

TAMPEREEN YLIOPISTO

Keneen valinta kohdistuu?

**Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa ohjaavat
soveltuvuuskäsitykset**

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Ville Mankki
Maaliskuu 2015

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden yksikkö

MANKKI, VILLE: Keneen valinta kohdistuu? Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa ohjaavat soveltuvuuskäsitykset

Pro gradu -tutkielma, 118 sivua, 5 liitesivua

Maaliskuu 2015

Luokanopettajakoulutus näyttäytyy suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä ja muiden Euroopan maiden opettajankoulutuksiin verrattuna poikkeuksellisen suosittuna hakukohteena vuodesta toiseen: hakijoita on moninkertainen määrä aloituspaikkoihin nähden ja vain noin joka kymmenes tulee valituksi. Hakijoiden runsaus aiheuttaa painetta myös opiskelijavalintamenettelyille. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa toteutetaan soveltuvuusarviointiin perustuen, jossa arvioijina toimivat opettajankouluttajat pyrkivät soveltuvuuskokeen avulla rekrytoimaan koulutukseen parhaiten soveltuvia sekä motivoituneita opiskelijoita, jotka tulevat suoriutumaan ja viihtymään hyvin opinnoissa kuin myös aikanaan alansa työtehtävissä. Opettajankouluttajien subjektiivisten soveltuvuuskäsitysten perusteella muotoutuvat opiskelijavalintakriteerit ovat kuitenkin jääneet puutteellisesti selvitettyiksi ja tiedotetuiksi, mikä haittaa koko opiskelijavalinnan uskottavuutta, luotettavuutta ja legitimitettä. Implisiittisiksi jääneet valintakriteerit aiheuttavat myös sen, ettei hakijoilla ole mahdollisuuksia tehdä johtopäätöksiä opiskelijavalinnan ratkaisseista tekijöistä, mikä aiheuttaa erityisesti luokanopettajakoulutuksen kohdalla näkyvän lieveilmiön – toistuvan uudelleenhakeutumisen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa suorittavien opettajankouluttajien käsityksiä opettajankoulutukseen ja opettajan työhön soveltuvuudesta sekä kuvata niiden pohjalta muodostuvia opiskelijavalintakriteereitä. Erityisenä tavoitteena olikin tarkastella sitä, millä kriteereillä hakijoita opettajankoulutukseen valitaan, koska tällä hetkellä valinnan ei ole todettu perustuvan tutkimukselliseen tai tieteelliseen pohjaan. Koska tutkimuksen kohteena olivat opiskelijavalintaa suorittavien käsitykset, joista oli olemassa vähäisesti tutkimustietoa, valittiin tutkimusotteeksi kuvailevaan ja kartoittavaan tutkimukseen soveltuva fenomenografia. Fenomenografiassa keskitytään toisistaan poikkeavien ja dynaamisten tutkimusilmiötä koskevien käsitysten laadullisten eroavaisuuksia tarkasteluun. Tutkimukseen osallistui kahdeksan tutkimuskeväänä opiskelijavalintaa suorittamassa ollutta opettajankouluttajaa, joilta kerätty empiirinen haastatteluaineisto analysoitiin nelivaiheisella fenomenografisella analyysillä. Analyysin myötä tutkimuksen tulokset jäsenyivät kuvauskategoriajärjestelmäksi, joka sisältää luokiteltua ja tiivistettyä tietoa opettajankouluttajien soveltuvuuskäsityksistä.

Tutkimuksessa havaittiin, että luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa pyritään arvioimaan hakijan opettajuuden nykytilaa, johon sisältyvät ihmissuhdeosaamisen, opettajan työn ja siihen liittyvän epävarmuuden sietämisen sekä taidollisen erityisosaamisen näkökulmat. Tämän lisäksi tavoitteena on arvioida hakijan koulutettavuutta ja ammatillista kehittymispotentiaalia sekä motivaatiota opettajan työhön. Tutkimustulosten perusteella on havaittavissa valintakriteereiden polarisoituminen, jonka voidaan nähdä haittaavan opiskelijavalinnan validia, luotettavaa ja tasa-arvoista toteuttamista. Tutkimustulokset tarjoavat kuitenkin oivan lähtökohdan opettajankoulutuksen sisältä nousevalle keskustelulle ja valintakriteereiden uudelleenarvioinnille opiskelijavalinnan kehittämiseksi.

Avainsanat: Luokanopettajakoulutus, opiskelijavalinta, valintakriteerit, tavoiteprofiili, soveltuvuus, fenomenografia

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	4
2 SOVELTUVUUSARVIOINTI LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN OPISKELIJAVALINNAN KESKIÖSSÄ	10
2.1 Suositun luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinta	10
2.2 Soveltuvuusarvioinnin tarpeellisuuden argumentointi	16
2.3 Valintakriteereiden muodostamisen vaikeus ja soveltuvuusarvioinnin virhetekijät	18
3 OPISKELIJAVALINTAA SUORITTAVIEN SOVELTUVUUSKÄSITYSTEN TUTKIMINEN.....	24
3.1 Käsitukset fenomenografisen tutkimuksen kohteena	24
3.2 Tutkimusaineiston hankinta	29
3.3 Aineiston analyysin vaiheittainen eteneminen	33
3.4 Kuvauskategorijärjestelmän muodostaminen.....	40
4 LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN OPISKELIJAVALINTAA OHJAAVAT SOVELTUVUUSKÄSITYKSET	42
4.1 Kuvauskategoriat soveltuvuusikäsitysten ilmentäjinä.....	42
4.1.1 Kuvauskategoria 1: Hakijan opettajuuden nykytila	44
4.1.2 Kuvauskategoria 2: Koulutettavuus ja ammatillinen kehittymispotentiaali.....	59
4.1.3 Kuvauskategoria 3: Motivaatio opettajan työhön	71
4.2 Soveltuva hakija – tuttu vai uusi tavoiteprofiili?.....	81
4.3 Kuvauskategorijärjestelmän ulkopuoliset käsitukset.....	87
5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	89
5.1 Luotettavuuden ja pätevyyden jälkitarkastelua	92
5.2 Tutkimuksen eettiset solmukohdat.....	97
5.3 Tutkimuksen merkitys opiskelijavalintojen kehittämisen tasotarkastelussa.....	99
5.4 Lopuksi.....	105
LÄHTEET	107
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteereitä koetellaan suomalaisessa koulutuksen kentässä poikkeuksellisen voimakkaasti joka kevät. Opettajankoulutukseen¹ hakijoiden suuri määrä ja suhteellinen aloituspaikkojen vähäisyys aiheuttavat sen, että halukkaita opiskelijoita karsitaan rajulla kädellä. Opiskelijavalintaa pidetään välttämättömänä; koulutusresurssit eivät riitä kaikkien halukkaiden kouluttamiseen, eikä kaikkia opiskelijaksi haluavia tarvita opetuslalla. Kun yliopisto ei voi ottaa koulutukseen kaikkia hakijoita, velvoittaa yliopistolaki (558/2009, 36§) soveltamaan hakijoihin yhdenmukaisia valintaperusteita. Laki kuitenkin antaa myös vapauksia yliopistoille niiden saadessa määrittää omat opiskelijavalinnan perusteensa. Opettajankoulutuksen kannalta muodostettavilla opiskelijavalintakriteereillä ja niiden perusteilla onkin suuri rooli; ne eivät pelkästään vaikuta siihen millaisia opiskelijoita opettajankoulutukseen valikoituu, vaan suoraan siihen, millaisia opettajia opettajankoulutuksessa pystytään tuottamaan (Casey & Childs 2011, 5; Falkenberg 2010, 29). Näin ollen opettajankoulutukseen opiskelijavalintakriteereillä on huomattavan kauaskantoisia siirtovaikutuksia, sillä tietyn opiskelija-aineksen seuloutuminen opettajaopintoihin siirtää seulotut ominaisuudet kantajiensa mukana aina työelämään saakka (Räihä & Kari 2001, 98).

Opettajankoulutuksen opiskelijavalintamenettelyissä pyritään luomaan ja soveltamaan yhdenmukaisia valintaperusteita, joilla pystytään valitsemaan opettajankoulutukseen ja opettajan ammattiin sopivia hakijoita. Kun verrataan luokanopettajakoulutuksen kykyä vastata opiskelijavalintojen kehittämisryhmän (OKM 2013b) suosituksiin valintaperusteiden kehittämisestä, voidaan koulutuksen nähdä toteuttavan strategialinjauksia osittain esimerkillisesti. Suosituksessa kehoitetaan valintaperusteiden alakohtaiseen yhdenmukaistamiseen korkeakoulujen välillä luomalla yhteinen valintakoe, jonka vuosittain vaihtuva materiaali jaetaan vasta ylioppilaskokeiden jälkeen. Suosituksen täyttävänä ja yhtenäisiä valintaperusteita toteuttavana opettajankoulutuksen valintakoeosuutena voidaan nähdä vuonna 2006 käynnistyneen Kasvatusalan valtakunnallisen valintayhteistyöverkoston toiminnan seurauksena syntynyt VAKAVA-koe, jonka tarkoituksena oli tuottaa yhtenäinen kasvatustieteellisen alan opiskelijavalinnan malli. Yhtenäisen koemallin tavoitteena oli arvioida hakijan kasvatustieteellisen alan

¹ Opettajankoulutuksella tarkoitetaan tässä luokanopettajakoulutusta tai sellaiseksi luettavaa opettajankoulutusta, johon myös luokanopettajakoulutus sisältyy. Muista koulutusohjelmista käytetään niiden kokonaisia nimikkeitä, esimerkiksi lastentarhanopettaja- ja aineenopettajakoulutus.

akateemisia opiskelutaitoja, keventää valintaprosessia, lisätä yliopistojen välistä yhteistyötä ja edistää uusien ylioppilaiden mahdollisuuksia valikoitua koulutukseen. (OKM 2011, 5.)

Ongelmalliseksi opettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa toteutettavien valintaperusteiden yhdenmukaisuuden arvioinnin tekee kuitenkin opiskelijavalinnan toinen vaihe eli soveltuvuuskoee, sekä erityisesti siinä toteutettavien valintakriteereiden puutteellinen eksplikointi. Opettajankoulutuksen soveltuvuusarviointia tuntuu vaivaavan jonkinlainen salaisuuden verho ja mystisyys, joka nähtävissä esimerkiksi siinä, millaisia erilaisia uskomuksia jopa soveltuvuuskokeeseen osallistuneilla on siinä menestymisen kriteereistä (ks. Kempainen 2007). Ratkaisevasti tuhansien hakijoiden elämään ja tulevaisuuteen vaikuttava ns. *high stakes* -soveltuvuusarviointia vaivaa tällä hetkellä hakijoiden kannalta ongelmalliseksi muodostuva läpinäkymättömyys. Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointiraportin (Sajavaara, Hakkarainen, Henttonen, Niinistö ym. 2002, 107) mukaan valintaperusteiden läpinäkymättömyyden ja puutteellisen dokumentoinnin seurauksena hakija ei pysty ennakoimaan, mikä hänen tapauksessaan ratkaisee valinnan. Raportissa erityisesti soveltuvuusarviointi ja niihin liittyvät valintahaastattelut nähdään ongelmallisina, koska arviointiperusteista ei anneta hakijoille tietoa². Soveltuvuusarviointia painottavassa opiskelijavalinnassa hakijan onkin lähes mahdoton ennakoita, mikä valinnan lopulta ratkaisee, sillä valintaraatien toiminnasta ja pisteytyksestä ei ole ollut tapana julkaista tarkkoja tietoja, vaan menettelytavat ja arvioinnin perusteet jäävät ainoastaan valintaorganisaation tietoon. Valintakriteereihin liittyviä yksityiskohtia ei avata edes oikaisupyyntöihin vastattaessa, vaan vastineissa viitataan yleensä valintaoppaissa ilmoitettuihin kriteereihin ja todetaan yksittäisen hakijan pistemäärän olevan suhteessa muihin valintakokeessa arvioituihin hakijoihin (Kempainen 2003, 88). Kososen (2007, 27) mukaan opiskelijavalinnan validius on suorastaan ihmisoikeuskysymys: epäluotettava ja läpinäkymätön opiskelijavalinta jättää hakijoita sattuman armoille, valikoiden heitä virheellisin ja epäreiluin perustein.

Hakijan näkökulma sekä opiskelijavalintaan liittyvät kokemukset, käsitykset ja uskomukset ohjaavat tutkimuskohteen valintaani myös henkilökohtaisella tasolla. Tutkimuksen kannalta tällä tosiasiallisuudella ja kokemuksen tuomalla esitulkittuneisuudella on merkitystä, sillä se vaikuttaa siihen millaisia merkityksiä opiskelijavalinnalle ja soveltuvuuden arvioinnille annan (ks. Varto 2005, 186). Tutkimuksen kannalta oleellisinta onkin tiedostaa tämä esiymmärrys ja sen vaikuttavuus (Moilanen & Rähä 2007, 52). Minut valittiin vuonna 2010 luokanopettajakoulutukseen Tampereen Yliopistoon, jonka toimipaikka sijaitsi tuolloin vielä Hämeenlinnassa. Kirjeitse tulleissa valintatuloksissa onnitteltiin sisäänpääsystä koulutukseen sekä ilmoitettiin hakijan saavuttama pistemäärä ja alin hyväksytyt

² Samankaltaisia havaintoja on tehty myös muissa suosittun opettajakoulutuksen maissa (ks. Childs & Casey 2007, 2).

pistemäärä. Omalla kohdallani nämä pistemäärät olivat täsmälleen samat – minut oli rimaa hipoen hyväksytty opettajankoulutukseen. Tällä tosiasialla on ollut paljon kuviteltua suurempi vaikutus koko opintopolkuuni. Erityisesti koulutuksen haastavampina aikoina olen pystynyt muistuttamaan itseäni saamastani mahdollisuudesta ja olemaan siitä aidosti kiitollinen. Aina ajoittain kuitenkin palaan ajatuksissani soveltuvuusarviointitilanteeseen ja siinä tekemiini harkittuihin tai harkitseemattomiin ratkaisuihin. Olisinko jollakin yksittäisellä lausahduksella pystynyt pilaamaan sisäänpääsyäni? Vai onnistuinko kenties kuitenkin ohittamaan viime hetkellä muutaman kanssakilpailijan opiskelijavalinnan loppusuoralla tuomalla esiin jonkunlaisen piirteen, joka kertoi opettajankoulutukseen tai opettajan ammattiin soveltuvuudesta? Valintakriteereiden tutkiminen pro gradu -tutkielmassa tuntuukin edelleen myös henkilökohtaisella tasolla ajankohtaiselta, koska en vielä kukaan ole saanut vastausta kysymykseeni: mikä lopulta ratkaisi oman valikoitumiseni opettajankoulutukseen?

Oman mielenkiinnon lisäksi olin havainnut myös muiden muistelevan mielellään omaa soveltuvuuskoettaan ja siihen liittyneitä uskomuksia, jännitteitä ja ahdistuksen tunteita – onhan tilanne, kuten Kosonen (2002a, 28) kaikkienensa kokemuksena voimakas ja mieleenpainuva. Soveltuvuuskoeteeseen liittyvät muistelut ja keskustelut nousevat edelleen tasaisin väliajoin luokanopettajaopiskelijoiden keskinäisissä puheissa esille. Tällaisesta akateemisissa yhteisöissä esiintyvistä ryhmää kiinteyttävistä keskustelutavoista tai -aiheista Ylijoki (1998, 132–133) käyttää ns. heimopuheen käsitettä. Valintakokeita voidaankin pitää initioitumisriittinä heimon jäseneksi (Kemppinen 2007, 190–191). Lähdin ja lähdin edelleen itse mielelläni mukaan spekulointiin siitä, millä perusteella meistä kukin on valittu opiskelemaan opettajaksi. Se, että myös kanssaopiskelijat olivat kiinnostuneet tästä omaa elämäänsä ja tulevaisuuttaan ohjanneesta tapahtumasta sai minut viimeistään vakuuttuneeksi tutkimusaiheen tärkeydestä.

Opettajankoulutuksen opiskelijavalintaan on kiinnitetty viime aikoina runsaasti huomiota. Opettajankoulutuksen opiskelijavalinnat ovat useissa OECD-maissa tällä hetkellä keskustelun kohteena (Utrianen, Kallio & Tynjälä 2012, 9). Opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan ja valintakokeiden tutkiminen on ollut merkittävässä osassa myös suomalaisessa koulutustutkimuksessa (Valli & Johnson 2007, 493). Rähän (2010, 63) mukaan valintakokeen tutkiminen on jäänyt kuitenkin pinnalliseksi, ainoastaan korrelatiivisin menetelmin eri valintaosioiden suhdetta selvittäväksi testaamiseksi, sen sijaan, että olisi tutkittu sitä, mikä todellisuudessa on arvioinnin kohteena eri valintakoeosioissa. Tästä hyvänä esimerkkinä käy se, että luokanopettajankoulutuksen opiskelijavalinnan ratkaisevien, soveltuvuusarviointia toteuttavien opettajankouluttajien soveltuvuusnäytysten ja niihin pohjautuvien valintakriteereiden tutkiminen on jäänyt kokonaan tekemättä. Kemppinen (2007, 185) arvioi tämän joh-

tuvan osittain siitä, että valintaorganisaatiot eivät mielellään lisää prosessin läpinäkyvyyttä, sillä avoimuuden pelätään vähentävän valintojen luotettavuutta ja kasvattavan valintaraatien työmäärää, koska vaarana valintojen kontaminoituminen ja koehenkilöiden toiminnan muuttuminen epäautenttiseksi. Näin ollen opettajankoulutuksen sisältä ei välttämättä löydy halua tehdä tutkimusta, jossa tarkasteltaisiin todellisia valintakriteerejä, koska se tuloksien mahdollisesti nähdään vaikuttavan käsikirjoitusmaisesti valintakoetilanteeseen, hakijoiden alkaessa toistaa heiltä odotettuja vuorosanoja.

Vallitsevassa tilanteessa luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa ja valintakriteereiden muodostumista eivät ohjaa tutkimukselliset tai tieteelliset perusteet (Lindeberg & Pitkäniemi 2013, 68; Rähkä 2010, 223–224). Osittain syy on tiedon sosiaalisessa konstruotumisessa, joka välittyy myös valintakriteereihin; sosiaalisesti konstruoituneet valintakriteerit eivät edistä tarkan opettajuuden ja opettajaksi soveltuvuuden tieteellisen pohjan rakentumista ja valintaprosessin muuttumista asiantuntijatoiminnaksi (Laes 2005, 83, 99). Koska opiskelijavalintaa eivät ohjaa teoria tai tarkat opettajuuden määritelmät jätetään jopa arkikäsitteisiin perustuvilla (Kosonen 2007, 28) yksittäisten opettajankouluttajien määrittelemille soveltuvuus-kriteereille paljon painoarvoa. Opiskelijavalinnan perustuessa valitsijoiden vaikutelmiin ja persoonallisiin määritelmiin soveltuvuudesta nousee sattuman todennäköisyys valinnoissa huomattavasti, koska valintapäätös on viime kädessä kiinni siitä, millaisella soveltuvuus-käsityksellä varustetun valitsijan arvioitavaksi hakija joutuu (Laes mts. 84). Nikkolan ja Rähkän (2007, 13) mukaan persoonallinen soveltuvuusmääritelmä ei liene riittävä peruste opiskelijavalinnan tekemiseksi, vaikka voikin ajoittain olla relevantti ja osua yksin työssä edellytettävien ominaisuuksien kanssa. Opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan tutkimusperustaisuuden lisääminen ja vielä implisiittiseksi jäävien valintakriteereiden selvittäminen on soveltuvien, motivoituneiden ja sitoutuneiden hakijoiden opettajankoulutukseen valikoitumisen kannalta merkityksellistä (OKM 2011, 37). Erityisesti soveltuvuuden arvioinnin kehittämiseen tähtäävä tutkimus on keskeisessä osassa soveltuvuusarviointiin painottuvan luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan kehittämisessä (Innola & Mikkola 2010, 139).

Tällä tutkimuksella, jonka fenomenografiseen tiedonintressiin liitettävänä tavoitteena on tutkia luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan soveltuvuusarviointia toteuttavien opettajankouluttajien käsityksiä soveltuvuudesta opettajankoulutukseen ja opettajan työhön, pyrin osaltani vastaamaan soveltuvuusarvioinnin kehittämistarpeeseen (*developmental phenomenography*, ks. Green 2005, 35). Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata niitä laadullisesti erilaisia käsityksiä, joita soveltuvuuteen arviointiin sitä toteuttavien opettajankouluttajien keskuudessa liittyy ja toimia eräänlaisena avauksena vallitsevien valintakriteereiden uudelleenarvioinnille ja kehittämiselle. En näe perinteisen hakijoiden

motivaatio- ja ammatinvalintaperusteita koskevan opettajankoulutuksen opiskelijavalintatutkimuksen (ks. Laes 2005, 14; Lindeberg & Pitkäniemi 2013, 59) pystyvän edesauttamaan opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan ja valintakriteereiden kehittämistä. Tämän takia traditionaalinen tutkimusasetelma onkin käännettävä ympäri: kun opiskelijavalintatutkimukset perinteisesti koskevat sitä, millä perusteella opettajankoulutukseen hakeudutaan, on tämän tutkimuksen tavoitteena tarkastella opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan *tavoiteprofiilia* (ks. Honkanen & Nyman 2001, 40) eli sitä, millä perusteilla hakijoita opettajankoulutukseen valitaan.

Pyrin lähestymään implisiittisiksi jääneitä, opettajankouluttajien soveltuvuuskäsityksien pohjalta rakentuvia valintakriteereitä³ kolmella fenomenografiseen tiedonintressiin soveltuvalla tasolla, jotka esittävät saman käsityksen eri osia (ks. Marton, Dall’Alba & Beaty 1993, 178–179; Åkerlind 2005, 114): mitä arvioidaan (*mitä-taso*), miten arvioidaan (*miten-taso*) ja miksi arvioidaan (*miksi-taso*)⁴. Kaikki kolme tasoa sisältyvät tämän tutkimuksen kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Millaisia soveltuvuuskäsityksiä luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa toteuttavilla opettajankouluttajilla on?
2. Millaisia valintakriteereitä soveltuvuusarvioinnissa muodostuu?

Tutkimuksen rakenne etenee siten, että luvussa 2 perustelen tutkimuskysymyksen relevanttiutta esittelemällä soveltuvuusarvioinnin korostuneisuutta luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan ratkaisevana tekijänä. Pyrkimyksenä on taustoittaa tutkimuskysymyksen asetelua, ei niinkään luoda teoreettista tarttumapintaa tuloksille, joita syvennetään teoreettisesti myöhemmin tulososiossa. Luvussa 3 perustelen fenomenografisen tutkimusotteen valintaa tutkimuksen toteuttamista ohjanneeksi menetelmäksi erilaisten soveltuvuuden arviointiin liittyvien käsittämistapojen selvittämiseksi. Fenomenografian menetelmällisen vapauden ja käyttövariaatioiden takia esittelen luvussa omat tulkintani menetelmästä ja sen soveltamisesta tässä tutkimuksessa. Menetelmävalintojen perustelujen lisäksi luvussa kuvaan kokonaisuudessaan analyysin kulun, jossa nelivaiheisesti edetään lopulta luvussa 4 tutkimuksen tulokseksi muodostuvaan kuvauskategoriajärjestelmään. Liitän muodostuneet kuvauskategoriat niiden kuvaamisen yhteydessä myös teoriaan sekä vertaan niitä aiempien tutkimusten vä-

³ Valintakriteerit nähdään tässä tutkimuksessa muodostuvan soveltuvuuskäsityksien seurauksena, jolloin niiden erottaminen toisistaan mahdotonta. Soveltuvuuskäsitysten ja valintakriteereiden symbioottisuuden takia niitä käsitelläänkin tässä tutkimuksessa toisiinsa rinnastaen.

⁴ Uljensin mukaan (1991, 86) miksi-kysymys on soveltumaton fenomenografiseen tutkimukseen sen kausaalihakuisuuden takia, joten hänen mukaansa ilmiötä tulisi lähestyä vain mitä- ja miten-tasoilta. Kuitenkin Åkerlind (2005 114) huomauttaa, että miksi-tason tarkastelulla voidaan saavuttaa merkityksellistä tietoa tutkittavan asennoitumisesta tutkittavaa ilmiötä kohtaan.

littämään tavoiteprofiiliin. Luvussa 5 arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä erityisesti ongelmalliseksi kokemieni kohtien sekä niiden ratkaisemiseksi tekemiäni toimenpiteiden kautta. Pohdin myös tutkimustulosten merkitystä opettajakoulutuksen opiskelijavalinnan kehittämisessä sekä selvittää jatkotutkimuksen tarvetta kehittämistoiminnan eri vaiheissa.

