatio opettajan työhön

Kolmas kuvauskategoria *motivaatio opettajan työhön* edustaa arviointia siitä, miten motivoitunut hakija on tekemään luokanopettajan työtä – miten tämä ilmaisee haluaan kasvattaa ja opettaa. Haluamisen sijaan korostettiin kuitenkin orientaatiota ja kehittymishalukkuutta luokanopettajan ammatissa.

Yksi motivaatiota osoittava näkökulma on hakijan valmius irtautua perinteisestä opettajan mallista ja toimia esimerkiksi samanaikaisopettajana. Myös hakijan kiinnostus yhteisopettajuuteen mainittiin rehtorien haastattelussa useasti.

On hyvä, jos hakemustekstis käy jotenki ilmi sellanen niiku et on kiinnostunut yhteisopettajuudesta. (H2)

Yhteistyökykyinen, on kiinnostunu samanaikaisopettajuudesta ja tän tyyppisiä juttuja. (H7)

Toinen opettajan motivaatiota osoittava tekijä rehtorien mielestä on se, että hakija osoittaa olevansa kiinnostunut erilaisista kehittämisasioista. Kehittäminen voi liittyä omaan ammattitaitoon, kouluun tai opetusjärjestelyihin.

Jotenki ehkä sellane, et on just sellanen kehittävä työote niiko haluu kehittyä siin omassa työssään. (H2)

- - ja semmonen koulun kehittämisen innokkuus ja tälläseet. (H3)

Arvostamme kiinnostusta kehittää oppilaslähtöisiä joustavia opetusjärjestelyitä. (H7)

Itsensä kehittämiseen liittyy myös se, että hakijalta odotetaan osaamista kertoa omista tavoitteistaan työelämässä. Ammatilliset tavoitteet kertovat hakijan sisäisestä motivaatiosta. Sisäisesti motivoitunut työntekijä voi hyvin ja on myös tuottavampi, koska innostus työtä kohtaan on yhteydessä työn tuottavuuden kanssa. (Martela & Jarenko, 2014, s. 14–16.)

Minkälainen se näkyminen siitä omasta polusta työelämässä on siinä hakemuksen perusteella. (H3)

Rehtoreille tärkeää on myös se, että hakija osoittaa haluavansa tulla töihin juuri kyseiseen kouluun. Tämä näkyi myös siinä, ettei hakijoita, jotka hakevat moneen eri paikkaan, nähdä kovin hyvässä valossa. Ehkä tässä taustalla on pelko siitä, että mikäli palkattu luokanopettaja ei oikeasti haluakaan olla kyseisessä koulussa, lähtee hän pian pois paremman työpaikan toivossa.

- - miks hakee nyt sitten meille töihin ja jotenki sitä omaa tarinaa me halutaan aina kuulla, et mitä siellä ihmisen takana on ja miks meille. (H3)

Räihän tutkimuksen (2010b, s. 63) mukaan jo opettajakoulutuksen soveltuvuus-kokeissa on ongelmallista, että valintoja ohjaavat liikaa ”Miksi haluat opettajaksi?” -kysymykset ”Miten sovellut opettajaksi?” -kysymysten sijaan. Kun motivaation sijaan painotettaisiin soveltuvuutta, saataisiin valintoja käännytettyä pois vakuuttavampien ja kokeneempien hakijoiden suosimisesta.

6.1.4 Rekrytointinäkökulmat

Neljänteen kuvauskategoriaan *rekrytointinäkökulmat* liittyvät soveltuvuus-käsitykset, jotka liittyvät jollain tapaa rekrytointikontekstiin. Rehtorin käsitykseen luokanopettajaksi soveltuvasta hakijasta vaikuttaa siis myös se, millaisen vaikutuksen hakija tekee rekrytointin eri vaiheissa.

Haastattelu koettiin kaikista tärkeimmäksi rekrytointin vaiheeksi lopullisen päätöksen kannalta. Hakija, joka menestyy haastattelussa, onkin vahvoilla valikoitukseen työpaikan saajaksi. Jotkut rehtorit sanoivat myös hakuasiakirjojen

unohtuvan haastatteluiden alkaessa eli niillä ei ole enää kaikissa tapauksissa merkitystä lopullista päätöstä tehdessä.

Oikeestaan yks lause, minkä mä aina kirjotan siihen, että menestyi erinomaisesti haastattelussa. (H4)

Haastattelu on niin ku uusi mahdollisuus. Että kyllä siinä vaiheessa aika lailla unohdetaan, et ei me siinä vaiheessa enää palata siihen hakuasiakirjaan, et mitä se sano. (H6)

Toinen haastatteluun liittyvä näkökulma on hyvän ensivaikutelman luominen. Ensivaikutelman merkitys onkin todettu tutkimuksessa merkittäväksi ihmisten arvioinnissa. Esimerkiksi Laeksen mukaan (2005, s. 91) tunteet ohjaavat ratkaisuja enemmän kuin rationaalisuus, jolloin ensivaikutelma on ratkaisevassa asemassa.

Se tulee se olotila sitte ku keskustellaan ja jos ollaan samaa mieltä nii tämä tämmönen niinku ihmisen ensimmäisen kerran kohtaaminen niin se kertoo tosi paljon ja jos kollega on samalla linjalla niin siel on sitte hakija vahvoilla. (H1)

Tietyist asioist tulee niiku semmonen. Luotan vähän niiku sellaseen intuitioon siinä. (H2)

Ensivaikutelma voi olla alkusysäys, mutta ei yksin riittävä syy rekrytoitumiseen (Huilaja, 2019, s. 53), joten perusteet intuition syntymiselle tulisi olla hyvät perusteet. Kysyessäni, mistä asioista hyvä ensivaikutelma syntyy, rehtorit eivät oikein osanneet sitä konkreettisesti perustella. Perustuuko intuition antama varmuus kuitenkin mututuntumaan soveltuvuus-kriteerien sijasta?

Yksi rehtoreista kertoi soittelevansa hakijan suosittelijoille, mikäli niitä on hakuasiakirjassa mainittu. Suosittelijoiden käyttö rekrytointipäätöksessä nojautuu rehtorikollegoiden näkemyksiin luottamisena. Lisäksi heillä on konkreettista näyttöä siitä, millainen hakija on oikeasti ja miten hän työtään tekee. Hakuasiakirjassa ja haastattelussa kun ei itse pääse havainnoimaan hakijaa siinä tehtävässä, mihin häntä ollaan palkkaamassa.

Ja sitte se, että mitä se suosittelija niin ku hänestä kertoo. Sieltä tulee kyllä ihan semmosta hyvää ja rehellistä palautetta. (H4)

Rekrytoinnissa tulee ottaa aina huomioon rekrytoinnin konteksti. Soveltuvuus-käsitteet, jotka liittyvät rekrytointiin, tulisi osata ottaa huomioon ja nimenomaan

siltä kannalta, miten ne ovat rekrytoinnissa syntyneet (Huilaja, 2019, s. 45). Kriteerit, jotka syntyvät rekrytoinnin aikana, voivat olla sellaisia, joita ei rekrytointiprosessin ulkopuolella edes edellyttäisi.

6.1.5 Kuvauskategoriajärjestelmän ulkopuoliset käsitykset

Tässä alaluvussa esittelen kuvauskategorioiden ulkopuolelle jääneet käsitykset. Huusko ja Paloniemi (2006, s. 169) mainitsevat, että fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut myös kertaalleen ilmaistuista aineiston marginaalisista käsityksistä, minkä takia koen tärkeäksi esitellä myös nämä kaksi merkitysryhmää.

