

Jenni Pasi ja Hanna Siurola

OPETTAJANKOULUTUKSEN SOVELTUVUUSKOE
Arvioitsijoiden näkökulma

Kandidaatintutkielma
Turun avoin yliopisto
Huhtikuu 2022
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Tampereen yliopisto
Uudelleenarviointia varten marraskuu 2022

TIIVISTELMÄ

Jenni Pasi ja Hanna Siurola: Opettajankoulutuksen soveltuvuusko- arvioitsijoiden näkökulma
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Marraskuu 2022

Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää, millaisia kokemuksia opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden arvioitsijoina toimivilla henkilöillä on soveltuvuuskoetilanteesta sekä heidän saamastaan koulutuksesta soveltuvuuskokeita varten.

Ennen vuotta 2020 opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden arviointikriteerit, pisteytys ja haastattelutilanteet ovat olleet jokaisen opettajankoulutuslaitoksen omien valintakriteerien mukaisia. Opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden sisällöistä ollaan hyvin vaitonaisia. Soveltuvuuskokeiden tarkoituksenmukaisuutta sekä arvioitsijoille järjestettyä koulutusta soveltuvuuskokeita varten on kritisoitu.

Yhteiskunnalliset muutokset ovat ohjanneet korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman OVET-hankkeen (Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä) pohjatyön seurauksena opettajankoulutuksen soveltuvuuskozejärjestelyt ovat muuttuneet keväällä 2020. Nykyinen menetelmä pohjautuu moniulotteiseen opettajan osaamisen malliin (MAP), joka tasa-arvoistaa opiskelijoiksi pyrkivien arviointikriteerejä, helpottaa hakuprosessia sekä toimii jatkossa opettajuuden yleisenä määritelmänä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden käytännön toteutuksesta hakijoille, mutta myös tuoda arvioitsijoiden ääni kuuluville koskien heidän kokemuksiaan opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeista sekä koulutuksestaan siihen.

Tutkimusaineisto kerätiin alkuvuodesta 2022 haastattelemalla yhden yliopiston työntekijöitä, jotka olivat toimineet arvioitsijoina vuosina 2020 ja/tai 2021. Aineisto koostuu kolmesta teemahaastattelulla kerätystä yksilöhaastattelusta. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla aineistolähtöisesti.

Tulosten perusteella moniulotteisen opettajan osaamisen mallin toimivuus näkyy parhaiten opettajuuden ymmärtämisen kautta. Opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden teoriapohjaa on OVET- työryhmän toimesta pohdittu ja se perustuu tutkittuun tietoon. Pysäkkimallinen opettajankoulutuksen soveltuvuuskoeh mahdollistaa oikeudenmukaisen hakuprosessin kaikille hakijoille. Opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden sisältö on salassa pidettävää, joten tutkielmastamme ei selviä tarkkoja kysymyksenasetteluja.

Avainsanat: opettajankoulutus, soveltuvuuskoeh, arviointi, MAP-malli, Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

ABSTRACT

University of Tampere

The purpose of our research was to find out what experiences of teacher training aptitude tests are like. What kind of experiences evaluators have with the aptitude test situation and what kind of training they have received for aptitude tests.

Before the year 2020 the evaluation criteria, scoring and interview situations for teacher training aptitude tests have been in accordance with each teacher training institution's own selection criteria. They have always been silent about their contents about the criteria. Appropriateness of aptitude tests and training for evaluators for aptitude tests has been criticized, because there has not been a clear system.

Social changes have guided the reform of student choices in higher education institutions. As a result of the foundation work of the OVET project (Opettajankoulutuksen valinnat-ennakoivaa tulevaisuustyötä) funded by the Ministry of Education and Culture, the aptitude test arrangements for teacher education have changed in the spring of 2020. The current method is based on the Multidimensional Adapted Process Model of Teaching (MAP), which equalizes the evaluation criteria of those who aspire to become students, facilitates the application process, and will serve as a general definition of teaching in the future.

The purpose of this study was to generate information about the practice of teacher training aptitude tests implementation to the applicants, but also to make the voice of the evaluators heard regarding their experiences about teacher training aptitude tests and their training.

The research material was collected from the beginning of 2022 by interviewing employees, from one Finnish university, that were acted as evaluators in 2020 and/or 2021. The data consists of three thematic interviews collected from an individual interview. The material was analyzed using content analysis in a material-oriented manner.

Based on the results, the functionality of the multidimensional model of teacher competence (MAP) can best be seen through the understanding of teaching. The theoretical basis of teacher training aptitude tests has been discussed within the OVET working group and is based on researched information. The stop-type teacher training aptitude test enables a fair application process. The content of the aptitude tests for teacher training is kept secret, so this thesis does not reveal the exact question sets.

Keywords: teacher training, aptitude test, MAP model, Multidimensional Adapted Process Model of Teaching

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	SOVELTUVUUDEN ARVIOIMINEN	8
2.1	Kohti yhtenäistä arviointilinjaa	9
2.2	Opettajankoulutuksen soveltuvuuskoe tilanteena	11
2.3	Opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden arvioitsijat ja heidän koulutuksensa	12
3	MONIULOTTEINEN OPETTAJAN OSAAMISEN MALLI	16
3.1	MAP-mallin osaamisalueet	18
3.2	Tilannekohtaiset taidot	18
3.3	Ammatilliset käytännöt	19
3.4	Opettajan vaikutukset oppijoiden tasolla	19
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	21
4.2	Tutkimusaineisto ja tutkimusaineiston keruu	21
4.3	Aineiston analyysi	23
4.4	Eettiset ratkaisut	26
5	TULOKSET	28
5.1	Arvioitsijoiden kokemukset soveltuvuuskoetilanteesta	28
5.1.1	<i>Struktuurin merkitys</i>	28
5.1.2	<i>Tieteellisen taustan merkitys</i>	30
5.2	Arvioitsijoiden kokemukset saamastaan koulutuksesta soveltuvuuskoetta varten	32
5.2.1	<i>Koulutuksen teoreettisen sisällön merkitys</i>	32
5.2.2	<i>Koulutuksen käytännöllisen sisällön merkitys</i>	33
5.3	Johtopäätökset	35
6	POHDINTA	38
	LÄHTEET	41
	LIITTEET	46
	Liite 1: Haastattelurunko	46
	Liite 2. Soveltuvuuskokeiden haastattelutilanteista syntyneet näkökulmat ja niistä tehdyt alaluokat	47
	Liite 3. Soveltuvuuskokeiden haastattelutilanteista syntyneiden näkökulmien alaluokat ja niistä syntyneet ylä- ja pääluokat	54
	Liite 4 Koulutuksesta syntyneiden näkökulmien ilmaukset ja niistä tehdyt ala- ja yläluokat	55

1 JOHDANTO

Viimeisen kymmenen vuoden aikana korkeakoulujen opiskelijavalintoja on uudistettu monin eritavoin suomessa. Jokainen korkeakoulu valmistele valintaperusteensa itsenäisesti ja alakohtaisesti. (Kosunen, 2021, 158; 163.) Yhteiskunnalliset muutokset ovat ohjanneet korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistusta. Muuttuva yhteiskunta vaatii monitahoista ajattelunhallintaa niin opiskelijoilta kuin työntekijöiltäkin. Kaikkien yliopistoihin hakeutuvien ei tarvitse osallistua pääsykokeisiin, vaan osa hakijoista otetaan sisälle todistusvalinnalla (Helsingin yliopisto, 2022). Yhteishaun lisäksi korkeakouluun haluaville on olemassa myös avoimen väylän haku, jolloin ratkaisevassa asemassa ovat avoimessa yliopistossa suoritettut opinnot ja niissä menestyminen yliopiston ja pääaineen vaatimusten mukaisesti (Opintopolku, 2021).

Opettajankoulutuksessa muutokset tulivat voimaan keväällä 2020 Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman OVET-hankkeen (Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä) pohjatyön seurauksena, joka mahdollisti valtakunnallisessa yhteishaussa hakijoille yhtenäisemmän ja yksinkertaisemman hakumenettelyn. Näiden uudistusten myötä opettajan koulutukseen hakeutuvat voivat hakea paikkaansa, joko todistusvalinnan tai VAKAVA-kokeen avulla. Tämän valinnan jälkeen, pidetään opettajankoulutuksen soveltuvuuskoe, joka on sama hakijoille yliopistosta riippumatta (Studentum, 2021). Kaikille hakijoille yhtenäinen soveltuvuuskoe on viimeinen etappi ennen opiskelupaikan saavuttamista opettajankoulutuksessa.

Opettajankoulutuslaitokset ovat aina olleet hyvin vaitonaisia valintoihin liittyvistä kriteereistä eivätkä julkaise tarkempia tietoja kuin mitä valintakoeoppaissa on mainittu. Myöskään hakijat eivät saa palautetta valintakokeesta muuten kuin pistemäärien valossa. (Kemppinen, 2007, 185–186.) Tähän mennessä epäselväksi on jäänyt, millaisia kykyjä valintakokeet mittaavat ja kuinka tietoista mittaaminen on. Tärkeä huomioitava onkin, mitä

mitataan ja miksi. Onko valintakokeiden mittaus tarkoituksenmukaista ja kyetäänkö sen avulla erottelemaan koulutuksesta parhaiten hyötyvä joukko? (Kallio 2007, 109.) Tämä on synnyttänyt niin virallista kuin epävirallistakin keskustelua eri tahojen keskuudessa siitä, mitkä asiat koetaan opiskelijavalintojen eduiksi ja heikkouksiksi.

Ville Mankki (2019) kritisoi väitöskirjassaan portinvartioita, jotka päästivät omasta mielestään päteviä oppilaita sisälle koulutukseen, ilman koulutusta aiheeseen tai opettajankoulutuslaitoksen yhteistä yhtenevää linjaa siitä millainen on hyvä opettaja. Huomasimme tässä tutkimuksellisen aukon. Mikä on muuttunut uudistuksen myötä suhteessa soveltuvuuskokeisiin? Päädyimme ensin tutkimaan opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeita yleisesti, mutta aihe osoittautui erittäin salassa pidettäväksi, joten kesken prosessin jouduimme muuttamaan tutkimuksemme suuntaa. Keskusteltuamme tutkimuksellisesta aukosta OVET-hankkeen Anu Warinowskin kanssa, käänsimme tutkimuksemme suunnan koskemaan opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeita arvioitsijoiden näkökulmasta. Heidän kokemuksensa soveltuvuuskoekoulutuksesta, sekä koetilanteista olivat kandidityötasoiselle tutkimukselle mahdolliset.

Opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden kehittäminen tulee perustumaan jatkossa tutkittuun tietoon siitä, millainen on hyvä opettaja sekä millaisia ominaisuuksia häneltä vaaditaan, jotta lopputulos valmiina opettajana olisi rakentunut parhaimmalle mahdolliselle pohjalle (Metsäpelto ym., 2022). Tehokkain keino opettajuuden kehittämisessä on tunnistaa ne hakijat, jotka menestyvät niin koulutusohjelmassa kuin myös opettajina tulevaisuudessa (Klassen, Kim, Rushby & Bardach, 2019). OVET-hankkeen myötä opettajankouluttajien rooli korostui heidän tekemien soveltuvuuskoearvioiden vuoksi. (Mankki, 2020, 54). Valintaprosessin validiutta lisää koulutuksessa ja työssä menestymistä ennustettavien kompetenssien käsitteellistäminen teoreettiseksi viitekehikseksi (Metsäpelto ym., 2021).

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jonka avulla pyrimme tarkastelemaan opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden arvioitsijoiden kokemuksia soveltuvuuskoetilanteista sekä heidän saamastaan koulutuksesta kyseiseen tehtävään. Tutkimuksemme taustalla ovat moniulotteinen opettajan osaamisen malli (MAP) sekä Ville Mankin (2019) väitöskirjatutkimus Opettajankouluttajat portinvartijoina opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa.

Aineisto koostuu haastatteluista, jotka analysoimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

2 SOVELTUVUUDEN ARVIOIMINEN

Suomalainen valinta opettajakoulutukseen on erilainen kuin kansainvälisessä kontekstissa. Monessa maassa opettajaksi opiskelevat suorittavat opintojen loppuvaiheessa tai vaihtoehtoisesti työuran alussa kokeen, jonka perusteella he vasta voivat saada opettajan pätevyden. Suomessa puolestaan jokainen opettajankoulutuksen opinnot suorittanut pätevöityy opettajaksi, jolloin karsinta pätevyuden saamiseksi on tapahtunut jo hakuvaiheessa, opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeessa. (Heikkilä, Haltia, Lahtomaa & Warinowski, 2020, 36.) Opettajankoulutuksen soveltuvuuskoe ja sen arvioitsijat ovat suomalaisessa opettajankoulutuksen valintavaiheessa ratkaisevassa asemassa. Jos arvioitsijoilla ei olisi minkäänlaista ydinosaamisen määritelmää opettajan ammatista, olisi valitsijan persoonalla suuri valta päättää tarvittavat taidot ja tiedot sekä määrittää kokonaiskuva opettajan työnkuvasta. Tällöin sattuma astuisi esiin, mutta se ei liene opiskelijavalinnan eikä opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeen tarkoitus. (Nikkola & Räihä, 2007, 13, 26.) Mankin, Mäkisen ja Räihän (2019) tutkimukseen perustuen he toteavat myös, että opettajakouluttajien ammatillista teoreettista johdonmukaisuutta lisäämällä saadaan vähennettyä piilokiintiöiden vaikutuksia opiskelijavalinnassa.