2 SOVELTUUVUUSARVIOINTI LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN OPISKELIJAVALINNAN KESKIÖSSÄ

Tässä luvussa esittelen luokanopettajakoulutusta ja sen opiskelijavalintaa. Muiden koulutusohjelmien tavoin opettajakoulutuksen opiskelijavalintojen institutionaalisenä tavoitteena on rekrytoida koulutukseen parhaiten tai ainakin hyvin soveltuvat sekä motivoituneet opiskelijat, jotka tulevat suoriutumaan ja viihtymään hyvin opinnoissa kuin myös aikanaan alansa työtehtävissä (Casey & Childs 2007, 2; Kosonen 2002a, 23; 2002b, 9–10; Valli & Johnson 2007, 493). Tarkoituksenmukaisen opiskelijajoukon valinnalla kyetään myös säästämään koulutuksen resursseja opiskeluaikojen lyhentyessä ja opiskelun keskeyttämisten vähentyessä (Haukioja, Karppinen & Kaivo-oja 2013, 27). Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan ominaispiirteiden ja opettajankoulutusyksikkökohtaisen toteuttamisen (luku 2.1) osoitan soveltuvuusarvioinnin keskeisyyden luokanopettajaopiskelijoiden valinnassa. Soveltuvuusarvioinnin tarpeellisuuden argumentoinnilla (luku 2.2) sekä siihen liitettävien virhetekijöiden sekä valintakriteereiden muodostamisen haasteellisuuden esittelyllä (luku 2.3) perustelen soveltuvuusarvioinnin tutkimustarvetta opettajankoulutuksen ja opettajan ammatin keskeisenä portinvartijana.

2.1 Suositun luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinta

Luokanopettajakoulutukseen on mahdollista hakeutua yhdeksään suomenkieliseen ja kahteen ruotsinkieliseen koulutukseen. Suomenkielistä luokanopettajan koulutusta järjestetään seitsemässä yliopistossa: Helsingin, Itä-Suomen (Joensuun ja Savonlinnan yksiköt), Jyväskylän, Lapin, Oulun, Tampereen ja Turun (Turun ja Rauman yksiköt) yliopistoissa. Tämän lisäksi ruotsinkielistä koulutusta järjestetään Helsingin yliopistossa ja Åbo Akademiassa.

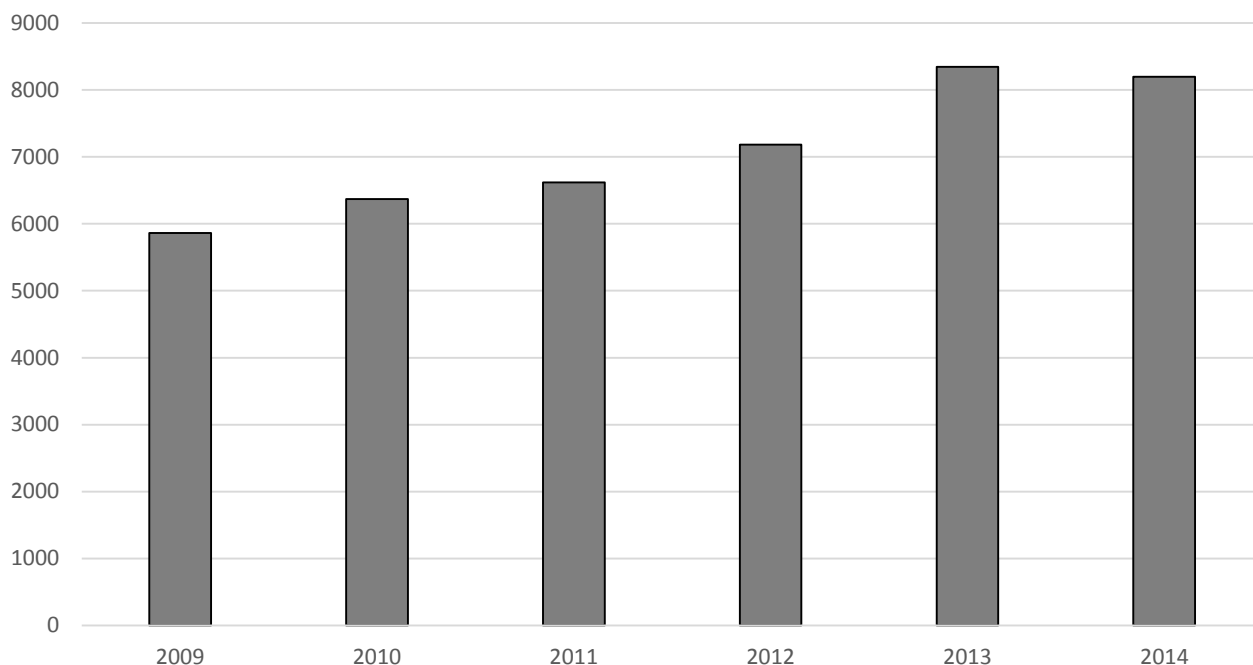
Yliopistojen tutkinnoista annetussa valtioneuvoston asetuksessa (794/2004) määritellään yleiset opettajankoulutuksen tavoitteet. Koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana. Tutkintoasetuksessa säädetään myös opettajankoulu-

tukseen kuuluvista opinnoista ja niiden laajuudesta. Luokanopettajaksi opiskelevat suorittavat luokanopettajan kelpoisuuden (ks. asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986, 4§) antavan kasvatustieteen maisterin tutkinnon, jonka laajuus on 300 opintopistettä. Tutkinnon pääaineena on kasvatustieteellinen oppiaine. Tutkinto sisältää perusopetuksessa opettavien aineiden monialaiset opinnot, joiden vähimmäislaajuus on 60 opintopistettä ja opettajan pedagogiset opinnot, joiden vähimmäislaajuus on 60 opintopistettä. (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004.) Luokanopettajan koulutus suoritetaan noin viidessä vuodessa. Luokanopettajat työskentelevät esi- ja perusopetuksessa yleensä luokilla 1–6. Luokanopettaja voi toimia myös aineenopetuksen tehtävissä opettavan aineen hallinnan kriteerien täytyessä. Laaja-alainen opettajakelpoisuus mahdollistaa opettajan työskentelyn koko perusopetuksessa. (OKM 2011, 3–4).

Luokanopettajakoulutukseen hakeutumisen edellytyksenä on yliopistolakiin (558/2009, 37§) perustuvan korkeakoulukelpoisuuden täyttäminen. Pelkästään alempaan korkeakoulututkintoon tai sekä alempaan että ylempään korkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin voidaan ottaa opiskelijaksi henkilö, joka on suorittanut 1) ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetussa laissa (672/2005) tarkoitetun tutkinnon, 2) International Baccalaureate -tutkinnon, European Baccalaureate -tutkinnon tai Reifepfänger -tutkinnon, 3) vähintään kolmivuotisen ammatillisen perustutkinnon tai sitä vastaavat aikaisemmat opinnot, 4) ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa (631/1998) tarkoitetun ammatillisen perustutkinnon, ammattitutkinnon, erikoisammattitutkinnon tai niitä vastaavan aikaisemman tutkinnon, tai 5) ulkomaisen koulutuksen, joka asianomaisessa maassa antaa kelpoisuuden vastaaviin korkeakouluopintoihin (Yliopistolaki 558/2009, 37§).

Luokanopettajakoulutus näyttäytyy suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä ja muiden Euroopan maiden opettajankoulutuksiin verrattuna poikkeuksellisen suosittuna hakukohteena vuodesta toiseen: hakijoita on moninkertainen määrä aloituspaikkoihin nähden ja vain noin joka kymmenes tulee valituksi (Karhu 2014, 53; Malinen, Väisänen & Savolainen 2012, 570–571; OKM 2011, 5; Sahlberg 2012, 5). Huolimatta ikäluokkien pienentymisestä luokanopettajakoulutus on onnistunut kasvattamaan entisestään suosiotaan 2000-luvun lopun ja 2010-luvun alun aikana, hakijamäärien vakiintuessa yli 8000 hakijaan (kuvio 1). Kemppisen ja Kuuselan (2006, 116–117) lähes kymmenen vuoden takaiset havainnot pitänevät entistä paremmin paikkansa: tavallista on, että opiskelupaikkaa ei saavuteta ensimmäisellä hakukerralla, vaan vasta useamman yrityksen jälkeen. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012, 13) linjauksen kannalta, jossa tavoitteeksi asetetaan uusien ylioppilaiden osuuden nostaminen yli puoleen kaikista koulutukseen valituista vuoteen 2016 mennessä, edellä mainittu seikka

on kuitenkin varsin ongelmallinen. Viime vuosien seurannoissa onkin havaittu, että luokanopettajakoulutukseen valikoituneista saman tai edellisen lukukauden ns. uusia ylioppilaita onkin ollut alle viidennes (Karhu mts. 53; Malinen ym. mts. 571).



KUVIO 1. Luokanopettajakoulutuksen hakijamäärät 2009–2014
(Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto 2014)

Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan lähtökohtana on Husenin (1976) esittämä numerus clausus -kilpailumalli, joka perustuu siihen, että opiskelijakiintiötä runsaampi hakijajoukko kilpailee opiskelupaikoista opettajankoulutusyksiköiden asettamien valintakriteereiden mukaisesti. Opiskelijavalinnassa toteutetaan yleisiä lukion jälkeisen koulutuksen opiskelijavalinnan piirteitä, jossa valinta perustuu aiempaan opintomenestykseen (ylioppilaskirjoitusten arvosanat ja lukiodiplomit) sekä valintakokeeseen. Tällaisen valintakoemenettelyn on arvioitu mittaavan laaja-alaisesti hakijan kognitiivisia kykyjä tai taitoja sekä oppimisvalmiuksia myös asenteellisella tasolla. (Rantanen 2004, 60–61.) Kaikki luokanopettajakoulutusta järjestävät yksiköt ovat mukana valtakunnallisessa kasvatusalan yhteistyöverkossa, jolloin VAKAVA-koe toteutetaan osana niiden opiskelijavalintaa. VAKAVA-koe toimii esivalintajärjestelmänä; kokeessa saavutetun pistemäärän ja hakutoiveen perusteella valintojen toiseen vaiheeseen kutsutaan enintään kolminkertainen määrä hakijoita aloituspaikkoihin nähden. Valintojen toisessa vaiheessa järjestettävästä soveltuvuuskokeesta päättää jokainen yliopisto itsenäisesti ja sen sisällöt vaihtelevat yliopistoittain. Hakija voi saada kutsun ainoastaan yhden opettajankoulutusyksikön luokanopettajaopiskelijavalinnan soveltuvuuskokeeseen ja tulla hyväksytyksi vain

siihen opettajankoulutusyksikköön, jonka soveltuvuuskokeeseen on osallistunut. (Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto 2014.)

Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston tilastoinnin (2014) mukaan eniten hakijoita vuoden 2014 yhteishaussa oli Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutukseen (2613 hakijaa⁵) joista koulutukseen hyväksyttiin 86 hakijaa (taulukko 1). Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus oli myös eniten hakijoita karsinut opettajankoulutusyksikkö, kun vain reilu 3 prosenttia kaikista hakijoista valikoitui koulutukseen. Pisterajoja tarkasteltaessa vertailu eri opettajankoulutusyksiköiden välillä on mahdollista yhtenevän kirjallisen VAKAVA-kokeen kohdalla. Korkein pisteraja esivalinnan läpäisyyn muodostui Helsingin yliopistossa ja alhaisin Lapin ja Itä-Suomen (luokanopettajan ja matemaattisten aineiden opettajan koulutus) yliopistoissa. Lopullisen valinnan pistemäärien vertailu koulutusta tarjoavien yliopistojen kesken ei ole suoraan mahdollista lopullisen valinnassa käytettävän soveltuvuusarvioinnin sisältöjen ja pisteytyksien eroavaisuuksien takia.

TAULUKKO 1. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan hakemusmäärät ja lopulliset pisterajat (Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto 2014)

	Hakijoita	VAKAVA-kokeeseen osallistuneet	Soveltuvuuskokeeseen kutsutut	Koulutukseen hyväksyttujen enimmäismäärä (prosentuaalinen osuus kaikista hakijoista)	Esivalinnan pisteraja (/192)	Lopullisen valinnan pisteraja
<i>Helsingin yliopisto</i>	2371	1649	360	122 (5,14%)	115,33	YP 190/250 KP 90/150
<i>Itä-Suomen yliopisto (Joensuu)</i>	1504	1206	211	71 (4,72%)	93,35	YP 89,4/140 KP 47,6/56
<i>Itä-Suomen yliopisto (Savonlinna)</i>	1199	990	180	60 (5,00%)	88,98	YP 87,6/140 KP 44,8/56
<i>Jyväskylän yliopisto</i>	2389	1852	240	81 (3,39%)	109,93	17/23
<i>Lapin yliopisto</i>	1030	743	210	72 (6,99%)	77,85	YP 17/25 KP 16/18
<i>Oulun yliopisto</i>	1633	1172	250	99 (6,06%)	94,43	16,249/20
<i>Tampereen yliopisto</i>	2613	1912	281	86 (3,29%)	104,97	70,7/100
<i>Turun yliopisto (Rauma)</i>	1455	1154	200	76 (5,22%)	98,57	16,51/24
<i>Turun yliopisto (Turku)</i>	1901	1371	200	98 (5,16%)	107,17	16,95/34
<i>Luokanopettajan ja matemaattisten aineiden opettajan koulutus (Itä-Suomen yliopisto, Joensuu)</i>	114	93	60	17 (14,91%)	77,80	YP 49,8/140 KP 44,8/56

YP=Yhteispisteiden raja, jolla tuli valituksi

KP=Koepisteiden raja, jolla tuli valituksi

Opettajankoulutusyksikkökohtaiset opiskelijavalinnan toisen vaiheen eli soveltuvuuskokeen sisällöt

⁵ Hakijat valitsevat hakeutuessaan enintään kolme luokanopettajakoulutusyksikköä, jonka vuoksi opettajankoulutusyksikkökohtainen hakijoiden yhteenlaskettu määrä ylittää hakijoiden kokonaismäärän (taulukko 1). Kokonaismäärässä mukana ovat ensisijaisten hakukohteiden lisäksi siis myös 2. ja 3. hakukohteet.

ja pisteytykset sekä lopullisen valinnan perusteet julkaistaan vuosittain valtakunnallisissa ja yliopistokohtaisissa valintaoppaissa sekä yliopistojen omilla verkkosivuilla. Yliopistolain (558/2009, 36§) takaama mahdollisuus opettajankoulutusyksiköille päättää itsenäisesti valintaperusteista esivalinnan (VAKAVA-kokeen) jälkeen näkyy valintamenettelyiden selkeänä yliopistokohtaisena ja jopa kampustasoisena vaihteluna⁶. Vallin ja Johnsonin (2007, 494) mukaan myös soveltuvuusarviointimenetelmien kehittäminen on muuttunut eriytyneeksi opettajankoulutusyksikkökohtaiseksi toiminnaksi laajan kehittämissyhteistyön sijaan. Valintaoppaissa (Helsingin yliopisto 2014; 11, 24–25; Itä-Suomen yliopisto 2014, 80–86; Jyväskylän yliopisto 2014, 17–18; Lapin yliopisto 2014, 18–22; Oulun yliopisto 2014, 11–12; Tampereen yliopisto 2014, 72–74; Turun yliopisto 2014, 67–71) julkaistut luokanopettajakoulutusten opiskelijavalinnan toisena vaiheena järjestettävän soveltuvuusarvioinnin tavoitteet (mainittaessa) ja menetelmät on koottu taulukkoon 3. Merkittäväntä taulukossa on soveltuvuusarvioinnin osuus lopullisen valinnan kokonaispistemäärästä, joka kertoo soveltuvuuskokeen painoarvosta luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa, kun lähes kaikissa (pl. Itä-Suomen yliopiston luokanopettajakoulutuksien 1. valintajonot) luokanopettajakoulutuksissa suurin osa valintakoepisteistä muodostuu soveltuvuusarvioinnin perusteella. Soveltuvuusarvioinnin painottaminen näkyy myös tasapisteratkaisuissa; soveltuvuusarvioinnin osa-alueissa saavutetut pisteet ratkaisevat valikoitumisen hakijoiden päätyessä lopullisen valinnan pistemäärissä tasatulokseen (ks. em. valintaoppaat).

Opettajankoulutuksen valintaoppaissa määriteltyjä opiskelijavalinnan perusteita tutkailtaessa on helppo yhtyä Laeksen (2005, 99) näkemykseen opiskelijavalinnan sosiaalisesta konstruoitumisesta; valintakriteereitä ei määritellä (tai ainakaan julkaista) tarkasti ja yksityiskohtaisesti, vaan valitsijana toimiville opettajankouluttajille jätetään runsaasti vapauksia toimia vaikuttamiensa pohjalta. Hänen mukaansa (mts. 79–80) mukaan tällaiset nykyiset opiskelijavalinnan kriteerit tuntuvat kovin väljiltä ilmaistuilta aikaisempiin valintakriteereihin (ks. esim. Rinne 1986, 205) verrattuna. Myös Meri ja Westling (2003, 186) epäilevät koulutettavuuden, soveltuvuuden ja motivaation jäävän yhteisen määrittelyn ja tarkennuksen puuttuessa epätarkoiksi. Näiden, vaille tarkempaa määrittelyä ja eksplikointia jääneiden opiskelijavalintakriteereiden ja niiden muodostumista ohjaavien, valitsijoina toimivien opettajankouluttajien soveltuvuusnäkökäsitysten tarkastelu ja selvittäminen onkin tämän tutkimuksen tavoitteena.

⁶ Soveltuvuusarviointia koskevaa opettajankoulutusyksiköiden välisen yhteistyön ja valintaperusteiden yhdenmukaisuuden puutteellisuutta onkin kritisoitu esimerkiksi Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointiraportissa (Sajavaara ym. 2002, 46). Toisaalta esimerkiksi Meri (2002, 126) pitää opettajankoulutusyksiköiden valintakriteereiden vaihtelua luonnollisena, erilaisia painotuksia heijastelevana asiana.

TAULUKKO 2. Soveltuvuusarvioinnin tavoitteet, toteuttaminen ja painottuminen opettajankoulutusyksiköiden opiskelijavalinnassa

	Soveltuvuusarvioinnin tavoitteet	Soveltuvuusarvioinnin toteutus	Soveltuvuusarvioinnin osuus lopullisen valinnan kokonaispistemäärästä	Muut lopulliseen valintaan vaikuttavat tekijät
Helsingin yliopisto	arvioida hakijan soveltuvuutta opettajan ammattiin sekä taitoja, motivaatiota ja sitoutuneisuutta opiskella luokanopettajan koulutuksessa	Aineistopohjainen soveltava tehtävä	1. valintajono 60% 2. valintajono 100%	1. valintajono: ylioppilastodistus
Itä-Suomen yliopisto (Joensuu)	arvioida hakijan soveltuvuutta (yhteistyö-, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitoja), motivoituneisuutta ja sitoutuneisuutta koulutukseen ja opetustyöhön.	1) ryhmätilanne 2) yksilöhaastattelu	1. valintajono 40% 2. valintajono 100%	1. valintajono: ylioppilastodistus
Itä-Suomen yliopisto (Savonlinna)	arvioida hakijan valmiuksia opetus- ja kasvatusalalle ja sen opiskeluun, hänen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojaan, kiinnostustaan oppilaan kokonaisvaltaisen persoonallisuuden tukemiseen ja kehittämiseen sekä hänen kykyään havainnoida ja tulkita näkemäänsä ja kuulemaansa videonäytteen perustuvassa analyysissä.	1) ryhmätilanne 2) yksilöhaastattelu 3) videoanalyysi	1. valintajono 40% 2. valintajono 100%	1. valintajono: ylioppilastodistus
Jyväskylän yliopisto	X	1) kirjallinen tehtävä: kaksi kyselylomaketestä 2) yksilöhaastattelu	87 %	YO- tutkintotodistuksen äidinkielen arvosana
Lapin yliopisto	X	1) ryhmätilanne 2) haastattelu 3) kirjoitelma	1. valintajono 72% 2. valintajono 100%	1. valintajono: ylioppilastodistus
Oulun yliopisto	Kokeen tarkoituksena on saada käsitys hakijan soveltuvuudesta koulutukseen sekä opettajan työhön arvioimalla mm. hakijan sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja sekä kykyä jäsentää omia motiivejaan, tavoitteitaan ja kykyjään.	1) haastattelu 2) osaamisnäyte	68 %	VAKAVA-koee, ylioppilastodistus
Tampereen yliopisto	X	1) ryhmätehtävä 2) yksilöhaastattelu 3) medialukutaidon ja visuaalisen ajattelun koe	1. valintajono 71,4 % * 2. valintajono 60 % *	1. valintajono: VAKAVA-koee 2. valintajono: VAKAVA-koee (20%), ylioppilastutkinto ja lukiodiplomit (20%)
Turun yliopisto (Turku)	tavoitteena on saada käsitys pyrkijän motivaatiosta, koulutettavuudesta sekä soveltuvuudesta opettajan uralle.	1) matemaattis-luonnontieteellisen ajattelun testi 2) toiminnallinen ryhmätehtävä	88 %	ylioppilastodistus, lukiodiplomi, taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän päättötodistus
Turun yliopisto (Rauma)		Yksilöhaastattelu	63 %	VAKAVA-koee, ylioppilastodistus, lukiodiplomi, taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän päättötodistus
Luokanopettajan ja matemaattisten aineiden opettajan koulutus (ISY)	arvioida hakijan soveltuvuutta (yhteistyö-, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitoja), motivoituneisuutta ja sitoutuneisuutta koulutukseen ja opetustyöhön.	1) ryhmätilanne 2) yksilöhaastattelu	1. valintajono 40% 2. valintajono 100%	1. valintajono: ylioppilastodistus

* Valintajonot määritetty jo ennen soveltuvuuskoetta

2.2 Soveltuvuusarvioinnin tarpeellisuuden argumentointi

Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan toisessa vaiheessa toteutettava soveltuvuusarviointi on nähty tärkeänä osana luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintoja (ks. OKM 2011, 5). Sen toteuttamisella on jo historiankin puolesta pitkät perinteet: jokaisen hakijan näkemiseen perustuvaa soveltuvuuden arviointia on tehty hetkellisiä poikkeuksia lukuun ottamatta yhtä kauan kuin Suomessa on ollut luokanopettajia (aiemmin kansakouluopettajia) (Räihä 2010, 39; Uusiautti & Määttä 2013, 109). Ohjeistukset opiskelijavalintojen suorittamiseen ovat kuitenkin vaihdelleet eri vuosikymmenillä. 1950-luvulla opiskelijavalinnoissa arvioitiin hakijan puhdasmaineisuutta, ruumiinterveyttä, säännöllisyyttä ja musikaalisuutta. Myöhemmin samalta vuosikymmeneltä alkaen arvioitiin lisäksi myös pyrkijän esiintymistaitoa ja hyväkäytöksisyyttä. 1970- ja -80-luvuilla huomion kohteena opiskelijavalinnoissa olivat esiintymistaitoisuus, harrastuneisuus, koulumenestys, ekstroverttiys ja soveltuvuus. (Rinne 1986, 205.) Nykyiseen motivaation ja soveltuvuuden arviointiin persoonallisuuden korostamisen sijaan perustuvaan opiskelijavalintaan siirryttiin 1990-luvulla, jolloin valitsijoiden ohjeistuksessa alettiin kehottaa valitsemaan motivoituneita ja opettajaksi koulutettavia sekä opettajan ammattiin soveltuvia hakijoita. (Laes 2005, 79–80.)

Opetusalalle pyrkivien henkilökohtainen soveltuvuuden arviointi nähdään tärkeänä opettajan ammatin muihin ihmisiin vaikuttavuuden sekä sen edellyttämien kielellisten sekä ihmissuhde- ja johtajataitojen vuoksi (Byrnes, Kiger & Shechtman 2003, 165–166). Soveltuvuusarvioinnin käyttöä on perusteltu myös hakijan asennoitumisen (Denner, Salzman, & Newsome 2001, 166) ja henkilökohtaisen sitoutumisen (Kari 2001, 19) selvittämiseksi. Soveltuvuusarvioinnin on nähty myös edesauttavan opettajan työn moraalista ja eettistä luonnetta ymmärtävien hakijoiden valikoitumista opettajankoulutukseen (Jacobowitz 1994, 46). Vallin ja Johnsonin (2007, 494) mukaan opiskelijavalinnassa tulisi keskittyä tällaisten pysyvien ja koulutuksella vaikeasti saavutettavien persoonallisuuden piirteiden mittaamiseen, muuttuvien ominaisuuksien, kuten tietojen, erityistaitojen tai kokemusten sijaan.