Ensimmäinen näistä on se, että henkilö, joka on rehtorille entuudestaan tuttu, on rekrytoinnin kannalta paremmassa asemassa kuin täysin ulkopuolelta tuleva hakija. Esimerkiksi opettajakoulutuspaikkakunnilla sijaisuuksia tekevät opiskelijat saavat niin sanotusti jalkaa oven väliin, jolloin he ovat niin persoonina että työtavoiltaan rehtoreille entuudestaan tuttuja.

Sitte on tää (kaupunki) on siittä mielenkiintonen paikka et tää on opettajankoulutuspaikkakunta nii täs on tullu tutustuu vuosien varrella opiskelijoihin, jotka on ollu sijaisena nii tavallaan niin ku he ovat pikkusen jalka oven raossa ja sieltä on tavaltaan niin ku puheaikaa löytyy etukäteen. (H1)

Hommahan on niin, että ainakaan meidän koululle ei tulla, että mä pistäsin viran auki sillä lailla, etteikö minulla olisi siihen jo tekijä olemassa. (H4)

Toinen näkökulma tuttuuteen on se, että luokanopettajia harvemmin rekrytoidaan suoraan virkaan. Opettajien virkojen avaaminen on nykyään tarkemmin säädeltyä ja perustuu laajempaan, usein koko koulutuksen järjestäjää koskevaan työtilanteen kokonaisarviointiin. Syynä tähän ovat yleinen taloustilanteen heikkeneminen tai koulujen yhdistäminen ja lakkauttaminen. (Pokka, 2014, s. 85.) Lisäksi määräaikaisella sopimuksella oleva opettaja saatetaan joutua rekrytoimaan joka kevät uudelleen vain muodon vuoksi, vaikka paikka olisi hänelle jo luvattu. Kun määräaikainen paikka sitten lopulta saadaan rekrytoitua viraksi, voi siihen olla etukäteen päätetty jo valittavaksi henkilö, joka on tehnyt koulussa töitä määräaikaisena luokanopettajana jo vuosia.

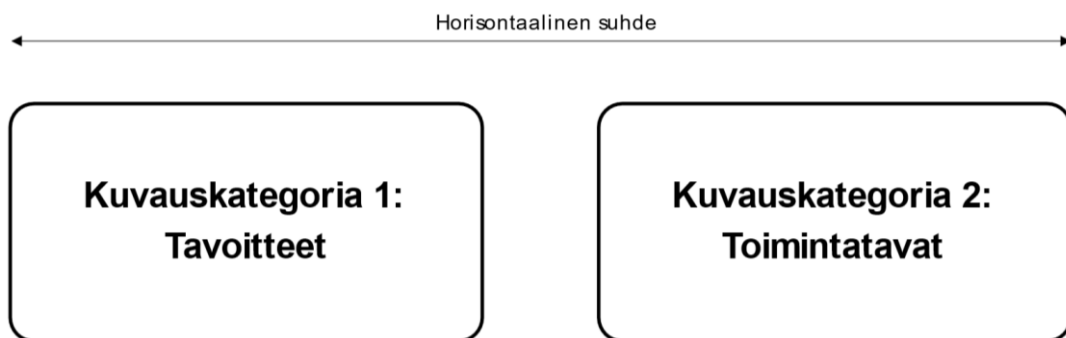
Toinen kuvauskategorioiden ulkopuolinen soveltuvuuskäsitys, joka ilmeni yhdessä rehtorin haastattelussa, oli se, että mikäli hakija on paikkakuntalainen, on se etuna hänelle rekrytoinnissa. Paikkakuntalaisuuden hyvien puolien, kuten

verorahojen virtaaminen kyseisen koulun paikkakunnalle lisäksi paikkakuntalaisuus luo kenties sitoutuneisuuden ja pysyvyyden vaikutelmaa. Kun hakija asuu samalla paikkakunnalla, hän ei välttämättä halua pidentää työmatkaansa hakemalla töihin naapurikaupunkiin.

No totta kai halutaanhan me tietysti, että meil ois kaupungissa veronmaksajia opettajat. - - Ja jos oot hyvä paikkakuntalainen, niin kyllä sulla on paremmat mahdollisuudet sitte saada sitä työtäkin. (H4)

6.2 Luokanopettajien rekrytointiprosessi

Toisen tutkimuskysymyksen vastaukseksi muotoutui luokanopettajien rekrytointiprosessia koskeva kuvauskategoriajärjestelmä (kuvio 2). Sen osatekijät koostuvat kahdesta kuvauskategoriasta, jotka ovat horisontaalisessa suhteessa toisiinsa. Nämä kuvauskategoriat ovat *tavoitteet* ja *toimintatavat*.



KUVIO 2. Luokanopettajien rekrytointiprosessi

Ensimmäinen kuvauskategoria sisältää käsitykset siitä, miksi luokanopettajien rekrytointia ylipäätään tehdään; mitä sillä tavoitellaan ja mitkä ovat sen lähtökohdat. Toinen kuvauskategoria kertoo taas siitä, millaisia erilaisia toimintatapoja luokanopettajien rekrytointiin liittyy.

6.2.1 Tavoitteet

Ensimmäinen kuvauskategoria *tavoitteet* ilmentää sitä, miksi luokanopettajan rekrytointia lähdetään tekemään. Rehtorien haastatteluista kävi ilmi, että rekrytoinnin tavoitteena voi olla sopivan henkilön palkkaamisen lisäksi myös muut asiat.

Lähes kaikki rehtorit mainitsivat, että rekrytointi lähtee liikkeelle aina jostakin tarpeesta. Tarve voi liittyä esimerkiksi jonkin oppiaineen osaamispuutteeseen tai vahvistamistarpeeseen esimerkiksi aikaisempien opettajien eläköityessä, jäädessä vanhempain- tai opintovapaalle tai vaihtaessa työpaikkaa. Tarve havaitaan vuosittaisessa tarkastelussa, jonka pohjalta tiedetään, millaisia tekijöitä lähdetään rekrytoimaan.

Tarve tulee vuotuisessa tarkastelussa, yleensä ne on pitkäkestoisia suunnitelmia. Mähän tiesin jo kaks vuotta sitten, että tänä vuonna ei haeta ketään. (H5)

Se rupee näkymään sillai, et mä rehtorina rupean tutkailemaan toki jo syksyn kehityskeskustelukierroksella sitä, et miten ihmisten toiveet ja suunnitelmat on seuraavalle vuodelle tai jos on eläköityvii - - Ne on semmosia ei-niin-suunnitelmallisia nämä elämänmuutoksista ja työpaikan vaihdoksista johtuvat rekrytoinnit monesti. (H3)

- - nyt me tarvitaan vaikkapa semmonen henkilö, joka osaa opettaa tekstiilityötä tai musiikkia, niin mietitään aina sitte, että hankitaan semmosta henkilöä, joka niin kun täydentää tätä meidän osaamista. Se on oikeestaan se lähtökohta. (H4)

Huilajan (2019, s. 31) kolmivaiheisen rekrytointimallin ensimmäisessä vaiheessa oleellista onkin selvittää tehtävän vaatimukset; mikä on se työ, johon tarvitaan uutta työvoimaa ja mitä osaamisvaateita se edellyttää valittavalta työntekijältä. Koska rekrytointiprosessi vie aikaa ja on myös kallista (Wilkins, 1998, s. 63), on tarpeen miettiminen tärkeää. Jotkut rehtoreista kuitenkin sanoivat, etteivät esimerkiksi hakuilmoitukseen halua määritellä erikseen esimerkiksi erikoistumisopintoihin tai erikoisosaamiseen liittyviä kriteereitä, vaan lähdetään hakemaan niin sanotusti tavallista luokanopettajaa, ja jäädään odottamaan, mitä saadaan.