Mankki (2020) pohti opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden suhdetta opettajankoulutukseen. Onko kyse synnynnäisestä opettajuudesta, opettajaksi oppimisesta vai jostakin näiden kahden vaihtoehdon välillä? Mankin (2020, 53–54) mukaan realistisinta on ajatella opettajuuden kasvavan ja kehittyvän koulutuksessa opitun ja opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien vuorovaikutuksessa, jolloin molemmilla seikoilla on merkitystä opettajuuden laatuun. Luettuamme kansainvälistä tutkimusta opettajaksi pääsemisen vaatimuksista löysimme Isossa-Britanniassa tehdyn tutkimuksen heidän valintamenettelystään. Menettely ei ole suoraan verrannollinen suomalaiseen kontekstiin, mutta sitä on käytetty lähteenä MAP- mallia rakennettaessa sekä opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeen rakenteen suunnittelussa (Metsäpelto

ym., 2022). Iso-Britanniassa käytetään muun muassa tilannearviointia (SJTS) mittausmenetelmänä kokeen suorittamisessa. Tässä menetelmässä suorittaja saa luettavakseen lyhyen tilannekuvauksen ”Todellisen elämän tapahtuman” ja vastaa sen jälkeen useiden vastausten asianmukaisuudesta. Tilannearvioinnissa testataan hakijan kykyä havaita ja tulkita sosiaalisia tilanteita. Teoriassa tilannearviosta suoriutuminen perustuu henkilön taustalla oleviin piirteisiin ja uskomuksiin, jotka ovat kehittyneet hänen omissa sosiaalisissa prosesseissaan. Jotta nämä skenaariot olisivat tarpeeksi realistisia, on niitä varten otettu apuun asiantuntijajoukko, joka tuntee alan ja sen haasteet. Pitkittäistutkimus lääketieteen opiskelijoiden saralta osoittaa, että ei-kognitiivisten ominaisuuksien testaamiseen luodut SJTS:t ennustivat luotettavaa ammatillista tehokkuutta useita vuosia valintaprosessien jälkeenkin. (Klassen ym., 2019.)

Opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeessa opiskelijaksi hakeutuvia on testattu erilaisin keinoin tulevaan ammattiinsa, ovatko he soveltuvia, motivoituneita ja koulutettavissa opettajan ammattiin. Suomen itsenäistymisestä aina 1960-luvulle asti opettajakoulutukseen hakijoilta edellytettiin säännöllisyyttä, hyväkäytöksisyyttä, ruumiinterveyttä sekä puhdasmaineisuutta. Lisäksi aina 1970-luvulle asti musikaalisuus sekä esiintymistaito olivat huomion keskipisteenä. (Mankki & Rähä, 2020, 5–6.) Myös opettajien aktiivista harrastuneisuutta urheilun tai esimerkiksi taiteen alalla on kautta aikojen pidetty tärkeänä piirteenä ja jopa edellytyksenä hakukelpoisuuteen. Näkyvä osaaminen oli avainasemassa. (Nikkola & Rähä, 2007, 9–10.) Opettajankoulutuksen siirryttyä yhteisvalintamenettelyyn vuonna 2020 valikoituminen opiskelijaksi perustuu yhteneviin menetelmiin ja opettajakoulutuksen soveltuvuuskokeissa saatavat pisteet ratkaisevat lopulta opiskelupaikan saamisen. Arvioitsijoiden rooli korostuu jatkossa entisestään, mutta valtakunnallisesti menetelmät ja pisteytykset yhdenmukaistuvat. (Mankki 2019, 10, 59.) Arvioitsijoiden roolista opettajakoulutuksen soveltuvuuskokeissa on kuitenkin edelleen hyvin vähän tutkimusta suomalaisessa kontekstissa.

2.1 Kohti yhtenäistä arviointilinjaa

Vuoteen 1996 asti opettajakoulutukseen hakevien uusien opiskelijoiden valinnat tehtiin elokuussa. Muutos siirtää valinnat elokuulta kesäkuulle muutti

arviointiperusteita suuresti. Opetusnäytteiden sijaan opettajankouluttajia alettiin ohjeistaa valitsemaan motivoituneita, soveltuvia ja koulutettavia hakijoita. (Mankki, 2019, 31; Mankki & Rähä, 2020, 8–9.) Yhtenäisen esikarsinnan tultua opettajankoulutusta tarjoavat yliopistot jatkoivat kuitenkin omien soveltuvuuskokeidensa järjestämistä ja ovat valinneet näin ollen omat opiskelijansa tietyillä, heille soveltuvilla toisistaan eriävillä määritelmillä. Valintakriteerien näkymättömyydestä ja tutkimukseen perustumattomuudesta (Mankki, 2019, 11) johtuen kriteerit arvioitsijoiden keskuudessa painoivat vaakakupissa enemmän, kuin ne kriteerit, jotka lausuttiin ääneen. Mankin (2019, 50) mukaan eri yliopistojen tai jopa saman yliopiston sisällä toimivien arvioitsijoiden ajatukset soveltuvuudesta vaihtelivat paljon keskenään. Kosonen (2007, 39) epäilee tämän johtuvan siitä, ettei alalta ole löytynyt vahvoja asiantuntija-auktoriteetteja, jotka toisivat vakuuttavasti esille soveltuvuutta koskevaa asiantuntemustaan päätöksentekijöille ja opiskelijavalinnan suunnittelijoille.

Yhtenäisestä esikarsinnasta, mutta eriävästä soveltuvuuskokeiden pisteytyksestä ja arvioinnista, nousi tarve jatkaa yliopistojen opettajakoulutusyksiköiden valintayhteistyötä koskemaan myös soveltuvuuskokeita (Mankki & Rähä, 2020, 13). Soveltuvuuden arviointi haluttiin yhdenvertaiseksi ja tutkimukseen perustuvaksi, joten vuonna 2016 soveltuvuuskokeen tutkimusperustainen kehittäminen nostettiin yhdeksi koulutuksen keskeisimmistä kehittämiskohteista (OVET-hanke, 2021). Kosonen (2007, 39–40) on jo aiemmin peräänkuuluttanut pysyviä asiantuntijaelimiä yliopistoihin, jotka koordinoisivat muun muassa soveltuvuuskokeiden laatua, kouluttaisivat arvioitsijahenkilöstöä sekä vastaisivat hakijoiden oikaisupyyntöihin. Vuonna 2017 alkanut kolme vuotta kestänyt OVET-hanke (opettajankoulutuksen valinnat – ennakoitavaa tulevaisuustyötä – hanke) vastasi osittain ainakin Kososen (2007) toivomuksiin ja loi pohjan nykyiselle opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeelle sekä opettajankoulutukselle. Hankkeen avulla määritettiin päivitetty kokonaisnäkemys opettajan työssä tarvittavista tiedoista, taidoista ja osaamisesta laajana kokonaisuutena. Mannerin (2019) artikkelissa Warinowski kertoo hankkeen myötä määritellyn mallin antavan eväitä niin opettajille kuin kouluttajille työelämään opiskelijavalinnan lisäksi. Uudistunut yhteisvalintamenettely koskee luokanopettajan, varhaiskasvatuksen opettajan,

erityisopettajan, kotitalouden ja käsityön aineenopettajien sekä ohjausalan koulutuksia (Mankki & Rähä, 2020, 13).

2.2 Opettajankoulutuksen soveltavuuskoe tilanteena

Koe järjestetään kesäkuussa ja kokonaisuudessaan se kestää muutaman päivän. Hakijat osallistuvat kokeeseen kuitenkin vain yhtenä päivänä. Kokeessa arvioidaan hakijan koulutettavuutta, soveltuvuutta, sitoutuneisuutta sekä edellytyksiä omaksua kasvatusalalla tarvittavia tietoja ja taitoja. (Helsingin yliopisto, 2022.) Haastattelutilanteet ovat erittäin tarkasti jäsenneiltyjä kysymysten, vastausten pisteytyksien sekä prosessin läpikäynnin suhteen. Jokainen haastattelutilanne on suunniteltu toimimaan itsenäisesti ja niiden vaikeustaso vaihtelee. Tämän vuoksi niistä saatuja pistemääriä ei kannata suoraan verrata toisiinsa.

Vuosina 2020 ja 2021 opettajankoulutuksen soveltavuuskokeet järjestettiin, pandemiasta johtuen, etäyhteyden välityksellä viitenä eri minihaastattelutilanteena (Metsäpelto, 2022). Hakija ikään kuin kulki pisteeltä pisteelle, joissa hän vastasi ennalta määriteltyihin strukturoituihin kysymyksiin tai kuviteltuihin tilanteisiin. Jokaisella pisteellä arvioitiin eri asioita eri arvioitsijoiden toimesta. Hakijalle pisteillä esitetyt kysymykset tai tilanteet olivat samat ja ne sisälsivät tilannekohtaista, kokemuspohjaista ja suoritussisältöä sekä reflektointia eri tavoin. Hakijan tuli esimerkiksi kertoa, miten hän ratkaisisi kuvitellun tilanteen. Pisteytys joka pisteellä oli jaettu kolmeen osioon, joista maksimipistemäärä oli 4 pistettä/osio eli yhdeltä minihaastattelupisteeltä sai pisteitä 0–12. Jokainen haastattelupiste kesti viisi minuuttia ja vaihto aika pisteiden välissä oli kolme minuuttia. (Metsäpelto, 2022; Metsäpelto ym., 2022.)

Britanniassa käytössä oleva ITE (Initial teacher education) ohjelma pyrkii valitsemaan opettajiksi henkilöitä, jotka ovat parempia esimerkiksi päättelykyvyssä tai heillä on suurempi empatia- ja sopeutumiskyky kuin muilla hakijoilla. Henkilökohtaiset ominaisuudet ovat toki vuorovaikutuksessa ympäristön ja oppimismahdollisuuksien kanssa tulevan uran aikana. Opettajan pätevyys on muokattavissa ja siksi hakijan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla on hakutilanteessa väliä. (Klassen ym., 2019.)

Klassen ym. (2019) sekä Metsäpelto ym. (2022) viittaavat omassa tutkimuksessaan Pattersson ym. (2016) lääketieteen koulutuksen alalta tehtyyn tutkimukseen, jossa akateemisten tulosten, kognitiivisten ominaisuuksien ja soveltuvuustestien suoritusten mittaamisella oli suuri merkitys tuleville opinnoille sekä uralle lääkärinä. Ei-kognitiiviset ominaisuudet arvioitiin tehokkaimmiksi ja oikeudenmukaisemmiksi strukturoiduilla haastatteluilla ja tilannearviotesteillä kuin esimerkiksi henkilökohtaisilla kirjeillä, lausunnoilla ja jäsentämättömillä haastatteluilla. (Klassen ym., 2019.) Myös Lehane, Lysaght & O’Leary (2021) painottavat artikkelissaan suunnitellun, strukturoidun ja tutkimukseen perustuvan haastattelun merkitystä. Sen lisäksi, että tiedetään mitä arvioidaan ja miksi, tulee arvioitsijoilla olla ymmärrys sekä haastattelutilanteen että tulevan ja toisenlaisen tilanteen välisestä korrelaatiosta. He pohtivat muun muassa arvioitsijoiden kykyä osata erotella opettajaksi soveltuvat kandidaatit haastattelutilanteessa, koska opettajuus taitoineen kehittyy opiskelu- ja työkokemuksen myötä. Lehane ym. (2021, 5) viittaavat Klassen & Kim (2019) tutkimukseen, jonka tuloksien mukaan akateemisten taitojen lisäksi ei-akateemisten taitojen arviointi, myös haastatteluin arvioitujen, on kuitenkin potentiaalinen tapa löytää tulevaisuuden opettajia opettajankoulutukseen. Standardoidut kysymykset ja tilannekohtaukset, joita mahdollisesti työelämässä kohtaa, ovat hyviä keinoja selvittää hakijoiden ei-kognitiivisia taitoja, esimerkiksi konfliktin ratkaisua ja joustavuutta. (Lehane ym., 2021, 5.)

2.3 Opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden arvioitsijat ja heidän koulutuksensa

Yksiselitteisiä pääsyvaatimuksia opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden arvioitsijoille ei ole. Metsäpelto (2022) kertoi haastattelussa, että yliopistoilla on omia käytänteitä sen suhteen, kuinka opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeeseen osallistuvat arvioitsijat määräytyvät, mutta esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa jokaisen opettajan työnkuvaan kuuluu osallistua haastatteluihin, ei kuitenkaan välttämättä joka vuosi. Kaiken kaikkiaan arvioitsijan koulutukseen osallistuu vuosittain noin 350 henkilöä. Koulutus koskee myös heitä, jotka ovat osallistuneet edellisenäkin vuonna. (Metsäpelto, 2022.) Opettajankouluttajan uralle hakeudutaan monia eri

reittejä. Osa on tullut ammatillista, osa akateemista ja osa näitä molempia polkuja pitkin. Toisistaan eriävistä taustoista johtuen, soveltuvuuden arvioitsijoilla on ollut erilaisia käsityksiä siitä, mitä soveltuvuus opettajan ammatissa tarkoittaa. (Mankki, 2019, 24–25.) Tätä ongelmaa on ratkaistu uudistuksen myötä yhdenmukaistamalla opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden sisältöä ja pisteytystä teoreettisella viitekehyksellä.

Klassen ym. (2019) määrittivät omassa tutkimuksessaan asiantuntijaksi henkilön, jolla oli viiden vuoden kokemus opettajana toimimisesta, viimeaikainen kokemus haastattelijana valintaprosessissa toimimisesta sekä joka on ollut äskettäin ohjaamassa aloittelevia opettajia. Mankki (2019, 24) tuo esille Lunenbergin, Dengerinkin ja Korthagenin jäsenyyksien, jonka mukaan suomalaisen opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeita järjestävät henkilöt ovat pääsääntöisesti olleet yliopistojen tai harjoittelukoulujen opettajankouluttajia. Mankki ym. (2019) jaottelevat jäsenyyksien Lunenbergin, Dengerinkin ja Korthagenin (2014) mukaan kuuteen opettajakouluttajien ammatilliseen rooliin: 1) opettajien opettaja, 2) tutkija, 3) valmentaja, 4) opetussuunnitelman kehittäjä, 5) välittäjä ja 6) portinvartija. Mankki ym. (2019) lainaavat Kelchtermansia, Smithiä ja Vanderlindeä (2018) tehdessään selväksi, että yksittäinen arvioitsija ei voi täyttää kaikkia rooleja. Viitatessaan Loughranian (2011) sekä Hadaria ja Brodya (2017) Mankki ym. (2019) toteavat kahden ensimmäisen roolin (opettajien opettaja ja tutkija) olevan luonnehdittu tärkeimmäksi rooliksi etenkin ammatillisen kehityksen vuoksi, koska opettajien opettajat edistävät opetusta ja oppimista esimerkkinä parhaista ammatillisista käytännöistä sekä käytännön työn tukena omaksuvan tutkijan roolin tuottaen uutta tietoa itselleen ja muille. Suomessa myös viimeinen rooli, portinvartijana oleminen, on hyvin korostunut opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden arvioitsijoiden roolina hakijoiden koulutukseen pääsyssä.