Opettajankoulutuksen opiskelijavalinta on ensimmäinen interventio matkalla kohti opettajan ammattia ja siksi ne on hoidettava huolellisesti, sillä opettajan ammattiin hakeutuu paljon ihmisiä, joille opettajan ammatti ei omista luuloista huolimatta sovi (Nikkola & Räihä 2007, 18). Soveltumattomien karsiminen eli negatiivinen selektio määritelläänkin usein soveltuvuusarviointia opiskelijavalinnassa käyttävien koulutusten opiskelijavalinnan tavoitteeksi (Sajavaara ym. 2002, 111). Paras mahdollinen tulos sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta saavutetaan, mikäli soveltuvuusarvioinnissa pystytään karsimaan ne, jotka eivät ole soveltuvia opettajaksi eli kykeneviä vastuullisesti toteuttamaan opettajan työtä ja vastaamaan sen heille asettamiin vaatimuksiin (Nikkola & Räihä 2007,

18–19), eivät täytä koulutettavuuden vähimmäiskynnystä (Kosonen 2002b, 28) tai joiden motiivit opetuslalle pyrkimiseen eivät tue parhaalla tavalla lapsia ja heidän kehitystään (Uusiautti & Määttä 2013, 116). Pelkistetyimmillään tätä käsitystä on havaittavissa esimerkiksi Rantasen (2004, 56) varsin väljässä soveltuvuusarvioinnin tavoitteiden määrittelyssä: tarkoituksena on rajata koulutuksesta pois häiriöfunktionaalisia tekijöitä omaavat hakijat, kuten esimerkiksi persoonallisuushäiriöiset ja päihteiden käyttäjät.

Luokanopettajakoulutukseen soveltuvuusarvioinnin perusteella valikoituneiden opiskelijoiden on havaittu olevan sitoutuneita koulutukseen: he putoavat harvoin opinnoista pois tai vaihtavat toiseen koulutusohjelmaan. Lisäksi luokanopettajaopiskelijat valmistuvat keskimääräistä lyhyemmässä ajassa – hieman alle viidessä vuodessa. (Nissinen & Välijärvi 2011, 31.) Vaikuttavuudeltaan soveltuvuusarviointi voidaan ulottaa pelkkää yksittäistä opiskelijavalintaa laajemmaksi tekijäksi – se voidaan nähdä keskeisenä hyvien opettajien tuottamisen näkökulmasta (Falkenberg 2010, 29). Luokanopettajankoulutuksen opiskelijavalintoja koskevat tutkimukset (Kari 2001; 2002; Perho 1988) osoittavat, että valmistunut opettaja osoittaa suurempaa sitoutuneisuutta ja työtyytyväisyyttä opetusalaa kohtaan silloin, kun opettajankoulutuksen valinnoissa on kiinnitetty riittävästi huomiota alalle soveltuvuuteen ja (määrä)tietoiseen ammatinvalintaratkaisuun. Uusiautin ja Määttän (2013) mukaan soveltuvuusarviointiin pohjautuvan valintamenettelyn avulla suomalaisen koulujärjestelmään on onnistuttakin tuottamaan hyviä ja ammattitaitoisia opettajia. Tämä pitää paikkansa, ainakin jos hyvien opettajien määritelmänä pidetään kansainvälisissä koulutussaavutustutkimuksissa⁷ ilmenneitä hyviä oppimistuloksia hyvien opettajien seurauksena (ks. Kari 2002, 51; Valli & Johnson 2007, 494 vrt. Korthagen 2004, 87).

Ajoittain opiskelijavalintakeskustelussa on ehdotettu kokonaan soveltuvuusarvioinnista luopumista sekä aiemman koulumenestyksen ja ylioppilastodistuksen painotuksen lisäämistä opiskelijavalintaprosessin keventämiseksi (ks. Ahola 2004; opetusministeriö 2010). Kuitenkin ainoastaan aiempaan koulumenestykseen perustuva opiskelijavalinta nähdään opettajankoulutukseen ja opettajan ammatin hakevien arvioinnissa riittämättömänä⁸, koska sen on todettu ennustavan huonosti suoriutumista opettajankoulutuksessa ja opettajan ammatissa (Byrnes ym. 2003; Casey & Childs 2011; D’Agostino & Powers 2009). Rähä (2010, 16) toteaa, että esimerkiksi pelkällä ylioppilastodistuksella ei riittävän hyvin voida arvioida kaikkia ihmissuhdeammateissa vaadittavaa osaamista, kuten kuuntelemisen ja

⁷ Viimeisissä PISA tutkimuksessa vuonna 2012 suomalaisnuorten matematiikan, lukutaidon ja luonnontieteiden osaaminen oli kuitenkin aiempaa heikompaa (OKM 2013a).

⁸ Haukioja ym. (2013, 27) eivät suositele yksinomaan todistukseen perustuvaa opiskelijavalintaa minkään yliopistollisen koulutusohjelman valintamenetelmäksi, sillä se ei heidän mukaansa erottele riittävässä määrin yliopisto-opiskeluun liittyviä tärkeitä ominaisuuksia.

yhteistyön taitoja. Kosonen (1999, 15) muistuttaa, että kouluarvosanat eivät välttämättä edes ilmaise hakijan todellista osaamista, vaan kertovat ehkä pikemminkin suhteesta opettajiin, kouluinstituutioon tai piilo-opetussuunnitelmaan. Pelkästään ylioppilastodistukseen tai aiempaan koulumenestykseen perustuvaa opiskelijavalintaa ei myöskään pidetä oikeudenmukaisena, sillä jokaisen tulisi opiskelija-valinnassa päästä osoittamaan parhaat puolensa, kykynsä, tietonsa ja taitonsa (Ahola 2004, 13) sekä saada tarvittaessa toinen mahdollisuus ylioppilaskirjoitusten epäonnistuessa⁹ (Nori 2011, 217). Soveltuvuuden arviointiin keskittyvän osion voidaankin osaltaan nähdä täyttävän Rantasen (2004, 56) vaatimuksen siitä, että valintakokeen tulisi mitata ensisijaisesti sellaisia ominaisuuksia, joita aiempi koulumenestys ei mittaa. Luokanopettajakoulutuksen kohdalla tämä on havaittavissa esimerkiksi Tähtisen ja Maijalan (2002) tutkimustuloksista, jotka osoittavat selkeästi, että luokanopettajakoulutukseen soveltuvuusarvioinnin perusteella valikoituva opiskelijajoukko suurimmaksi osaksi eri, jos koulutukseen valinta tapahtuisi pelkän ylioppilastodistuksen perusteella.

2.3 Valintakriteereiden muodostamisen vaikeus ja soveltuvuusarvioinnin virhetekijät

Huolimatta soveltuvuusarvioinnin painottumisesta ja traditionaalisuudesta opettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa, herättää sen käyttö kuitenkin myös runsaasti kritiikkiä ja epäilyksiä, joiden mukaan soveltuvuusarvioinnin teettäminen on perusteetonta ja epävalidia, eikä sillä saavuteta parempia opiskelijoita tai opettajia. Tutkimusten mukaan suoritettulla soveltuvuusarviolla ei olekaan havaittu myöhempää ennustearvoa hakijan opinnoissa menestymiseen (Alajääski & Kempainen 2002), opettajan ammatissa suoriutumiseen¹⁰ (Byrnes ym. 2003; Caskey, Peterson & Temple 2001; Denner ym. 2001; Sajavaara ym. 2002) tai opetuslalla pysymiseen (Hong 2012).

Opettajakoulutuksen valintakriteereitä muodostettaessa täytyy Korthagenin (2004, 93) mukaan huomioida millaisia tutkimukseen perustuvia kriteerejä hyvälle opettajalle ja hyvälle opetukselle voidaan eri aikoina asettaa. Rähän (2006, 208–209) mukaan historiallisessa tarkastelussa havaittava opettajuuden muutos ei kuitenkaan ole näkynyt kovin selkeästi opiskelijavalinnan trendeissä, vaan opettajan

⁹ Ahola (2004, 37) tosin myös problematisoi toisen mahdollisuuden antamiseen perustuvaa valintakoeajattelua kysymällä: miksi koulussa huonosti syystä tai toisesta menestyneiden pitäisi ylipäättään päästä huippulaatuun tähtäävään ylioppilastodistukseen?

¹⁰ Poikkeuksena havaintoihin soveltuvuusarvioinnin puutteellisesta ennustearvosta opettajana suoriutumiseen voidaan pitää Malvernin (1991) tutkimustuloksia valintahaastattelun tuloksen ja opettajana menestymisen yhteydestä. Parhaan tuloksen (A) valintahaastattelussa saaneista hakijoista 83 prosenttia sai myöhemmin erittäin hyvän (*very well*) arvosanan opetuksesta. Huonompia tuloksia valintahaastattelussa saaneet menestyivät heikommin opetustyön arvioinnissa: valintahaastattelussa toiseksi parhaan tuloksen (B) saaneista 54 prosenttia menestyi opetuksen arvioinnissa erittäin hyvin ja tuloksen C saaneista enää 32 prosenttia sai erittäin hyvän arvosanan opetuksesta.

työn, opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen eriytymisen voidaan nähdä jopa voimistuneen. Opettajankoulutuksen opiskelijavalintakriteereiden muodostamisen kannalta opettajuuden käsitteen tai ”hyvän opettajan” määrittely onkin ongelmallista kovin erilaisten opettajan ammatissa vaadittavien edellytysten vuoksi (Childs & Casey 2007, 6; Sajavaara ym. 2002, 46–47). Myös Falkenbergin (2010, 7) mukaan opettajuuden määrittelyn ongelmallisuus perustuu sen laajuuteen; etenkin perinteisen opettajuuden muuttumisen myötä tarjolla on erilaisia positioita, josta opettajuutta voi tarkastella. Käsitteet opettajuudesta, opettajan ammatin olemuksesta ja sopivasta opettajapersoonasta ovatkin usein hyvin syvälle juurtuneita sekä epäyhtenäisiä (Childs & Casey 2007, 7; Rähä 2002, 176). Näihin osittain omista kouluajoista peräisin oleviin käsityksiin liittyy usein tunnelatausta, jonka vuoksi ne ovat tietoon verrattuna paljon pysyvämpiä ja vaikeammin muutettavissa (ks. Darling-Hammond 2006, 35; Lortie 1975, 62 – *apprenticeship of observation*). Nämä käsitykset sopivasta opettajapersoonasta heijastuvat myös siihen, millaisen hakijan tulisi menestyä valintakokeessa (Falkenberg 2010, 2; Lindeberg & Pitkäniemi 2013, 62). Hyvän opetuksen tai opettajuuden määrittelyyn kytkeytyvät tarkastelut eivät tällä hetkellä kykenekään tarjoamaan vastausta siihen, mihin tekijöihin opiskelijavalinnassa ja soveltuvuuden arvioinnissa tulisi keskittyä. Lindebergin ja Pitkäniemen (2013, 59) mukaan tällainen tarkastelu ei koskaan voikaan antaa suoranaisia valintakriteerejä, koska valinnassa ei tule etsiä valmiita opettajia, vaan pikemminkin potentiaalisia ja kehityskelpoisia – tulevia opettajia.

Yksiselitteisten valintakriteereiden muodostamisen haasteellisuus heijastuu selkeästi valinnan validiuteen sekä hakijoiden tasa-arvoiseen kohteluun. Valli (2003, 163–164) on havainnut, että opettajankoulutuksen soveltuvuusarviointi mittaa sellaisia ominaisuuksia, joiden arvioinnissa korostuvat valitsijoiden mielikuvat hakijasta mahdollisena opettajana. Meren ja Westlingin (2003, 186) näkemyksen mukaan luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa suorittavien opettajankouluttajien subjektiiviset ja usein myös tiedostamattomat kriteerit vaihtelevat runsaasti valitsijasta toiseen. Yhtenäisten valintakriteerien puuttuminen lisää sattuman vaikutusta opiskelijavalinnassa; arvioinnin perusteessa vaikutelmiin riippuu hakijan menestyminen siitä, kenen arvioitavaksi hän joutuu (Laes 2005, 84–85; ks. myös Deluca 2012, 12). Rähä (2010, 18, 116) kyseenalaistaakin nykyisen valintamenettelyn toteamalla, että selkeiden valintakriteereiden sekä niiden muodostumista ohjaavan teorian puuttuessa valintakriteereiksi saattavat nousta irrelevantit tekijät, kuten hakijan ikä, sukupuoli, ulkonäkö tai ääni. Nämä ensivaikutelmaan perustuvat tekijät voivat Laeksen (2005, 100–102) mukaan herättää valitsijassa soveltuvuusarviointitilanteessa sosiaalisen intuition, jonka korostuessa voi soveltuvuusarvioinnin tavoite, hakijan ominaisuuksien arvioiminen opettajana toimimisen edellytyksien kannalta, jäädä huomioimatta. Riskialttiina subjektiiviseen soveltuvuusarviointiin perustuvassa opiskelijavalinnassa

pidetäänkin tiedostetusti tai tiedostamattomasti tapahtuvaa, stereotyyppisen, homogeenisen ja valitsijoiden ennako-oletuksia vastaavan hakijajoukon valikoitumista koulutukseen (Sajavaara ym. 2002, 112). Rähkä (2006, 228; 2010, 90–91) näkee tämän haitallisena opettajankoulutukselle, koska se vahvistaa ja uusintaa ainoastaan nykyisen uskomuksen mukaista opettajakuva.

Opettajankoulutuksen opiskelijavalintakriteereitä on mahdollista tarkastella myös Borkenaun (1990) dikotomian kautta, jonka mukaan opiskelijavalintaa voidaan toteuttaa *tavoitepohjaisesti* tai *ideaalipohjaisesti*. Tarkoituksenmukaisempana, joskin työläämpänä, arvioinnin muotona pidetään tavoitepohjaista arviointia, jossa määritetään ja huomioidaan ammatin kannalta keskeiset ominaisuudet, joihin suhteessa hakijaa arvioidaan. Tavoitepohjaisessa arvioinnissa tehdyt valintaratkaisut ovat perusteltavissa ja yksityiskohtaisesti tarkennettavissa. Edellä mainittuihin epäilyksiin valintakriteereiden epäselvyydestä, subjektiivisuudesta ja perusteettomuudesta pohjautuen voidaan tämänhetkisessä opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa kuitenkin nähdä toteutettavan ideaalipohjaista arviointia, joka perustuu tunnuspiirteiden vertailuun ja tunnistamiseen. Hakijan katsotaan olevan sopiva ammattiin, kun hänestä on löydettävissä valitsijan omaa ammattikuvaa ja ymmärryshorisonttia vastaavia piirteitä. Vaikka molemmissa arviointistrategioissa keskeistä on hakijan sopivien piirteiden arviointi ja etsiminen, perustuu arvio ideaalipohjaisessa arvioinnissa enemmän valitsijan subjektiiviseen ja intuitiiviseen opettajakuvaan – siihen, millainen opettajan kuuluu olla. Ideaalipohjainen arviointi edistää näin vain opettajaa muistuttavien pyrkijöiden valikoitumista opettajankoulutukseen.

Andersonin ja Shackletonin (1990, 64) esittelemät intuitiiviseen valintaprosessiin liittyvät arviointistrategiat muistuttavat ideaalipohjaisen arvioinnin (Borkenau 1990) piirteitä. He toteavat, että intuitioonsa nojaavat valitsijat saattavat tehdä arvionsa yleisiin ammatinharjoittamiseen liittyviin stereotypioihin (*prototype bias*), itsensä kaltaisuuteen (*similar-to-me-effect*) sekä henkilökohtaisiin mieltymyksiinsä (*personal liking bias*) perustuen. Myös Gill ja Swann (2004, 415–417) ovat havainneet, että ihmisten toisista ihmisistä intuitiivisesti saamat vaikutelmat häiriintyvät varsin herkästi monista syistä. Valitsijan valikoiva tarkkaavaisuus, omat tulkinnat, muistivirheet, väärät tiedonhankintatavat, kyvyttömyys ymmärtää käyttäytymisen tilannesidonnaisuus sekä oman arvioinnin rajoitusten rajallinen ymmärtäminen ovat esimerkkejä soveltuvuusarviointiin liitettävistä virhetekijöistä. Heidän mukaansa tällaisella valintaprosessilla voidaan saavuttaa ainoastaan pragmaattinen opiskelijavalinnan tarkkuus ja validius: jollakin tavalla yhteensopivat henkilöt löytävät toisensa soveltuvuusarviointitalanteessa. Laes (2007, 164) näkee soveltuvuusarvioinnin virhetulkintojen syntyvän ainakin neljän tekijän vaikutuksesta: intuitioon nojaamisen, ensivaikutelman perusteella toimimisen ja itsensä käyttämisen arvioinnin mittapuuna lisäksi virheellisiin tulkintaan hakijasta voi johtaa myös ohjautuminen ennakkotietojen perusteella. Kuten Anderson ja Shackleton (1990, 64) esittävät, onkin haastattelu

pahimmillaan vain muodollisuus, sillä hakija on voinut tulla karsituksi tai valituksi jo ennen soveltuvuusarviointitilanteen alkamista.

Kosonen (2002b, 24–25) nostaa esille neljä intuitiiviseen valintaprosessiin liittyvää mahdollisia virhetekijää, jotka voivat haitata pyrkimyksiä objektiiviseen ja luotettavaan opiskelijavalintaan:

- a) *Sädekehävaikutus* eli *leviämismvirhe*: hakijan jokin tai jotkin piirteet tai toiminnot tuntuvat valitsijasta niin tärkeiltä tai miellyttäviltä tai vastaavasti epämiellyttäviltä, että ne leimaavat hänestä muodostuvaa kuvaa suhteellisen voimakkaasti.
- b) *Ylimyönteisyys* tai *ylikielteisyys*: valitsija antaa yleensä (tai muita arvioijia enemmän) vain joko myönteisiä tai kielteisiä arvioita hakijoista. Henkilöarvioinnin ammattilainen sortuu harvemmin tällaiseen kuin vain tilapäisesti arviointia suorittava.
- c) *Ylivarovaisuus, keskihakaisuus*: arviointien varianssi jää vähäiseksi, koska hakijoiden välillä ei kyetä tai uskalleta tehdä eroja, vaikka ihmisten (valikoidussakin) joukossa eroja esimerkiksi motivaatiossa ja suorituskäytössä selkeästi on olemassa.
- d) *Kemiat, "läheisriippuvuus"*: tietty ihmistyyppi tuntuu valitsijalle tutulta ja läheiseltä, jolloin valitsija tiedostamattaan ihastuu häneen. Vastaavasti toinen ihmistyyppi on jostain syystä ärsyttävä tai torjuntaa herättävä, että valitsija suhtautuu häneen kielteisesti ja ikään kuin työntää pois antamalla nopeasti negatiivisen arvion.

Soveltuvuusarviointitilanteessa valitsijan haastattelu- ja arviointitaidoista riippuvaksi jääkin se, minäkalaiset hakijan ominaisuudet nousevat arvioitaviksi ja kuinka paljon virhetekijät arviointia häiritsevät (Laes 2005, 178).

Soveltuvuusarvioinnin kritiikki koskee myös sen käytäntöjä ja menetelmiä. Nykymuotoinen soveltuvuusarviointi nähdään liian lyhyenä ja liian vähän varioituneena hakijan todellisen soveltuvuuden arvioimiseksi (Byrnes ym. 2003, 164–165; Valli 2003, 164). Sundvikin (2007, 227) mukaan systemaattisiakin soveltuvuusarviointimenetelmiä käytettäessä tarvitaan vähintään työpäivän mittainen näyte hakijasta, jotta voidaan saada kuva hänen kyvyistään ja persoonallisuudestaan. Hänen mukaansa tästäkin huolimatta tarkkaan ennustearvoon hakijan tulevasta suoriutumisesta on vaikea päästä. Lyhytkestoinen soveltuvuusarviointitilanne johtaa myös henkilöarvioijina kokemattomille (ks. Tähtinen & Majjala 2002, 86; Valli 2003, 171), valitsijoina toimiville opettajankouluttajille epätyypilliseen, nopeaan päätöksentekoprosessiin, jonka seurauksena intuition vaikutus valintaprosessiin entisestään kasvaa (Räihä 2002, 180). Soveltuvuusarviointitilanteen keston vaikutuksesta sen onnistumiseen on olemassa ristiriitaisia näkemyksiä, sillä Caskeyn ym. (2001, 8) mukaan valitsijoiden päätöksenteko toteutuu joka tapauksessa luonnostaan huomattavasti haastattelu- ja arviointitilanteen kokonaiskestoja lyhyemmässä ajassa: valitsijat tekevät arvionsa hakijasta jo neljän minuutin kuluessa haastattelun alkamisesta ja käyttävät jäljelle jäävän ajan ensiarvionsa perusteluun. Näin soveltuvuusarviointitilanteen keston pidentämisellä ei välttämättä ole vaikutusta valinnan tuloksiin. Edellä mainittujen puutteiden lisäksi opettajankoulutuksen soveltuvuusarvioinnissa jätetään hyödyntämättä Vallin ja

Johnsonin (2007) tutkimuksen mukaan parhaiten hakijoiden soveltuvuutta mittaavaa valintakoemenetelmää – opetusnäytettä¹¹.

Soveltuvuusarvioinnin luotettavan toteuttamisen haasteellisuutta lisää myös hakijoiden tapa puhua soveltuvuusarviointitilanteessa. Ensinnäkin haastateltavien vastausten totuudellisuutta ja todenmukaisuutta voidaan kyseenalaistaa. Toiseksi haastateltavat, edistääkseen mahdollisuuksien valikoitua koulutukseen tapaavat, vastata kysymyksiin sosiaalisesti suotuisalla tavalla, jolloin vastaukset muistuttavat toisiaan. Hakijat eivät uskalla ottaa sellaista riskiä, että heidän vastauksensa eroaisivat radikaalisti toisistaan. (Kosonen 1999, 12–16; Rähä 1999, 22–24). Bourdieun (1987, 105–107) mukaan tämä johtuu hakijoiden halusta todistaa ajattelevansa opettajan ammattiin soveltuvalla tavalla. Toisin sanoen he yrittävät vastata tavalla, jota arvelevat valitsijoiden arvostavan. Ongelmalliseksi valinnan kannalta kuitenkin muodostuu se, etteivät vastaukset erottele hakijoita, mikä heikentää edelleen valitsijoiden arviointitehtävän onnistumisen mahdollisuuksia sekä lisää sattuman sekä irrelevanttien tekijöiden osuutta valinnassa.

Kaiken kaikkiaan soveltuvuusarviointi nähdään, huolimatta sen pitkäaikaisesta keskeisestä roolista opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa (ks. Laes 2005, 79–80; Rähä 2010, 39), ongelmallisena niin valintaan osallistuvan yksilön kuin valintayksikönkin puolesta. Sajavaaran ym. (2002, 47) mukaan soveltuvuusarviointia kyetään toteuttamaan vain kaikkein selkeimmän negatiivisen selektion tasolla; sen avulla on mahdollista saada esiin vain hyvin karkeat poikkeamat normaalista ja estämään selkeästi sekä erottuvasti mahdottomaksi koettujen hakijoiden valikoituminen koulutukseen. Tämä havainto tukee Kempin (2003, 64) ongelmallisena näkemää hakijoiden luotettavaa paremmuusjärjestykseen saattamista erityisesti opettajankoulutukseen valikoitumisen rajatapauksissa – todennäköisesti ensimmäinen opiskelupaikkaa vaille jäänyt hakija on aivan yhtä soveltuva kuin viimeinen paikan saanut. Soveltuvuuden laajamittaisen ja luotettavan arvioinnin nähdäänkin edellyttävän huomattavia henkisiä ja taloudellisia lisäresursseja, joka tekisi valintaprosessista entistä raskaamman (Sajavaara ym. mts. 111–112).

Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointiraportissa (Sajavaara ym. 2002, 111) todetaan myös, että soveltuvuuden arviointiin perustuva opiskelijavalinta ei myöskään anna hakijoille riittävästi palautetta valintakokeessa menestymisen ratkaisevista tekijöistä. Hakijoiden kyvyttömyys tehdä johto-

¹¹ Opetusnäytteestä luovuttiin suurimmassa osassa opettajankoulutusyksiköitä viimeistään vuonna 1997 kilpailusyistä, koska myöhäisellä opiskelijavalinta-ajankohdalla koettiin hukattavan paljon potentiaalisia opiskelijoita (Rähä 2010, 51–52).

päätöksiä osaamisestaan näkyy luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa toistuvana uudelleenryrittämisenä (mts. 112). Laeksen (2005, 123) mukaan soveltuvuusarvioinnissa korostuukin ajallinen ja kontekstisidonnaisuus; haastattelusta ja ryhmätilanteesta koostuviin valintaosioihin ei voida palata jälkeenpäin, eikä niitä voida alistaa useiden henkilöiden tarkastettaviksi. Näin ollen valinnan oikeellisuuden määrittely ja palautteen antamisen keinot hakijalle jäävät väkisinkin suppeammaksi kuin esimerkiksi kirjallisiin tehtäviin perustuvissa opiskelijavalintamenettelyissä. Nymanin ja Honkasen (2001, 25) mukaan hyvään henkilöarvioinnin käytänteisiin kuitenkin kuuluisi, että arvioidulla olisi mahdollisuus saada palautetta arvioinnista, jopa arvioijan kanssa henkilökohtaisesti keskustellen. Tällä hetkellä karsiutumisen syyn jäädessä epämääräiseksi, on hylätyksi tuleminen hakijan kannalta vaikeammin hyväksyttävissä, mikä aiheuttaa todennäköisemmin uudelleenhakeutumisen opettajankoulutukseen (Räihä 2006, 217).