Toinen rekrytoinnin lähtökohta voi olla se, että saadaan vakinaistettua määräaikaisessa työsuhteessa ollut opettaja. Tätä näkökulmaa käsittelin jo edellisen kuvauskategoriajärjestelmän ulkopuolelle jääneiden käsitysten kohdalla (luku 6.1.5). Rehtoreiden mukaan tämän byrokraattisen toimintatavan läpivieminen ei

ole aina mieluisaa, koska joutuu aiheuttamaan pettymyksen muille hakijoille, joilla ei käytännössä ole edes mahdollisuutta saada kyseistä paikkaa.

Hommahan on niin, että ainakaan meidän koululle ei tulla, että mä pistäisin viran auki sillä lailla, etteikö minulla olisi siihen jo tekijä olemassa. (H4)

Rekrytoinnin tavoitteena voi olla hyvän työntekijän palkkaamisen lisäksi myös muita tavoitteita. Esimerkiksi rekrytoinnissa voidaan kerätä palautetta rekrytoinnista, jonka perusteella tulevia rekrytointiprosesseja lähdetään edelleen kehittämään. Hakijat kuitenkin käyvät koko rekrytointiprosessin läpi ja ovat osallistuneet kenties muidenkin koulujen rekrytointeihin, joista muut rehtorit voivat ottaa hyviä toimintatapoja myös omiin prosesseihinsa.

Lopussa on tärkeää, että me päästetään se tunne siitä tavalliseen kysymyksen lisäksi, että kerro vielä jotakin, mitä haluat, mutta me käännetään se vielä niin, että kuinka me onnistuttiin mielestäsi tässä haastattelussa. - - Tällä on saatu sellanen tulema tai sellaset palautteet, - - että on sanottu, että se haastattelu on jäänyt mieleen ja muistetaan hyvälle ja ollaan mielellään hakemassa uudestaan - - (H5)

Rehtorit näkivät myös rekrytoinnin olevan osa perehdytystä, mikä viittaa rekrytoinnin prosessimaisuuteen sen sijaan, että rekrytointi tähtää vain työntekijän palkkaamiseen. Rekrytointi vaikuttaa aina työhön ja työsuhteeseen (Huilaja, 2019, s. 38).

Se rekrytointitilanne, se ilmoitus jo itsessään - - on jo tärkeää meidän koulun esitelyä ja sitä meidän koulun toimintakulttuurin tuomista sinne hakijapintaan myöskin - - Sit siitä lähtee tavallaan perehdytys liikkeelle heti niistä videoista. - - Me myydään ikään kuin meidät sit myöskin sille hakijalle, joka päättää, et sovitaanko me puolin ja toisin toisillemme. (H3)

Rekrytoinnin päätepisteenä voidaan nähdä työllistyminen ja palkkasuhteen muodostuminen, mutta rekrytoinnin vaikutusten takia rekrytoinnin prosessi on kestoltaan epämääräinen (Huilaja, 2019, s. 38). Siksi rekrytoinnin perehdytysulottuvuus on erittäin tärkeä huomio.

6.2.2 Toimintatavat

Rekrytointiprosessin toinen kuvauskategoria *toimintatavat* sisältää ne asiat, jotka liittyvät jollakin tavalla rekrytoinnin käytäntöihin. Rekrytoinnin jokaisessa vai-

heessa tehdään karsintaa hakijoiden suhteen samalla, kun muodostetaan ja täsmennetään käsitystä hyvästä työntekijyydestä ja sopivuudesta työhön (Huilaja, 2019, s. 53). Luokanopettajien rekrytointiprosessiin kuuluu hakuilmoituksen laatiminen ja julkaisu, hakuasiakirjojen perusteella karsinta haastatteluihin, haastattelut sekä lopullisen päätöksen tekeminen. Näistä vaiheista rekrytointin päätös rehtorien mukaan painottuu haastatteluun.

No ehkä se just et se haastattelu on kyl se niiku kaikist ratkaseva, että hakemus on se mil pääsee haastatteluun asti, mut sit kyl se haastattelu ratkasee sen jälkeen, että niihin kannattaa panostaa. (H2)

Työpaikkahaastattelun tavoitteena onkin luoda opettajasta kokonaiskuva (Pokka, 2014, s. 86), jota hakuasiakirjassa esitetyt asiat tukevat. Vaikka koronapandemia aiheutti uusia muutoksia rekrytointin toimintatapoihin, kokivat rehtorit silti hakijan kasvokkaisen tapaamisen, joko etäyhteyksillä tai kasvokkain, tärkeänä. Haastattelussa pystytäänkin vielä laajentamaan hakuasiakirjassa tulleita asioita ja luomaan selkeä opettajan hahmo hakijalle.

Luokanopettajien rekrytointiin osallistuu harvemmin vain rehtori yksin. Esimerkiksi haastattelu sekä lopullisen päätöksen tekeminen ovat vaiheita, joihin osallistuu rehtorin lisäksi esimerkiksi koulun muuta henkilökuntaa, kuten apulaisrehtori tai rinnakkaisluokan opettaja. Muutama rehtori toi esiin myös paikkakunnan koulujen rehtorin välisen yhteistyön rekrytointiprosessissa, jonka ansiosta koulun tarpeiden täyttäminen voidaan hoitaa esimerkiksi paikkakunnan sisäisillä siirroilla tai tehdä useamman koulun haastattelut samalla kertaa.

Meillon vielä sellanen virantäyttöryöryhmä tääl kaupungilla, jossa kaikki johtavat rehtorit kokoontuu ja tarkastelee sen tilanteen - - Eli tulis sillon sisäsii siirtoja tai sitte osa-aikasesti olis toisel koululla. (H2)

Jos käy niin, et meil on isosti hakuja auki elikkä on useessa koulussa, - - niin samat hakijat hakee moneen paikkaan ja jos siin on yhtään sellanen mahdollisuus, että nämä hakijat on hakenu näihin paikkoihin eli näille rehtoreille, nii sitte me tehdään yhteishaastattelu. (H5)

Joillakin paikkakunnilla sivistyslautakunta tai muut päättäjät saattavat osallistua luokanopettajien rekrytointeihin. Haastattelemani rehtorien mukaan tämä on joskus aiheuttanut enemmän hankaluuksia kuin hyötyä. Tamirin (2021, s. 223) mukaan kasvatustieteiden asiantuntijat painottavat pedagogiikan roolia, kun taas poliitikot hyvää tietoa opettamisesta.

Eli täällä - - meillä sivistyslautakunta tekee päätöksen viime kädessä ja silloin se tarkoittaa sitä, että meidän sivistyslautakunta hyvin mielellään osallistuu tähän haastatteluprosessiin niin ku tälläkin kertaa. Eli sieltä mulle tuli haastatteluun kaveriksi sitten muutama sivistyslautakunnan jäsen. - - ja hehän eivät siis monestikaan ole tämän alan asiantuntijoita, vaan he ovat muuten kiinnostuneita - - (H7)

Tähän ongelmallisuuteen liittyen rehtorit painottivat haastatteluissaan sitä, että rekrytoinnin päätös perustuu ammatillisiin näkemyksiin, jota esimerkiksi rehtoreille on kertynyt sekä rekrytointikokemusten että kasvatustieteellisten tutkintojen ansiosta. Siksi täysin ulkopuolisen päättäjän näkemys ei aina edistä valintaa.