Opettajankoulutuksen soveltuvuuskoea varten, vuonna 2017, oli arvioitsijoille järjestetty yksi koulutus, jossa oli käyty läpi kokeen käytäntöjä sekä mahdollisia muutoksia edellisiin vuosiin verrattuna (Mankki, 2019, 27). Metsäpelto ym. (2022) artikkelista käy ilmi, että arvioitsijoiden koulutus kesti neljä tuntia sisältäen kokeen rakenteen käytäntöjen ja periaatteiden lisäksi arvioinnin pisteytyksiä. Tämän tarkoituksena oli saada aikaiseksi johdonmukainen, arvioitsijasta riippumaton soveltuvuuden arviointi. Metsäpelto (2022) kertoi

haastattelussa, että koulutus on yhden työpäivän pituinen. Koulutuksessa käydään luentotyyppisesti ja yhteisesti läpi asioita, esimerkiksi mikä on haastattelututkimuksen perusta sekä yleisiä käytäntömenetelmiä, esimerkiksi pisteytystä ja sen merkitsemistä. Koronasta johtuen vuoden 2020 ja 2021 opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeet ovat tapahtuneet etäyhteydellä suunnitelmien vastaisesti, joten koulutuksiin on sisältynyt myös teknistä ohjausta. Yhteisten osuuksien lisäksi koulutuspäivään on jätetty tilaa oman haastattelupisteen läpikäymiseen, muun muassa käytännön harjoitteluun esimerkkihaastattelujen avulla, tarkoituksena saada yhteistä ymmärrystä toteutustavasta. Metsäpelto (2022) lisäsi myös, että koulutuksen lisäksi arvioitsijat harjoittelevat oman pisteensä teemoja ja tilanteita useasti ennen varsinaista koepäivää. Mankki (2020, 26–27) arvioi kuitenkin opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden arvioitsijoiden olevan kokemattomia tehtävään ja koulutusta aiheesta heille annettiin suhteellisen vähän työtehtävän vaativuuteen verrattuna.

Saimme tutkimuksemme viime metreillä käsiimme juuri vertaisarvioidun kyselytutkimuksen, jossa arvioitsijat olivat arvioineet kyselytutkimuksella minihaastattelujen (MMI) toimivuutta suomalaisen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen soveltuvuuskokeessa. Minihaastattelut saivat arvioitsijoilta kiitosta juuri tarkan jäsenyyksen, yksityiskohtaisen kysymysten ja pisteytyksen asettelu vuoksi. Tällä tavalla haastattelu oli helpompi toteuttaa kuin edellisten vuosien puolistrukturoidun paneelihaastattelun avulla. Myös minihaastattelun kesto (5 minuuttia) koettiin riittäväksi. Sen sijaan haastattelutilanteen hallinnankoulutukseen oltiin vähemmän tyytyväisiä. Tutkimuksen tulokset viittasivat lopulta siihen, että MMI-formaatilla rakennettu koetilanne vähentää jatkossa opettajankoulutukseen pääsemisessä pitkään vallinnutta epäluotettavuutta. Tämä siitä syystä, että se on tarkkaan määritelty sekä tutkimukseen perustuva arviointitapahtuma. Erillinen valintatoimikunta suunnitteli opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden kysymyssidyllön sekä strukturoi pisteytyksen. Kokonaisuudessaan opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeet kestivät neljä päivää, mutta arvioitsijat vaihtuivat välillä. Suurin osa haastatteli kahtena tai kolmena päivänä. Riippumatta arvioitsijoiden päivittäisestä vaihtuvuudesta, jokainen heistä pysyi koko työrupeaman ajan samalla pisteellä. (Metsäpelto ym., 2022.)

Opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeen pohjana käytettävällä tutkimusperustaisella moniulotteisella opettajan osaamisen mallilla pyritään tasoittamaan arvioitsijoiden näkökulmista johtuvia painotuksia. Heikkilä ym. (2020, 37–38) huomauttavat kuitenkin arvioitsijoiden erilaisuuden positiivisesta näkökulmasta. Tarkoituksena ei ole yhdenmukaistaa tulevaisuuden opettajia. Hakijoista pyritään löytämään heterogeeninen, mutta alalle soveltuva joukko opiskelijoita, joten arvioitsijoiden heterogeenisyys on etu myös hakijoille.

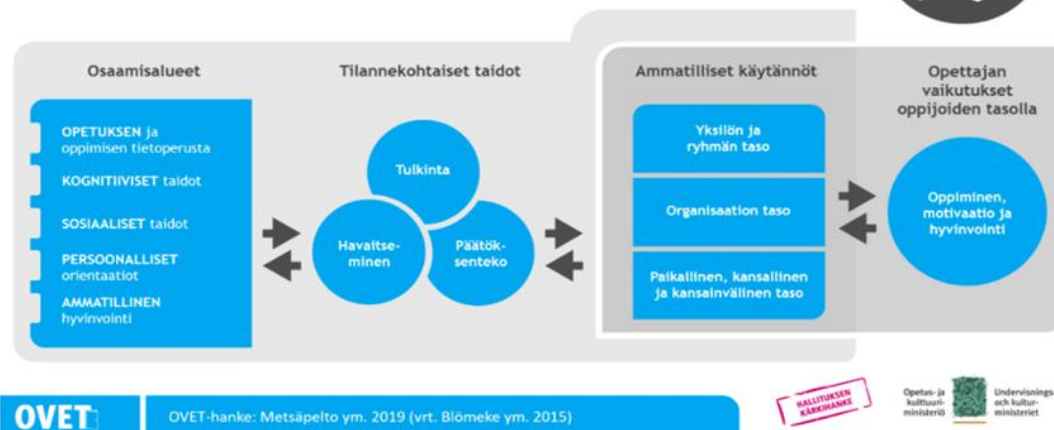
3 MONIULOTTEINEN OPETTAJAN OSAAMISEN MALLI

Maailman ja yhteiskunnan kehittyessä edellytykset ja vaatimukset hakijoiden suhteen ovat muuttuneet ajan saatossa. Nopeasti muuttuva yhteiskunta on luonut opettajille painetta ymmärtää monimutkaista informaatiotulvaa, arvioida sitä kriittisesti vertaillen sekä kehittää omaa luovaa ajatteluaan. Ihmisen kyky monimutkaiseen ajatteluun sekä kyky suodattaa tietomäärää saattaa olla aikaistumassa kehityksen nopeutumisen rinnalla. Tämä on huomioitava seikka opettajankoulutuksen valinta- ja soveltuvuuskokeiden kehittämisessä ja tutkimuksessa. Toinen huomioitava asia on yhteiskunnan muutoksien myötä kasvanut tarve saada opiskelijat nopeasti kentälle säädellen opinto-oikeuksien kestoja. (Nikkola, 2007, 116–118.)

Osana OVET- hanketta syntyi moniulotteinen opettajan osaamisen malli eli MAP (Kuvio 1.), jota on ollut kehittämässä jokainen opettajakoulutusyksikkö Suomessa sekä erinäiset kansainväliset asiantuntijat ympäri maailman. Ilman tieteellistä tutkimusta arvioitsijoille ja kouluttajille ei synny saman suuntaisia ja yhdenmukaisia käsityksiä opettajan työn luonteesta tai työstä kentällä (Nikkola & Räihä, 2007, 13, 26). Mallin avulla pyritään tasa-arvoistamaan opiskelijoiksi pyrkivien arviointikriteereitä sekä helpotettiin hakuprosessia. (OVET-hanke 2021.) Tarkoituksena oli saada yhtenäinen opettajuuden malli ydintietoineen ja -taitoineen, jota voidaan jatkossa hyödyntää opetussuunnitelmasuunnittelussa ja johon kaikki opettajankoulutusyksiköt voivat nojautua hakijoiden arvioinnissa (Mankki & Räihä, 2019, 60; OVET- hanke, 2021). Malli perustuu aikaisempaan kirjallisuuteen ja tutkimukseen aiheesta. Siihen on koottu tärkeät opettajan pätevyyteen liittyvät elementit. Eri osaamisen alueet, tilannekohtaiset taidot, ammatilliset käytännöt sekä opettajan vaikutukset oppijoiden tasolla on koottu yhdeksi kokonaisuudeksi. Mallin avulla on luotu johdonmukainen kuva

Opettajan osaamisen kartta:

Moniulotteinen opettajan osaamisen malli (MAP)



KUVIO 1. Moniulotteinen opettajan osaamisen malli (MAP).

opettajan ammatista, sen tieto- ja taitotasoista. MAP-mallissa komponenttien välillä on kaksisuuntaisia nuolia merkinä siitä, että kaikki asiat vaikuttavat toisiinsa ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Malli on mielletty heuristiseksi, koska se pyrkii yhdistämään joukon toisistaan erillisiä tutkimusalueita keskenään. Tästä syystä sen vaikutuksia opetuksen laadun arvioinnissa on testattava jatkossa. (Metsäpelto ym., 2020.)

Metsäpelto ym. (2020) lainaa Berlineriä (2001) sanoessaan, että opettajuus on kulttuurinen, sosiaalinen ja tehtäväkohtainen konteksti. MAP-malli on luotu suomalaiseen kontekstiin, mutta sen osia voitaisiin silti hyvin käyttää myös muualla maailmassa. Yleisesti ottaen opettajuus on universaalia huolimatta erilaisista tilanne- ja ympäristökohtaisista vaihteluista, mutta niiden (tilanne/ympäristötekijät) huomiointi on välttämätöntä. (Metsäpelto ym., 2020.) Metsäpelto ym. (2021) toteaa myös, että MAP-mallin kompetenssit painottuvat suomalaisen koulutusjärjestelmän sisällä eri tavoin riippuen koulutusaloista ja opetettavien ikäryhmistä. MAP-malli antaa johdonmukaisen viitekehyksen opetuksen muodostavista ydintiedoista ja -taidoista tuoden arvokasta ymmärrystä opettajan ammattitaidon ja osaamisen eri tasoihin.

3.1 MAP-mallin osaamisalueet

Metsäpelto ym. (2020) lainaa Nurmi & Kiurua (2015) kertoessaan kuinka oppilaat nähdään aktiivisina, oppimisprosesseihin vaikuttavina toimijoina. Opetus ei ole enää opettajajohtoista tiedon siirtämistä oppilaille. Opettajuus itsessään on prosessi, jossa myös opettaja kasvaa, kehittyy ja oppii uutta koko ajan. Nämä seikat on otettu huomioon MAP-mallin osaamisalueissa. Mallin osaamisalueet ovat hyvin laaja ja moninainen kokonaisuus.

MAP-mallissa on jaoteltu eri alueisiin opettajan osaamista määrittelevät osa-alueet sisältöineen. Opettajan osaamisen osa-alueita on viisi: 1) Opetuksen ja oppimisen tietoperusta, 2) Kognitiiviset taidot, 3) Sosiaaliset taidot, 4) Opettajan persoonalliset orientaatiot sekä 5) Ammatillinen hyvinvointi. Malli eroaa aikaisemmista siinä mielessä, että se sisältää laajasti myös ei-kognitiivisia taitoalueita. Näiden kompetenssien katsotaan selittävän tehokkaan suoriutumisen taustalla olevat ominaisuudet, kuten esimerkiksi resurssit onnistuneeseen oppimiseen ja opettamiseen. (Metsäpelto ym., 2020.)

3.2 Tilannekohtaiset taidot

Edellä kuvatut viisi osaamisaluetta pohjanaan opettaja toimii koulun arjessa, tekee esimerkiksi valintoja sopivista opetusmenetelmistä tai oppimisympäristöistä. Tilannekohtaisia taitoja ovat havaitseminen, tulkinta ja päätöksenteko. Havaitseminen on aloittelevalla opettajalla rajoitetumpaa kuin ammattia jo pidempään harjoittaneella. Aloitteleva opettaja kiinnittää aluksi huomionsa vain yhteen tai kahteen oppilaaseen luokalta, kun ammattia pidempään harjoittanut skannaa jokaisen oppilaan ja kiinnittää huomiota heidän ymmärrykseensä ja tunnistaa nopeammin myös tilanteet, jotka vaativat opettajan puuttumista. (Metsäpelto ym., 2020.) Ammattitaitoinen opettaja osaa tulkita oppilaidensa tuntityöskentelyä, arvioida niiden laatua ja luoda näistä ennusteita oppilaan ajattelun ja oppimisen tilanteesta. Tämä on taito, joka myös kasvaa harjoittellessa. Päivittäin vaihtuvissa tilanteissa päätöksenteon tärkeyttä ei voida sivuuttaa. Opettaja ohjaa oppilaitaan, reagoi heidän tunnetiloihinsa ja suunnittelee toimintaa koko ryhmän tarpeita palvelevaksi. (Metsäpelto ym., 2020.)

3.3 Ammatilliset käytännöt

Opetuksen laatua katsotaan laajoilla skaaloilla. Se näkyy opetustoiminnassa, mutta myös koulun sisäisessä ja koulujen välisessä yhteistyössä. MAP-malli erittelee tämän toiminnan kolmelle tasolle. 1) Konkreettiset luokkahuonekäytännöt yksilön ja ryhmän tasolla, 2) Käytännöt ja yhteistyö organisaatiotasolla ja 3) Toiminta paikallisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. (Metsäpelto ym., 2020.) Opettajan osaaminen näkyy päivittäin eri tavoin. Yksilö- ja ryhmätasolla esimerkiksi opettajan tulee kyetä ryhmälle sopiva ja oppilaita motivoiva oppimisympäristö. MAP-malli korostaa konstruktivistisia ja sosiokulttuurisia lähestymistapoja opettamisessa. Opetuksen suunnittelussa on tärkeää muistaa tiedon merkitys ja sen prosessointi oppijan kannalta sekä positiivisen toiminnan vahvistaminen. Opettaja on myös osa työyhteisöä, jossa vaaditaan yhteistyötaitoja muun muassa jaetun opettajuuden, moniammatillisten työryhmien sekä perheiden kanssa jaetun koulukumppanuuden myötä. Opettajan tulee tuntea oppimistavoitteet, arviointimuodot, materiaalit ja resurssit kyetäkseen suunnittelemaan tarkoituksen mukaista opetusta hyvinkin heterogeeniselle joukolle oppilaita. Opettajuus on ammatillista kehittymistä ja oman osaamisen päivittämistä, kun hän sisällyttää uutta ymmärrystään käytäntöön. Lisäksi opettaja valmistaa oppilaitaan yhteiskunnan jäseniksi. Hän kuljettaa heidän kiinnostustaan kohti toimivampia kansalaistaitoja, unohtamatta globaaliutta. Kouluissa harjoitellaan muun muassa äänestämistä ja päiväkodeissa vastavuoroista keskustelua riitatilanteissa. (Metsäpelto ym., 2020.)