3 OPISKELIJAVALINTAA SUORITTAVIEN SOVELTUVUUSKÄSITYSTEN TUTKIMINEN

Esittelen tässä luvussa tutkimukseni tutkimusmenetelmät ja taustakäsitykset (luku 3.1), aineistonkeruun tavan (luku 3.2) sekä aineiston analyysin ja tulosalueen muodostamisen vaiheet (luvut 3.3–3.4). Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää millaisia erilaisia käsityksiä luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa suorittavilla opettajankouluttajilla on opettajankoulutukseen soveltuvuudesta ja sen arvioinnista. Opettajankouluttajien soveltuvuus käsitysten vähäisen tutkimuksen vuoksi päädyin tutkimaan ilmiötä laadullisin menetelmin, joka sopii moniulotteisen tutkimuskohteen kartoittamiseen ja ilmiön luonteesta tarvittavan perustiedon kartoittamiseen (Eskola & Suoranta 2005, 19). Koska tutkimuksen kohteena olivat opiskelijavalintaa suorittavien käsitykset, päädyin fenomenografisen tutkimusotteen valintaan, joka myös sopii sellaisen ilmiön kuvailevaan ja kartoittavaan tutkimiseen, josta on olemassa vähäisesti tutkimustietoa (Huusko & Paloniemi 2006, 171). Fenomenografiassa keskitytään tutkimaan ihmisten toisistaan poikkeavien ja dynaamisten tutkimusilmiötä koskevien käsitysten laadullisia eroavaisuuksia (Bowden 2005, 12–13; Huusko & Paloniemi 2006, 163; Marton 1988, 144). Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan kannalta merkityksellisten käsitysten näkyväksi tekeminen sekä reflektointi antavat mahdollisuuden valintakriteerien uudelleenarvioinnille sekä soveltuvuusarvioinnin kehittämiseksi. Larsson (1986, 25) korostaa kin fenomenografisen tutkimuksen edellyttävän reflektiota ja tuottavan uudenlaista ymmärrystä erilaisten käsitysten ja niiden eroavaisuuksien selvittämisen kautta – uskovathan yksilöt Häkkisen (1996, 24–27) mukaan muiden ihmisten käsittävän ilmiön samalla tavalla kuin he itse, jolloin henkilökohtaiset käsitykset on taipumus esittää yleisinä käsityksinä. Fenomenografisen tutkimuksen avulla voidaan parhaimmillaan kyseenalaistaa vallitsevia, jopa itsestään selviksi luettavia käsityksiä ja käsitteellistyksiä (Marton 1996, 164).

3.1 Käsitykset fenomenografisen tutkimuksen kohteena

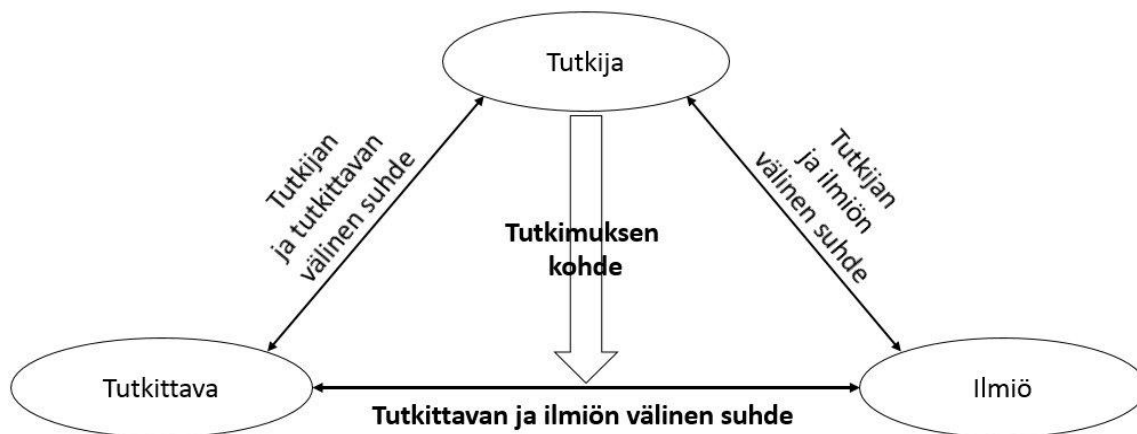
Fenomenografia on aktiivisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty kvalititatiivinen tutkimusote (Huusko & Paloniemi 2006, 162), joka perinteisesti nojaa empiiriseen perustaan teoreettisen

tai filosofisen sijaan (Svensson 1997, 164; Åkerlind 2005, 321). Sen on kehittänyt ruotsalainen Ference Marton tutkimusryhmineen Göteborgissa. Erityisesti Martonin vuonna 1981 ilmestyneen metodologisen artikkelin *Phenomenography – describing conceptions of the world around us* voidaan Gröhnin (1992, 1) mukaan nähdä lähtölaukauksena fenomenografisen tutkimussuuntauksen yleistymiselle; sen jälkeen on ilmestynyt lukuisia fenomenografisia tutkimuksia ja menetelmää koskevia oppaita. Fenomenografisella tutkimusotteella pyrittiin tarjoamaan vaihtoehtoinen laadullisen tutkimuksen metodi määrällisiin menetelmiin painottuneelle ja positivistisesti värityneelle tieteenalalle (Häkkinen 1996, 13; Sandberg 1997, 203).

Martonin ja Boothin (1997, 111) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) esittämien näkemysten mukaan fenomenografia ei ole pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmä, vaan laajemmin koko tutkimusprosessia ja -ongelmien identifiointia, muotoilua ja käsittelyä ohjaava tutkimussuuntaus. Sen taustalla vallitsee näkemys siitä, että olosuhteet antavat käsityksille ja kuviteluille vain lähtökohdan, jonka perusteella ihmiset tietoisuutensa avulla niitä rationaalisesti muokkaavat liittämällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkimällä selittämään niitä (Ahonen 1994, 166; Svensson 1997, 165). Ajattelu nähdään kielen avulla tapahtuvana (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 164) muistiaineksen muokkaamisena, jolloin sisältö ja aikaisemmat tiedot ja kokemukset auttavat ihmistä tietoisesti konstruimaan käsityksiä ilmiöistä. Kun oppimiskäsitys perustuu tällaiseen muokkausprosessiin, jää yksilöllisille käsityseroille ja tulkinnoille suurempi mahdollisuus kuin reproduktiota korostavassa oppimiskäsityksessä. (Häkkinen 1996, 23.) Fenomenografinen tutkimus ei ole kiinnostunut oppimisen määrästä vaan sen laadullisista piirteistä (Gröhn 1992, 4–5): tutkimuskohteena ovat ihmisten erilaiset ymmärrystavat ja käsitykset (Linder & Marshall 2003, 272; Marton 1981, 178) sekä tietoisuus ja tavat kokea maailma ilmiöineen (Marton & Booth 1997, 111). Tarkoituksena ei kuitenkaan ole tuottaa yksilötason kuvauksia, vaan tutkia käsitysten vaihtelua osallistujien joukossa (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Åkerlind 2005, 323–324) ja paljastaa näin ollen kollektiivisen tietoisuuden rakenne (Marton & Booth mts. 136). Tavoitteena onkin löytää ja systematisoida mahdollisimman erilaisia ajattelutapoja tiettyyn käsitteeseen tai ilmiöön liittyen (Häkkinen 1996, 5).

Fenomenografisen tutkimuksen keskeinen käsite on *toisen asteen tutkimusnäkökulma*. Kun Martonin (1981, 177) mukaan *ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulmassa* pyritään ymmärtämään ympäristön ilmiöitä ja todellisuutta sellaisena kuin se on, pyritään toisen asteen tutkimusnäkökulmassa tarkastelemaan ihmisten käsityksiä näistä ilmiöistä. Tällöin on mahdollista saavuttaa arvokasta tietoa erilaisista käsitys- ja hahmottamistavoista sekä ymmärtää ihmistä sellaisilla tavoilla, joita ei ole suoraan johdettavissa ensimmäisen asteen tutkimusasetelmista (Gröhn 1992, 7–8). Toisen asteen

näkökulma fenomenografissa tutkimuksessa tarkoittaa, että tutkimuskohteen muodostavat tutkittavien käsitykset ilmiöstä (kuvio 1); tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista (Bowden 2005, 12–13; Huusko & Paloniemi 2006, 162–163). Lähtökohtaisena ajatuksena on, että ihmisillä on hyvinkin erilaisia ja toisistaan poikkeavia, joskin rajallinen määrä¹² tapoja käsittää ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Marton 1988, 144; 1994, 4424). Fenomenografiassa keskitytään erityisesti dynaamisten käsitysten ja niiden eroavaisuuksien tutkimiseen (Huusko & Paloniemi mts. 163; Metsämuuronen 2003, 174) ja siihen, kuinka ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa (Ahonen 1994, 114).



KUVIO 2. Fenomenografisen tutkimuksen kohde (Bowden 2005, 12–13, Huusko & Paloniemi 2006, 165)

Ahosen (1994, 114) mukaan käsitysten sisällöllinen laadullinen erilaisuus pohjautuu aikuisia tutkittaessa pääasiassa yksilölliseen kokemus- ja viitetaustaan. Uljensin (1989, 24) mukaan yksilön tapa jäsentää todellisuuttaan on riippuvainen hänen subjektiivisista kokemuksistaan tietyssä kulttuurisessa kontekstissa, sillä eri kulttuureissa käsitteille annetaan erilaisia merkityksiä. Kontekstisidonnaisuus näkyy kuitenkin myös saman kulttuurin sisällä ihmisten erilaisissa tavoissa käsittää, tulkita ja ymmärtää ilmiötä, johtuen esimerkiksi ikäeroista tai sosioekonomisesta asemasta (Häkkinen 1996, 25). Lisäksi yksilöiden välisten käsityserojen ohella myös saman yksilön käsitykset vaihtelevat eri aikoina ja eri konteksteissa. Lisäksi samasta ilmiöstä on yhtä aikaa erilaisia käsityksiä, jotka muuttuvat uuden tiedon tullessa entisen tilalle. (Gröhn 1992, 15.) Åkerlind (2005, 323) huomauttaa, että vaikka ilmiöt käsitetään eri ihmisten toimesta eri tavoin ja eri olosuhteissa, voidaan yhteisiä käsityksiä ilmiöstä pitää holistisina. Martonin ja Boothin (1997, 123) mukaan mitkään käsitykset koskaan ole koskaan kuitenkaan ole valmiita tai lopullisia.

¹² Martonin näkemystä käsitysten rajallisesta määrästä on tosin myös kritisoitu (ks. Ashwort & Lucas 1998, 426).

Käsitykset ymmärretään fenomenografiassa merkityksenantoprosesseina ja keskeisinä tietoisuuden muotoina – ihmisen itselleen rakentamina kuvina ilmiöistä – jolloin niille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi (Ahonen 1994, 117; Huusko & Paloniemi 2006, 164; Häkkinen 1996, 23) sekä loogisemmin jäsentynyt merkitys (Åkerlind 2005, 322). Käsitykset ovat samalla sekä ymmärrystä ilmiöstä että suhde yksilön ja ympäristön välillä (Uljens 1989, 10). Ihmisen ja ympäröivän maailman suhde ymmärretään nondualistisena: yksilö ja maailma ovat sisäisesti suhteessa toisiinsa. Tällä tarkoitetaan, ettei fenomenografisessa ontologiassa ole erotettavissa todellista ja koettua maailmaa, vaan on olemassa vain yksi yhteinen todellisuus, jonka kokeminen ja käsittäminen ovat yksilöllisiä. (Bowden 2005, 12; Häkkinen 1996, 24). Nondualistisuuden takia ilmiö ja käsitys ovat fenomenografille saman asian kaksi erottamatonta ja samanaikaista puolta; käsitys ilmiöstä rakentuu yksilön ja koettavan ilmiön sisäisessä suhteessa – aktiivisesti rakentuen kokijan ja koettavan välillä (Ahonen 1994, 116; Linder & Marshall 2003, 273; Marton & Booth 1997, 13). Uljens (1989, 14) huomauttaa, että yksilön rakentaessa aktiivisesti tulkintaa todellisuudesta, ei todellisuuden merkitys voi olla ennalta määrätty. Tämä mahdollistaa tiedon saamisen niistä erilaisista tavoista, joilla todellisuutta jäsennetään, ymmärretään ja käsitteellistetään.

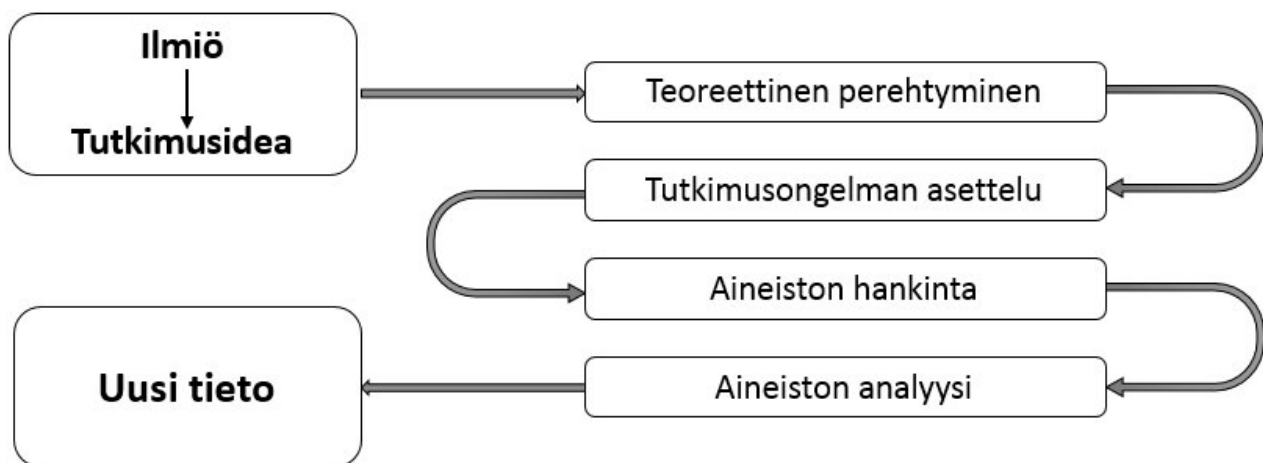
Tutkimukseni ei välttämättä täysin sovi kaikista perinteisimmän fenomenografisen tutkimustradition jatkumolle. Ensinnäkin, tarkoituksena oli tehdä puhtaan fenomenografisen tutkimuksen (*pure phenomenography* ks. Marton 1988, 1994) sijaan kehittämistoimintaan pyrkivää fenomenografista tutkimusta (*developmental phenomenography*). Siinä, toisin kuin alkuperäisessä, puhtaassa fenomenografiassa, tutkimus on suunniteltu käytännön sovelluksia ja kehittämistyötä palvelevaksi (ks. Green 2005, 35). Toiseksi tutkimuksen traditionaalisuutta määrittää se, millaisena opettajankouluttajien soveltuvuus-käsitykset nähdään. Perinteisesti fenomenografisessa tutkimuksessa on selvitetty spontaanien noviisi- ja arkikäsitysten jäsentymistä tieteelliseen ja koulittuun suuntaan (Ahonen 1994, 117–118) seuraavien käsiteparien osoittamalla tavalla:

spontaani käsitys – koulittu käsitys
noviisin käsitys – asiantuntijan käsitys
arkikäsitys – tieteellinen käsitys

Huolimatta ensireaktion omaisesta opettajankouluttajien käsitysten liittämisestä jälkimmäisten käsitteiden joukkoon, on niitä väitetty myös arkiperäisiksi (Kosonen 2007, 28) ja tieteellisesti perusteettomiksi (Lindeberg & Pitkäniemi 2013, 68; Rähkä 2010, 223–224). Se, nähdäänkö opettajankouluttajien soveltuvuus-käsitysten kuuluvan edellisten vai jälkimmäisten joukkoon määrittää tämän tutkimuksen fenomenografiseen tutkimustradition mukautumista. Kolmanneksi tutkimukseni osittain

ohittaa fenomenografiaan kuuluvan peruserottelun: Häkkisen (1996, 30) ja Uljensin (1989, 13) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tehdään selkeä ero sen välille, miten asiat ovat ja miten niiden *käsitetään* olevan. Tutkimukseni keskittyy vallitsevien opettajankoulutukseen ja opettajaksi soveltuvuuteen liittyvien käsityksien tutkimiseen. Tähän tutkimuksen kuuluva perusoletus kuitenkin on se, että opettajankouluttajien soveltuvuuskäsitysten perusteella muodostuvat opiskelijavalinnan ratkaisevat valintakriteerit. Tällöin käsitykset vaikuttavat myös enemmän tai vähemmän todellisuuteen – siihen, millaisia todellisia opiskelijavalintakriteereitä muodostuu.

Tässä tutkimuksessa on sovellettu Ahosen (1994, 125) ja Häkkisen (1996, 40) kuvaamia fenomenografisen tutkimusprosessin vaihteita, joita ovat: 1) teoreettinen perehtyminen 2) tutkimusongelman asettelu, 3) aineistonhankinta ja 4) aineiston analyysi (kuvio 2). Vaikka fenomenografinen tutkimus nojaa empiriseen perustaan ja toteutetaan aineistolähtöisenä (Svensson 1997, 164; Åkerlind 2005, 321), eikä aineiston luokittelussa käytetä teoriasta johdettuja luokittelurunkoja tai oletuksia (Huusko & Paloniemi 2006, 166), ei tämä kuitenkaan tarkoita, etteikö teoria olisi kiinteä osa fenomenografista tutkimusprosessia. Tutkijalla on vastuu ilmiöön tutustumisesta ja sen rajaamisesta. Käytännössä tämä tapahtuu joko perehtymällä aiempaan tutkimukseen ja teoriaan tai tapaamalla tutkimuskohteita ja keskustelemalla tavoittaa heidän refleктоimattomia käsityksiään ilmiöstä (Marton & Booth 1997, 129). Tutkijan teoreettisen esiyymmärryksen laajentuessa hänen määrittelemänsä tutkimusongelmat muuntuvat ja täsmentyvät (Moilanen & Rähä 2007, 49). Teoreettinen perehtyneisyys toimii perustana myös aineiston hankinnalle ja tulkinnalle tehden fenomenografisesta tutkijasta itsestään tutkimusinstrumentin herkistäen hänet esittämään kysymyksiä ja erottelemaan tutkimushenkilöiden käsitysten elementtejä (Ahonen 1994, 124).



KUVIO 3. Tutkimusprosessin eteneminen (mukaiillen Ahonen 1994, 125; Häkkinen 1996, 40)

3.2 Tutkimusaineiston hankinta

Keräsin tutkimusaineistoni touko-kesäkuussa 2014, kun valitsijoiden orientoituminen opiskelijavalintaan oli jo käynnissä ja valintayksikkö oli heille ohjeistuksen koskien valintamenetelmiä ja -sisältyjä. Tutkimukseen osallistui 8 opettajankouluttajaa, jotka olivat toteuttamassa luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa keväällä 2014. Heistä kuusi osallistui tutkimukseen ennen soveltuvuuskokeita tai niiden aikana, ja kaksi kokeiden jälkeen. Pyrin ulottamaan tutkimukseni opettajankoulutuksen eri alueille ja huomioimaan opettajankouluttajien erilaiset positiot opettajankoulutuksen kentällä. Tämä merkitsi, että pyrin ja onnistuinkin saamaan tutkimukseen osallistujiksi sekä ainedidaktikkoja, normaalikoulun lehtoreita että kasvatustieteen lehtoreita. Lisäksi tutkittavien joukko kattoi jokaisen kevään 2014 haastattelu- ja ryhmätehtävävalintaryhmän, joten soveltuvuusnäytöksiä voidaan pitää opiskelijavalinnan toteutumisen kannalta varsin kattavina ja merkityksellisinä – ainakin kyseisen kevään opiskelijavalintaa koskien.

Valintaan suorittaneiden opettajankouluttajien pienen kokonaismäärän ja opettajankoulutuspositioiden huomioimisen vuoksi oli tärkeää, että mahdollisimman moni tutkimukseen pyydetty osallistui tutkimukseen. Laadin tämän vuoksi avoimuuden, luottamuksen ja kiinnostuksen lisäämiseksi tutkittavien informointi -lomakkeen (liite 1). Tällöin tutkimukseen osallistuva pystyi antamaan suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta asianmukaiseen informaatioon perustuen (ks. Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja 2014). Kerroin lomakkeessa Kuulan (2006, 101–117) ohjeistuksen mukaan tutkimuksen tavoitteesta, aineistonkeruutavasta, aineiston käsittelystä ja säilyttämisestä sekä tutkijan vaitiolovelvollisuudesta. Tällainen huolellinen informointi lisää tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja tutkittavan luottamusta siihen, että häntä koskevia tutkimusaineistoja käsitellään vastuullisesti koko tutkimusprosessin läpi (Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja 2014). Kuulan (2006, 119) mukaan kirjallista informointia edellytetään silloin, kun aineisto kerätään suoraan tutkittavilta ja tallennetaan sellaisenaan tallennusvälineitä käyttäen, kuten tässä tutkimuksessa tein.

Keräsin aineistoni fenomenografiselle tutkimusotteelle ominaisella ja yleisimmällä tavalla – haastatteleamalla (ks. Bowden 2005, 14). Fenomenografisessa tutkimuksessa olennaista on ryhtyminen vuorovaikutukseen tutkimushenkilöiden kanssa pinnallisen tarkkailun tai keinotekoisesti operationalisoidun lomakehaastattelun sijaan, koska kieli on ihmisen ajattelun väline, jolla hän osaa ilmaista tietoisten käsityksensä (Ahonen 1994, 121–122) sekä myös tiedostamattomia käsityksiään (Häkkinen 1996, 47). Haastattelussa ollaankin suoraan kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, jonka lisäksi haastattelutilanne mahdollistaa tiedonhankinnan ohjaamisen myös itse tilanteessa

(Hirsjärvi & Hurme 2011, 34). Haastattelussa toteutuu myös fenomenografiseen tiedonkäsitkseen kuuluva intersubjektiivisuus; hakiessamme tietoa toisen ihmisen ajattelusta, on prosessissa koko ajan mukana oma myös oma tietoisuutemme, jonka rakenteisiin pohjautuen teemme tulkintaa toisen henkilön ilmaisusta. (Ahonen mts. 122, 136). Haastattelulla on mahdollisuus päästä suoraan kiinni toisen ihmisen ajatuksiin ja käsityksiin. Kuten Eskola ja Suoranta (2005, 85) sekä Hirsjärvi ja Hurme (2011, 11) toteavat: kun haluamme tietää jotain ihmisestä – mitä hän ajattelee, millaisia käsityksiä hänellä on – niin miksi emme kysyisi sitä häneltä suoraan. Välitön kielellinen vuorovaikutus ja haastattelutilanne mahdollistivat yksilöllisten soveltuvuuskäsitysten tutkimisen. Tyytymällä esimerkiksi kirjalliseen aineistonkeruuseen tai sähköpostihaastatteluun, käsitykset soveltuvuudesta olisi todennäköisemmin ilmaistu yhteisiin ja yleisiin yksikön ohjeistuksiin perustuen. Nyt kuitenkin subjektiiviset, tulkinnalliset ja informaaliset soveltuvuuskäsitykset, jotka valintakriteereiden muodostumista ja soveltuvuusarvioinnin toteuttamista ohjaavat, pääsivät haastatteluissa selkeämmin esille.