Se päätös perustuu kuitenkin tiettyihin faktoihin ja semmoseen niin ku ammattimaiseen johtamiseen. (H7)

Perustelut rekrytointipäätöksistä eroavat koulukontekstien kesken. Päätöksiin vaikuttavat esimerkiksi koulun kulttuuri, organisaatio, tehtävä ja oppilasmäärä. (Tamir, 2021, s. 225.) Perusteluiden tukena rehtorit käyttävät pisteytystaulukkoa, johon määritellään rekrytoinnin alkuvaiheessa se, mitä hakijoilta odotetaan. Pisteytystaulukkoa käytetään esimerkiksi kokonaiskuvien laatimiseen sekä hakijoiden erottelemiseen.

Kaupungil on valmis pisteytystaulukko, - - siel on tiettyjä osa-alueita - - se on periaatteessa ihan kätevä ja antaa semmosen kokonaiskuvan. Et sitte tietenki täytyy niitä yksityiskohtia miettiä, - - et kyllä siitä heti huomaa ne kärkiehdokkaat, jotka siinä haastattelussa pärjäs hyvin. (H6)

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää rehtorien soveltuvuuskäsityksiä työpaikkaa hakevaa luokanopettajaa kohtaan, ja millaisena luokanopettajien rekrytointi heille näyttäytyy. Toisin kuin luokanopettajakoulutuksen valinnoissa, joissa valintakriteerit on luotu (MAP-malli, ks. luku 4.1), luokanopettajien rekrytointeihin ei ole tehty kriteeristöä tai ohjeistusta. Näin valinta perustuu pääosin rehtorin tai valintatiimin henkilökohtaiseen näkemykseen sopivasta hakijasta. Rekrytointeja tekevien rehtorien tuleekin päättää, onko tavoitteena saada lämmin persoona opettamaan oppilaita vai haluavatko he saada kvalifikaatioiltaan pätevimmän opettajan (Wilkins, 1998, s. 65). Kysymys on tärkeä, koska yhteiskunnan tulevaisuus riippuu siitä, kuinka kouluissa koulutetaan tulevaisuuden tekijöitämme.

Tämän tutkimusten tulosten perusteella luokanopettajan soveltuvuuskäsitykset muodostuvat ammatillisten vaatimusten, henkilökohtaisten ominaisuuksien, työhön motivoituneisuuden ja rekrytointinäkökulmien arvioinnista. Soveltuvuus ei siis hahmotu pelkästään ammatillisten vaatimusten, kuten ammatillisen osaamisen, luokanopettajan kelpoisuuden, ihmissuhdetaitojen ja työkokemuksen varaan, vaan luokanopettajalta odotetaan myös tietynlaista sopivaa persoonaa, motivaatiota työhön sekä rekrytoinnissa onnistumista. Erityisesti rehtorit painottivat sitä, kuinka tärkeää on, millainen hakija on persoonana ja että hänet nähdään sopivan osaksi sen hetkistä työyhteisöä. Onkin syytä pohtia, palkkaako rehtori lopulta sen hakijan, jonka kanssa kokee kemioiden kohtaavan – eli täytyykö työtä hakevan luokanopettajan vain löytää rehtori, jonka kanssa tulee hyvin toimeen?

Työnantajat ovat erilaisia, ja kaikkia miellyttää erilaiset persoonat. Tästä on osoitus myös Theerin ja Tallericon (2004) tutkimuksessa, jossa opettajien rekrytoinnissa ei käytettykään haastattelua vaan portfolioita. Toiset rehtoreista eivät pitäneet ulkoasultaan erottuvista portfolioista, joissa näkyi hakijan oma kädenjälki, kun taas toisille rehtoreille yksilöllisyys oli yksi kriteereistä. (Theel & Talle-

rico, 2004, s. 28–29.) Myös teoreettisessa viitekehyksessäni kävi ilmi luokanopettajakoulutuksen valintakokeiden soveltuvuuskäsitysten paradokseja (esim. Mankki ym., 2018). Esimerkiksi siinä missä toinen arvioija painottaa hakijan ulospäinsuuntautuneisuutta, toinen ei koe sitä tärkeänä piirteenä opettajaksi pyrkivälle (Mankki, 2019, s. 49). Luokanopettajien soveltuvuuskokeiden kaltaisten paradoksien ja piilokriteerien (ks. luku 4) voidaan tutkimukseni perusteella olettaa jatkuvan myös opettajarekrytoinneissa. Esimerkiksi hakijan sukupuolella näyttäisi olevan sellaisissa rekrytointitapauksissa merkitystä, kun opettajakunnan sukupuolijakauma on epätasainen. Mikäli rekrytoinnin loppuvaiheessa punnitaan tasan nais- ja miesopettajan välillä, saa miesopettaja usein paikan sukupuolensa ansiosta.

Soveltuvuuskäsitysten näkökulmasta tulisi pohtia sitä, ovatko luokanopettajakoulutuksen valintakriteerit ja rekrytoinnissa painotettavat soveltuvuuskäsitykset linjassa keskenään. Luokanopettajakoulutuksen soveltuvuusvalinnat perustuvat vastedes OVET-hankkeen moniulotteisen opettajuuden prosessimalliin (Metsäpelto ym., 2019), jotta ne olisivat yhdenmukaisia opettajakoulutuslaitosten kesken. Voikin pohtia, tulisiko myös opettajarekrytointeihin luoda jonkinlainen malli, johon rekrytointikriteerit pohjautuisivat. Näin rehtoreilla olisi jokin perusteltu ohjeistus, johon voisi tukeutua rekrytoinnin haasteellisuuden myllerryksessä.

Tutkimukseni mukaan luokanopettajien rekrytointi näyttäytyy muodostuvan tavoitteiden ja toimintatapojen ympärille. Luokanopettajien rekrytoinnissa on selkeä tavoite; saada palkatuksi opettaja, joka täydentää tai vahvistaa koulun osaa-mispuutetta. Rekrytointi ei ole pelkästään työhönottoa, vaan sillä kerätään myös palautetta rekrytoinnista sekä aloitetaan uuden työntekijän perehdytys. Toimintatavoissa ehdotonta oli se, että rekrytointiprosessi painottuu haastatteluun. Myös opettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa ratkaiseva vaihe on soveltuvuuskokeet. Kun sekä rekrytointihaastattelut että soveltuvuuskokeet järjestetään laitoksissa itsenäisesti, on menetelmät ja soveltuvuus-kriteerit eriytyneet. Opettajakoulutuksessa tähän on kuitenkin pyritty vastaamaan valintakoeuudistuksilla (esim. MAP-malli), mutta opettajarekrytoinneista vastaavat edelleen koulujen rehtorit. (Mankki & Rähä, 2020, s. 13.) Kun rekrytointiprosessi painottuu haastatteluun, näyttäisi siltä, että opettajan omilla puheilla on enemmän merkitystä kuin sillä, mitä hänen ansioluettelostaan löytyy. Kuitenkin valittaessa luokanopettajia työhaastatteluun ei kuulla hakijan omia näkemyksiä, vaan ansioluettelon sisällön merkitys kasvaa.

Rehtorit olivat kuitenkin eri mieltä siitä, tuleeko esimerkiksi työkokemusta olla ja millaisessa valossa erikoisosaaminen tai erikoistumisopinnot näyttäytyvät, ja näin valintojen paradoksisuus rekrytoinnissa jälleen ilmenee.