3.4 Opettajan vaikutukset oppijoiden tasolla

Oppilasryhmän ohjaaminen on motivoimista, tunteiden kirjoa sekä sosiaalisia kontakteja. Pelkkä kognitiivisesti suuntautunut havainnointi, tulkinta tai päätöksenteko ei riitä. Tarvitaan kokonaisvaltaista näkemystä joukon johtamisesta. Opettaja luo luokalleen toimintaa, jakaa akateemista sisältöä ja osallistuu luokkahuoneen tapahtumiin siinä missä muutkin. Nämä tilanteet ovat omiaan laukaisemaan erilaisia tunnetiloja apatiasta innokkuuteen. (Metsäpelto, ym., 2020.) Metsäpelto ym. (2020) käyttää artikkelissaan Crick & Dodgen (1994)

sosiaalisen tiedon käsittelymallia, joka antaa ideoita siitä, kuinka oppilaiden vuorovaikutuksesta saatujen sosiaalisten vihjeiden avulla opettaja voi pohtia vastausvaihtoehtojaan ja valita niistä parhaan. Näiden mallien avulla huomaamme, kuinka kognitiiviset ja sosioemotionaaliset vihjeet ja reaktiot näyttelevät suurta osaa opetettavan ryhmän vuorovaikutukseen ja opettajan päätöksentekoon liittyvässä näytelmässä. Opettajan tehtävä on maksimoida ryhmän oppimismahdollisuudet ennakoivalla luokkahuonekäyttämisen hallinnalla. Hän asettaa selkeät odotukset käyttäytymiselle, luo tehokkaat rutiinit oppimiselle ja reagoi herkästi oppilaiden tarpeisiin. Hän integroi oppilaidensa kiinnostuksenkohteet opetukseen ja ottaa huomioon heidän näkökulmiaan. Näin opettaja edistää toiminnallaan yksilön oppimista ja ajattelun kehittymistä. (OVET-hanke, 2021.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus nojaa hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, sillä tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita haastateltavien yksilöllisistä kokemuksista ja heidän antamistaan merkityksistä tässä tutkimuksessa tutkittaviin ilmiöihin. Jokinen (2022) toteaa myös, että kokemusperäisen eli hermeneuttisen tutkimuksen pyrkimyksenä ei ole tuottaa objektiivista ja selittävää informaatiota, vaan ymmärtää tutkittavien kokemuksia. Tässä tutkimuksessa opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden tietyn osa-alueen salassapidettävyys nousi myös merkittävään rooliin haastattelukysymysten asettelussa, niihin vastaamisessa sekä vastausten käsittelyssä.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää, millaisia kokemuksia opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden arvioitsijoina toimivilla henkilöillä on soveltuvuuskoetilanteesta sekä heidän saamastaan koulutuksesta soveltuvuuskokeita varten.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia kokemuksia arvioitsijoilla on soveltuvuuskoetilanteesta?
2. Millaisena soveltuvuuskokeiden arvioitsijat kokevat saamansa koulutuksen soveltuvuuskokeita varten?

4.2 Tutkimusaineisto ja tutkimusaineiston keruu

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Sen aineisto on kerätty teemahaastatteluilla ja analysoitu sisällönanalyysillä. Kuvaamme tutkimusmenetelmän mahdollisimman tarkasti, jotta sen luotettavuutta voidaan

myös lukijan toimesta arvioida. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeita hakuprosessin viimeisenä vaiheena. Tämä valikoitui tutkimuksemme kohteeksi, koska tutkimustietoa soveltuvuuskokeista korkeakoulujen hakumenettely uudistuksen jälkeen, on todella vähän saatavilla.

Aiheen arkaluontoisuuden ja salassa pidettävyyden johdosta päädyimme lopulta tutkimaan arvioitsijoiden kokemuksia soveltuvuuskokeista sekä siihen liittyvästä koulutuksesta. Rajattuamme aiheen otimme yhteyttä yhteen suomalaiseen yliopistoon ja saimme heiltä kaikkien vuosina 2020 ja 2021 arvioitsijana toimineiden henkilöiden yhteystiedot. Lähetimme heille sähköpostitse tutkimussuunnitelmamme sekä pyynnön tulla haastateltavaksi. Vastauksia tuli 15, joista seitsemän karsiutui pois, koska he olivat olleet varalla, eivät arvioimassa hakijoita. Jäljelle jääneistä kahdeksasta yksi olisi halunnut vastata sähköpostinvälityksellä. Lopulta saimme kolmen henkilön kanssa sovittua sopivan haastatteluajan. Haasteita haastatteluajan saamiseen tuotti pääosin aikataulujen yhteensovittaminen heidän kanssaan, joihin saimme yhteyden. Lisäksi työmme ensimmäisen tutkimusongelman muuttuminen ja sen vuoksi koko tutkimuksen etenemisen viivästyminen vuoden 2022 tammikuun loppupuolelle supisti aikataulullisia vaihtoehtoja.

Käyttämämme aineistonkeruumenetelmä voidaan luokitella teemahaastatteluksi, koska teemahaastattelun toteutukset voivat vaihdella täysin avoimesta täysin strukturoituun (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 88). Haastattelukysymyksemme olivat etukäteen mietittyjä ja avoimia, jolloin haastateltavat vastasivat vapaasti oman näkemyksensä mukaisesti. Pyrimme löytämään vastauksista merkityksellisiä teemoja ja aiheita tutkimusongelmamme näkökulmasta. Teemahaastattelun tarkoitus onkin löytää juuri tutkimustehtävän ja ongelmanasettelun kannalta oleellisia ja merkityksellisiä vastauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 88). Koska tutkimuksemme kohteena oli arvioitsijoiden kokemukset ja näkemykset opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeista, oli teemahaastattelu myös siitä syystä oiva valinta. Haastattelu antoi mahdollisuuden haastateltavien omille tulkinnoille ja näkemyksille haastattelutilanteesta ja toiminnasta sen ympärillä (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 48). Haastattelutilanteessa valmiit kysymykset olivat järjesteltynä kahteen eri teemaan koskien arvioitsijoiden kokemuksia ja näkemyksiä haastattelutilanteesta

sekä heidän saamastaan koulutuksesta haastattelutilannetta varten. Teimme tarkentavia kysymyksiä haastatteluiden aikana tarpeen vaatiessa sekä haastateltavien puheesta nousseista seikoista.

Tutkimusaineisto koostuu kolmesta haastattelusta, jotka on toteutettu helmikuussa 2022. Haastattelimme etäyhteyden välityksellä kolmea henkilöä, jotka ovat toimineet vuosina 2020 ja/tai 2021 opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeissa arvioitsijoina. Haastateltavat saivat tietosuojalomakkeen ja haastattelurungon (Liite 1) etukäteen luettavaksi.

Haastattelun alussa muistutimme haastateltavia salassa pidettävyydestä opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden kysymyksiä ja sisältöä kohtaan sekä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Kysyimme myös luvan haastattelun tallentamiseen tutkimuksen ajaksi. Haastattelut etenivät heidän kertoessaan ajatuksiaan yliopistojen yhteisestä hakumenettelystä ja siihen siirtymisestä. Dialogit etenivät heidän kokemuksiinsa opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelutilanteista haastattelurungon pohjalta. Lopuksi kävimme keskustelua heidän saamastaan koulutuksesta arvioitsijan tehtävää varten. Haastattelutilanteet sujuivat luontevasti dialogina haastattelurunkoa mukaillen.

Kaksi haastatteluista tallennettiin matkapuhelimen äänitiedostona puhelimeen ja yksi suoraan Teams-ohjelman kautta tietokoneelle. Kaikki haastattelut litteroitiin jälkikäteen. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä tunnin verran ja litteroitua materiaalia syntyi yhdeksän ja puoli A4 kokoista sivua

4.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa on käytetty sisällönanalyysiä aineiston analysointiin. Sisällönanalyysin pyrkimyksenä on luoda selkeä sanallinen kuvaus aineiston kuvaamista tutkittavista ilmiöistä, menettämättä kuitenkaan ilmiön kannalta oleellista tietoa. Sisällönanalyysin tarkoituksen mukaisesti pyrimme luomaan hajanaisesta aineistosta selkeää ja yhtenäisempää käsitystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122.) Analyysin tekeminen aloitettiin pian haastattelujen jälkeen, jolloin aineisto oli vielä tuoreessa muistissamme. Analyysin edetessä huomioitiin myös ajallisen etäisyyden tärkeys tutkimusta tehdessä jättämällä tutkimus hetkeksi sivuun. Hirsjärvi & Hurme (2014, 135)

toteavat, että tuore aineisto inspiroi tutkijaa, mutta kokonaisuuden hahmottamisen kannalta myös etäisyyden ottaminen tutkimukseen on tärkeää.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa sisällönanalyysi on aineistolähtöinen, koska tutkimuksen teemat nousivat haastatteluissa ilmenevistä informaatioista ja analyysi etenee aineiston ehdoilla. Aineistolähtöisen analyysin avulla voidaan saada tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleinen kuvaus etsimällä aineistosta merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117). Niin haastatteluissa kuin analyysin aloittamisessa edettiin haastateltavilta saadun aineiston pohjalta. Pyrimme haastatteluissa antamaan haastateltaville mahdollisuuden tuoda esiin heidän oman äänensä sekä kokemuksensa ja näkemyksensä tutkittavista ilmiöistä haastattelurungon avulla. Tutkittaessa haastateltavien kokemuksia tulisi välttää tutkittavaa ilmiötä sisällöllisesti jäsentäviä teorioita tutkimuksen alussa, jotta tutkija olisi herkempi vastaanottamaan tutkittavien omia kokemuksia. Aineiston analyysissä on tällöin suotavaa lähteä etenemään aineistolähtöisesti. (Jokinen, 2022.)

Kävimme aineistoa läpi ennen analyysin aloittamista, jotta se tuli meille kaikin puolin tutuksi. Litteroimme haastattelut eli kirjoitimme sanasta sanaan ne tietokoneelle. Sekä aineistoa kuunnellessa että litteroidessa teemat nousivat jo selkeästi esille haastateltavien kertomuksista. Litteroidut tekstiaineistot koodattiin väreihin, eli vaihdettiin tekstin väri jokaiselle haastateltavalle oman väriseksi, jotta niitä analysoitaessa meillä olisi tunnistetieto siitä kenen haastattelusta on kyse. Tämän tarkoituksena oli pitää itsellämme mahdollisuus palata oikeaan haastatteluun tarvittaessa. Seuraavaksi litteroitu aineisto selvennettiin, eli poistettiin toistot ja tutkimusongelman kannalta epäoleelliset seikat. Litteroidusta aineistosta poimimme aineistoa haastattelurungossa olleiden kysymysten alle aineiston sisällön ja teeman mukaisesti tutkittavaa ilmiötä mielessä pitäen.

Aineisto redusoitiin eli pelkistettiin tummentamalla litteroidusta tekstistä nousseita tärkeitä asioita ja tiivistämällä nämä asiat pelkistetyiksi ilmauksiksi. Tämän jälkeen vastaukset klusteroitiin eli ryhmiteltiin. Pelkistetyt ilmaukset muodostivat klusteroinnin avulla alaluokat, joissa on samaa asiaa tarkoittavia pelkistettyjä ilmauksia. (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 137, 141, 143.) Yleiskäsitteiden muodostamisella eli abstrahoinnilla yhdistimme alaluokat yläluokiksi. Toisen tutkimuskysymyksen osalta yhdistimme vielä yläluokat pääluokiksi.

Opettajankoulutuksen soveltuvuuskoetilanteista muodostuvien näkökulmien kuvaavia alaluokkia muodostui yhdeksän kappaletta (Liite 2). Yläluokkia muodostui neljä kappaletta, jotka ovat ajan hallinta, johdonmukainen pisteytys, haastattelun reliabiliteetti sekä MAP-malli. Yläluokista yhdistettiin pääluokat struktuuri ja tieteellinen tausta (Liite 3). Opettajankoulutuksen soveltuvuuskoetilanteita varten saadusta koulutuksesta syntyneiden näkökulmien kuvaavia alaluokkia muodostui seitsemän kappaletta ja yläluokkia kaksi kappaletta, jotka ovat koulutuksen teoreettisen ja käytännöllisen sisällön merkitykset (Liite 4). Taulukossa 1 on esitelty yhden pääluokan muodostuminen yhdestä alaluokasta sisällönanalyysin avulla.

TAULUKKO 1. Esimerkki pääluokan syntymisestä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<p><i>“Silloin se meni aika myöhäänkin iltaan. Saattoi 6-7 tulla vastaan että hei, olitko tarkoittanut tätä kirjausta näin.”</i> (H1)</p>	<p>Pitkät haastattelupäivät.</p>	<p>Tiivis aikataulu</p>	<p>Ajan hallinta</p>	<p>Struktuuri</p>
<p><i>“Sehän kesti useamman päivän, että tuli näitä 25 opiskelijaa päivässä.”</i> (H1)</p>	<p>Haastattelut useampana päivänä.</p>			

4.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimus ja etiikka kulkevat käsi kädessä tutkimuksen ajan. Tutkija joutuu tekemään eettisiä ratkaisuja koko tutkimuksen kulun ajan tutkimusaiheen valinnasta alkaen aina tutkimustulosten julkaisuun ja aineiston arkistointiin (Vuori, 2022). Tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin ja puolestaan eettiset näkökulmat vaikuttavat tutkijan tekemiin ratkaisuihin tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Eettisyyden katsotaan olevan enemmän kuin tutkimuksen eettisiä ratkaisuja, se on myös tutkimuksen luotettavuuden toinen puoli. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 147,149.)