Toteutin haastattelut Åkerlindin, Bowdenin ja Greenin (2005, 80) ohjeistuksen mukaisesti teema-haastatteluina, joissa haastattelun aihepiirit, teema-alueet, määritetään etukäteen. Haastattelukysymyksillä ei kuitenkaan ole tarkkaa muotoa ja järjestystä, vaan haastattelijan tulee ainoastaan huolehtia, että kaikki teema-alueet käydään läpi, laajemmin tai suppeammin (Eskola & Suoranta 2005, 86–87). Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 47) määritelmä teemahaastattelusta on väljempi: jotakin haastattelussa on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkea. Teemahaastattelun valintaa puoltaa myös Gröhnin (1992, 18) kuvaus fenomenografisen tutkimus aineistonkeruun perusmenetelmästä, vaikka hän ei teemahaastattelusta suoraan puhukaan: ”Haastattelu perustuu suhteellisen löysältä näyttävään suunnitelmaan. Taustalla vaikuttaa kuitenkin tiukka struktuuri. Suurta vaivaa nähdään ns. avauskysymysten eli uuteen ilmiöalueeseen siirryttäessä ensimmäisenä esitettävän kysymyksen muotoilussa.” Ahonen (1994, 137–138) mukaan teemahaastattelua käyttämällä voidaan saavuttaa laadullista tietoa ilmiöstä työntymällä spiraalinomaisesti kulloisenkin teeman ääri- ja syvyysalueelle. Marton (1994, 4427) korostaa vapaan ja reaktiivisen haastattelutavan mahdollistavan ilmiön ja sen käsitystapojen kuvaamisen mahdollisimman yhtenäisenä ja kokonaisena.

Teemahaastattelu on muodoltaan niin avoin, että vastaaja pääsee halutessaan puhumaan varsin vapaamuotoisesti, jolloin aineiston voi katsoa edustavan vastaajien käsityksien ilmaisua (Eskola & Suoranta 2005, 86–87) tai omaa tulkintaa ilmiöstä (Gröhn 1992, 18). Vaikka Entwistlen (1997, 21) mukaan teemahaastattelun rakenne ohjaileekin jossain määrin aineiston muodostumista, on haastattavilla mahdollisuus tuoda haastatteluun omia teemojaan. Teemahaastattelulla saadaan esiin myös heikosti tiedostettuja asioita, kuten arvostuksia, ihanteita ja perusteluja (Metsämuuronen 2003, 189). Etenemällä keskeisten teemojen varassa ja vapauttamalla haastattelu pääosin tutkijan näkökulmasta

saadaan tutkittavien ääni – heidän tulkintansa ja merkityksensä – tuotua kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48). Avoimella etenemisellä ja kysymyksenasettelulla on mahdollista paljastaa yksilöllisiä merkitysrakenteita, sillä tutkittavat saavat itse valita, millä tasolla ja millä ulottuvuuksilla he lähtevät kysymykseen vastaamaan (Marton 1994, 4425). Pyrin itse Åkerlindin (ym. 2005, 80) ohjeistuksen mukaisesti panostamaan erityisen runsaasti *miksi*-kysymyksiin, joilla saavutetaan tietoa yksilöllisistä ilmiötä koskevista intentioista ja merkityksistä.

Teemahaastattelun valmistelussa etenin Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1990, 3) esittämän haastattelupolun mukaan, jossa ensimmäisenä oletuksena on, että kaikki haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen¹³. Valitsin haastatteluun vain sellaisia opettajankouluttajia, jotka olivat osallistuneet aieminkin ja osallistuivat myös tutkimuskeväänä opiskelijavalintaan soveltuvuuskoearvioijina.

Toiseksi tutkija on selvittänyt ilmiön oletettavasti keskeisiä osa- ja kokonaisrakenteita sekä pääkäsitteitä (mts. 3). Fenomenografinen tutkimus itsessään edellyttää teoreettista perehtyneisyyttä, joka tekee tutkijasta itsestään tutkimusinstrumentin. Tällöin tutkijalla on mielessään kysymysten ja erotteluperusteiden avoin ja joustava rakennelma, josta hän tuottaa lisää syventäviä haastattelukysymyksiä ja vastausten luokittelujen perusteita. (Ahonen 1994, 124; Marton & Booth 1997, 129). Kolmannessa vaiheessa Mertonin ym.(1990, 3–4) mukaan tutkija kehittää haastattelurunkonsa. Haastattelurunkoa laatiessa ei muodosteta yksityiskohtaisia kysymyslistoja, vaan teema-alueita, jotka edustavat tutkittavan ilmiön teoreettisten pääkäsitteiden alakäsitteitä ja -luokkia, ja joihin haastattelukysymykset varsinaisesti kohdistuvat (Hirsjärvi & Hurme 2011, 66). Eskolan ja Vastamäen (2007, 34) mukaan teemat johdetaan yhdistelemällä kirjallisuutta, aiempia tutkimuksia ja teoriaa – unohtamatta luovaa ideointia ja intuitiota. Neljänneksi haastattelu suunnataan tutkittavien henkilöiden kokemuksiin tilanteista ja ilmiöistä, joista tutkija on tutkimuksensa kannalta kiinnostunut ja jotka hän on ennalta analysoinut (Merton ym. 1990, 4). Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 72–73) sekä Åkerlindin, Bowdenin ja Greenin (2005, 80–81) kehotusten mukaan testasin haastattelurunkoani esihaastattelun avulla ennen varsinaisten haastattelujen aloittamista. Lähetin valmistuneen teemahaastattelurungon tutkittaville sähköpostilla informoinnin yhteydessä, jolloin heillä oli halutessaan hieman aikaa valmistautua haastatteluun. Monet tutkimukseen osallistujista kokivatkin haastattelutilanteen ja haastatteluun orientoitumiseen liittyneen reflektoinnin hyödylliseksi oman opiskelijavalintaan ja va-

¹³ Hirsjärvi ja Hurme (2011, 48) huomauttavat, ettei teemahaastattelu edellytä aikaansaattua, yhteistä kokemusta tietystä ilmiöstä, vaan että kaikkia yksilön kokemuksia, tunteita ja uskomuksia on mahdollista tutkia tällä menetelmällä. Omassa tutkimuksessani Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1990, 3) oletus kokemuksesta kuitenkin toteutuu.

lintaprosessiin liittyvän ajattelun kannalta, sillä muutoin yksilöllisten merkitysrakenteiden sekä intentioiden perustelut ja merkitykset sekä tietoisuus omista valintastrategioista olisivat voineet jäädä refleктоimatta.

Käytin haastatteluissa apuna kysymyspaperia, johon oli merkattu kolmen tasoisia kysymyksiä: 1) teemakysymykset (avauskysymykset), 2) apukysymykset ja 3) pienet ”jutun juuri”-kysymykset (ks. Eskola & Vastamäki 2007, 37). Jokaisen haastattelukerran jälkeen huomasin haluni siirtyä aina vain strukturoimattomampaan ja keskustelunomaisempaan haastatteluun, joka Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 45–46) mukaan ilmenee siten, että edellinen vastaus saa aikaan seuraavan kysymyksen. Näin ollen varsinaiset haastattelukysymykset kysymyspaperissa vähenivät haastattelujen edetessä. Bowden (2005, 14) kritisoi tällaista haastattelutilanteen ja tutkittaville annettavan informaation muuttumista, sillä se mahdollisesti tutkijan toiminnan seurauksena luo vaihtelua ilmiöön suhtautumisessa. En kuitenkaan kokenut vaikuttaneeni tutkittavien ilmiöön suhtautumiseen, sillä haastattelujen sisällöt eivät muuttuneet haastatteluprosessin aikana, vaan ainoastaan haastattelutilanteen struktuuri. Vapaamman etenemisen mahdollistumisen voidaan katsoa johtuneen myös kasvatustieteellisen kulttuurin ja sen myötä oletettavasti samankaltaisten kielellisten valmiuksien haastateltavien ja haastattelijan, jotka vähensivät väärinymmärretyksi tulemisen ja muiden epäselvyyksien riskejä sekä helpottivat kommunikaatiota haastattelutilanteessa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 53). Myös haastattelijalle ja haastateltaville yhteisen ja tutun toimintaympäristön yliopistolla voidaan nähneen lisänneen haastattelutilanteen ja vuorovaikutuksen luontevuutta (ks. Eskola & Vastamäki 2007, 28). Lasken myös aiemman tuttuuden tutkittavien kanssa lisänneen luottamuksen ja luontevuuden tunnetta haastattelutilanteessa. Kirjasin huomioitani haastatteluvaiheen aikana haastattelupäiväkirjaan; miten haastateltavat suhtautuivat haastatteluun, millaisia asioita haastattelussa muistinvaraisesti nousi esiin, mitä yllättävää kenties tapahtui tai mitä muita tuntemuksia ja ajatuksia haastattelu itsessäni herätti. Muistiinpanot olivat sinällään osa aineiston kuvausta ja helpottivat tutustumista siihen myöhemmin, kun itse muistin joitakin yksityiskohtia tai tapahtumia kustakin haastattelutilanteesta. Tämänkaltainen aineistonkeruun ja analyysin limittyminen ja samanaikaisuus ovat Bogdanin ja Biklenin (2003, 110–111) mukaan tyypillinen osa laadullista tutkimusta. Tosin Åkerlind ym. (2005, 91) korostavat, ettei (varsinainen) analyysivaihe saa fenomenografisessa tutkimuksessa alkaa ennen kuin koko aineisto on kerätty, koska vaarana on haastattelutilanteen jopa alitajuinen muuntuminen ja ohjautuminen aineiston analysoinnista nousseiden huomioiden pohjalta.

Aineiston hankinnan jälkeen purin haastatteluäänitteet analysoitavaan kirjalliseen muotoon litteroimalla. Vaikka Ahonen (1994, 140) kehottaakin fenomenografisessa tutkimuksessa litterointiin sana

sanalta vivahteiden säilyttämiseksi, noudatin litteroinnissa *peruslitteroinnin* ohjeistusta, koska tarkoituksena oli analysoida vain puheen asiasisältöä, ei ilmaisua tai vuorovaikutusta. Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirjassa (2014) ohjeistetaan peruslitterointiin seuraavasti:

Puhe litteroidaan sanatarkasti puhekieltä noudattaen, mutta siitä jätetään pois täytesanat (esim. tota, niinku), toistot, keskenjäyvät tavut ja yksittäiset äännähdykset. Myös selvästi kontekstiin liittymätön puhe voidaan harkitusti jättää litteroimatta. Puheen lisäksi litteroidaan merkitykselliset tunneilmaisut (esim. nauru, liikuttuminen, tms.).

Litteroituna rivivälillä 1,5 kahdeksasta haastattelusta (40min–1h15min) kertyi aineistoa yhteensä 105 sivua.

Kirjasin litterointivaiheessa tekstitiedostoon taustatiedoiksi keräystilannetta koskevat tiedot (päivämäärä ja haastattelun kesto). Noudatin myös Kuulan (2006, 215) ohjeistusta aineiston anonymisoinnista, joka hänen mukaansa kannattaa prosessin hallinnan vuoksi tehdä litterointivaiheessa muuttamalla erisnimet peitenimiksi eli pseudonyymeiksi. Käytin peiteniminä numeroita (1–8) haastattelujen kronologisen järjestyksen mukaan. Alun perin ajatuksena oli liittää pseudonimeen myös sukupuoli ja tehtävä opettajankoulutuksessa (ainedidaktikko, yliopistonlehtori jne.), mutta ilmeisen anonymiteettiongelman¹⁴ ja tutkimuksen ei-vertailevan luonteen vuoksi jätin tämän tekemättä. Poistin litteroinnin yhteydessä myös tunnistamisen mahdollistavat paikkakuntien ja henkilöiden nimet tutkittavien anonymisoinnin takaamiseksi.

3.3 Aineiston analyysin vaiheittainen eteneminen

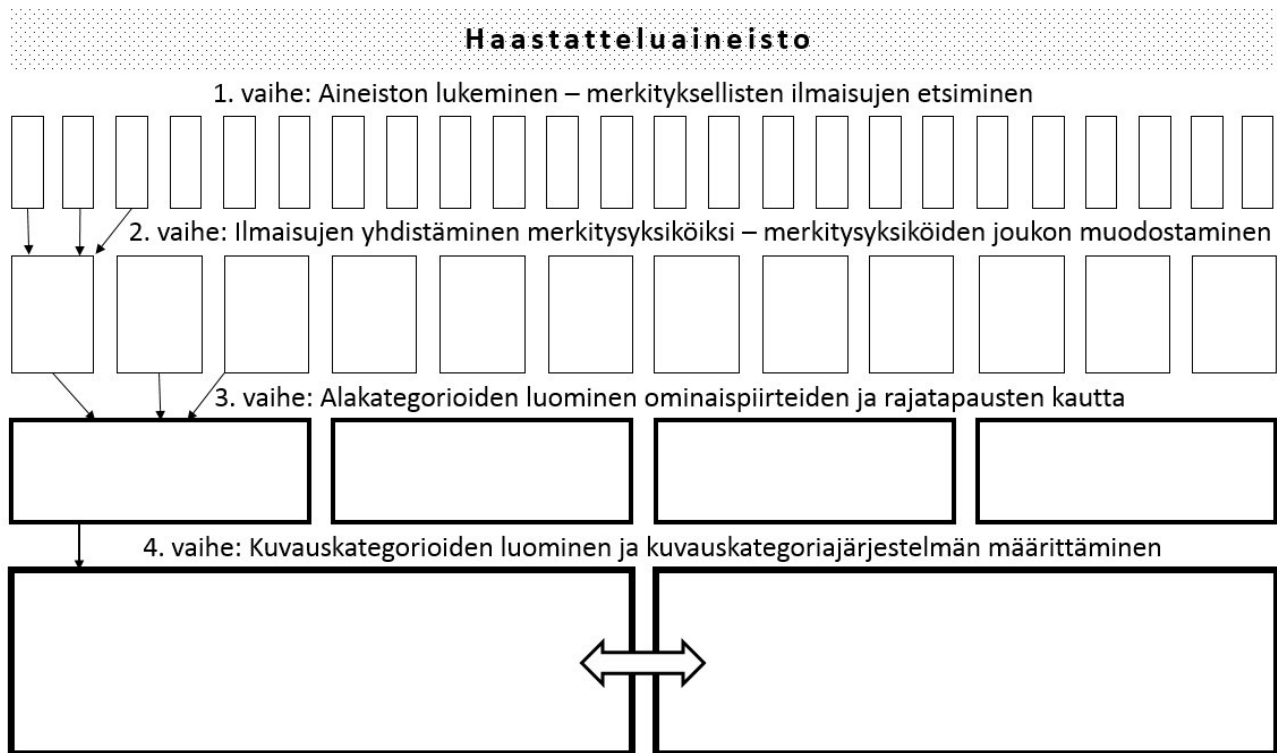
Fenomenografisessa analyysissä tutkija päätelee tutkimushenkilöiden ilmaisujen analyysin ja tulokinnan perusteella, mitä teoreettisesti merkityksellistä ja keskenään erilaista ilmaisuissa on. Oman teoreettisen tarttumapintansa avustamana tutkija luokittelee käsitykset niiden teoreettisen relevanttisuuden ja yhteenkuuluvuuden perusteella. (Ahonen 1994 115, 125–127.) Tutkijan muodostamat, erilaisia kokonaisia merkitysyksiköitä ja ajattelutapoja kuvaavat kuvauskategoriat (*category of description*) ja niiden keskinäinen suhde muodostuvat fenomenografisen tutkimuksen tärkeimmäksi tulokseksi sekä samalla edustavat tutkimuksessa teorian suhdetta empiriaan (Ashworth & Lucas 1998, 415, 426; Åkerlind 2005, 322–323). Kategoriat valikoivat, tiivistävät ja organisoivat aineistoa ja edustavat abstraktimpaa kuvaustasoa kuin käsitysten yksilötasolla. (Marton 1994, 4425–4426; Uljens 1989, 41–42). Käsitysten variaatiota peilaavien kategorioiden ajatellaan heijastelevan todellisuutta ja kuvauskategorijärjestelmän rakennetta pidetään ilmiön fenomenografisena olemuksena. Kategorioiden avulla ei kuitenkaan pyritä selittämään taustalla olevia syitä ilmiön kokemiseen, vaan

¹⁴ Anonymiteettiongelmaan palataan tarkemmin luvussa 5.2 *Tutkimuksen eettiset solmukohdat*.

ymmärtämään tutkittavien yksilöiden ajattelua ja suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Fenomenografisen analyysin avulla pyritään siis tavoittamaan todellisuustaso tutkittavien jäsenysten kautta, jotka tiettyissä konteksteissa heijastelevat tiettyjä käsityksiä. (Häkkinen 1996, 11–14, 41–44.)

Fenomenografista tutkimusta on luonnehdittu induktiiviseksi, jolla tarkoitetaan huomion kiinnittämistä yksityiskohtien tarkasteluun, joihin liittyvistä ilmauksista muodostetaan yleisiä ilmiöitä koskevia päätelmiä (Green 2005, 34–35). Myös empiirisyys korostuu fenomenografisessa tutkimuksessa, sillä tutkittavan ilmiön erilaiset ymmärtämistavat eli luokat luodaan aina aineiston perusteella, eikä etukäteen teorian pohjalta (Svensson 1997, 164; Åkerlind 2005, 321). Teorialähtöisen analyysin vaarana olisi hukata suuri määrä uutta informaatiota, jota avoimella käsittelyllä olisi mahdollista saada aineistosta irti (Ahonen 1994, 123; Gröhn 1992, 18–19.) Tämä erottaa fenomenografisen analyysin sisällönanalyysistä; kuvauskategoriajärjestelmä syntyy fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston pohjalta eikä teoriasta käsin (Niikko 2003, 36). Aineistolähtöisyys ja aineiston antaman informaation kunnioittaminen näkyy tässä tutkimuksessa sillä, että teoriayhteydet luotiin vasta kun tunnetaan erilaiset soveltuvuusarviointiin liittyvät käsitykset.

Marton ja Booth (1997, 32) toteavat, ettei fenomenografiselle analyysille ei ole osoitettavissa mitään yhtä ja selkeää menettelytapaa. Tosin yhteisen ja yksiselitteisen analyysimallin puuttuminen on Pattonin (2002, 433) mukaan tyypillistä laadulliselle tutkimukselle, jonka seurauksena tutkija joutuu kehittämään oman tapansa analysoida aineistoaan. Tämän takia pyrin selkeästi ja yksityiskohtaisesti kertomaan sen, mitä itse tein ja mihin kiinnitin huomioni analyysin eri vaiheissa. Suoritin tutkimusaineiston analyysin nelivaiheisesti päätyen lopulta tulososioissa esitettäviin kuvauskategorioihin. Kuvauskategorioiden muodostaminen yksilöiden käsityksistä tapahtui niiden rakennetta sekä sisältöä vertaamalla ja yhdistämällä yhtenevien sisältöjen ja keskinäisten suhteiden (laadullisesti samanlaisten ilmiötä koskevien käsitysten) perusteella yksilöiden käsityksiä kategorioiksi (Häkkinen 1996, 35; Åkerlind 2005, 324). Kategorioiden luomiseen kuului erittäin näkyvästi koko prosessin ajan Åkerlindin (mts. 324) edellyttämä jatkuva aineistotiedon uudelleenlajittelu ja vertailu kehittyvien kuvauskategorioiden ja alemman tason ryhmien välillä. Analyysiprosessi eteni aineistoon perehtymisestä kuvauskategoriajärjestelmän määrittämiseen seuraavasti:



KUVIO 4. Fenomenografisen tutkimuksen analyysiprosessi Uljensia (1989, 41) mukaillen

1. vaihe

Analyysi ja kategorioiden muodostaminen alkoi tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisten ilmaisujen etsimisellä. Luin aluksi litteroidun haastatteluaineiston moneen kertaan, tutkimuskysymykset ja tutkittava ilmiö jatkuvasti mielessä lukemisprosessia suuntavina linsseinä, jolloin tiesin varmasti pystyväni kiinnittämään huomioni tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiin ilmaisiin. Larsson (1986, 37) edellyttää lukemisprosessin olevan sen verran intensiivistä ja pitkäkestoisista, että aineisto täyttää tutkijan ajatukset kokonaan. Lukemisen yhteydessä alleviivailin tekstistä tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä ilmaisuja. Paloittelin aineistosta yhteensä 153 ilmaisuja, jotka saattoivat muodostua lauseesta tai laajemmasta kokonaisuudesta, riippuen kuinka laajalle niiden ajatusyhteydet yksittäisen haastattelun tarkastelussa ulottuivat¹⁵ (ks. Ahonen 1994, 143). Pääasiassa ilmaisujen ajatusyhteydet ulottuivat laajalle ja ne muodostuivat useista lauseista, tekstissä jopa kappaleen mittaisista tekstikatkelmista. Siirsin jokaisen merkityksellisen ilmaisun tekstitiedostoon. Lisäsin lausumien yhteyteen myös tunnistetietoja tulkinnan jatkamisen ja alkuperäiskontekstiin uudelleenliittämisen mahdollistamiseksi, siten että ensimmäinen numero ilmaisi tiedon

¹⁵ Huusko ja Paloniemi (2006, 167) puhuvat tässä yhteydessä ajatuksellisten kokonaisuuksien tulkinnasta. Ahosen (1994, 143) myös yksittäinen sana voi muodostaa merkityksellisen ilmaisun, mutta aineiston kompleksisuuden takia näin pieniä, ajatuksellisesti kokonaisuuksia ilmaisuja ollut löydettävissä.

informantista ja jälkimmäinen numero ilmaisun järjestysnumeron yksittäisen informantin ilmaisujen joukossa.

- 1.1 *No mun mielestä sellainen (ei sovellu), joka ei yhtään osaa huomioida toisia tai kuunnella.*
- 1.2 *Tietysti joku sellainen, joka ei saa ollenkaan sanottua yhtään mitään, mikä voi tietysti johtua jännityksestä ainakin osittain, mut ei sellainenkaan tunnu oikein hyvältä opettajalta tai sellaiselta mitä me täällä varmaan suositaan.*
- 2.1 *En osaa eritellä millaisia hyvällä hakijalla on, mutta sanotaanko mitkä on huonoja ja poissulkevia, niin ahdistuneisuus ja defensiivisyys, et se käpertyy itseensä. Niistä on todettu, että ne ei kestä sitä opettajan työtä, kun ne halua pitää liikaa langat käsissään – tehdään näin. Ne ei kestä sitä ettei hommat mee niinkun hän sanoo.*
- 2.2 *En osaa eritellä millaisia hyvällä hakijalla on, mutta sanotaanko mitkä on huonoja ja poissulkevia, niin ahdistuneisuus ja defensiivisyys, et se käpertyy itseensä. Niistä on todettu, että ne ei kestä sitä opettajan työtä, kun ne halua pitää liikaa langat käsissään – tehdään näin. Ne ei kestä sitä ettei hommat mee niinkun hän sanoo.*
- 4.1 *Mua vähän harmittaa, että ne on jotenkin tehty miinukseks se, että mitä harrastaa. (– –) Mä nään sen niin, että olkoon se mikä vaan harrastus, et jos sä oot jotain tehny systemaattisesti ja aktiivisesti, niin niin se kuvaa sellaista määrätietosuutta ja systemaattisuutta.*
- 7.1 *Miten aktiivisesti se muuten on mukana. Et istuuks siinä vaan jännittäen sitä olemistaan, vaan onko oikeesti sellanen havainnoija, et miten tää ryhmä toimii ja mikä ois järkevä tapa toimia tässä. // Mä katon kyllä paljon sitä, et miten he niinkun ovat siinä, ihan ruumiillisesti – miten ne istuu, miten ne katsoo toisia, miten ne seuraa. // Kehollinen läsnäolo on tärkeä, et miten siinä on mukana. Et onks oikeesti kiinnostunu niistä (muista) ja on siinä aktiivisesti mukana, vaikkei koko ajan puhu.*

Pyrin erottelemaan eri asiaa tarkoittavia ilmaisuja herkästi toisistaan, kuitenkin niin, että ajatuksellisia kokonaisuuksia rikottaisi. Erottelin esimerkiksi samaan lauseeseen sisältyneitä eri asiaa tarkoittavia ilmaisuja alleviivaamalla. Esimerkiksi kohdissa 2.1 ja 2.2 *ahdistuneisuus* ja *defensiivisyys* tarkoittavat eri asiaa, vaikka niillä sama seuraus ilmaisussa onkin. Kuitenkin samalla myös yhdistelin selkeästi samaa tarkoittavia ilmaisuja toisiinsa yksittäisen haastattelun sisällä; selkeästi saman vastauksen eri kohdista löytyvät samaa tarkoittavat merkitykselliset ilmaisut yhdistin esimerkki 4.1 tapaan merkinnällä (– –) ja laajemmalta etäisyydeltä toisistaan löytyneet käsitystä ilmaisseet merkitykselliset ilmaisut esimerkin 7.1 mukaisesti merkinnällä //.

Suoritin yksittäisten lausumien tulkintaa ja kirjoitin ilmausten perään muutamalla sanalla tai käsitteellä oman tulkintani kyseisestä ilmauksesta – ikään kuin varmistukseksi oikeasta ymmärrystavasta

myöhempää käsittely varten. Erityisesti epäselvissä tapauksissa suoritin vertailua ilmaisun tuottaneen henkilön haastatteluun kokonaisuudessaan ja pyrin näin tulkitsemaan ilmaisun oikeellisesti. Häkkisen (1996, 42) mukaan onkin oleellista, että ilmaisut tulkitaan suhteessa ympäröivään tekstiin ja yksilön ilmaisuun liittämiin merkityksiin nähden. Tällaisten laajempien tekstikokonaisuuksien käsittely tuo tarkkuutta yksilön ilmaisujen tulkintaan (Åkerlind, Bowden & Green 2005, 85–86).