Ajatus opettajuuteen kasvamisesta kuitenkin näkyy vahvasti opettajarekrytoinneissa. Rehtoreiden mukaan luokanopettaksi hakevan tulee osata eritellä omaa opettajuuttaan sekä hyviä opetusmenetelmiään. Tässäkin suhteessa opettaja, jolla on jo enemmän työkokemusta, on etulyöntiasemassa esimerkiksi vastavalmistuneeseen nähden, koska tutkimuksissa on todettu, että ammatillinen kompetenssi täydentyy työelämässä (Jakku-Sihvonen, 2005, s. 140), joten ei voi olettaa, että opettajakoulutuksesta vastavalmistunut luokanopettaja olisi omaa opettajuuttaan vielä täysin sisäistänyt. Teoreettisen viitekehykseni mukaan jo luokanopettajakoulutuksen valintakokeissa arvioidaan hakijan orientoitumista opettajuuteen (Mankki ym., 2018, s. 42), jolloin hakijalle ei välttämättä ole edes ollenkaan muodostunut realistista kuvaa opettajan ammatin vaatimuksista. Opettajan ammatti onkin yksi parhaiten tunnetuista ammattirooleista, josta on vahvat ennakkokäsitykset esimerkiksi kutsumusammattina, johon saadaan kyky jo syntymässä (Kemppinen, 2006, s. 20; Rähkä & Nikkola, 2006, s. 20). Painotetaanko sekä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeissa että luokanopettajien rekrytoinnissa kuitenkin enemmän kutsumusta orientoitumisen sijaan?

Rekrytointi on hyvä ikkuna työn kriittiseen tarkasteluun, joka tulisikin tietoisesti huomioida rekrytointiprosessissa. Rekrytoinnissa konkretisoituu se, mitä käytännön valintoja ja niiden perusteluita tarkoittaa hyvä työntekijä tai työelämän vaatimukset. (Huilaja, 2019, s. 70.) Rekrytointia suorittavien rehtorien olisikin syytä reflektoida sitä, oliko rekrytoinnin lopputulos sitä, mitä lähdettiin hakemaan. Ymmärrys hyvästä työntekijyydestä ja sopivuudesta työhön muokkautuvat rekrytointiprosessin aikana (Huilaja, 2019, s. 53), joten myös näkemykset luokanopettajan sopivuudesta voivat vaihdella paljonkin rekrytointiprosessin aikana. Usein opettajarekrytoinnit tapahtuvat tiimissä, jolloin olisikin syytä alusta alkaen yhteisesti käydä läpi se, millaista opettajaa koulu tarvitsee, jotta yhteinen sävel on selvä.

Rehtoreiden mukaan rekrytointi on todella tärkeää niin oppilaiden kuin opettajienkin kannalta. Oppilaat ansaitsevat parhaan mahdollisen opettajan, mutta muille opettajille uusi opettaja tarkoittaa jopa neljänkymmenen vuoden työkave-

ria. Minkä tahansa rekrytointiprosessin tavoitteena on houkutella ja työllistää paras mahdollinen työntekijä. Millaisia kvalifikaatioita *paras opettaja* sitten sisältäkään, on vielä tällä hetkellä rehtoreiden oma subjektiivinen näkemys, johon muun koulun henkilökunnan ja oppilaiden tulee vain luottaa.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi perustuu perinteisesti käsitykseen, miten tutkimus onnistuu kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä (Puusa & Kuittinen, 2011, s. 169). Luotettavuuden arvioinnissa tulisi myös huomioida tutkimuksen vapaus satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä (Varto, 2005, s. 169). Tutkimukseni on laadullisesti tehty, jolloin tulee huomioida se, että tutkijan omat käsitykset voivat vaikuttaa siihen, miten aineisto analysoidaan ja millaisia päätelmiä siitä tehdään. Tein kandidaatintutkielmani pari vuotta sitten vastaavasta aiheesta, ja sen seurauksena minulla oli jo joitakin ennakkokäsityksiä siitä, millaisia tutkimustuloksia voin uusintavalta, laajemmalla aineistolla tehdyiltä tutkimukselta odottaa. Pyrin kuitenkin aloittamaan puhtaalta pöydältä niin jokaisen haastattelun kuin koko tutkimuksenkin puolesta.

Laadullisessa tutkimuksessa valideetilla tarkoitetaan erilaisten tutkimukseen liittyvien työkalujen ja vaiheiden tarkoituksenmukaisuutta (Leung, 2015, s. 325). Olen esitellyt ja perustellut tutkielmani aineistonkeruu- ja analyysitapani tutkielman edetessä. Aineistonkeruutapanani käyttämä teemahaastattelu sekä fenomenografinen analyysi tukevat tutkielmani tutkimusongelmaa ja -kysymyksiä, kun tavoitteena on selvittää yksilöiden käsityksiä jostakin ilmiöstä.

Haastattelutilanteessa haastateltava voi muodostaa puhumansa kokonaisuutensa tilanteen ja osittain haastattelijan vaikuttamina, koska hänellä ei ole mielessään yhtä selkeää ajatusta haastatteluaiheesta (Aaltio & Puusa, 2011, s. 156). Ennen kutakin haastattelua haastateltavilla oli ennakkokäsitys siitä, mitä olin tutkimassa. Lisäksi painotin jokaisen haastattelun aluksi, ettei oikeita tai vääriä vastauksia ole, vaan kaikki näkemykset ja kokemukset ovat yhtä arvokkaita tutkimukseni kannalta. Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä tukee tätä ajatusta, koska haastateltavilla oli mahdollisuus kertoa näkemyksistään avoimesti ilman liialti rajaavia haastattelukysymyksiä.

Tutkijan tulee kertoa, mihin hänen tekemänsä tulkinnat perustuvat (Hirsjärvi ym., 2009, s. 233). Rikastutin tutkimuselosteitani suorilla haastatteluotteilla, jotka täydentävät tekemiäni tulkintoja tutkimustuloksiin liittyen. Samalla osoitan, että olen tulkinnut haastateltujen vastauksia oikein. Pysin käyttämään myös kaikkien haastateltavieni haastatteluotteita tulosten raportoinnissa, mikä vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta, koska näin osoitan, että olen hyödyntänyt kaikkien haastateltujen vastauksia tuloksia esitellessäni.

Seuraavassa luvussa esittelen jatkotutkimusehdotuksia. Niiden tutkiminen lisää tutkimukseni luotettavuutta, kun käytettäviä menetelmiä voisi monipuolistaa tai aineistoa edelleen laajentaa. Toisaalta voisi olla mahdollista, että löytyisi myös toisenlaisia näkökulmia aiheeseen.

7.2 Jatkotutkimusehdotukset

Koska rekryointitutkimukselle on tarvetta, tulisi sitä ylipäätään saada lisättyä eri tieteenalojen tutkimuskentillä. Huilajan (2019, s. 78) sanoin: rekryointia voi ymmärtää vain tutkimalla rekryointia. Rekryoinnin tutkiminen on tärkeää, koska se antaa kuvaa taitojen muutoksesta ja arvostuksesta sekä tekee näkyväksi työn käytäntöjen ja ympäristöjen erilaisuuden ja erityisyyden (Huilaja, 2019, s. 71).

Tätä tutkimusta voisi tietenkin laajentaa vielä entisestään useammalle paikkakunnalle ja muillekin koulutusasteille. Lisäksi eri paikkakuntien eroja soveltuvuuskriteereissä olisi mielenkiintoista selvittää. Esimerkiksi millaiset kriteerit painottuvat paikkakunnalla, johon ei välttämättä hae päteviä luokanopettajia, ja entä paikkakunnalla, jossa hakijoita on ylivoimaisen paljon?