Hyvän tieteellisen tutkimuksen käytänteitä on tutkimusta tehdessä pyritty säilyttämään muun muassa huomioimalla aiemmat tutkimustulokset ja teoriat oikeanlaisilla viittauksilla, huolellisella aineiston analyysillä ja tulosten raportoinnilla. Tutkimus on myös pyritty toteuttamaan ja raportoimaan yksityiskohtaisesti sekä julkaisemaan avoimesti tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät. Tuomen ja Sarajärven (2018, 150) mukaan nämä kaikki kuuluvat hyviin tieteellisiin käytäntöihin. Koska tutkimuksemme aihealue on osittain salassa pidettävää, olemme muistuttaneet haastateltavia heidän salassapitovelvollisuudestaan haastattelujen alussa. Olemme myös lähettäneet tutkimuksen OVET-hankkeen luettavaksi ennen sen julkaisua, koska he asian asiantuntijoina tietävät tarkemmin, missä kulkee salassapidon raja. Olisi eettisesti väärin, jos opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden sisältöä vuotaisi julkisuuteen, kun tavoitteena on, että jokainen kokeisiin osallistuva hakija seisoo samalla viivalla niihin saapuessaan.

Eettisyyden periaatteita noudattaen haastateltavat saivat tiedon siitä, mistä tutkimuksessamme on kyse sekä mihin tarkoitukseen ja millä tavoin käytämme kerättyä aineistoa. Haastateltaville lähetettiin ennen haastattelua tietosuojalomake. Haastattelutilanteessa pyydettiin lupa haastattelun tallentamiselle ja aineiston käyttämiseen tutkimuksessamme. Tutkimuksessa ei käytetty haastateltavien henkilö- tai muita tietoja, joiden avulla yksittäisen arvioitsijan henkilöllisyys ja näkemykset pystyisi todentamaan. Samasta syystä sekä salassapidettävyydestä johtuen, emme myöskään keränneet tietoja haastateltavien arviointipysäkeistä tai niiden kohderyhmistä opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeissa. Haastateltavien nimet,

sähköpostiosoitteet ja muut välttämättömät tunnisteet erotettiin tutkimuksesta, säilytettiin salasanan takana tiedostoissa tutkimuksen ajan ja poistettiin välittömästi tutkimuksen valmiiksi saamisen jälkeen.

5 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset olivat melko yhtenäisiä. Haastateltavilta saatu aineisto oli samansuuntaista keskenään ja samat teemat nousivat aineistosta esiin. Kaiken kaikkiaan kokemukset olivat positiivisia, vaikkakin pieniä epäilyksiä tai pohdintoja aineistosta nousikin.

5.1 Arvioitsijoiden kokemukset soveltuvuuskoetilanteesta

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski kasvatustieteiden soveltuvuuskokeiden arvioitsijoiden kokemuksia soveltuvuuskoetilanteesta. Haastatteluin kerätystä aineistosta nostimme esiin alaluokkien avulla yläluokkia, jotka yhdistimme kahdeksi pääluokaksi. Arvioitsijat kertoivat kokemuksistaan kasvatustieteiden uudistetusta soveltuvuuskokeesta vuosilta 2020 ja/tai 2021. Kokemukset painottuivat soveltuvuuskokeen rakenteeseen ennemminkin kuin heidän mielipiteeseensä soveltuvuuskokeesta.

5.1.1 Struktuurin merkitys

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta toiseksi pääluokaksi syntyi strukturi. Pääluokka syntyi kahdesta yläluokasta, jotka olivat ajan hallinta ja johdonmukainen pisteytys. Yläluokat puolestaan koostuivat erilaisista alaluokista, jotka liittyivät muun muassa aikatauluihin, vähäiseen vuorovaikutukseen sekä valmiiksi jäsennettyyn kriteeristöön. Aikaisemmasta tutkimuksesta on siis otettu oppia. Mankki (2020, 61) peräänkuulutti valintakokeiden kohdalla struktuurin kehittämisen tärkeyttä sekä arvioinnin rajattua kohdistamista omassa tutkimuksessaan. Aikaisemman tutkimuksen tulokset kertoivat, että jopa yksittäisen opettajankoulutuslaitoksen sisällä arviointikriteerit olivat olleet pahimmillaan täysin paradoksaalisia (Mankki, 2020, 50). Yksi keskeinen aineistomme teemoista oli ajan hallinta. Muuttunut

soveltuvuuskoetilanne pysäkkimalleineen oli vaatinut arvioitsijoilta ajankäyttölistä harjoittelua.

”Ajankäyttö on yks, mikä täytyy harjoitella.” (H2)

”Oliko se nyt niin, että neljän minuutin välein aina uusi opiskelija tuli. Sehän kesti useamman päivän, että tuli näitä 25 opiskelijaa päivässä. Siinä oli aikaa vähän omalle pohdinnalle. Se (arviointi) pitää olla heti hyvä.” (H1)

Syy tähän oli soveltuvuuskokeiden useamman päivän rutistus nopealla työtahdilla. Aikataulu päivissä koettiin tiiviiksi ja työtahti nopeaksi. Ajankäytön harjoittelun koki tarpeelliseksi kaksi kolmesta haastatelluista. Toinen keskeinen teema, joka nousi aineistosta, oli pisteytyksen johdonmukaisuus. Arviointikriteeristön kerrottiin olevan etukäteen jäsennetty ja strukturoitu. Arvioitsijoilla itsellään ei ollut koetilanteessa enää sananvaltaa kriteeristöä tai kysymyksiä kohtaan.

”Jokaiseen kysymykseen oli omanlainen arviointikriteeristö.” (H1)

Kriteeristö koettiin olevan nykypäivän hengen mukainen ja avuksi opiskelijahakijoiden sijoittamisessa kriteeristöön. Arvioitsijat ymmärsivät, miksi yhtenäinen arviointilinja oli laadittu.

”Tavallaan tykkäsin, että ne oli ihan hyvin rakennettu ne kysymykset ja tuota sillain oli niin kuin ajan hengessä mukana.” (H1)

”Laitetaan tämä hakijajoukko johonkin ruotuun ja raamiin.” (H2)

Hyvin tarkka arviointikriteeristö herätti myös pohdintoja sen tarkoituksen mukaisuudesta jokaisen hakijan kohdalla, koska hakijat tulevat hyvinkin erilaisista lähtötilanteista. Osa on ollut työelämässä jo pitkään ja osa tulee suoraan esimerkiksi lukiosta. Hakijoiden kokemus ja ajatukset alalta ovat hyvin erilaisia.

”En ole aivan vakuuttunut tai mä mietin, että mä ymmärrän tämän, mutta mä en ole ihan varma, että pääsevätkö he (varhaiskasvatuksen 1000+-kiintiön hakijat) tässä setissä esittämään sitä parastaan, sitä ydinosaamistaan.” (H2)

”Että pystyisi sitten ne vähän eri sanakäntein esitetyt mielipiteet tai vastaukset pisteyttämään mahdollisimman neutraalisti.” (H2)

Haasteita löytyi myös sen suhteen, että hakijoiden erilaiset sana- ja lausemuodot oli vaikeaa tulkita kriteeristön mukaiseksi. Sen lisäksi, että kriteeristö oli tiukasti strukturoitu, esille nousi myös vuorovaikutuksen kankeus. Vuorovaikutus hakijoiden ja arvioitsijoiden välillä koettiin jäykäksi ja vähäiseksi.

”Siinä ei pitäisi olla millään tavalla ylimääräistä jutustelua. Se on jäykkä pääsykoetilanne.” (H1)

Vaikka ymmärrys uudistuksen takana oli kaikille selkeä, niin aineistosta nousi myös kommentti aiemman soveltuvuuskoemallin kaipuusta vuorovaikutuksen osalta.

”Kaipaen sitä entistä menetelmää edelleen, missä voi keskustella ihmisten kanssa ja tarttua tilanteeseen heidän kommentteistaan, ja esittää tarkentavia kysymyksiä. Aluksi se tuntui jotenkin erikoiselta, mutta mä ymmärrän, miksi tähän on tultu.” (H2)

Aikaisempina vuosina oli totuttu keskustelemaan ja kyselemään hakijoilta enemmän esimerkiksi tarkentavia kysymyksiä. Hetkeen tarttuminen ei tässä nykyisessä struktuurissa ollut enää mahdollista.

5.1.2 Tieteellisen taustan merkitys

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen toiseksi pääluokaksi syntyi tieteellinen tausta yläluokkien MAP-mallin ja haastattelun reliabiliteetin yhdistelmänä. Opettajankoulutuslaitoksilla ei ole enää mahdollisuutta valita omia opiskelijoitaan itse. Valinta perustuu MAP-mallin avulla tehtyihin tarkkoihin kriteereihin ja ajatukseen hyvästä opettajuudesta nyt ja tulevaisuudessa. Jokaisella ihmisellä on oma käsityksensä opettajasta ja hyvästä ihmisestä. Nämä henkilöiden henkilökohtaiset ajatukset saattoivat aikaisemmin vaikuttaa arviointiin (Mankki 2020, 57–58). Nykyisen soveltuvuuskoemallin avulla se ei enää ole mahdollista pisteiden kriteeristöä ajatellen. Ikä, sukupuoli tai esimerkiksi hakijan vaatetuksesta nousevat intuitiot eivät ole vallitsevia arvioinnin muotoja.

”Parantaa sitä tasalaatuisuutta, kun se karsii tämmöistä intuitiota siitä, että olisko toi nyt tai jotakin semmoisia mielikuvia, jotka tulee jostakin” (H2)

Tässä yhteydessä haastattelun reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, että arvioitsijan omilla henkilökohtaisilla ennakkoluuloilla ja mielipiteillä ei ole valtaa eikä

vaikutusta hakijoiden saamiin pistemääriin eli saadun pistemäärän tietystä kysymyksestä tai tehtävästä tulisi olla sama arvioitsijasta riippumatta. Tutkimusaineistosta nousi kokemuksia myös arvioitsijoiden neutraaliudesta.

”Kuka tahansa haastattelija millä tahansa paikkakunnalla tai yliopiston kampuksella missä onkaan, niin voi oikeastaan verhoutua sen menetelmän (MAP-malli) ja toimintatavan taakse.” (H2)

Toimintamalli ja sen teoriatausta lisää arvioitsijoiden henkilökohtaista näkymättömyyttä koetilanteen kulkuun. Henkilökohtaisia oikaisupyyntöjä tulee jatkossa varmasti vähemmän, koska kriteeristö on sama kaikille. Toisaalta kriteeristö ei myöskään ole julkinen, joten valitsematta tulevien hakijoiden mahdollisuudet pisteidensä tarkasteluun ovat rajalliset.

”Sehän on varmasti opiskelijalle hänen oikeusturvansa kannalta hyvä, että siinä on useampi henkilö (arvioimassa).” (H1)

”Se on kuitenkin parempi, että siellä on toisistaan riippumattomia arvioitsijoita.” (H3)

Yhden hakijan näkökulmasta useampi eri arvioitsija koettiin positiiviseksi asiaksi. Näin jokainen luo omalla kriteeristöllään arviointiin vain osan pisteityksestä.

Tieteellisen taustan merkitystä soveltuvuuskokeen kokemuksista lisäsi aineistossa mainitut soveltuvuuskokeen haastattelukysymysten teoriataustat, jotka arvioitsijat saavat valmiina. Heille on kerrottu koulutuksessa jokaisen kysymyksen taustalla vaikuttavat tarkemmat tutkimukset ja periaatteet.

”Meillehän tulee nää kysymykset, mitä esitetään siinä ja esitettiin siinä pääsykokeessa, niin nehan tulee valmiina. Siihen sisältyy meille valitsijoille sellainen koulutus, missä avataan, että mistä mikin tavallaan kysymys kumpuaa.” (H1)

Edellinen kommentti viittaa koulutukseen, jossa arvioitsijoille on avattu MAP-mallia. Haastattelijoiden mielestä MAP-malli ei kuitenkaan näkynyt yksittäisellä haastattelupysäkillä mitenkään erityisesti. Jokainen arvioitsija vastaa omasta haastattelupysäkestään tietämättä, mitä muilla pysäkeillä tapahtuu.

”Siis suorastaan, kun siinä pyrittiin ikään kuin varjelemaan ja estämään, ettei saa tietää, että mitä muualla (haastattelupysäkeillä) tapahtuu.” (H3)

Koulutukseen kuuluvassa seminaarissa MAP-mallin asiasisältöä oltiin avattu, mutta yksittäisellä pysäkillä sen ei koettu näkyvän vahvasti. Pysäkkimalli-järjestelmän sinänsä nähtiin olevan osa MAP-mallia.

“Jos sitä ei kuullut seminaareissa, niin eihän se siinä sen yksittäisen siivun kanssa se malli näkynyt. Mutta sitten mallista tiedotettiin siinä prosessissa” (H3)

“Jos mä mietin jotakin skaalaa 1-5, niin mä arvioisin, että sillä tavalla siinä kolmosen kohdalla, niin että riittävästi, silleen hyvällä tasolla sitten suhde tähän samaan (MAP) malliin” (H1)

Vaikka MAP-mallin näkyvyys soveltuvuuskokeessa ei ollut vahvin mahdollinen, vaan keskitasoa, sen koettiin olevan kuitenkin ihan riittävä.

5.2 *Arvioitsijoiden kokemukset saamastaan koulutuksesta soveltuvuuskoetta varten*

Tämän tutkimuksen toinen tutkimuskysymys koski arvioitsijoiden kokemuksia heidän saamastaan koulutuksesta soveltuvuuskoetta varten. Alaluokkia syntyi yhteensä seitsemän kappaletta, joista muodostettiin kaksi yläluokkaa. Nämä olivat koulutuksen teoreettisen ja käytännöllisen sisällön merkitys. Tämän tutkimuksen haastateltavat kertoivat kokemuksistaan ja ajatuksistaan saamansa koulutuksen suhteen.

5.2.1 Koulutuksen teoreettisen sisällön merkitys

Toisen tutkimuskysymyksen osalta toiseksi yläluokaksi syntyi koulutuksen teoreettisen sisällön merkitys, joka muodostui kolmesta alaluokasta. Alaluokat koskivat soveltuvuuskokeen taustalla olevaa teoriaa, sen selkeyttä ja toistettavuutta sekä merkitsevyyttä. MAP-malli luotiin yhtenäistämään yliopistojen arviointilinjaa niin pääsykokeissa kuin koulutuksen ja työelämänkin osalta (OVET-hanke, 2021). Se tuo soveltuvuuskokeisiin mukanaan tutkimukseen perustuvan teorian ja näin ollen varmasti selkeytti arviointikriteeristöä. Aineistostamme nousi kommentteja koulutuksen teoreettisesta sisällöstä esimerkiksi kysymysten teoreettisesta taustasta sekä pisteytyksen kriteeristön avaamisesta.