Suurin osa aineistosta jäi tässä vaiheessa tutkimuksen ulkopuolelle, sillä se ei sisältänyt tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä ilmaisuja. Tämä selittynee suhteellisen avoimella haastatteluotteella, jolloin keskustelu aika ajoin ajautui myös aivan keskeisimmän tutkimusalueen ulkopuolelle – mikä oli myös osittain tavoiteltavaa haastattelun sisältäessä mm. tunnelmaa keventäneet alkujutustelut sekä useat omakohtaiset kokemukset, joiden kautta haastateltavat vastauksiaan taustoittivat, esittivät ja jatkoivat. Jätin pois myös runsaasti ilmaisuja, jotka eivät sisältäneet mielestäni riittävän tarkkaa informaatiota tai kuvausta ja joita kuvattiin mahdollisesti toisilla ilmauksilla tarkemmin. Tällainen esimerkki varsin epätarkasti ja latauksettomasta ilmaisusta oli *persoona* arvioitavana ominaisuutena, josta tarkempaa sisältöä antoivat esimerkiksi ilmaisut liittyen *positiivisuuteen*, *arkuuteen*, *ulospäinsuuntautuneisuuteen* tai *verkkaisuuteen*. Toinen usein aineistossa toistunut yleinen ilmaisu oli *soveltuvuus*, josta nimenomaan halusin ja sainkin tarkempaa lisätietoa. Tällaisissa tapauksissa suljin ilmaisut, jotka eivät mielestäni antaneet riittävän yksityiskohtaista tietoa, liian yleisinä ja tutkimusongelmaan itsestäänselvinä vastauksina pois. Lisäksi jätin merkityksellisten ilmaisujen ulkopuolelle ilmaisut, joissa kuvattiin valmistuneen tai hyvän opettajan ominaisuuksia ilman yhteyksiä hakijoiden ominaisuuksiin valintahetkellä.

Syklisyydestään huolimatta jossain määrin kronologisesti edenneen merkityksellisten ilmaisujen etennän loppuvaiheessa huomasiin saturaation voimistuvan eli täysin uudenlaisia ilmaisuja löytyi viimeisistä haastatteluista varsin vähän. Kritisoin Ashworthin ja Lucasin (1998, 426) tavoin kuitenkin Martonin (1994, 4430) näkemystä ilmiötä koskevien käsittämistapojen rajallisesta määrästä. Etenkin, kun kyseessä on näin laajaan ja yksilölliseen kokemuspohjaan kuin opettajuuteen liittyvä ilmiö, on käsittämistapojen määrä nähdäkseni rajaton. Samalla käsitysten rajaton määrä aiheuttaa sen, että varsinaista saturaatiopistettä ei täten ole mahdollista saavuttaa. Huolimatta siitä, että uudet informantit eivät kuitenkaan enää merkittävästi laajentaisi erilaisten käsitystapojen kirjoa tai lukumäärää, tuovat ne kuitenkin aina uutta informaatiota kollektiivisesta tietoudesta ja syventävät ymmärrystä laadullisesti erilaisista käsitystavoista ja niiden eroista.

2. vaihe

Analyysin toisessa vaiheessa keskityin vertailemaan ilmaisujen eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä sekä ryhmittelemään niitä merkitysyksiköiksi eli käsityksiksi. Tässä vaiheessa oli oleellista erottaa ilmaisut yksilöistä ja niiden alkuperäisestä kontekstista ja vertailla niitä koko aineiston ilmaisuihin (Häkkinen 1996, 42). Kuitenkin vielä esimerkiksi rajatapauksissa jouduin uudelleen palaamaan ajoittain alkuperäiseen kontekstiin tarkastamaan tulkintaani, jolloin tulkintakulma vaihteli ajoittain koko aineiston merkitysten ja sitaattien alkuperäisen kontekstin välillä.

Ryhmittelin edellisessä vaiheessa löytämäni ilmaisut kopioiden ja liittäen eri käsitysotsikoiden alle. Jatkokäsittelyn helpottamiseksi otsikoin tässä vaiheessa kaikki käsitykset kuvaamaan yhtenevästi sitä, mitä *opettajankoulutukseen soveltuva hakija on/ei ole/osaa/kykenee tekemään* jne. Erottelin edelleen tarkasti mielestäni vähääkään erilaiset ilmaisut toisistaan eri käsityksiin kuuluvaksi ja pitäydyin suurimmaksi osaksi tutkittavien itsensä käyttämässä käsitteissä. Tarkan erottelun myötä tuloksena oli 57 käsitystä (liite 2) opettajankoulutukseen soveltuvasta hakijasta. Nämä käsitykset muodostivat merkitysyksikköjen joukon (*pool of meanings*, ks. Larsson 1986, 31; Marton 1988, 154–155; Uljens 1991, 89). Käsitysten sisällä ilmausten määrä vaihteli yhdestä kahdeksaan, joka oli yhteen käsitykseen sisältyneiden käsitysten maksimimäärä, sillä yhden informantin oli mahdollista tuottaa vain yksi ilmaisu yhteen käsitykseen liittyen. Ajoittain jouduinkin palaamaan tässä vaiheessa palaamaan vaiheeseen yksi ja yhdistelemään informantin samaa käsitystä ilmaisevia ilmaisuja yhdeksi ajatuskokonaisuudeltaan yhtenäiseksi ilmaisuksi. Tässä työvaiheessa myös kirjoitin auki jokaisen käsityksen; millä tavoin valitsijat olivat määrittäneet opettajankoulutukseen soveltuvan tai soveltumattoman hakijan ominaisuuksia. Lähdin siis selvittämään mitä kaikkea käsitykseen sen sisällä liittyy; kokosin käsitysten alle ilmaisuissa esiin tulleita käsitteitä ja määrittelyjä käsitykseen liittyen sekä samalla poistin päällekkäisiä, samaa tarkoittavia ilmaisuja. Käsitysten selkeän kokoaamisen ja jäsentämisen jälkeen käsitysten yhdistäminen ryhmiksi tuli mahdolliseksi. Tässä vaiheessa oli helppo havaita aineiston sisältämä suuri käsitys- ja hahmottamistapojen vaihtelujen määrä, joka antoi hyvät eväät fenomenografisen tutkimukselle ja vahvisti entisestään tutkimuksen tarvetta.

3. vaihe

Analyysin kolmannessa vaiheessa muodostin alakategoriat, joille pyrin löytämään selkeät ominaisuuskriteerit ja toisaalta erottelemaan niitä toisistaan rajatapausten määrittelyn avulla (ks. Larsson 1986, 43). Käytännössä käsitysryhmien muodostaminen tapahtui Niikon (2003, 36) ja Martonin (1988, 155) ohjeistuksen mukaan suorittamalla merkitysyksikköiden vertailua koko aineiston merki-

tysyksiköiden joukkoon, yhdistämällä merkitysyksiköitä niiden yhtäläisyyksien perusteella ja erotamalla niitä toisistaan – muodostaen näin rajatapausten avulla selkeät rajat jokaiselle kategorialle. Martonin (1994, 4427) mukaan tämä variaation etsiminen, joka perustuu samanlaisten ja erilaisten käsitysten tunnistamiseen, on fenomenografisen analyysin ydin. Etsin merkitysyksiköistä abstraktimpia yhdistäviä tekijöitä, jotka eivät välttämättä suoraan tulleet ilmaisuissa esille. Apuna tässä yhdistelyssä käytin edellisessä vaiheessa muodostettujen käsitysten sisältämien ilmaisujen määrällistä tarkastelua; ne käsitykset joihin sisältyi määrällisesti runsas määrä ilmaisuja toimivat syntyneiden kategorioiden ytiminä, joiden ympärille lähdin yhtäläisiä merkitysyksiköitä kasaamaan. Tällaisia ytimiä olivat esimerkiksi soveltuvan hakijan *vuorovaikutustaidot, kyvykkyys argumentoida halu opettajaksi ja halu kehittää ja sivistää itseään*. Esimerkiksi *sosiaalisen taitavuuden ja hyvä vuorovaikutuksen*-käsitteet saivat ympärilleen seuraavat käsitteet opettajankoulutukseen soveltuvasta hakijasta: *huomioi, kuuntelee, ymmärtää ja arvostaa toisia ihmisiä; on yhteistyökykyinen ja osaa toimia ryhmässä; ei ole aggressiivinen tai pelottava; ei ole välttämättä ulospäinsuuntautunut; on empaattinen; on kehoilijalta olemukseltaan aktiivinen; ei ole narsistinen; on tunneihminen; ei ole ennakkoluuloinen; ei ole etäinen; sekä ei ole liian räiskyvä*. Kaiken kaikkiaan kategoriaan siis kuului 12 käsitteä, jotka muodostuivat yhteensä 37 ilmaisusta. Nimesin kategorian *ihmissuhdetaidoiksi*, joka on siis ryhmän kaikkia käsitteitä yhdistävä abstraktimpi käsite.

Edellisen vaiheen 57 merkitysyksiköstä muodostui 5 alakategoriaa (liite 3). Vain viisi käsitteä jäi kokonaan kategorioiden ulkopuolelle, mutta nämäkin käsitteet esitellään tulososion lopussa. Alakategorialiitteessä näkyvillä ovat edelleen kategorioiden sisältämät aineistosta löytyneet ilmaisut, sillä ne toimivat kategorioiden luomisen pohjana ja kertovat eri soveltuvuuden osa-alueiden painotuksista ja yleisyydestä aineistossa. Muuten ilmaisujen määrällä ei tästä eteenpäin ollut enää merkitystä, sillä fenomenografisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että kertaalleen ilmaistu aineiston marginaalisin käsitteet voi olla teoreettisesti mielenkiintoisin (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Alakategorioiden muodostamisen myötä oli mahdollista siirtyä fenomenografisen analyysin viimeiseen vaiheeseen, kuvauskategorioiden rakentamiseen.

3.4 Kuvauskategoriajärjestelmän muodostaminen

Analyysin neljäs ja viimeinen vaihe oli kolmiportainen. Muodostin aluksi edellisessä vaiheessa muodostetuista viidestä alakategoriasta kolme mahdollisimman pelkistettyä ja abstraktin kuvaamisen mahdollistanutta kuvauskategoriaa. Tässä vaiheessa tärkeää ei enää ollut kuvauskategorioiden sisältöjen ilmaisujen määrä (jokaiseen sisältyi runsas määrä ilmaisuja), vaan niiden laadullinen eroavaisuus (Marton & Booth 1997, 125). Kuvauskategorioiden ominaispiirteiden ja laadullisten erojen tulikin olla niin selviä, ettei kategorioiden päällekkäisyyksiä muodostu (Häkkinen 1996, 43; Marton 1994, 4426; Uljens 1991, 92).

Seuraavaksi siirryin kuvauskategorioiden keskinäisen struktuurin selvittämiseen. Kategorioiden voidaan lähtökohtaisesti olettaa linkittyvän toisiinsa, sillä ne esittävät saman ilmiön erilaisia käsitystapoja (Bowden, Green, Barnacle, Cherry & Usher 2005, 128; Häkkinen 1996, 41). Kuvauskategorioiden keskinäisten suhteiden määrittely ja esittäminen on keskeinen osa fenomenografisen tutkimuksen tulosten raportointia ja tulosalueen (*outcome space*) kuvaamista (Åkerlind ym. 2005, 96) sekä myös sen epistemologisia oletuksia (Marton & Booth 1997, 13). Kuvauskategorioiden välisen struktuurin hakemisessa pitäydyin kuitenkin siinä, että kuvauskategorioiden tuli olla valmiita ennen niiden välisten yhteyksien hakemista. Bowdenin (2005, 15) mukaan kuvauskategorioiden yhteydet tulee selvittää ja luoda vasta kategorioiden määrittämisen jälkeen, koska muuten tutkija ohjailee omaa tulkintaa ilmiöstä edellyttävällä liian aikaisella struktuurin hakemisella kategorioiden valmistumista, eikä näin pysy uskollisena aineiston tutkimuskohteesta, tutkittavan ja ilmiön suhteesta, välittämälle informaatiolle. Myös Ashworth ja Lucas (1998, 418; 2000, 302) korostavat avomieli-syyttä aineistoon perehtymisen ja merkityksikköjen muodostamisen vaiheessa, sillä liian aikainen struktuurin etsiminen voi johtaa aineiston antaman informaation sivuuttamiseen tai todellisuuden kuvaamiseen sellaisenaan – ilman toisen asteen tutkimusnäkökulmaa.

Kuvauskategoriajärjestelmän struktuuria etsiessä tutkija voi hyödyntää omaa suhdettaan sekä teoreettisen perehtyneisyyden tuomaa ymmärrystä ilmiötä koskien (Bowden 2005, 15–16). Kuvauskategorioiden loogisia suhteita ja tasoja voidaan Uljensin (1989, 47–50) ja Niikon (2003, 38–39) mukaan jäsentää 1) horisontaalisesti, jolloin kategorioita pidetään tasavertaisina joka suhteessa, niin tärkeydeltään kuin tasoltaankin ja ne ilmentävät samanarvoisia käsityksiä ilmiöstä, sekä 2) vertikaalisesti, jolloin kategoriat ilmentävät käsitysten järjestystä aineiston sisäisen logiikan, ajan, kypsyyss-tason, muutoksen tai yleisyysasteen näkökulmasta. Kuvauskategorioiden suhde voi olla myös 3)

hierarkkinen, jolloin korkeamman tason kategoriat ulottuvat (”pesiytyvät”¹⁶) rakenteellisen ja sisällöllisen laajuutensa ja kehittyneisyytensä turvin myös muihin kategorioihin sekä sisältävät näiden ominaisuuksia (Bowden ym. 2005 138–140) tai ne ovat muuten näkökannoiltaan moniulotteisempia ja niissä ilmenee muuten käsitteen monipuolisempi kokemus – ne ovat kaikkien rakenteeltaan laajempia, kehittyneempiä ja yksityiskohtaisempia (Cope & Prosser 2005, 350–351; Häkkinen 1996, 37), jolloin niissä ilmenee käsitteen monipuolisempi kokemus (Marton 1988, 156). Kuvauskategoriajärjestelmän struktuurin löytäminen on tarpeellista, jotta on mahdollista päästä eroon fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisestä ongelmasta – kaikkien käsitysten esittämisestä samanarvoisina (Gröhn 1992, 29). Vertikaalisuus ei lähtökohtaisesti sopinut tutkimukseeni kun tarkoituksena oli kuvata vallitsevaa tilaa ilman interventioita tai muunlaista käsityksiin vaikuttamista. Kuvauskategorioiden selkeän eriytymisen vuoksi en myöskään löytänyt niiden väliltä systemaattista yksisuuntaista ulottuneisuutta eli ns. pesiytymistä. Yksi kuvauskategoria sisälsi kuitenkin selkeästi laajempia ja enemmän varianssia sisältäneitä käsityksiä kuin kaksi muuta kuvauskategoriaa, jotka olivat jääneet alakategorian tasolle.

Kolmas ja viimeinen kuvauskategoriajärjestelmän luomisen vaihe oli liittää tutkimuksen tuloksena muodostunut kuvauskategoriajärjestelmä ilmiötä koskevaan teoriaan ja aiempaan tutkimukseen. Niikko (2003, 36) ja Uljens (1989, 43) muistuttavat, ettei kuvauskategorioiden esittäminen kokonaan irrallaan teoriasta, kuvaten ja jäsentäen pelkästään ilmiötä koskevia käsityksiä ole fenomenografiselle tutkimukselle riittävä tavoite, vaan kategoriajärjestelmän ja teorian välille on löydettävä yhteyksiä sekä kyettävä ankkuroimaan tutkimus aiempaan tutkimuskenttään. Tämän vaatimuksen voidaan nähdä koskevan kaikkea laadullista tutkimusta, sillä harvoin laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista muodostaa niin selkeitä tuloksia, että ne voisi esittää tulososassa ilman viittauksia teoriaan ja aiempiin tutkimustuloksiin (Eskola 2007, 138). Toteutin kuitenkin Ashworthin ja Lucasin (1998, 421) ohjeistusta teorian ja empirian vuoropuhelun aloittamisesta vasta kuvauskategoriajärjestelmän valmistumisen jälkeen, koska muuten vaarana olisi voinut olla tulosten virheellinen ohjautuminen aiempia tutkimustuloksia mukailevaan suuntaan.

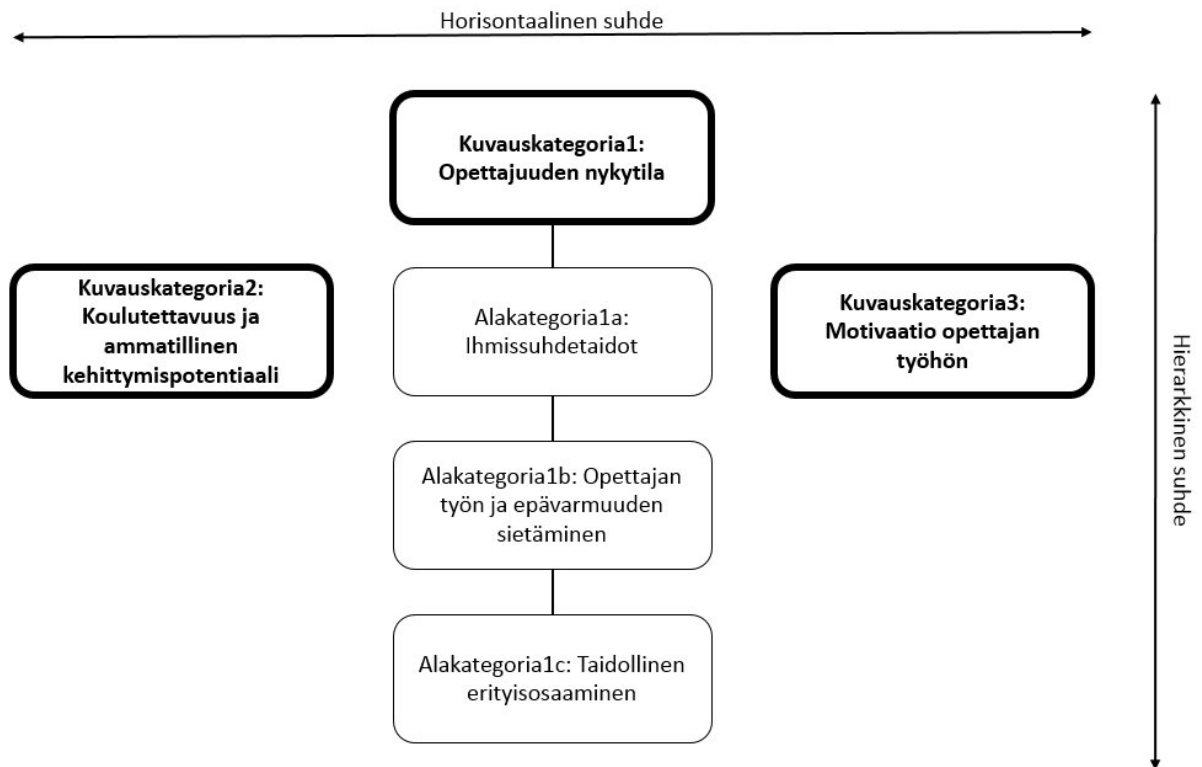
¹⁶ Bowden ym. (2005, 139) käyttävät termiä ”nesting” kategorioiden hierarkkisesta järjestäytymisestä, jossa kategoria ulottuu toiseen, mutta ei päinvastoin.

4 LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN OPISKELIJAVALINTAA OHJAAVAT SOVELTUVUUSKÄSITYKSET

Tässä luvussa esittelen vastauksena tutkimuskysymyksiin edellisessä luvussa kuvatulla analyysillä muodostetun kuvauskategoriajärjestelmän. Etenen tulosalueen kuvaamisessa esittelemällä ensin kuvauskategoriajärjestelmän keskinäisen struktuurin (luku 4.1). Tämän jälkeen siirryn kuvauskategoriaihin sisältyvien alakategorioiden ja niiden keskinäisen struktuurin välittämään tietoon luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa vallitsevista soveltuvuuskäsityksistä (luvut 4.1.1–4.1.3). Kunkin alakategorian kuvaamisen yhteydessä kategoriata on peilattu opiskelijavalintaa koskevaan teoreettiseen ja tutkimustietoon. Vertailen myös tämän tutkimuksen tuloksien välittämää opiskelijavalinnan tavoiteprofiilia aiempien tutkimustuloksien välittämään kuvaan opettajankoulutukseen soveltumisesta ja valikoitumisesta (luku 4.2). Lopuksi (luku 4.3) esittelen kuvauskategoriajärjestelmän ulkopuolelle jääneet käsitykset.

4.1 Kuvauskategoriat soveltuvuuskäsitysten ilmentäjinä

Tämän tutkimuksen tuloksena kuvauskategoriajärjestelmän avulla kuvattavat luokanopettajakoulutuksen soveltuvuusarvioinnin osatekijät muodostuvat kolmesta kuvauskategoriasta: *opettajuuden nykytila, koulutettavuus ja ammatillinen kehittymispotentiaali* ja *motivaatio opettajan työhön*. Kuvauskategoriat ilmentävät luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan soveltuvuusarviointia suorittavien opettajankouluttajien käsityksiä opettajankoulutukseen soveltuvuudesta. Kolme kuvauskategoriaa ovat järjestäytyneet horisontaalisesti sekä hierarkkisesti. Kuvauskategoria 1 on hierarkkisessa suhteessa (korkeamman tason kuvauskategoria) kuvauskategoriaihin 2 ja 3, sillä jälkimmäiset kategoriat ovat jääneet alakategorian tasolle eli niihin ei yhdistynyt analyysin viimeisessä vaiheessa muita alakategorioita. Näin ollen ensimmäinen kuvauskategoria sisältää moniulotteisempia, vaihtelevampia ja laajemmin kuvailtuja käsityksiä kuin jälkimmäiset kuvauskategoriat. Kuvauskategorioiden sisäiseen struktuuriin palataan kunkin kuvauskategorian kohdalla erikseen. Esitän kuvauskategoriajärjestelmän myös graafisessa muodossa (kuvio 5), koska se kuuluu Åkerlindin ym. (2005, 95) mukaan tyypillisenä osana fenomenografisten tutkimustulosten ja kuvauskategorioiden välisten suhteiden kuvaamiseen sanallisen erittelyn lisäksi.



KUVIO 5. Valitsijoiden soveltuvuuskäsitykset ja muodostuvat opiskelijavalintakriteerit

Kategoriat välittävät tietoa arvioinnin kohteista; ensimmäinen kategoria kertoo hakijan opettajuuden nykytilan arvioinnista eli siitä millaiseksi hakijan ominaisuudet opettajan työssä menestymiseksi arvioidaan valintahetkellä olevan suhteessa opettajan työnkuvan vaatimuksiin. Toinen kategoria kertoo hakijan opettajuuden kasvu- ja kehittämispotentiaalin arvioinnista. Kolmas kategoria kertoo hakijan opettajan työhön motivoituneisuuden arvioinnista. Valintakriteereiden (mitä-taso) lisäksi kategoriat välittävät tietoa arvioinnin tavoista (miten-taso) sekä arvioinnin perusteista ja syistä (miksi-taso). Jokaisen alakategorian loppuun on koottu taulukko, jossa tiivistetään kategorian välittämä informaatio opettajankoulutukseen soveltuvuudesta ja valintakriteereistä kolmen edellä mainitun fenomenografiiseen tiedonintressiin soveltuvan tason (ks. Marton, Dall’Alba & Beaty 1993, 178–179; Åkerlind 2005, 114) näkökulmasta.

Hyödynnän kategorioiden kuvaamisessa suoria haastattelulainauksia. Åkerlindin (2005, 124) mukaan suorat lainaukset tuottavat selkeämmin ymmärrettävää tietoa jokaisesta kategoriasta kuin mitä pelkällä abstraktilla kuvauksella olisi mahdollista saavuttaa. Pyrin valitsemaan sitaateiksi kuvaavuuden, vakuuttavuuden ja yksiselitteisyyden kriteerit täyttäviä sitaatteja. Tällä empiirisellä ankkuroinnilla pyrin vakuuttamaan kuvauskategorioiden oikeellisuudesta sekä lisäämään tulkinnan läpinäkyvyyttä (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 168; Häkkinen 1996, 41–43).