Luokanopettajarekryoinnin kohdalla olisi tarpeen tutkia vielä tarkemmin rehtorin roolia rekryoinnissa sekä sitä, mistä luokanopettajien soveltuvuusnäkökulmat oikein kumpuavat. Lisäksi voisi selvittää, onko luokanopettajan soveltuvuusnäkökulmat pelkästään rehtorin määrittelemiä vai tuleeko jonkinlaisia vaatimuksia ja odotuksia ylempältä taholta, kuten paikkakunnan sivistustoimelta.

Aihetta olisi mielenkiintoista tutkia myös esimerkiksi työnhakijoiden näkökulmasta; minkä ominaisuuksien työnhakijat uskovat vaikuttaneen valikoitumiseensa rekryoinnin eri vaiheissa ja miten rekryointiprosessi heille näyttäytyy. Rekryointi on kuitenkin neuvotteluiden prosessi, jossa myös työnhakijat tekevät omia valintojaan.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 153–166). JTO.
- Ahola, S., Asplund, R. & Vanhala, P. (2018). *Opiskelijavalinnat ja korkeakouluopintojen nopeuttaminen*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 25/2018. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-529-7>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. Annettu Helsingissä 14.12.1998. Haettu 20.4.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Blackmore, J., Thomson, P. & Barty, K. (2006). Principal Selection. Homosociability, the Search for Security and the Production of Normalized Principal Identities. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 297–317.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Teoksessa Richardson, J. (toim.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). Greenwood.
- Bourdage, J.S., Roulin, N. & Tarraf, R. (2018). "I (might be) just that good": Honesta and deceptive impression management in employment interviews. *Personnel Psychology* 2018(71), 597–632.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education. Eighth edition*. Routledge.
- Damasio, A. (1999). Tapahtumisen tunne: miten tietoisuus syntyy. Terra Cognita.
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and Retaining Teachers: Turning Around the Race to the Bottom in High-Need Schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16–32.

- Delli, D.A., Vera, E.M. (2003). Psychological and Contextual Influences on the Teacher Selection Interview: A Model for Future Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(2), 137–155.
- DuBrin, A.J. (2011). Impression management in the workplace : research, theory, and practice. Routledge.
- Guarino, C.M., Santibañes, L. & Daley, G.A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Hellström, M. (2009). *Rehtorikysely*. Yhteenveto julkaistu verkossa. Haettu 24.3.2022 osoitteesta <https://rehtoritutkijanaverkosto.blogspot.com/2009/02/tarkean-rehtorikyselyn-ensimmaiset.html>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Huilaja, H. (2009). Työntekijän valinnat rekrytoinnissa. Teoksessa M. Kinnunen & J. Autto (toim.) *Tänään töissä. Sosiologisia näkökulmia työhön* (s. 99–121). Lapland University Press.
- Huilaja, H. (2019). *Rekrytoinnin sosiaalinen järjestys – tutkimus työhön sopivuuden neuvottelukontekstista* (Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 260) [väitöskirja, Lapin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-148-4>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Jakku-Sihvonen, R. (2005). Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämissuunnitelmia* (s. 125–150). PS-kustannus.
- Jones, S.M., Bouffard, S.M. & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>

- Kacmar, K.M. & Carlson, D.S. (1999). Effectiveness of Impression Management Tactics Across Human Resource Situations. *Journal of Applied Social Psychology, 29(6)*, 1293–1311. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb02040.x>
- Kemppinen, L. (2006). Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste* (s. 13–52). PS-kustannus.
- Kinnunen, T. & Parviainen, J. (2016). Rekrytointikonsulttien tuntuma ”hyvästä tyypistä”. Teoksessa J. Parviainen, T. Kinnunen & I. Kortelainen (toim.) *Ruumiillisuus ja työelämä: Työruumis jälkiteollisessa taloudessa* (s. 59–75). Vastapaino.
- Koivunen, T., Ylöstalo, H., Otonkorpi-Lehtoranta, K. (2015). Informal Practices of Inequality in Recruitment in Finland. *Nordic journal of working life studies, 5(3)*, 3–21.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa* (Acta Universitatis Tamperensis 887) [väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Kosonen, P.A. (2005). *Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehityshehdot ja opiskelijavalinta* (Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 271) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2256-1>
- Kukkonen, I., Pajunen, T., Sarpila, O. & Åberg, E. (2019). *Ulkonäköyhteiskunta: ulkoinen olemus pääomana 2000-luvun Suomessa*. Into Kustannus.
- Kumpulainen, T. (toim.) *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016*. Opetushallitus.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Laes, T. (2005). Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista [väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopisto.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin. PS-kustannus.
- Lerikkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jögi, A-L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358.

- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 324–327.
<https://doi.org/10.4103/2249-4863.161306>
- Liimatainen, S. (2002). Opettajankoulutuksen valintayhteistyö. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna* (s. 24–31). Jyväskylän yliopisto.
- Mahoney, M.J. (2004). What is constructivism and why is it growing? *Contemporary Psychology*, 49, 360–363.
- Mankki, V. (2019). *Opettajankouluttajat portinvartijoina opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa* (Tampereen yliopiston väitöskirjat 168) [väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Mankki, V., Mäkinen, M. & Räihä, P. (2018). Luokanopettajakoulutuksen valintakriteerit – köydenvetoa soveltuvasta hakijasta. *Kasvatus*, 29(1), 33–46.
- Mankki, V. & Räihä, P. (2020). Opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen jatkumo: Tausta-ajandoja ja sivuvaikutuksia. *Kasvatus & Aika*, 14(3), 4–19. <https://doi.org/10.33350/ka.90951>
- Martela, F. & Jarenko, K. (2014). *Sisäinen motivaatio: Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat*. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/2014.
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2020). *Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*.
<https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Naumanen, P. (2002). Koulutuksella kilpailukykyä: Koulutuksen yhteys miesten ja naisten työllisyyteen ja työn sisältöön. Turun yliopisto.
- Nickson, D.P., Warhurst, C., & Dutton, E. (2005). The importance of attitude and appearance in the service encounter in retail and hospitality. *Managing Service Quality*, 15(2), 195–208.
<https://doi.org/10.1108/09604520510585370>
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto.

- Nikkola, T. (2007). Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä* (s. 61–105). PS-kustannus.
- Nikkola, T. & Räihä, P. (2007). Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä* (s. 9–24). PS-kustannus.
- Opintopolku. (2022). *Opintopolku*. Haettu 16.4.2022 osoitteesta <https://opintopolku.fi/konfo/fi/>
- Papa, F. & Baxter, I. (2008). Hiring Teachers in New York's Public Schools: Can the Principal Make a Difference? *Leadership and Policy in Schools, 7*, 87–117.
- Perrone, F. & Eddy-Spicer, D. (2021). Teacher Hiring and Fit Within A Diverse School District. *Leadership and Policy in Schools, 20(2)*, 168–190. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1637903>
- Pokka, A. (2014). *Miten suomalaista koulua johdetaan?* Kulttuuriosuuskunta Vehrä.
- Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. (2007). Vastavalmistuneet. Joensuun yliopistosta vuosina 2003–2005 valmistuneiden kandidaattien ja maistereiden työllistyminen. Joensuun yliopisto.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Kuittinen, M. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. Teoksessa A. Puusa & P. Jouti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 167–180). JTO.
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 259–285). Suomen musiikkikasvatusseura.
- Rautopuro, J., Tuominen, V. & Puhakka, A. (2011). Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve. *Kasvatus, 42(4)*, 316–327.