”Niitä vastausvaihtoehtoja on vähän avattu enemmän, että minkä tyyppisestä vastauksesta saa mitäkin pisteitä.” (H2)

”Kolmas paketti oli tämä, että mistä tavallaan ne kysymykset esimerkiksi tuli.” (H1)

Koulutuksen sisältö mainittiin myös olevan jaoteltuna eri osiin ja niiden toistettavuuden mahdollisuudesta eli niihin pystyi palaamaan myös jälkikäteen. Tämä koettiin yhtenä koulutuksen positiivisena seikkana.

”Dioja oli useampi eri sarja. Yhteen pakettiin ei laitettu kaikkia asioita, esimerkiksi sitä käytännön prosessia koskevia juttuja, tätä ohjelmaa koskevia, kirjaamista koskevia, vaan ne oli vähän sillain omana pakettina.” (H1)

”Mitä hyötyä koulutuksesta, no varmaan se, että ne on ollu parhaita oikeastaan ne videot, mitkä katsottu.” (H2)

Koulutuksen aikana oli mahdollisuus kysellä ja keskustella soveltuvuuskokeista. Tätä tuki myöhemmin esiin tulleet kommentit muun muassa koko koulutusprosessin kattavuudesta, joita käsitellään myöhempänä tuloksissa. Koulutuksen teoreettinen osuus koettiin kiinnostavaksi ja tilastollista näkyvyyttä joiltakin osin toivottiin lisää.

”Lähinnä Jyväskylän ihmisten pitämät seminaarit, missä on käyty sitä dataa valinnoista läpi, niin se on semmoinen, joka tieteellisesti vähän kiinnostanut nähdä.” (H3)

”Jos jotain toivoisi pääsykokeilta, niin kyllä ehkä sellaista, että pystyisi katsomaan sitä omaa pistemäärää suhteessa muiden pistemäärään, että jos ne jotenkin pystyisi näkemään sillä lailla tilastollisesti tai visuaalisesti, niin se saattaisi olla niin kuin avuksi.” (H3)

Teorian merkitystä pidettiin suuressa arvossa aiempien haasteiden pois sulkemiseksi.

5.2.2 Koulutuksen käytännöllisen sisällön merkitys

Toisen tutkimuskysymyksen toiseksi yläluokaksi nousi koulutuksen käytännöllisen sisällön merkitys, joka koostui neljästä eri alaluokasta. Alaluokat koskivat arvioitsijoiden kokemuksia koulutukseen kuuluvien erilaisten käytäntöjen ohjaamisesta ja harjoittelusta sekä koulutuksen valmistavuudesta soveltuvuuskoetta varten. Koska pysäkkimalli on suhteellisen uusi tulokas

soveltuvuuskokeissa, on tärkeää, että arviointia pääsee harjoittelemaan yhdessä muiden kanssa. Kun arvioitsija sisäistää kunnolla MAP-mallin mukanaan tuomat tasa-arvoiset valintakriteerit, arvioi hän kaikki hakijat pysäkillään samoilla säännöillä vertaamatta heitä toisiinsa. (Metsäpelto ym., 2022.) Koulutuksessa käydään läpi arvioitsijoiden käyttäytymistä ja toimimista soveltuvuuskoetilanteessa. Siihen on olemassa hyvin tarkka ja strukturoitu toimintamalli. Arvioitsijoille on annettu tarkat ohjeet siitä, mitä, miten ja milloin heidän tulee sanoa mitään.

”Sitten oli se oma osuus siellä fyysisessä kokeessa: ne puheenvuorot ja se ohjaaminen. Mitä lauseita ja fraaseja saa sanoa missäkin kohtaa.” (H1)

Tietyn ennalta määrätyn toimintamallin tärkeys oli selvää arvioitsijoilla. Koulutuksessa oli selkeästi tuotu esille sanamuodot ja eleet sekä kuinka toimia arvioitsijana soveltuvuuskokeissa.

”Ekalla kerralla oli jotenkin paljon intensiivisemmin mukana, koska oli tarve saada se tieto, että miten tässä nyt toimitaan ja ettei tee väärin.” (H2)

”Oli tärkeää tietää, miten siinä pääsykoetilanteessa ensinnäkin käyttäydytään, että se on tasalaatuinen.” (H1)

Koska koronasta johtuen soveltuvuuskokeet on pidetty etäyhteyden välityksellä viimeiset kaksi vuotta, oli tärkeää, että tekninen puoli oli kaikille arvioitsijoille tuttua. Koulutuksen sisältöön kuului käytännön teknisiä asioita, joita tulee huomioida ja jotka pitää osata hoitaa tilanteen vaatimalla tavalla.

”Varmaan 80% siitä koulutuksesta on ihan semmoisia, mihin soitetaan tai mitä tehdään linjastolta putoavien kanssa jne.” (H3)

Käytänteiden ja teoriataustan lisäksi koulutukseen sisältyi käytännön harjoittelua. Harrastenäyttelijöiden avulla arvioitiin näyteltyjä haastattelutilanteita, jonka jälkeen pisteytyksiä vertailtiin muiden kanssa.

”Videoklippejä katsottu ja arvioitu niitä harrastenäyttelijänä ja opiskelijavoimin tehtyjä tapauksia, että miten arvioitaisiin.” (H2)

”Ensin on kuitenkin ollut ne samalle pysäkillä osallistuvat. Ensin ollaan itse tehty niitä tehtäviä ja itse pisteytetty ja sitten verrattu ja koitettu saada sitä skaalaa yhteneväksi.” (H3)

Jokainen haastateltava kertoi oman valmistautumisen ulottuneen myös koulutuksen ulkopuolelle. Henkisellä valmistautumisella, papereiden uudelleen katsomisella, pisteytykseen tarkemmin tutustumalla sekä käytännön asioihin perehtymisellä oli tärkeä tehtävä ennen soveltuvuuskokeiden alkua.

”Katson paperit kuntoon ja jotenkin niinku mentaalisesti käydä se läpi, että näin tämä menee.” (H2)

”Kyllä mä ainakin pari kertaa palasin vielä kertaamaan niitä asioita.” (H1)

”Mut meni siihen kyllä aikaa sen (koulutuksen) ulkopuolelle ja kun niitä pisteitä laittaa, niin ilman muuta mä sitä kotona vähän suunnittelin valmiiksi.” (H3)

Omalla valmistautumisella sekä haastattelutilanteen harjoittelulla etukäteen koettiin olevan tärkeä merkitys oman työn onnistumiseen. Lisäksi koulutuksessa saatua oppia pidettiin tärkeämpänä kuin aikaisempaa kokemusta arvioitsijana olemisesta. Koulutus vaikutti kaiken kaikkiaan tärkeämmältä kuin aikaisempi kokemus arvioitsijana toimimisesta.

”En mä koe sillä tavalla, ei (että aiemmalla kokemuksella olisi ollut hyötyä). Mä perustelen sitä niin, että siihen itse valmistautuu niin huolella.” (H1)

”Siis mä en välttämättä sanoisi, että siitä (aiemmasta kokemuksesta) on ollut kauheasti hyötyä, että se (koulutus) oli hyvin järjestetty.” (H3)

”Se (koulutus) oli mun mielestä oleellisen tärkeä ja se on sellainen, että vaikka sen on joskus käynyt, niin se on sellainen, joka mun mielestä joka vuosi pitää tehdä. Niin kuin kalibroida se oma asteikko muiden arviointiin.” (H3)

Pääosin kommentteista nousi tyytyväisyys koulutuksen kattavuuteen sekä sen tuomaan tietoon ja turvaan arvioitsijana toimimiseen. Se koettiin hyvin tuetuksi kokonaisuudeksi sekä niin aiemman kokemuksen puutteen korvaajaksi kuin myös aiemman kokemuksen vahvistajaksi.

5.3 Johtopäätökset

Väitöskirjassaan Mankki (2019) pohti paljon sitä, ettei opettajankoulutuksen valintakokeille ole minkäänlaista yhtenevää linjaa. Näin ollen yksittäisen arvioitsijan omilla näkemyksillä on liikaa painoarvoa ja valtaa päätöksenteossa (Mankki, 2019). Tutkimuksemme perusteella opettajankoulutuksen

soveltuvuuskokeiden teoriapohjaa on selkeästi pohdittu ja se nojaa nykypäivänä tutkittuun tietoon. Moniulotteisen opettajan osaamisen mallin (MAP) toimivuus näkyy parhaiten opettajuuden ymmärtämisen kautta. Sitä ei ihannoida enää muutamilla sanoilla vaan läpinäkyvyyttä on lisätty tutkimustiedolla ja lähteillä. Pysäkkimallinen soveltuvuuskoe järjestelmä on myös omiaan mahdollistamaan oikeudenmukaisen hakuprosessin. Yksikään haastattelutilanne ei mene huonosti sen takia, että arvioitsijan ja hakijan välille syntyisi antipatia.

Tähän mennessä epäselväksi oli jäänyt, millaisia kykyjä valintakokeet mittaavat ja kuinka tietoista mittaaminen on. Tärkeä huomioitava onkin, mitä mitataan ja miksi. Onko valintakokeiden mittaus tarkoituksenmukaista ja kyetäänkö sen avulla erottelemaan koulutuksesta parhaiten hyötyvä joukko? (Kallio, 2007, 109.) Koetilanteessa omasta mielestään päteviä vastauksia antanut hakija, ei välttämättä kuitenkaan tule valituksi. Hänen haaveidensa välissä on soveltuvuuskokeiden arvioitsija, jolloin vastausten tulkinnalla on väliä. Tutkimuksessamme kävi ilmi, että MAP-malliin perustuva koetilanne on erittäin strukturoitu ja aikaa yksittäisellä pysäkillä vastaamiseen on 5 minuuttia. Arvioitsijan tehtävänä on poimia opettajaksi haaveilevan puheesta tärkeimmät valmiisiin oikeisiin vastauksiin sopivat seikat. Arvioitsijoiden kokemukset arviointitavoitteiden saavuttamisesta olivat joiltakin osin kyseenalaisia, vaikka strukturoidun, valmiin ja kaikille saman arviointikriteeristön merkitys ymmärrettiinkin. Vastausvaihtoehtojen ja hakijoiden sanankäänteiden yhteensovittaminen tuotti paljon vaikeuksia arvioitsijoille. Varsinkin, jos omaehtoinen harjoittelu oli jäänyt vähemmälle. Arvioitsijoilla oli sellainen käsitys, ettei yksittäisellä pisteellä ollut suurta merkitystä, mikäli muilla pisteillä hakija onnistuikin paremmin. Salassa pidettävyydestä pidettiin kiinni myös arvioitsijoiden keskuudessa. Arvioitsijoilla oli tietoa vain oman pysäkkinsä sisällöistä.

Mankki (2019) kritisoi väitöskirjassaan riittämätöntä koulutusta soveltuvuuden arvioitsijoiden kohdalla. Koulutuksen kesto on nykyään sama kuin aikaisemminkin. Haastateltujen arvioitsijoiden mielestä koulutuksen sisältö ja kesto olivat riittäviä tämän kaltaisen tehtävän hoitamiseen. Kävi ilmi, että kysymysten ja pisteytyksen takana olevalla tutkimuksella sekä taustan ymmärtämisellä oli suuri merkitys arvioitsijoina toimineille. Oikean pisteytyksen saavuttaakseen ymmärryksen tason kysymysten merkityksestä pitää olla

kokonaisvaltainen. Kaiken kaikkiaan uusi soveltuvuuskoemalli koettiin positiiviseksi asiaksi, joka on hyvin tuettu prosessi. Arvioitsijoiden haastatteluista nousi esiin ymmärrys opettajankoulutuksen uuden soveltuvuuskokeen muodon merkityksestä sekä sen nojaamisesta teoreettiseen MAP-malliin, huolimatta siitä, että koetilannetta pidettiin hyvin jäykkänä ja strukturoituna.

Opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden sisältö perustuu tutkimustietoon ja faktaan hyvästä opettajuudesta. Haastatteluidemme perusteella MAP-mallin näkyvyys soveltuvuuskokeissa jäi kuitenkin arvioitsijoiden vastausten perusteella melko pieneksi. Vuodesta 2020 meillä on ollut tutkimukseen perustuva MAP-malli käytössä. Tämä malli kertoo meille kaikille avoimesti, mitä taitoja opettajalta nykypäivänä vaaditaan. Sen sisältöä ei käytetä pelkästään soveltuvuuden arvioinnissa vaan se kulkee opettajankoulutuksessa ohjenuorana ja työelämässä muistuttamassa oikeaa suuntaa. Kansainvälinen ja suomalainen tutkimus ovat pitkään peräänkuuluttaneet tutkittuun tietoon perustuvaa opettajankoulutuksen valintajärjestelmää. Näyttää siltä, että MAP-malli on tullut näyttämään tien laadukkaaseen opettajankoulutukseen. Tutkimusta aiheen tiimoilta jäimme kuitenkin kaipaamaan. Aihe on sen verran uusi, että tutkimusta tästä aiheesta tarvitaan vielä paljon lisää. Suomalaiseen kontekstiin soveltuvaa pitkittäistutkimusta siitä, miten ja millaista opettaja-ainesta tämän tyyppinen soveltuvuuskoee tuottaa.

6 POHDINTA

Tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttavat monet tekijät. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta heikentävät tutkijoiden kokemattomuus tutkimuksen tekemisestä sekä saatujen haastatteluiden vähyys. Otoksen ei tarvitsisi olla paljonkaan suurempi, mutta suuremmalla otoksella saisi monipuolisempaa informaatiota. Kokemukset saattaisivat olla silti melko yhden suuntaisia, mutta erilaisten näkemysten, merkitysten antojen sekä pohdintojen moninaistuminen laajentaisi aineistoa ja ehkä analyysin teko voisi myös helpottua. Tutkimuksemme aineistolähtöisyys antoi mahdollisuuksia erilaisten merkitysten löytämiseen aineistosta, mutta saatoimme liiaksi vielä pidättäytyä haastattelujen teemoissa kokemattomuuttamme. Olemme kuitenkin pyrkineet tuomaan tutkimuksen kulun yksityiskohtaisesti ja avoimesti esille lukijalle, joten tavoitteenamme on ollut luoda tutkimuksesta mahdollisimman luotettava sekä myös ajatuksia ja mahdollisia jatkotutkimuksia herättelevä.

Opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeiden arviointia varten saatu koulutus jätti meidät pohtimaan sisäistettävien asioiden määrää. Kysymykset ja niiden vastausvaihtoehdot nojaavat MAP-mallin teoriaan, mutta ymmärtääkö jokainen arvioitsija mallin läsnäolon yhden päivän koulutuksen perusteella? Tuleeko arvioitsijan olla itseoppinut MAP-mallin asiantuntija vai riittääkö, että on kuunnellut ohjeet ja teoriat kysymysten takana? Toisaalta yksittäinen arvioitsija on vastuussa vain siitä omasta pisteestään, joten vähemmän omaehtoista harjoittelua tehnyt arvioitsija soveltaa omaa ymmärrystään ainoastaan yhdellä pisteellä. MAP-mallia voidaan käyttää opettajuuden arviointiin ja ammatin harjoittamisen tarkasteluun monessa erilaisessa tilanteessa myös soveltuvuuskokeiden jälkeen. Tutkimustieto MAP-mallin ymmärrettävyydestä ja käytöstä eri konteksteissa kiinnostaisi jatkossa. Ovatko kaikki yliopiston työntekijät osallistuneet etäkoulutuksiin täydellä kiinnostuksellaan? Haastattelujemme perusteella kaikilla yliopiston työntekijöillä ei välttämättä ole motivaatiota osallistua innolla tähän kyseiseen työtehtävään. Näkyykö tämä

arvioinnissa tai sen kriteerien sisäistämisessä? Voiko tämän kaltaisen työtehtävän nyt vaan hoitaa alta pois kaiken kiireen keskellä, koska se nyt vaan on osa työnkuvaa? Arvioitsijoiden motivaation tutkiminen olisi myös hyvä tulevaisuuden tutkimuskohde, koska arvioitsijat ovat merkittävässä roolissa hakijoiden unelmien saavuttamisessa. Motivaatio joko tukee tai sen puute estää arvioitsijoiden työskentelyä.

Tutkimukseemme osallistuneet arvioitsijat kertoivat haasteista pikaisessa päätöksenteossa sekä oikeiden pisteiden asettelussa. Haastattelukokonaisuudet pysäkkeineen kuitenkin havaittiin toimiviksi. On siis mahdollistettu loppuun saakka strukturoitu tilanne, jossa arvioitsijat vaihtuvat. Loppuun asti strukturoidulla tarkoitamme tässä kysymysten ja vastausten lisäksi myös arvioitsijoiden eleitä ja ilmeitä. Haastattelutilanne on jännittävä hetki kenelle tahansa. Arvioitsijan hymy silloin tällöin voisi auttaa jännityksen purkamisessa. Ellei sen puuttumisen tärkeys olekin stressinsietokyvyn testaamisessa haastattelutilanteen näkökulmasta? Koska olemme molemmat osallistuneet opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeisiin vähintään kerran aikaisemminkin, herätti aihe meissä suuren mielenkiinnon. Varhaiskasvatuksessa stressinsietokykyä testataan viikoittain. Esimerkkinä tilanne, jossa työntekijä huolehtii yksin kahdenkymmenen lapsen varhaiskasvatusryhmästä, koska toinen työkaveri on vessassa tyrehtyttämässä yhden lapsen nenäverenvuotoa ja kolmas työkaveri on sairaana. Ajatus siitä, että opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeella mitattaisiin tällaiseen tilanteeseen tarvittavaa stressinsietokykyä, sai meidät pohtimaan asiaa enemmän. Arvioitsijat pohtivat soveltuvuuskokeiden vaikutusta keskeyttämisen ja opintomenestyksen kannalta. Saadaanko alalle sopimattomat karsittua vai karsiintuvatko prosessissa ne, jotka eivät nopeassa soveltuvuuskoetilanteessa saa kokemustaan ja ajatuksiaan kuuluville, mutta edellä esitetyn esimerkin tilanteessa kykenevät löytämään tilanteeseen tarvittavan rauhallisuuden? Onko nopeampoinen soveltuvuuskoetilanne omiaan kaikille? Varhaiskasvatuksen monimuoto-ohjelmiin hakeutuvat henkilöt, joilla on alalta kokemusta kymmeniä vuosia, mietityttivät myös arvioitsijoita haastatteluissa. Antaako tämä MAP- mallilla toteutettu haastattelutilanne heille mahdollisuuden näyttää osaamistaan? Pitäisikö tässä varhaiskasvatuksen opettajien ahdingossa kääntyäkin enenevässä määrin pitkään alalla olleiden lastenhoitajien koulutuspaikkojen

lisäämiseen? Heillä on tieto ja taito, sekä kokemus siitä mitä arki opettajana tulee olemaan. Jos henkilö hakee pitkien työvuosien jälkeen kouluttautumaan, niin voidaan olla varmoja siitä, että hän viihtyy työssään sen haasteista huolimatta. Hän tietää mihin on ryhtymässä.

LÄHTEET

Heikkilä, M., Haltia, N., Lahtomaa, M. & Warinowski, A. 2020. Monenlaiset polut opettajaksi: Miten kehittää opettajakoulutuksen opiskelijavalintoja? Tiedepolitiikka (2), 36–41.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H., 2014. Tutkimushaastattelu teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Helsingin yliopiston verkkojulkaisu 2022. Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto. Soveltuvuuskoe. <https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto/soveltuvuuskoe> Viitattu 7.1.2022.

Jokinen, A. 2022. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-nakokulmat/> Viitattu 11.1.2022.

Kallio E. 2007. Aikuisen ajattelun taidot ja valintakokeen haasteet. Teoksessa Rähä, P. & Nikkola, T. (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: PS-kustannus, 107–120.

Kempainen, L. 2007. Ihannehakijan muotokuva - epävirallinen valintakoekeskustelu ja opettajuuteen liitetyt uskomukset. Teoksessa Rähä, P. & Nikkola, T. (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: PS-Kustannus, 185–228.

- Klassen, R.M., Kim, L. E., Rushby, J.V. & Bardach, L. 2019. Can we improve how we screen applicants for initial teacher education? *Teaching and Teaching Education* Vol.87.
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X18322030?token=CB D31E6C5C68E572ADA7D5BE55F84352CCCF7DA788A0C31BE47EBC3E5899CDCF0EBCE221BD67287A26E51D5C135AE51&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220103103749> Viitattu 4.1.2022.
- Kosonen P. 2007. Valintakokeet-hallintoa ja tekniikkaa vai tutkimuspohjaista asiantuntemusta? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelija valintojen olemuksen määrittelyä*. Juva: PS-kustannus, 25–42.
- Kosunen, T. 2021. *Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Lehane, P., Lysaght, Z. & O`Leary, M. 2021. A validity perspective on interviews as a selection mechanism for entry to initial teacher education programmes. *European journal of teacher education*.
<https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/02619768.2021.1920920?noredAccess=true> Viitattu 13.1.2022.
- Mankki, V. 2019. *Opettajankouluttajat portinvartijoina opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa*, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnat, Akateeminen väitöskirja.
- Mankki, V. 2020. Piilevä näkyväksi. Tutkimuksen avulla kohti laadukkaampia opiskelijavalintoja. *Aikuiskasvatus* 40(1), 52–56.
- Mankki, V. & Räihä, P. 2019. Valintakriteerien ydin ja opettajakouluttajien väliset erot luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa. *Ammattikasvatuksen aikakusikirja* 21(1), 47–63.

- Mankki, V. & Rähä, P. 2020. Opettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen jatkumo – Tausta-ajendoja ja sivuvaikutuksia. *Kasvatus & Aika* 14(3), 4–19.
- Mankki, V., Mäkinen, M. & Rähä, P. 2019. Teacher educators' predictability and student selection paradigms in entrance examinations for the Finnish primary school teacher education programme. *European journal of teacher education* Vol.43 Nro.2, 151–164.
- Manner, M. 2019. Opettajakoulutuksen valinnat uudistuvat – taustalle luotiin kattava opettajan osaamisen malli. *Opettaja* – lehden verkkoartikkeli. <https://www.opettaja.fi/tyossa/opettajakoulutuksen-valinnat-uudistuvat-taustalle-luotiin-kattava-opettajan-osaamisen-malli/?fbclid=IwAR0XK1vMEEXdVXZyx0eOjtM-F74p78tQhBeVsNpOEo6qvlq1f2fhstJG-X4> Viitattu 2.1.2022.
- Metsäpelto, R-L. 2022. OVET-hankkeen puheenjohtaja, Jyväskylän yliopisto, haastattelu 3.2.2022.
- 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://psyarxiv.com/52tcv> Viitattu 28.12.2021.
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. In collaboration with Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V. & Suvilehto, P. 2021. A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational assessment, evaluation and accountability*. https://link.springer.com/epdf/10.1007/s11092-021-09373-9?sharing_token=Z26eEqS5FVxmDiarn2xEz_e4RwlQNchNByi7wbcMAY6SCIK6hwNL5gvBVH8cb9ZaDAYKgVrYNNLrZkvbAgglB8jwVwyXt1Q6KoLI

[-v3y w3-](#)

[8LpdvoJqTRtjVsDji1GxLY2pR9jfs_qkrnAVSaXhPGjc23B4dlv8NTnQ52O
NSiE%3D](#) Viitattu 12.1.2022.

Metsäpelto, R-L., Utriainen, J., Poikkeus, A-M., Muotka, J., Tolvanen, A. & Warinowski, A. 2022. Multiple Mini Interview as a Selection Tool for Initial Teacher Education Admissions. Teaching and teacher education Vol.113. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22000312?via%3Dihub> Viitattu 13.2.2022.

Nikkola T. 2007 Ristiriitojen kohtaaminen opettajan koulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelija valintojen olemuksen määrittelyä. Juva: PS-kustannus, 61–106.

Nikkola T. & Räihä P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelija valintojen olemuksen määrittelyä. Juva: PS-kustannus, 9–22.

Opintopolku. 2021. Avoin yliopisto. Avoin yliopisto - Opintopolku. <https://opintopolku.fi/wp/yliopisto/avoin-yliopisto/> Viitattu 24.10.2021.

OVET-hanke. Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä. 2021. MAP-malli. <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/>. Viitattu 24.10.2021.

Studentum. 2021. Kasvatustieteellisen pääsykoe ja todistusvalinta. Kasvatustieteellisen pääsykoe ja todistusvalinta. <https://www.studentum.fi/tietoa-hakijalle/paasykokeet/kasvatustieteellinen-6281> Viitattu 24.10.2021.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vuori, J. 2022. Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa J. Vuori (toim.)
Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen
tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimuseiikka/tutkimuseiikka-ihmistieteissa/> Viitattu 11.1.2022.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

1. Millaisena koet yliopistojen kasvatustieteiden yhteisen hakumenettelyn?
2. Millä tavalla MAP-malli näkyy soveltuvuuskokeiden järjestelyissä?
3. Oletko osallistunut haastatteluihin aikaisemmin?
4. Koetko aikaisemmasta kokemuksesta olevan hyötyä haastattelutilanteessa? Miten?
5. Oletko saanut opiskelijavalintaan liittyvää koulutusta?
6. Mitä koulutukseen sisältyi?
7. Opiskelitko koulutuksen jälkeen omatoimisesti tulevaa haastattelutilannetta varten?
8. Millaista hyötyä sait koulutuksesta, opitko jotain uutta?
9. Olisitko kaivannut enemmän koulutusta, jäikö jotain puuttumaan?

Liite 2. Soveltuvuuskokeiden haastattelutilanteista syntyneet näkökulmat ja niistä tehdyt alaluokat.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<p><i>“Hyvä on se, että siinä on monta arvioitsijaa, vaikka se aika on lyhyt.” (H3)</i></p> <p><i>“Oliko se nyt, että 4 minuutin välein aina uusi opiskelija tuli.” (H1)</i></p> <p><i>“Siinä oli vähän aikaa omalle pohdinnalle.” (H1)</i></p>	Haastattelu-aika on lyhyt.	Nopea työtahti
	Uusi haastateltava 4 minuutin välein.	
	Omalle pohdinnalle vähän aikaa.	
	Arvioinnin tulee onnistua heti.	
<p><i>“Se henki on sellainen, että se ei ole tavallaan, että harjoittelemalla parannetaan. Se (arviointi) pitää olla heti hyvä.” (H1)</i></p>	Pitkät haastattelupäivät.	Tiivis aikataulu
	Haastattelut useampana päivänä.	
<p><i>“Silloin se meni aika myöhäänkin iltaan. Saattoi 6-7 tulla vastaan että hei, olitko tarkoittanut tätä kirjausta näin.” (H1)</i></p> <p><i>“Sehän kesti useamman päivän, että tuli näitä 25</i></p>	Ajankäytön harjoittelu.	Ajankäyttö
	Pisteytys on tarkasti strukturoitu.	