4.1.1 Kuvauskategoria 1: Hakijan opettajuuden nykytila

Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa pyritään arvioimaan hakijan sen hetkisiä mahdollisuuksia menestyä opettajan työssä. Tämä kuvauskategoria sisältää kuvauksia hakijan ominaisuuksien vertaamisesta opettajan työn vaatimuksiin, jolloin opiskelijavalinnan toteuttamisessa lähestytään esimerkiksi Nikkolan ja Rähän (2007, 9) vaatimuksia opettajan ammatin edellyttävien ominaisuuksien nostamisesta opiskelijavalinnan perusteeksi. Osa hakijan ominaisuuksista ja taidoista selkeästi edistää valintaa opettajankoulutukseen ja sitä kautta opettajan työhön, kun taas osa ominaisuuksista on poissulkevia eli niiden koetaan tekevän opettajan työn toteuttamisen haastavaksi tai mahdottomaksi. Kuvauskategoria 1 muodostuu kolmesta hierarkkisesta järjestyneestä alakategoriasta *1a: ihmissuhdetaidot*, *1b: opettajan työn ja epävarmuuden sietäminen* sekä *1c: taidollinen erityisosaaminen*, jossa ylimmän kategorian käsitykset edustavat moniulotteisimpia käsityksiä kuin alemman tason kategoriat. Alakategorioiden välittämä informaatio on tiivistetty kunkin alakategorian esittelyn lopussa olevaan taulukkoon (taulukot 3–5).

1a Ihmissuhdetaidot

Opettajan ammatti on vaativa ihmissuhdeammatti ja opettajiin kohdistuu erilaisia odotuksia vuorovaikutustilanteissa (Byrnes ym. 2003, 165–166; Nikkola 2007, 62). Luokanopettajakoulutuksen soveltuvuusarvioinnissa pyritään selvittämään sitä, löytyykö hakijalta opettajan työssä edellytettävää kykyä toimia erilaisten ihmisten kanssa – ajoittain haastavissakin tilanteissa. Hakijalta edellytettävä ihmissuhdeosaaminen ymmärretään monin eri tavoin. Yhteistä on kuitenkin se, että monipuolisten sosiaalisten taitojen hallitsemista pidetään opettajan työssä välttämättömänä perusosaamisena. Niiden odotetaan olevan soveltuvalla hakijalla jo opettajankoulutukseen hakeutumisen vaiheessa korkealla, opettajan työn edellyttämällä tasolla. Tämä lienee ainakin Hollandin (1985, 21) määrittelyn perusteella mahdollista, sillä hänen mukaansa opettajan ammatti houkuttelee ja myös edellyttää kuu-¹⁷desta määrittelemästään persoonallisuustyyppistä juuri sosiaalista persoonaa, jotka mielellään työssään manipuloivat muita: antavat tietoa, kehittävät, parantavat ja valistavat toisia ihmisiä. Heikkilä-Laakson (1995) havaintojen mukaan luokanopettajakoulutukseen hakijoista ulospäinsuuntautuneita ja sujuvasti kommunikoiivia ekstroverttejä on 86 prosenttia kaikista hakijoista. Laes (2005, 76) kuitenkin huomauttaa, että opettajan ammatti aiheuttaa tarkemmat vaatimukset optimaaliselle sosiaalisuuden lajille. Kategoriaan sisältyykin köydenvelto siitä, mikä on sopiva sosiaalisuuden esittämisen taso; sosiaalisten taitojen tulee olla riittävät, mutta ulospäinsuuntautunut ei välttämättä tarvitse olla.

¹⁷ Muita Hollandin (1985) esittelemiä persoonallisuustyyppiejä ovat realistinen, älyllinen, sovinnainen, yrittäjä- ja taiteellinen tyyppi.

Aggressiivisuus ja liiallinen impulsiivisuus taas koetaan soveltumattomuuden piirteinä ja haitallisina opettajalle. Riittävän ihmissuhdeosaamisen arvioiminen soveltuvuusarvioinnin keskeisenä osana tukee Turusen (1999, 5) määritelmää opettajan työn vuorovaikutuksellisuudesta: opetustyö on jatkuvaa sosiaalista, älyllistä ja emotionaalista vuorovaikutusta oppilaiden, opettajakollegoiden ja vanhempien kanssa sekä kasvamassa määrin kanssakäymistä muiden yhteiskunnan toimijoiden kanssa. Valitsijat näkevätkin sosiaalisten taitojen hallinnan keskeisenä soveltuvuusarvioinnin osa-alueena.

6.2 Sitten mitä mä nään tärkeenä asiana, niin on se, miten toisen ihmisen kanssa toimii, millaiset on tämmöset sosiaaliset taidot – se on se perusasia.

1.8 (Hakija) on sosiaalisesti riittävän taitava ja pystyy hallitsemaan¹⁸ sosiaalisia tilanteita.

Myös Lindeberg ja Pitkäniemi (2013, 62) pitävät hakijan valmiutta opettajan työssä vaadittavaan vuorovaikutukseen keskeisenä soveltuvuusarviointikriteerinä. Valitsijoiden mukaan sosiaalisten taitojen tärkeys opettajan työssä liittyy niin opettajan kykyyn kohdata oppilaita opetustilanteissa kuin myös kollegiaalisen yhteistyön hallintaan. Juuri jälkimmäiseksi mainittu voi Rähän (2001, 83) mukaan osoittautua todellisuudessa kuviteltua vaikeammaksi hakijan opettajan ammattiin liittämien virheellisten tai puutteellisten käsitysten vuoksi. Osoittaakseen valmiuttaan opettajan ammatissa edellytettävään vuorovaikutukseen tulisi hakijan valitsijoiden mukaan kyetä avoimeen ja rohkeaan vuorovaikutukseen soveltuvuusarviointitilanteessa.

3.1 Ihmisen kohtaamisen taito, niinkun vuorovaikutustaidot. Ne on tosi tärkeitä (hakijalle) tällaiset sosiaaliset taidot. // Sulla on koko ajan vuorovaikutuksessa ne toiset ihmiset, tässä tapauksessa lapset, kun puhutaan luokanopettajan työstä. Ja toki myöskin kollegat, ikään kuin tällainen organisatorinen yhteistyö. // Et pitäis osata kohdata siinä (haastattelu)tilanteessa ja olla aika rohkea siinä vuorovaikutuksessa. Ihmisen kohtaamisen taito, ehkä sen voi siihen sanoa.

Vuorovaikutustaidot on mahdollista nähdä myös hieman rajatummin, selkeänä suullisena itseilmaisuna. Opettajalle tärkeää on kyky ilmaista omia ajatuksiaan, joten hakijankin tulee valitsijoiden mukaan olla kykenevä laadukkaaseen artikulointiin. Puhumisen taito on perinteisesti nähty keskeisenä osana opettajantyötä, mikä on havaittavissa esimerkiksi opettajankoulutuksen aikaisemmissa valintaperusteissa: puhevikaiset, ääntämis- ja äänenkäyttövirheiset pyrittiin karsimaan pois koulutuksesta (Rinne 1986, 163–164). Puhevika valinnan estävänä tekijänä poistui 2000-luvun alussa opettajankoulutusyksiköiden valintaperusteista (viimeisenä Joensuun yliopisto 2004). Huolimatta puheen suju-

¹⁸ Tulkitsin ilmaisun 1.8 sisältämän *hallitsemisen* sosiaalisissa tilanteissa toimimisen osaamisena, en tilanteiden domi-

vuuden ja viattomuuden arvioinnin poistamisesta hakuoppaiden valintaperusteiden joukosta, sen arvioidaan silti sisältyvän käytännön soveltuvuusarvioinnin toteuttamiseen. (Räihä 2010, 44.) Myös Meri ja Westling (2003, 189) epäilevät selkeää ääntä ja kielenkäyttöä soveltuvuusarvioinnissa tarkasteltaviksi piilovalintakriteereiksi, johon seuraavasta lyhyestä ilmauksesta onkin löydettävissä viitteitä:

1.9 No tietysti semmoinen puhumisen taito on tietysti tosi tärkeä, osaa selkeästi ilmasta itseensä.

Myös Laes (2005, 168) on havainnut tällaisen assertiivinen käyttäytymisen¹⁹, selkeän ja vakuuttavan sanallisen ilmaisun, edistävän suotuisan vaikutelman syntymistä valintahaastattelussa. Sen sijaan jos hakija ei valitsijoiden mielestä kykene selkeästi ilmaisemaan itseään, hänen soveltuvuuttaan ja kykyä toimia opettajan ammatissa on mahdollista kyseenalaistaa. Haastattelutilanteessa kysymyksiin edellytetään vastaamista suoraan ja avoimesti. Valitsijan joutuessa näkemään vaivaa vastauksen saadakseen heikentyvät hakijan mahdollisuudet selkeästi. Osittain käytöstä voidaan selittää jännityksellä, mutta vaikeneminen soveltuvuusarviointitilanteessa heikentää kuitenkin kuvaa opettajan työhön kykenevästä hakijasta.

2.3 Jos on semmosia, et ulosanti on niin heikkoa. (– –) Jos ei saa toisesta mitään irti, ei pysty kertomaan omia ajatuksia tai vastaamaan kysymyksiin, niin kyl se on silloin aika hankala olla opettajana. Et jos ei pysty ulosantiin.

5.7 Tietysti joku sellainen, joka ei saa ollenkaan sanottua yhtään mitään, mikä voi tietysti johtua jännityksestä ainakin osittain, mut ei sellainenkaan tunnu oikein hyvältä opettajalta tai sellaiselta mitä me täällä varmaan suositaan.

7.20 Jos joutuu nyhtämällä nyhtämään (tietoa hakijasta), niin sitä väkisinkin tekee jotakin aika äkkinäisiä tulkintoja 15 minuutissa, millainen ihminen se on. Niin se vaikuttaa negatiivisesti.

Sovelletuilla sosiaalisilla taidoilla, kuten sujuvalla käyttäytymisellä ja itsensä ilmaisulla on Laeksen (2005, 101) mukaan painoarvoa arviointitilanteessa, mutta ne saattavat jättää varjoonsa muut valdimmat arviointikriteerit. Myös seuraavissa ilmauksissa korostetaan, että vaikka lähtökohtaisesti puhumisen ja itsensä ilmaisun taitoa ja rohkeutta pidetään hyvän hakijan ominaisuutena, ei valinnan pidä kohdistua pelkästään ekstroversion piirteitä omaaviin hakijoihin. Soveltuvan hakijan ei tarvitse olla välttämättä perinteisessä mielessä ulospäinsuuntautunut toimiakseen menestyksekkäästi opettajan ammatissa. Sen sijaan opettajan työhön soveltuvan persoonallisuuden määrittelylle olisi annettava liikkumavaraa, jolloin myös mahdollistettaisiin erilaisten hakijoiden valikoituminen opettajankoulutukseen. Valitsijoiden mukaan laadukkaan soveltuvuusarvioinnin toteuttamisen ja heterogeenisen

¹⁹ Assertiivista käytöstä voidaan pitää myös johtamishalun ilmentäjänä (Laes 2005, 168).

opiskelijamateriaalin saavuttamisen edellytyksenä on, että valitsijat tiedostavat ekstroversion luomat virhetekijät soveltuvuusarviointitilanteessa ja kykenevät näkemään hakijan temperamentin taakse – suunnaten arviointia validimpien ominaisuuksien tarkasteluun.

4.10 Rikkaus olis, kun siellä olis erityyppisiä ja selvittää se tietty soveltuvuus, mut ei sen (hakijan) tarvi olla ulospäinsuuntautunu.

7.13 Ainahan se on sekä sille arvioitsijalle sekä sille hakijalle eduks, että se ei ois liian lukkoon lyöty se käsitys hyvästä opettajasta, että se sallis kuitenkin variaatiota, että se esimerkiks ei olis sellanen, että se suosis yksinomaan ulospäinsuuntaunutta, sellaisia tehopakkauksia. // Mä oon huomannu, et jos mulla on joku piilo-opetussuunnitelma, niin se on selvästikin se, et mä yritän myös katsoa, et onks täällä sellasia ihmisiä, jotka ei välttämättä oo niin ulospäinsuuntautuneita, mut niillä on selkeesti kuitenkin kasvattajan mieltä ja sydäntä. // Ehkä mä mietin sitä siinä aika paljon, et siinä helposti tulee kiinnitettyä huomiota sellaseen ekstrovertiyeen, ulospäinsuuntauneeseen, johon kiinnittää huomiota. Et mä kyllä katson hirveen paljon sitä, et se temperamentti ei saa olla se tärkein.

Ekstroversion sivuuttaminen voi kuitenkin olla haastavaa, sillä Borkenau (1990, 391–392) ja Myers (2002, 187–188) ovat havainneet sen olevan nopeimmin tunnistettavia ja voimakkaimpia persoonallisuustekijöitä. Laeksen (2005, 121) mukaan soveltuvuusarvioinnin toteutuminen sosiaalisessa kontekstissa tarjoaa edullisen aseman ekstroversion esiin tulemiselle. Sen hallitsevuus ja keskeisyys valintatilanteessa riippuu valitsijan henkilökohtaisista arvioinnin työkaluista ja kyvystä nähdä dominoivien piirteiden lävitse.

Huolimatta siitä, ettei ekstroverttiyttä ei ole 1980-luvun jälkeen pidettykään virallisissa yhteyksissä valinnassa huomioitavana kohteena (Rinne 1986, 205), tunnustavat valitsijat ulospäinsuuntautuneisuuden viestittämisen kuitenkin edistävän hakijan valikoitumista opettajankoulutukseen. Heikkilä-Laakson (1995) havainto tukee tätä väitettä ekstroverttiyden edullisuudesta: ekstroverttiys on keskeinen luokanopettajankoulutukseen valittujen piirre²⁰. Laeksen (2003, 114; 2005, 176) mukaan huolimatta siitä, että kyseessä onkin opettajan stereotyyppiseen ammattikuvaan vanhastaan liitettävä uskomus, on valitsijoiden taipumus valita koulutukseen juuri ekstroverttejä, koska he pystyvät neuvottelemaan haastattelussa itselleen opettajan identiteetin ja saamaan näin haastattelijan puolelleen. He erottuvat hiljaisista ja kenties harkitsevista hakijoista sujuvasanaisina, aktiivisina, energisinä ja innostuneina pyrkijöinä. Ilmauksessa viitataan siihen, että ulospäinsuuntautuneisuuden korostuminen voi muodostua soveltuvuuskokeessa aiheutuvasta virhetekijästä, eikä se välttämättä ole opettajan työn vaatimusten kannalta merkityksellinen tekijä.

²⁰ Heikkilä-Laakso (1995) luokitteli tutkimuksessaan Turun opettajankoulutuslaitoksen valintakokeisiin osallistuneista 86 prosenttia ekstroverteiksi. Koulutukseen valituista heitä oli jo yli 90 prosenttia.

6.9 Ilman muuta tietynlaiset persoonallisuuden piirteet, semmoset, että on ulospäin suuntautuva ja niin, niin niistä on hyötyä tämmösissä tilanteissa niinkun nää on nää soveltuvuskokeet. // Jos on esimerkiksi humoristinen tyyppi ja osaa käyttää sitä jollakin tavalla siinä jännittävässäkään tilanteessa, niin siitähan tulee ilman muuta semmonen positiivinen vaikutelma.

Myös aktiivisuus kuuluu Laeksen (2003, 108) mukaan olennaisesti ekstroversion perustuvaan soveltuvuuden piirrepsykologiseen kuvaustapaan. Valitsijoiden mukaan hakijan aktiivisuus ja kehonkieli soveltuvuuskoetilanteessa kertoo heidän mukaansa paljon; aktiivista kehollista havainnointia ja olemusta pidetään passiivista ja löysää olemusta parempana.

8.5 Miten aktiivisesti se (hakija) muuten on mukana. Et istuiks siinä vaan jännittäen sitä olemistaan, vaan onko oikeesti sellanen havainnoija, et miten tää ryhmä toimii ja mikä ois järkevä tapa toimia tässä. // Mä katon kyllä paljon sitä, et miten he niinkun ovat siinä, ihan ruumiillisesti – miten ne istuu, miten ne katsoo toisia, miten ne seuraa. // Kehollinen läsnäolo on tärkeä, et miten siinä on aktiivisesti mukana, vaikkei koko ajan puhu.

4.14 Sitten mulle kertoo välillä ihan fyysinen olemuskin, jos rötkötät ja puhut vähän vetelästi siellä. // Kyllä se kehonkielikin kertoo jotain siitä ihmisestä.

Valitsijat kuvaavat luokanopettajan työssä vaadittavien sosiaalisten taitojen hallinnan edellytyksenä luontaista toisen ihmisen arvostamista ja huomioimista. Heidän mukaansa koulun monimuotoisuuden ja oppilasaineksen heterogeenisyyden lisääntyessä opettajalta edellytetään entistä enemmän luontaista kykyä arvostavaan toisen ihmisen kohtaamiseen muuttuvissa ja haastavissa tilanteissa. Rähän (2006, 231) mukaan hakijan kyvyn sietää ja arvostaa erilaisuutta tulisi olla keskeinen opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa arvioitava ominaisuus. Valitsijat näkevät koulumaailman hektisyyden aiheuttavan sen, että hakijan tulisi jo hakuvaiheessa omata kykyjä erilaisuuden kohtaamiseen, sillä niiden opettelu ja nostaminen opettajan yön edellyttämälle tasolle nähdään liian haastavana tehtävänä opettajankoulutukselle.

6.3 Jos ajatellaan tätä toisiin ihmisiin asennoitumista, niin kouluelämä on hirveen semmosta monimuotosta tällä hetkellä. Lapset on hyvin hyvin erilaisia, niin jos se täytyy ihan niinkun opettelemalla opetella, et miten mä suhtaudun toiseen ihmiseen, niin mä koen sen liian isoks hommaks eli siinä pitäis olla vähän semmosta luontasta toisen ihmisen arvostamista jo siinä vaiheessa, kun koulutukseen tullaan, koska ne tilanteet on siellä niin äkinäisiä ja hektisiä, että sen täytyy olla aika vahvaksi kasvanu ne toisen ihmisen kohtamisen taidot ja silti niissä käytännön elämässä silloin tällöin epäonnistutaan.

Erilaisuuden huomiointi ja toisen ihmisen arvostaminen perustuu empaattisuuteen. Kososen (2005, 33) mukaan empaattisuus tarkoittaa tahtoa ja kykyä samaistua toisen tunteisiin, ajatuksiin ja toimim-

tatapaan altruistisella tavalla. Harrison, Smithey, McAfee ja Weiner (2006, 72) puhuvat tässä yhteydessä opettajan ”sydämellisyydestä” (*teacher’s heart*), jollaista vain osalla opettajaksi haluavista on. Heidän mukaansa hakijaa tulisikin opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan yhteydessä tarkastella siitä näkökulmasta, löytyykö häneltä edellä mainittua, haluttua luonteenlaatua. Valitsijoiden mukaan hakijalta täytyykin löytyä kuvattua empaattisuutta: kykyä ymmärtää oppilasta (tai hänen vanhempiaan) ja asettua heidän asemaansa.

4.5 Kyllä mä nään, et sen pitäis olla empaattinen // Empaattisuus on yks (tärkeä ominaisuus), sympaattinen ei riitä pelkästään, empaattisuus ois aika tärkeä. Et sä oikeesti osaat asettua, olit miten taitava vaan, niin sä osaat asettua sen heikomman asemaan tai erilaisen ihmisen asemaan.

Harrisonin ym. (2006, 78) mukaan opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa tulisikin kyetä karsimaan pois erilaisuutta ymmärtämättömät ja arvostamattomat hakijat. Soveltuvuusarvioinnissa erilaisuuden kunnioittamisen puutteeseen viittaavat ennakkoluuloiset käsitykset: valitsijoiden mukaan ennakkoluuloisten käsitysten esittäminen heikentää arviota hakijan opettajan ammattiin soveltuvuudesta. Tällaisten haitalliseksi koettujen käsitysten arviointia on pyritty helpottamaan laatimalla soveltuvuusarviointitehtävistä sellaisia, että ne herkistävät ennakkoluuloja omaavia hakijoita tuomaan käsitksensä esiin.

8.9 Mulle tulee sellanen miinusmerkkinen olo, jos tulee hirveen paljon ennakkoluuloja. Kun siinä tehtävässä (ryhmätehtävän tehtävänannossa) oli niinkun maahanmuuttajaa ja eri-ikäisiä hakijoita, et siinä oli pedattukin tämmösiä, niinkun ikärasismia.

Nikkolan ja Rähän (2007, 13) mukaan opettajan ammatin muuttuminen entistä enemmän ohjaajan työksi asettaa tarpeita myös opiskelijavalintakriteereiden päivittämiselle. Erilaisuuden sietämisen lisäksi valintakriteereiden keskiöön tulisi heidän mukaansa nostaa hakijan kyky kuunnella ja huomioida toisia. Tämän kaltainen ihmissuhdeosaaminen ei heidän mukaansa ole välttämättä korreloi hakijan muihin ominaisuuksiin tai intoon päästä opetusosalalle. Valitsijoiden ilmauksista voidaan huomata, että hakijalta edellytetäänkin toisten ihmisten, niin valitsijoiden kuin kanssahakijoiden huomiointia ja arvostamista. Hakijan ollessa kyvytön huomioimaan ja kuuntelemaan kanssaihmissiä, voidaan hänet arvioida kykenemättömäksi opettajan työn keskeiseen osaan, toisten ihmisten tai ihmisryhmien ymmärtämiseen.

1.3 No mun mielestä sellainen hakija ei sovellu, joka ei yhtään osaa huomioida toisia tai kuunnella. Sellanen täydellinen päällepäsmäri. Sellainen ei sovellu tähän koulutukseen tai opettajaksi. // Vaikka se vastaa miten isossa ryhmässä tilanne etenee, niin kyllä sen pitäisi olla suurena korvana siinä tilanteessa, että se tajuaa, mitä siinä ryhmässä tapahtuu. Sillon sä oot ymmärryskykyinen ja se on se soveltuvuuden osa, mitä mä mielelläni korostan.

Valitsijat selkeästi pitävät toisten huomioon ja kuuntelemisen taitoa tämän päivän opettajan työn tärkeänä, joskin ajoittain puutteellisesti hallittuna osa-alueena. Näiden taitojen arviointi soveltuvuuskokeessa nähdään mahdollisena hakijan tilannetajun ja reaktiivisuuden kautta: soveltuva hakija on harkitsevainen ja tilanneherkkä reagoija, joka ennen kaikkea antaa myös muille tilaa toimia.

8.2 Hän (hakija) seuraa tilannetta ja on läsnä, mut ei välttämättä kauheen paljon puhu alussa tai koko ajan, vaan hän on jotenkin harkitsevainen ja on sit herkkä sille tilanteelle, et milloin on semmonen sopiva hetki. // Tai sitten (hakija) vie koko sen tilan – puhuu vaan, eikä kuuntele muita. // Mä ajattelen, että olis äärimmäisen tärkeä taito osata kuunnella, mitä opettajat ei kylläkään aina osaa.

Pahimmillaan toisten ihmisten huomioiminen voi valintakoetilanteessa unohtua kokonaan. Hakijan liiallinen dominoivuus ja aggressiivisuus voivat aiheuttaa valitsijoissa inhoreaktioita. Erityisen harmilliseksi koetaan tilanteet, joissa yksittäinen hakija tuhoaa epäsensitiivisyydellään ja tilannetajun puuttumisellaan muiden valintakokeessa menestymisen mahdollisuudet.

7.10 Sen muistan vuosien takaa, että yks ryhmä oli sellanen, että siellä oli sellanen oikeen dominoiva, isokokonen nuori nainen. Se melskasi niin paljon, se oli semmonen draamatehtävä, se kaato jonkun tuolinkin siinä mennessään. Se pilasi siis kaikkien muiden suorituksen, kukaan ei oikein saanu tilaa siinä. (– –) Me nähtiin kuitenkin, että ei me tuota ihmistä ainakaan haluta meille opiskelijaksi, joka osottaa, et se on niin epäsensitiivinen, et se ei osaa tulkita sitä tilannetta, että jo meidän valitsijoiden kannalta pitäis olla vähän sensitiivisempi.

Laeksen (2005, 174–175) mukaan hyökkäävyys onkin opettajapersoonallisuuden riskitekijä opettajan ammatin ihmissuhdepainottuneisuuden sekä muiden tukemiseen ja auttamiseen tähtäävän tehtävän takia, joita hyökkäävyydestä aiheutuvat kielteiset vaikutukset merkittävästi hankaloittavat. Laeksen (mt.) tutkimushavainnoissa hyökkäävyys nousee kuitenkin keskeisimmin luokanopettajakoulutukseen pyrkijöitä luonnehtivaksi persoonallisuuspiirteeksi. Luokanopettajakoulutus siis vaikuttaa houkuttelevan hyökkääviä hakijoita, jolloin dominoivaa tai jopa aggressiivista käytöstä ei voitane pitää soveltuvuusarviointilanteessa kovinkaan poikkeuksellisenä piirteenä. Koulutukseen myös onnistuu valikoitumaan hyökkääviksi määriteltäviä ihmisiä – vaikka suurin osa heistä onnistutaankin karsimaan (mt.). Tutkimuksessa havaittu hyökkäävien hakijoiden runsas karsiutuminen onkin ymmärrettävää, sillä valitsijat nostavat hakijan aggressiivisen ja liian temperamenttisen käytöksen selkeän soveltumattomuuden piirteeksi. Liian hyökkääviksi ja jopa pelottavaksi arvioitujen hakijoiden päätyminen opettajan ammattiin yritetään lastensuojelutarkoituksessa estää.