- Roulin, N., Bangerter, A. & Levashina, J. (2014). Interviewers' perceptions of impression management in employment interviews. *Journal on Managerial Psychology*, 29(2), 141–163.
- Räihä, P. (2006). Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste* (s. 205–235). PS-kustannus.
- Räihä, P. (2010a). Vakava-hankkeesta ei tullutkaan uuden ylioppilaan pelastajaa. *Kasvatus*, 41(3), 213–225.
- Räihä, P. (2010b). Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta (Acta Universitatis Tamperensis 1559) [väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Räihä, P. & Nikkola, T. (2006). Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvahtina* (s. 9–30). Jyväskylän yliopisto.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Smolander, M. (2020). *Tarkkoja kriteereitä vai mututuntumaa? Rehtoreiden näkemyksiä luokanopettajien rekrytoinneista* [kandidaatintutkielma, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202003042544>
- Stevens, C.K. & Kristof, A.L. (1995). Making the Right Impression: A Field Study of Applicant Impression Management During Job Interviews. *Journal of Applied Psychology*, 80(5), 587–606. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.5.587>
- Suikkanen, A., Martti, S. & Huilaja, H. (2006). Nuorten aikuisten elämäntietä ja sosiaaliset valinnat. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen* (s. 103–120). PS-kustannus.
- Supon, V. & Ryland, N. (2010). Attitudes of school administrators toward selecting teachers for permanent positions. *College Student Journal*, 44(4), 1040–1044.

- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M. & Eronen, A. (2006). Saako opettaja ostaa saunakaljan? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste* (s. 135–146). PS-kustannus.
- Tamir, E. (2021). What Principals Look for When Hiring New Teachers. *Leadership and Policy in Schools, 20(2)*, 222–235.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1638423>
- Theel, R.K. & Tallerico, M. (2004). Using Portfolios for Teacher Hiring: Insights from School Principals. *Action in Teacher Education, 26(1)*, 26–33.
- Tsai, W.-C. & Huang, T.-C. (2015). Impression Management during the Recruitment Process. Teoksessa K.Y.T. Yu & D.M. Cable (toim.) *The Oxford Handbook of Recruitment* (s. 314–334). Oxford Library of Psychology.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 20.4.2022 osoitteesta https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. (2005). Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi* (s. 20–48). Kansanvalistusseura.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. (2013). Who is a Suitable Teacher? The Over-100-Year Long History of Student Selection for Teacher Training in Finland. *International Journal of Sciences, 2/2013*, 109–118.
- Valkama, H. (14.12.2020). ”Hyvät tyypit” eivät enää pärjää – Anonyymissa rekrytoinnissa ei työnantaja tiedä hakijan nimeä, ikää tai sukupuolta. Yle Uutiset | yle.fi. <https://yle.fi/uutiset/3-11686964>
- Valo, M. (1994). Käsitteet ja vaikutelmat äänestä. Kuuntelijoiden arviointia radiopuheen äänellisistä ominaisuuksista (Studia Philologica Jyväskyläensia 33) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Varje, P. (2014). ”Palvelukseen halutaan”: Työpaikkailmoitusten työntekijä. Teoksessa A. Väänänen & J. Turtiainen (toim.) *Suomalainen työntekijä 1945–2013* (s. 54–83). Vastapaino.
- Varto, J. (2005). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Elan Vital.
- Webb, R., Graham, V., Hämäläinen, S., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Sarja, A. (2004). Luokanopettajan työ koulutuspolitiikan pyönteissä Suomessa ja

Englannissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) *Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus* (s. 7–33). Jyväskylän yliopisto.

Wilhelmy, A. (2014). *On creating favorable applicant impressions : a recruitment perspective on signaling processes in the interview* [väitöskirja, University of Zurich]. <https://doi.org/10.5167/uzh-113224>

Wilhelmy, A., Kleinmann, M., König, C.J., Melchers K.G. & Truxillo, D.M. (2016). How and Why Do Interviewers Try to Make Impressions on Applicants? A Qualitative Study. *Journal of Applied Psychology*, 101(3). 313–332. <https://doi.org/10.1037/apl0000046>

Wilkins, M. (1998). A Study of the Recruitment of Teachers in a Rural School Division in Southeastern Virginia [väitöskirja, The Faculty of the Virginia Polytechnic Institute].

Wood, S. (1988). Personnel management and Recruitment. Teoksessa P. Windolf & S. Wood, *Recruitment and Selection in the Labour Market* (s. 13–35). Avebury.

LIITTEET

Liite 1: Saatekirje

Pro gradu -tutkielma luokanopettajien rekrytoinneista

Hei,

Olen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta. Teen pro gradu -tutkielmaa rehtorien näkemyksistä luokanopettajien rekrytoinneista. Tein vastaavasta aiheesta kandidaatintutkielmani vuonna 2020 (<http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202003042544>) ja jatkan aihetta edelleen laajentamalla haastatteluaineistoa sekä eri teoreettisista lähtökohdista käsin.

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, millä perusteella rehtorit tekevät päätöksiä rekrytoidessaan uusia luokanopettajia virkaan ja millaiset kriteerit painottuvat hakijoiden kohdalla. Luokanopettajakoulutuksen valintakriteerit ovat selvät ja aiheesta on tehty useita tutkimuksia. Laissa on määriteltä asetustasoisesti luokanopettajan kelpoisuus (Asetus 986/1998, 4 §), mutta muita kriteereitä tai ohjeistusta luokanopettajan valitsemisesta virkaan ei ole.

Opettajarekrytoinneista on tutkimuksellinen puute Suomessa. Tutkimukselle on todellinen tarve, ei ainoastaan omaa opinnäytetyötäni varten.

Kutsun tällä saatekirjeellä Teidät haasteltavaksi tutkielmaani varten. Kerään aineistoni teemahaastatteluilla etäyhteyksiä käyttäen kevään 2021 aikana. Mikäli olisit käytettävissä haastatteluun tai jos tutkielmastani on kysyttävää, vastaa minulle tähän viestiin. Toivon, että lähtisit mukaan tutkimukseeni!

Ystävällisin terveisin

Milla Smolander

Liite 2: Haastattelurunko

Teemat ja ohjaavat kysymykset

Taustakysymykset

- Kauanko olet toiminut rehtorina?
- Kerro koulustasi, jossa toimit rehtorina.
- Paljonko luokanopettajien rekrytointeja on keskimäärin vuoden aikana?

Hakuilmoitus

- Kuka tekee?
- Missä julkaistaan?
- Mitä siinä lukee?

Haastatteluun valikoituminen

- Mitä hakuasiakirjoista katsotaan?
- Kuinka monta kutsutaan haastatteluun ja millä perustella?

Haastattelu

- Millainen haastattelu?
- Kuinka monta haastattelijaa?
- Haastattelun runko

Lopullinen päätös

- Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, kuka lopulta valitaan?
- Kuka päätöksen tekee?