<p><i>opiskelijaa päivässä.”</i> (H1)</p> <p><i>"Ajankäyttö on yks, mikä täytyy harjoitella.”</i> (H2)</p> <p><i>"Jokaiseen kysymykseen oli omanlainen arviointikriteeristö.”</i> (H1)</p> <p><i>"Mä kirjasin vielä itselleni silmien alle kriteeristön.”</i> (H1)</p> <p><i>"Laitetaan tämä hakija joukko johonkin ruotuun ja raamiin.”</i> (H2)</p> <p><i>"En ole aivan vakuuttunut tai mä mietin, että mä ymmärrän tämän, mutta mä en ole ihan varma, että pääsevätkö he (varhaiskasvatuksen 100+-kiintiön hakijat) tässä setissä esittämään sitä parastaan sitä ydinosaamistaan.”</i> (H2)</p>	<p>Kriteeristön näkyvyys arvioitsijalle haastattelutilanteessa.</p>	<p>Jäsennetty kriteeristö</p>
	<p>Hakijat sijoitetaan kriteeristön avulla.</p>	
	<p>Palveleeko kriteeristö jokaista hakijaa?</p>	
	<p>Kysymykset olivat hyvin rakennettu ajan henkeen sopiviksi.</p>	
	<p>Aiemmasta soveltuvuuskoemenetelm ästä kaivataan vuorovaikutuksellisempi a tilanteita.</p>	<p>Minimoitu vuorovaikutus</p>
	<p>Ei ylimääräistä juttelua.</p>	
	<p>Ymmärrys, miksi käytäntö on muuttunut.</p>	
	<p>Eri sanan ja lauseen muotojen tulkitseminen haastavaa kriteeristön mukaiseksi.</p>	

<p><i>”Tavallaan tykkäsin, että ne oli ihan hyvin rakennettu ne kysymykset ja tuota sillain oli niin kuin ajan hengessä mukana.” (H1)</i></p>	<p>Pisteyttäminen on välillä haastavaa.</p>	<p>Arviointi-tavoitteiden saavuttaminen</p>
	<p>Arviointi koostuu monista pienistä asioista.</p>	
	<p>Nykyinen malli on hyvä.</p>	
<p><i>”Kaipaen sitä entistä menetelmää edelleen, missä voi keskustella ihmisten kanssa ja tarttua tilanteeseen heidän kommenteista, ja esittää tarkentavia kysymyksiä.” (H2)</i></p> <p><i>”Siinä ei pitäisi olla millään tavalla ylimääräistä jutustelua. Se on jäykkä pääsykoetilanne.” (H1)</i></p> <p><i>”Aluksi se tuntui jotenkin erikoiselta, mutta mä ymmärrän tän miksi tähän on menty.” (H2)</i></p>	<p>Jokainen arvioitsija voi verhoutua MAP-mallin taakse.</p>	<p>Neutraalit arvioitsijat</p>
	<p>Useampi henkilö on arvioimassa opiskelijaa.</p>	
	<p>Pisteet eivät ole sidoksissa arvioitsijoiden henkilökohtaisiin mielipiteisiin.</p>	
	<p>Karsii intuitioita ja mielikuvia arvioitsijoilta pois.</p>	
	<p>Arvioitsijat ovat toisistaan riippumattomia.</p>	

<p><i>”Että pystyisi sitten ne vähän eri sanakääntein esitetyt mielipiteet tai vastaukset pisteyttämään mahdollisimman neutraalisti.” (H2)</i></p> <p><i>”Aina tulee semmoinen olo jossain kohtaa jonkun hakijan kohdalla, että se pisteytys ei parhaalla mahdollisella tavalla toimi.” (H3)</i></p> <p><i>”Hakijan pistepotti koostuu niin pienistä säikeistä.” (H2)</i></p> <p><i>”Hyväksyn tämän nykyisen ja pidän sitä ihan hyvänäkin.” (H1)</i></p> <p><i>”Kuka tahansa haastattelija millä tahansa paikkakunnalla tai yliopiston kampuksella missä onkaan, niin voi oikeastaan jotenkin verhoutua sen menetelmän (MAP-mallin) ja</i></p>		
	MAP-mallin eri näkökulmat.	MAP-mallin näkyvyys
	MAP-mallista tiedotettiin, mutta se ei näkynyt yksittäisellä haastattelupysäkillä.	
	Jokainen vastaa omasta pysäkistään tietämättä mitä muilla pysäkeillä tapahtuu.	
Asteikolla 1–5 MAP-mallin näkyvyys on kolme, riittävästi.		
	Haastattelukysymysten taustalla teoria.	Haastattelun taustat
	Haastattelukysymykset tulevat valmiina arvioitsijoille.	

<p><i>toimintatavan taakse.”</i> (H2)</p> <p><i>”Sehän on varmasti opiskelijalle hänen oikeusturvansa kannalta hyvä, että siinä on useampi henkilö (arvioimassa).”</i> (H1)</p> <p><i>”Ei yksittäinen piste nouse esiin sen suhteen, että se ei tykännyt musta tai se, että sillä oli jotakin tämmöisiä antipatioita minua kohtaan.”</i> (H2)</p> <p><i>”Parantaa sitä tasalaatuisuutta, kun se karsii tämmöistä intuitiota siitä, että olisko toi nyt tai jotakin semmoisia mielikuvia, jotka tulee jostakin.”</i> (H2)</p> <p><i>”Se on kuitenkin parempi, että siellä on toisistaan riippumattomia arvioitsijoita.”</i> (H3)</p> <p><i>”Tokihan tämä on tämä malli sellainen, että siinä on niitä</i></p>		
--	--	--

näkökulmia kovin erilaisiakin.” (H2)

”Jos ei sitä kuullut seminaareissa, niin eihän se siinä sen yksittäisen siivun kanssa se malli näkynyt. Mutta sitten mallista tiedotettiin siinä prosessissa.”

(H3)

”Siis suorastaan, kun siinä pyrittiin ikään kuin varjelemaan ja estämään, ettei saa tietää, että mitä muualla

(haastattelupysäkeillä) tapahtuu.” (H3)

”Jos mä mietin jotakin skaalaa 1–5, niin mä arvioisin, että sillä tavalla siinä kolmosen kohdalla, niin että riittävästi, silleen hyvällä tasolla sitten suhde tähän suhteessa samaan (MAP) malliin.” (H1)

”Siihen sisältyy meille valitsijoille sellainen koulutus, missä avataan, että mistä mikin tavallaan

<p><i>kysymys kumpuaa.”</i> (H1) <i>”Meillähän tulee nää kysymykset, mitä me esitetään siinä ja esitettiin siinä pääsykokeessa, niin nehän tulee valmiina.”</i> (H1)</p>		
--	--	--

Liite 3. Soveltuvuuskokeiden haastattelutilanteista syntyneiden näkökulmien alaluokat ja niistä syntyneet ylä- ja pääluokat.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Nopea työtahti	Ajan hallinta	STRUKTUURI
Tiivis aikataulu		
Ajankäyttö		
Jäsennetty kriteeristö	Johdonmukainen pisteytys	
Minimoitu vuorovaikutus		
Arviointitavoitteiden saavuttaminen		
Neutraalit arvioitsijat	Haastattelun reliabiliteetti	TIETEELLINEN TAUSTA
Haastattelun taustat		
MAP-mallin näkyvyys	MAP-malli	

Liite 4 Koulutuksesta syntyneiden näkökulmien ilmaukset ja niistä tehdyt ala- ja yläluokat.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<p><i>“Lähinnä Jyväskylän ihmisten pitämät seminaarit, missä on käyty sitä dataa valinnoista läpi, niin se on semmoinen, joka tieteellisesti vähän kiinnostanut nähdä.” (H3)</i></p> <p><i>“Kolmas paketti oli tämä, että mistä tavallaan ne kysymykset esimerkiksi tuli.” (H1)</i></p> <p><i>“Niitä vastaus vaihtoehtoja on vähän avattu enemmän, että minkä tyyppisestä vastauksesta saa mitään pisteitä.” (H2)</i></p>	<p>Seminaarit, joissa käyty data läpi, on tieteellisesti kiinnostanut.</p>	<p>Teoria soveltuvuuskokeen taustalla</p>	<p>Koulutuksen teoreettisen sisällön merkitys</p>
	<p>Kysymysten teoreettisen taustan läpikäyminen</p>		
	<p>Pisteytyksen kriteeristön avaamista.</p>		
	<p>Aiemmat ongelmat on pyritty korjaamaan dataan perustuen.</p>		

<p><i>“Jos tästä uudesta, se liittyy siihen, että siinä on katsottu sitä isoa dataa ja koitettu korjata sellaisia ongelmia, mitä on ollut siellä vanhassa tutkinnossa tai hakuprosessissa.” (H3)</i></p> <p><i>“Jos jotain toivoisi pääsykokeilta, niin kyllä ehkä sellaista, että pystyisi katsomaan sitä oma pistemäärää suhteessa muiden pistemäärään, että jos ne jotenkin pystyisi näkemään sillä lailla tilastollisesti tai visuaalisesti, niin se saattaisi</i></p>	<p>Avuksi saattaisi olla mahdollisuus vertailla pistemääriä tilastollisesti tai visuaalisesti arvioitsijoiden kesken.</p>	<p>Tilastollinen merkittävyys</p>	
	<p>Tilanteessa mahdollisuus kysellä ja tallenteeseen pystyi palaamaan.</p>	<p>Teoriaosuuden selkeys ja toistettavuus</p>	
	<p>Koulutuksessa parasta katsellut videot.</p>		
	<p>Ohjelmaosiot oli jaettu monenlaisiin osiin.</p>		

<p><i>olla niin kuin avuksi.” (H3)</i></p> <p><i>“Oli tällanen video tai livetilanne, joka tallennettiin. Mihin sitten pystyi palaamaan ja sitten oli vielä tavallaan, että sai kysellä.” (H1)</i></p> <p><i>“Mitä hyötyä koulutuksesta, no varmaan se, että ne on ollu parhaita oikeastaan ne videot, mitkä on katsottu.” (H2)</i></p> <p><i>“Dioja oli useampi eri sarja. Yhteen diapakettiin ei laitettu kaikkia asioita, esimerkiksi sitä käytännön prosessia koskevia juttuja, tätä ohjelmaa koskevia, kirjaamista koskevia, vaan ne oli vähän</i></p>	<p>Puheenvuorojen ja ohjaamisen opastus.</p>	<p>Käyttäytymisen ja toimiminen koetilanteessa</p>	<p>Koulutuksen käytännöllisen sisällön merkitys</p>
	<p>Tärkeää oppia, miten koetilanteessa tulee toimia ja käyttäytyä.</p>		
	<p>Käytäntöjen läpikäymistä ja tilanteessa käyttäytymistä.</p>		
	<p>Koulutuksen tärkeys saada tietoa oikeista toimintatavoista.</p>		
	<p>Koulutukset keskittyvät paljon teknisiin asioihin.</p>	<p>Käytännön</p>	

<p><i>sillain omana pakettina.” (H1)</i></p>		<p>tekniset asiat</p>	
<p><i>“Sitten oli se oma osuus siellä fyysisessä kokeessa: ne puheenvuorot ja se ohjaaminen. Mitä lauseita ja fraaseja saa sanoa missäkin kohtaa.” (H1)</i></p> <p><i>“Oli tärkeää tietää, miten sinä pääsykoe tilanteessa ensinnäkin käyttäydytään, että se on tasalaatuinen.” (H1)</i></p>	<p>Suurin osa koulutuksesta teknisiä käytännön asioita.</p> <p>Päivän käytäntöjen läpikäymistä.</p>		
<p><i>“Käytännön ohjelman läpikäymistä. Tavallaan siihen tilanteeseen liittyvää sitä koreografiaa.” (H1)</i></p>	<p>Arvioinnin harjoittelua.</p>		
<p><i>“Ekalla kerralla oli jotenkin paljon intensiivisemmän mukana, koska oli tarve saada</i></p>	<p>Mentaalista harjoittelua.</p>	<p>Käytännön harjoittelu</p>	

<p><i>se tieto, että miten tässä nyt toimitaan ja ettei tee väärin.” (H2)</i></p>	<p>Tarve käytännön asioiden harjoitteluun.</p>		
<p><i>“Aika paljonhan ne (koulutukset) keskittyy ihan semmoisiin teknisiin asioihin, että miten laitetaan joku ajastin päälle.” (H3)</i></p>	<p>Tarve asioiden kertaamiseen.</p>		
<p><i>“Varmaan 80% siitä koulutuksesta on ihan semmoisia, mihin soitetaan tai mitä tehdään, jos linjastolta putoavien kanssa jne. (H3)</i></p>	<p>Aikaa meni myös koulutuksen ulkopuolelle suunnitelun vuoksi.</p>		
<p><i>“On siis päivän käytänteitä vaan ja aikatauluja ja nimilistoja, että kaikki on OK.” (H2)</i></p> <p><i>“Videoklippejä katsottu ja arvioitu niitä harrastelijänäytelijänä ja opiskelijavoimin tehtyjä tapauksia, että miten</i></p>	<p>Hyvällä valmistautumisella voidaan kumota kokemuksen puute.</p> <p>Aiemmasta kokemuksesta ei oikeastaan hyötyä, koska koulutus oli</p>	<p>Koulutuksen kattavuus soveltavuusk oetta varten</p>	

<p><i>arvioitaisiin.”</i> (H2) <i>“Ensin on kuitenkin ollut ne samalle pysäkille osallistuvat. Ensin ollaan itse tehty niitä tehtäviä ja itse pisteytetty ja sitten verrattu ja koitettu saada sitä skaalaa yhteneväksi.”</i> (H3) <i>“Katson paperit kuntoon ja jotenkin niinku mentaalisesti käydä se läpi, että näin tämä menee.”</i> (H2) <i>“Järjestän tähän mulle oman kisastudion, että mulla on kaikki paperit ja varmistan tietenkin noi ajanottoon liittyvät asiat ja semmoiset sitten kuntoon.”</i> (H2) <i>“Kyllä mä ainakin pari kertaa palasin vielä kertaamaan</i></p>	<p>hyvin järjestetty.</p>		
	<p>Koulutus on tärkeä aiemmasta kokemuksesta huolimatta.</p>		
	<p>Koulutukseen osallistui 350 henkilöä, kaikilla on paljon kysymyksiä</p>		
	<p>Hyvin tuettu prosessi.</p>		
	<p>Riittävän kattava koulutus.</p>		
	<p>Ei tullut epävarma olo osaamisen suhteen.</p>		

<p><i>niitä asioita.”</i> (H1) <i>“Mut meni siihen kyllä aikaa sen (koulutuksen) ulkopuolelle ja kun niitä pisteitä laittaa, niin ilman muuta mä sitä kotona vähän suunnittelin valmiiksi.”</i> (H3) <i>“En mä koe sillä tavalla, ei (että aiemmalla kokemuksella olisi ollut hyötyä). Mä perustelen sitä niin, että siihen itse valmistautuu niin huolella.”</i> (H1)</p> <p><i>“Siis mä en välttämättä sanoisi, että siitä (aiemmasta kokemuksesta) on ollut</i></p>			
--	--	--	--

<p><i>kauheasti hyötyä, että se (koulutus) oli hyvin järjestetty.” (H3) “Se (koulutus) oli mun mielestä oleellisen tärkeä ja se on sellainen, että vaikka sen on joskus käynyt, niin se on sellainen, joka mun mielestä joka vuosi pitää tehdä. Niin kuin kalibroida se oma asteikko muiden arviointiin.” (H3) “350 ihmistähän siinä on aina ollut paikalla, että siinä niitten niihin kysymyksiin vastaamisessa menee jo aikaa.” (H2) “Se oli hyvin tuettu prosessi.” (H1) “No en mä oikeastaan osannut kaivata lisää.” (H1)</i></p>			
---	--	--	--

<p><i>“Ei ollut sellaisia epäselvyyksiä tai sellaista oloa, että olisi ollut epävarmoilla vesillä.” (H1)</i></p>			
--	--	--	--