Liite 3: Merkitysryhmät

Luokanopettajaksi soveltuva hakija

- on pätevä luokanopettaja (7)
- omaa opetusalan työkokemusta (7)
- omaa taidollista erikoisosaamista (5)
- sopii työyhteisöön (5)
- on sosiaalisesti taitava (4)
- on sopiva opettajaksi persoonaltaan (4)
- on erikoistunut opinnoissaan johonkin oppiaineeseen (3)
- on yhteistyökykyinen (3)
- on kehittämismyönteinen (3)
- on valmis yhteisopettajuuteen (3)
- on rehtorille entuudestaan tuttu (3)
- erittelee vahvuuksiaan (3)
- huolehtii työssä jaksamisestaan (3)
- on pätevä aineenopettaja (2)
- omaa ryhmänhallintataitoja (2)
- osaa eriyttää (2)
- osaa jäsentää omaa opettajuuttaan (2)
- rakentaa hyvää työyhteisöä (2)
- osaa käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa opetuksessa (2)
- menestyy haastattelussa (2)
- osoittaa halunsa tulla kyseiseen kouluun töihin (2)
- tekee työnsä hyvin (2)
- tasoittaa opettajakunnan sukupuolijakaumaa (2)
- synnyttää hyvän ensivaikutelman rekrytoijassa (2)
- on lähellä valmistumista (1)
- osaa toimia huoltajien kanssa (1)
- on vastuullinen (1)
- on sitoutunut (1)
- on kiinnostunut samanaikaisopettajuudesta (1)

- on kiinnostunut kehittämään oppilaslähtöisiä joustavia opetusjärjestelyitä (1)
- on avoin ja rehellinen (1)
- omaa ryhmäyttämistaitoja (1)
- osallistaa oppilaat opetukseen (1)
- osaa kertoa hyviä opetuskäytänteitään (1)
- tekee vuorovaikutusta oppilaiden kanssa (1)
- jakaa koulun arvot (1)
- ei ole oppiainekeskeinen (1)
- näkee oppilaissa vahvuudet (1)
- toimii ratkaisukeskeisesti (1)
- erottuu muista hakijoista (1)
- osaa pilkkoa työtään (1)
- osaa kysyä apua (1)
- on moniosaaja (1)
- kohtelee hyvin lapsia (1)
- erittelee heikkouksiaan (1)
- asuu samalla paikkakunnalla (1)
- on suosittelijoiden suosittama (1)
- osaa kertoa omista tavoitteistaan työelämässä (1)
- on ajan tasalla opetusala (1)
- ymmärtää nykyiset arviointimenetelmät (1)
- luottaa omaan ammattitaitoonsa (1)

yht. 102

Luokanopettajien rekrytointiprosessi

- lähtee liikkeelle rekrytointin tarpeesta (7)
- pyrkii täyttämään tai vahvistamaan koulun osaamisvajetta (4)
- painottuu haastatteluun (4)
- tapahtuu tiimissä (4)
- tehdään yhteistyössä paikkakunnan muiden koulujen kanssa (3)
- vaatii tarkkaa etukäteissuunnittelua (2)

- sisältää hakijoiden pisteyttämisen (2)
- on tärkeä asia (miljoonainvestointi) (2)
- harvemmin tähtää suoraan viran täyttämiseen (2)
- lähtee liikkeelle oppilasmäärien muutoksista (1)
- tehdään yhteistyössä paikkakunnan sivistyslautakunnan kanssa (1)
- perustuu faktoihin (1)
- perustuu ammattilaisten näkemyksiin (1)
- on pitkäkestoinen (1)
- kerää palautetta rekrytoinnista (1)
- on osa perehdytystä (1)
- tehdään joskus vain muodon vuoksi (palkattava henkilö on jo päätetty) (1)

yht. 38

Liite 4: Kategoriat

Luokanopettajaksi soveltuva hakija

1. Ammatillinen osaaminen (30)

- erittelee vahvuuksiaan (3)
- huolehtii työssä jaksamisestaan (3)
- omaa ryhmänhallintataitoja (2)
- osaa eriyttää (2)
- osaa jäsentää omaa opettajuuttaan (2)
- käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa opetuksessa (2)
- tekee työnsä hyvin (2)
- on vastuullinen (1)
- omaa ryhmäyttämistaitoja (1)
- osallistaa oppilaat opetukseen (1)
- osaa kertoa hyviä opetuskäytänteitään (1)
- ei ole oppiainekeskeinen (1)
- näkee oppilaissa vahvuudet (1)
- toimii ratkaisukeskeisesti (1)
- osaa pilkkoa työtään (1)
- osaa kysyä apua (1)
- on moniosaaja (1)
- erittelee heikkouksiaan (1)
- on ajan tasalla opetusala (1)
- ymmärtää nykyiset arviointimenetelmät (1)
- luottaa omaan ammattitaitoonsa (1)

2. Kelpoisuusvaatimukset (13)

- on pätevä luokanopettaja (7)
- on erikoistunut opinnoissaan johonkin oppiaineeseen (3)
- on pätevä aineenopettaja (2)
- on lähellä valmistumista (1)

3. Henkilökohtaiset ominaisuudet (13)
 - sopii työyhteisöön (5)
 - on sopiva opettajaksi persoonaltaan (4)
 - tasoittaa opettajakunnan sukupuolijakaumaa (2)
 - on avoin ja rehellinen (1)
 - jakaa koulun arvot (1)

4. Motivaatio opettajan työhön (12)
 - on kehittämismyönteinen (3)
 - on valmis yhteisopettajuuteen (3)
 - osoittaa halunsa tulla kyseiseen kouluun töihin (2)
 - on sitoutunut (1)
 - on kiinnostunut samanaikaisopettajuudesta (1)
 - on kiinnostunut kehittämään oppilaslähtöisiä joustavia opetusjärjestelyitä (1)
 - osaa kertoa omista tavoitteistaan työelämässä (1)

5. Ihmissuhdetaidot (12)
 - on sosiaalisesti taitava (4)
 - on yhteistyökykyinen (3)
 - rakentaa hyvää työyhteisöä (2)
 - tekee vuorovaikutusta oppilaiden kanssa (1)
 - kohtelee hyvin lapsia (1)
 - osaa toimia huoltajien kanssa (1)

6. Työkokemus (7)
 - omaa opetusalan työkokemusta (7)

7. Rekrytointi (6)
 - menestyy haastattelussa (2)
 - synnyttää hyvän ensivaikutelman rekrytoijassa (2)
 - erottuu muista hakijoista (1)
 - on suosittelijoiden suosittama (1)

8. Erikoisosaaminen (5)

- omaa taidollista erikoisosaamista (5)

+ käsitysryhmien ulkopuoliset ilmaisut:

- on rehtorille entuudestaan tuttu (3)
- asuu samalla paikkakunnalla (1)

Yht. 102

Luokanopettajien rekrytointiprosessi

1. Toimintatavat (19)

- painottuu haastatteluun (4)
- tapahtuu tiimissä (4)
- tehdään yhteistyössä paikkakunnan muiden koulujen kanssa (3)
- vaatii tarkkaa etukäteissuunnittelua (2)
- sisältää hakijoiden pisteyttämisen (2)
- tehdään yhteistyössä paikkakunnan sivistyslautakunnan kanssa (1)
- perustuu faktoihin (1)
- perustuu ammatillisiin näkemyksiin (1)
- on pitkäkestoinen (1)

2. Lähtökohdat (9)

- lähtee liikkeelle rekrytoinnin tarpeesta (7)
- lähtee liikkeelle oppilasmäärien muutoksista (1)
- tehdään joskus vain muodon vuoksi (palkattava henkilö on jo päätetty) (1)

3. Rekrytoinnin tavoite (8)

- pyrkii täyttämään tai vahvistamaan koulun osaamisvajetta (4)
- harvemmin tähtää suoraan viran täyttämiseen (2)
- kerää palautetta rekrytoinnista (1)
- on osa perehdytystä (1)

Yht. 38