6.15 Sitten toinen ryhmä, mikä mulla henkilökohtasesti, niin on semmonen, että jos tässä jo tässä haastattelutilanteessa tulee itsellekin semmonen pelottava tunnelma, että on liian, että asiat on näin ja näin ja näin ja näin ja näin ja minä olen nämä ratkaissut ja se

on oikea ratkaisu, niin siinä sit rupee miettimään koulutettavuutta ja sitä, että itellekin tulee vähän semmonen olo, niin entäs lapselle sitten.

7.17 Sit se yleinen lähtökohta, että mä arvioin sitä, että lapset ei pelkäis tätä ihmistä. (–
–) Et jos ihminen olis oikeen siinä tilanteessa sillä tavalla hyökkäävä.

Hakijan liiallinen keskittyminen itseensä soveltuvuusarviointitilanteessa luo vaikutelmaa jopa narsistisesta hakijasta, jonka kykyä huomioida muita ihmisiä sekä eläytyä heidän tilanteeseensa ja asemaansa voidaan pitää kyseenalaisena. Valitsijoiden mukaan tällaisen pääseminen opettajan ammattiin on tärkeä estää oppilaiden hyvinvoinnin takaamiseksi.

8.17 Tämmönen selvästi narsistinen, joka on niin keskittynyt itseensä, että hän ei kuuntele muita, vaan hän vaan keskittyy siihen, mitä mieltä hän on asioista. Siinä on kuitenkin hirveen tärkeä tää kyky eläytyä muiden ihmisten tilanteeseen, et jos et sä siihen kykene, jos jotenkin on oikeesti patologisesti narsistinen – ei missään nimessä opettajaks, koska siinä on helppo projisoida omia asioita niihin pieniin kasvaviin tai keskisuuriin kasvaviin tai minkä ikäisten kanssa on.

Kyvykkyys huomioida ja arvostaa toisia ihmisiä näkyy parhaimmillaan soveltuvuusarviointitilanteessa hakijan yhteistyötaitoina; kykyä ja haluna toimia ryhmässä ja ottaa toiset hakijat mukaan päätöksentekoprosessiin. Nikkolan (2007, 100) mukaan yhteistyötaitoja onkin yleisesti ja vastaanansanomattomasti pidetty hyveenä opettajaksi soveltumisessa. Ongelmalliseksi hänen mukaansa on vain muodostunut niiden mittaaminen soveltuvuusarvioinnissa, jonka seurauksena yhteistyötaitoja on jouduttu päättelemään hakijan muiden ominaisuuksien kautta. Valitsijoiden kuvausten perusteella käy kuitenkin ilmi, että ainakin ryhmätehtävässä ryhmätyötaidot tai ainakin niiden puute tulee havaittavasti esille. Soveltuva hakija kykenee heidän mukaansa tulkitsemaan ryhmäänsä ja edistämään sen toimintaa. Vastaavasti toisten huomioimatta jättämisen ryhmätoiminnassa ja päätöksenteossa nähdään heikentävän hakijan edellytyksiä tulla valituksi opettajankoulutukseen.

1.5 Et semmoinen päinvastoin yhteistyökykyinen; toisen ajatusten tulkitsija ja eteenpäinviejä olisi erinomainen valinta.

8.4 Muutama oli semmonen, jotka ei jotenkin ollenkaan, hermostuksissaan tai ovat tyyppinä sellaisia, et ne ei tajunnu, et jos se on ryhmätehtävä, kun se hyvin alleviivattiin, et se on tarkoitus niinkun yhdessä päättää.

TAULUKKO 3. Ihmisen kohtaamisen taitojen arvioinnin tasot

Mitä?	Miten?	Miksi?
Ihmisen kohtaamisen taidot	Hakijan -rohkeus ja aktiivisuus osallistua vuorovaikutukseen -suullisen ilmaisun selkeys -avoimuus haastattelukysymyksiin vastaamisessa -kyky antaa tilaa muille hakijoille (ja valitsijoille) -liiallinen aggressiivisuus ja dominoivuus (-) -kyky osallistaa muita päätöksentekoon -kuuntelukykyisyys ja reaktiivisuus -kehollinen aktiivisuus ja läsnäolo -ennakkoluuloisuus (-)	Ihmissuhdetaitojen hallitseminen on hakijalle tärkeää opettajan työn vuorovaikutuksellisen luonteen vuoksi - niin opetustilanteet kuin kollegiaalinen sekä sidosryhmäyhteistyö edellyttävät vuorovaikutustaitoja ajoittain haasteellisissakin tilanteissa. Toisten ihmisten luontainen huomiointi ja empatiakyvyt toimivat edellytyksenä laadukkaalle ihmisten kohtaamiselle ja tilannetajulle sekä luovat pohjaa erilaisen ja heikomman ihmisen huomioimiselle, josta opettajan työn perusluonne muodostuu.

1b Opettajan työn ja epävarmuuden sietäminen

Tämän kategorian kuvauksilla on ominaista opettajan työn ja erityisesti epävarmuuden sietämisestä kertovien hakijan piirteiden vertaaminen opettajan työn tarjoamiin epävarmuustekijöihin. Räihän ja Nikkolan (2007, 12) mukaan opettajankoulutuksen opiskelijavalintaan osallistuu runsaasti opettajan työtä kestäättömiä hakijoita, joilta opettajan työhön liittyvät stressitekijät ovat jääneet tuntemattomaksi, sillä heidän mielikuvansa opettajan ammatista pohjautuvat siihen, mitä ovat itse nähneet opettajan tekemän koulussa ja kuvittelevat itsekin pystyvänsä samaan. Darling-Hammond (2006; 35) ja Lortie (1975, 62) pitävät tätä työn näkymätöntä puolta huomioimatonta hakijan kuvitelmaa opettajan ammatista varsin yleisenä ja vertaavat sitä eräänlaiseen oppisopimuskoulutukseen: opettajan työ ymmärretään pelkästään näkyväksi toiminnaksi, kuten tiedon siirtämiseksi, jonka pitkäaikaisen tarkkailun oppilaan roolissa ajatellaan pätevöittävä opettajaksi. Opettajan työn kiireen ja epävarmuuden sietämistä vaativat osa-alueet ovat näin ollen jääneet ainakin opettajakokemusta omaamattomilta piiloon. Myöskään koulumaailmassa työskennelleet eivät välttämättä koe opettajan ammattia todellisuuden mukaisesti. Kallaksen, Nikkolan ja Räihän (2006, 179) mukaan kouluavustajana toiminut hakija voi käsittää opettajan työn kovin todellisuudesta poikkeavana: opettaja näyttäytyy hakijalle erilaisten tilanteiden taitajana, mutta opettajan itsensä tuntema ja muille näkymätön oppilaista, kollegoista, vanhemmista tai omasta osaamattomuudesta johtuva epävarmuus ja ahdistus jäävät heillekin vielä vieraaksi.

Valitsijat arvioivat hakijan kykyä sietää opettajan työtä varsin deterministisellä tavalla: hakuvaiheessa opettajan työtä kestäättömiä piirteitä omaavien hakijoiden ei nähdä olevan opettajankoulutuksenkaan jälkeen soveltuvia toteuttamaan opettajan ammattia ja työnkuvaa, jonka vuoksi heidät täytyy karsia valintatilanteessa pois. Samoilla linjoilla on myös Räihä (2010, 101), joka nostaa epä-

varmuuden tunnistamisen opiskelijavalintojen kannalta tärkeäksi ilmiöksi. Hänen mukaansa kyettäessä jo valintavaiheessa tunnistamaan epävarmuuden piirteitä, voidaan välttyä työn ja opettajankoulutuksen (esimerkiksi opetusharjoittelut) aiheuttamilta selviytymistaisteluilta, joissa tärkeintä on oman epävarmuuden peittäminen. Valitsijoiden kuvausten perusteella opettajan työtä kestävämpiä ominaisuuksia omaavien poiskarsiminen nähdään kuitenkin soveltuvuusarvioinnissa mahdollisena. Keskeisen heidän epävarmuuden sietämisen arviointiin liittäminen piirre on hakijan arkuus, jonka arvioidaan vaikeuttavan luokanopettajana toimimista ja tekevän hakijan kykenemättömäksi esimerkiksi ryhmänhallintaan.

3.14 Jos mennään persoonaan, niin ehkä sellainen syrjäänvetäytyvä tai arka, jos ajatellaan tällaisia luonteenpiirteitä.

4.11 Tietynlainen arkuus, aina voi sanoa et jos hän kasvaa tai muuttuu, mutta kyllä se aika selkee on, että mun mielestä sen näkee, että se on jo niinkun kidutusta kaikille. // Jos on liian hiljainen, niin ei siitä vaan tuu mitään. Jos meet alakouluun, sä et tuu hallitsees sitä ryhmää.

6.12 Jos on ihan hirveen arka, niin mä luulen, et tulee vaikeuksia olemaan. Et kuitenkin täytyy olla semmonen jotenkin, et kun sinne luokan eteen menee, et se huomataan, et sinne on tullu joku.

Soveltuvuuskokeessa liiallinen arkuus oireilee hakijan kannalta epäedullisena syrjäänvetäytyvyytenä ryhmä- ja vuorovaikutustilanteissa. Valitsijat näkevät syrjäänvetäytyvyyden pienessä vertaisryhmässä herättävän epäilyksiä siitä, onko hakijasta opettajaksi – ainakaan vielä.

8.18 Kyl se niin kova työ on, että jos sä oot hirvittävän ujo ja hirvittävän arka – oli yks semmonen jota mä mietin, että hän ei ainakaan nyt vielä kannata ottaa, koska hän vaikutti hirveen aralta ja silleen oman itsensä suojelemiseen menee energia tossa pienessä ryhmässä, niin on se tietenkkin yks semmonen merkki, et onks hänestä yleensä opettajaksi. // Mahdollisuushan on sit, että (hakija) vetäytyy kokonaan, mikä ei oo hyvä strategia, varsinkin kun tietää, et se on ryhmätehtävä, et siinä niinkun odotetaan, et miten sinä käytädyt ryhmässä.

Harrisonin ym. (2006, 73) mukaan tulevia opettajia valikoitaessa tulisikin keskittyä tietojen ja taitojen sijaan henkisen tasapainon arviointiin; henkisen tasapainon puuttuessa henkilön voidaan arvioida olevan kykenemätön opettajaksi. Soveltuvuusarvioinnissa hakijan henkistä tasapainoa ja kestävyyttä arvioimalla pyritään huomioimaan opettajan työn stressin- ja paineensieto edellyttävä puoli. Valitsijat kuvaavatkin stressinsietokyvyn opettajaksi soveltuvuuden kriteerinä.

4.1 Kyllä se mun mielestä näkyy se soveltuvuus vaikka stressinsietona. Et ne nyt on kyllä helppo huomata, et ei ainakaan toi ei kestä tätä (opettajan ammattia).

Valitsijat kokevat soveltuvuuskokeen haastatteluineen ja ryhmätehtävineen tuovan opettajalta edellytettävää paineensietokykyä esiin. Soveltuvuusarviointitilanteen voidaan nähdä asettavan opettajan työhön nähden jopa tarpeettoman suuret vaatimukset hakijoiden paineensietokyvyille. Tämän vuoksi hakijoiden jännitystä ja hermostuneisuutta pyritään ymmärtämään, jolloin tarkoituksena lieneekin vain täysin arviointitilannetta sietämättömien poiskarsiminen.

5.6 Mun mielestä tarvii olla tietty paineensietokykykin noissa tilanteissa, tämmösissä haastatteluissa. Se on pakosti, kun tulee vieraan porukan eteen tentattavaksi. // Kyl must tuntuu, et jo itessään se haastattelutilanne tai kun tullaan tänne jonkun raadin eteen tekemään ryhmätehtävä tai haastateltavaks, niin se on aikamoinen jo tämmönen paineensietokykymittari. Ja senhän näkee ihan selvästi, et valtaosa on tottakai hermostunu, olisihan sitä itekin tai muistaa, että itekin oli.

6.6 Et joku jännittää (soveltuvuuskokeessa) hirveesti. Tietysti opettaja tarvitsee stressinsietokykyä, mut nuoriahan ne on jotkut tänä vuonna kirjottaneet, niin taatusti jännittää.

Soveltuvuuskoetilanteen hermostuttava vaikutus hankaloittaa pysyvän ja tilannekohtaisen epävarmuuden erottamista. Pysyvän epävarmuuden selvittäminen nähdään kuitenkin olennaisena opettajan työtä sietämättömien hakijoiden karsimisessa.

5.10 Tai et ois kovin semmonen jotenkin, no epävarma on varmaan väärä sana, et jokainen ois noissa haastattelutilanteissa epävarma, mut näkis, et onks se epävarma jatkuvasti tai kuuluuks se hänen luonteeseen.

Pysyvän epävarmuuden nähdään haittaavan opettajan työnkuvan edellyttämää jatkuvaa päätöksentekoa. Valitsijoiden mukaan hakijalta edellytetään kykyä päätöksentekoon, koska se helpottavaa opettajan työnkuvan toteuttamista. Epävarmuus soveltuvuusarviointitilanteessa voi kuitenkin johtaa vaikutelmaan päätöksentekoon kykenemättömästä hakijasta.

6.10 Opettaja joutuu esimerkiks tekemään erilaisia päätöksiä ihan hirveen määrän päivässä, isompia ja pienempiä, niin semmonen jotenkin, että se päätöksenteko ei olis hirveen vaikeeta itselle, niin kyllä se sitä työtä sitten helpottaa. // Suuri epävarmuus, että on vaikee tehdä päätöksiä.

Hakijan henkisestä tasapainosta kertoo myös kyky kestää erikoisia ja yllättäviä kysymyksiä hermostumatta tai närkästymättä. Hakijan närkästyessä soveltuvuusarviointitilanteessa valitsijat arvioivat hänet opettajan työssä kohdattavia hankalia tai jopa ärsyttäviä tilanteita kestävämmäksi.

6.7 Et joskushan näkee ja näkee vaikka sellasta närkästymistä, et miks tällasta kysytään. Et sehän nyt on sitten selvä merkki, et ei oikein jaksa hankalia tilanteita.

Valitsijat arvioivat ahdistuneita ja defensiivisiä piirteitä omaavan hakijan olevan kykenemätön kestämään opettajan työn epävarmaa luonnetta; sitä ettei hän pysty ohjailemaan kaikkea toimintaa omien

suunnitelmiensa mukaan. Laeksen (2005) ja Heikkilä-Laakson (1995) havaintojen mukaan ahdistuneisuuden ja neuroottisuuden viittaavien piirteiden on havaittu vaikuttavan negatiivisesti soveltuvuuskoepisteisiin. Toisin sanoen valitsijoiden kuvaamia neuroottisia piirteitä pystytään huomioimaan ja niitä omaavia hakijoita karsimaan soveltuvuusarviointihaastatteluissa opettajan työtä kestävämmänä pois.

2.8 En osaa eritellä millaisia hyvällä hakijalla on, mutta sanotaanko mitkä on huonoja ja poissulkevia, niin ahdistuneisuus ja defensiivisyys, et se käpertyy itseensä. Niistä on todettu, että ne ei kestä sitä opettajan työtä, kun ne haluaa pitää liikaa langat käsissään – tehdään näin. Ne ei kestä sitä ettei hommat mee niinkun hän sanoo.

Räihän (2007, 154) mukaan koulun arki kaikkine epämääräisyyksineen ja keskeneräisyyksineen ei suosi selkeitä rakenteita ja maailmaa kaipaavia ihmisiä, vaan edellyttää ajoittaista kaaoksen ja järjestyksen sietämistä. Tämä piirre on näkynyt myös opiskelijavalinnoissa, kun järjestyksenhaluisiksi ja epävarmuutta vierastaviksi määritellyt hakijat ole saaneet kovinkaan korkeita pisteitä opettajankoulutuksen valintahaastatteluissa (Laes 2005). Valitsijoiden mielestä liian järjestyksenhaluisia tai pikkutarkkoja hakijoiden soveltuvuutta voidaan ainakin kyseenalaistaa.

4.3 Mun mielestä liian pedantit ei välttämättä oo soveltuvia opettajiksi.

Valitsijat nostavat myös hakijan pitkäjänteisyyden ja kärsivällisyyden opettajan työn sietämistä edistäviksi ominaisuuksiksi. Turusen (1999, 122) mukaan opettajan työnkuva edellyttääkin spontaanin reagoinnin ja toiminnan lisäksi pitkäjänteistä ja kärsivällistä sitoutumista kasvatus- ja opetustyöhön, jossa aikaansaavat muutokset eivät lyhyessä ajassa välttämättä ole kovin suuria. Tätä opettajan työn piirrettä sietävä hakija jaksaa toteuttaa kyllästymättä opettajan perustehtävää, ilman jatkuvia uusia omien virikkeiden hakua. Hakijalta edellyttävää pitkäjänteisyyttä selvitetään ja arvioidaan esimerkiksi hakijan harrastustaustan kautta.

1.16 Toki sit tietysti, onko ne sit persoonallisuusominaisuuksia, mut et on kärsivällinen ja pitkäjänteinen. (– –) On sitten joutunu vaikka kehittään itteensä ja harrastaa jotain, vaikka nyt liikuntaa, tosi pitkään, niin kyllä se kertoo siitä persoonasta, että se pystyy pitkäjänteiseen työhön. Opettajan työ on kuitenkin sellaista, että päivässä ei kauheesti tapahdu. Jos ei se kiinnosta vuotta tai viittä-kuutta vuotta niin sit se on huono juttu, jos kyllästyy eikä jaksaa – et pitää aina aloittaa joku uusi juttu, että viihtyy itse työssä, niin se ei oikein oo mukavaa.

Hakijan myönteinen luonne ja sen esiintuominen soveltuvuusarviointitilanteessa edistää kuvaa opettajan työtä haastavampinakin aikoina kestävästä ja tällöinkin positiivisen ilmapiirin luomiseen omalta osaltaan kykenevästä hakijasta.

5.11 Että se (hakija) ois sellanen valoisa ja positiivinen tyyppi, joka sitten vaikka ois vähän vaikeempi päivä, niin jaksaa siitä huolimatta näyttää aika positiivista naamaa. // Jotain tällasta niinkun myönteisyys.

6.8 Jos on esimerkiks humoristinen tyyppi ja osaa käyttää sitä jollakin tavalla siinä jännittävässäkin tilanteessa, niin siitähän tulee ilman muuta semmonen positiivinen vaikutelma.

TAULUKKO 4. Opettajan työn ja epävarmuuden sietämisen arvioinnin tasot

Mitä?	Miten?	Miksi?
Opettajan työn ja epävarmuuden sietäminen	Hakijan -arkuus ja hiljaisuus (-) -liiallinen epävarmuus (-) -liiallinen jännittyneisyys (-) -ahdistuneisuus ja defensiivisyys (-) -närkästyminen vaikeisiin kysymyksiin (-) -positiivisuus ja huumorintaju -pitkäjänteisyyden ilmaiseminen systemaattisen harrastustoiminnan kautta	Soveltuvuusarvioinnin yhtenä tavoitteena on karsia luokanopettajan työtä kestäättömät hakijat pois. Epävarmuuden sietämisen ja ryhmänhallinnan kuuluessa olennaisena osana opettajan työhön, nähdään liian arkojen hakijoiden olevan soveltumattomia toteuttamaan opettajan työtä. Opettaja tarvitsee kykyä kestää painetta ja stressiä sekä tehdä päätöksiä epävarmoissa olosuhteissa. Soveltuvan hakijan nähdään opettajanakin edistävän olemuksellaan positiivista ilmapiiriä ja jaksavan toteuttaa kärsivällisesti ja pitkäjänteisesti opettajan perustyötä.

1c Taidollinen erityisosaaminen

Tälle kategorialle ominaista on hakijan taidollisen erityisosaamisen tuoman lisäarvo arviointi opettajana toimimisen kannalta. Turunen (1999, 49) näkee opettajan taidollisen erityisosaamisen ja harrastuneisuuden hyödyttävän laajasti eri tahoja – kouluun kaivataan erityisosaajia. Toisaalta Rähkä (2010, 93) taas näkee kyseisten ominaisuuksien ja taitojen ylläpitämisen valintakriteereinä kuitenkin perusteettomana, ainoastaan historiasta kumpuavina menettelytapoina. Rinteen (1986, 165) havaintojen perusteella hakijan taidollisen erityisosaamisen arvioinnilla onkin ollut opiskelijavalinnassa perinteisesti keskeinen rooli: hakijan taitavuuden arviointia pidettiin tärkeänä hakijan oikean kulttuurisen suuntautumisen sekä kulttuuripääoman riittävyyden varmistamiseksi. Lisäksi hakijan taitavuuden nähtiin toimivan pedagogisen osaamisen ja oppilaiden motivoimisen laaja-alaisena apuvälineenä (mt.). Valitsijat korostavat, että hakijan on vielä tämänkin päivän soveltuvuusarvioinnissa omalla taidollisella erityisosaamisellaan edistää valikoitumistaan opettajankoulutukseen. Nikkola ja Rähkä (2007, 17) pitävät tätä kuitenkin opettajankoulutuksen kannalta jokseenkin haitallisena; näkyvien ja käytännön taitojen korostaminen opiskelijavalinnasta lähtien tarkoittaa sitä, että opettajan ammatti uusintaa itseään kisälliperiaatteen tavoin. Valitsijoiden mukaan kuitenkin harrastusten tai aiemman

koulutuksen kautta saavutettua erityisosaamista omaava hakija pystyy tuomaan lisäarvoa oman opetuksensa toteuttamiseen, erityisesti alueilla, joilla luokanopettajien ei välttämättä perinteisesti ole koettu olevan parhaimmillaan²¹.

6.5 Jos on esimerkiksi musiikillista tai liikunnallista tai jotain tällasta taitoo, niin kyllä se ehkä siellä plussana on, koska me tarvitaan kuitenkin aina niitäkin opettajia, jolla on hyvin vahva joku tietty osaaminen. Tai sitten tulee tällanen mieleen, näitä silloin tällöin on, että on vaikka tuolta teknillisen yliopiston puolelta hakemassa luokanopettajaks. Niin kun tiedetään, että tarvitaan tällaisia osaajia alakouluun, niin kyllä se siellä jonkin verran painaa.

1.19 Siitä ei oo tietenkään haittaa, että on vaikka musiikkiin tai liikuntaan liittyviä taitoja tai semmoisia mitä joutuu siinä työssään käyttämään, mut kun se on aina sitten vaan ainoastaan hyväksi, että eri ihmisillä on eri taitoja. Erityisosaaminen on kyllä mun mielestä jollain tavalla hyvä asia, oli se oikeestaan mikä tahansa.

Edellinen kuvaus sisälsi viitteitä laajaan tapaan ymmärtää hakijan soveltuvuuskuvaa edistävää erityisosaamista. Kaikenlainen erityisosaaminen on opettajalle hyväksi, vaikka erityisosaaminen ilmaistaankin oppiaineisiin (musiikkiin, liikuntaan tai luonnontieteisiin) liittyvinä. Taidollinen erityisosaaminen voidaan myös ymmärtää suppeasti, tiukasti oppiaineiden muodostamien rajojen sisällä. Lindberg ja Pitkäniemi (2013, 62) ovat määritelleet oppiaineiden sisällöllisten ja taidollisten aspektien hallintaa korostavien valintaperusteiden edustavan opiskelijavalinnassa *oppiaine-eksperityden* ammattikuvaa. Rähän (2010, 93) mukaan tiukasti oppiaineisiin liittyvien kvalifikaatioiden ylläpitäminen opiskelijavalinnassa on kuitenkin tänä päivänä perusteetonta, koska opettajan työn edellyttämää keskeistä osaamista ei enää kyetä määrittelemään näiden kvalifikaatioiden kautta, vaikka ne nähdäänkin opettajankoulutuksessa merkityksellisinä – ainakin opiskelu- ja tuntimäärien puolesta. Käsityksen kvalifikaatioiden merkityksellisyydestä opiskelijavalinnassa jakavat myös hakijat, ainakin jos tarkastelun kohteena ovat hakijoiden lähettämät opiskelijavalintaa koskevat oikaisuvaatimukset (Räihä mts. 85), joissa korostetaan hyvää ja oikeanlaista harrastuneisuutta (esimerkiksi käsityötä) opettajan ammattiin soveltumisen argumentoinnin puolesta. Oppiainekvalifikaatioihin perustuvat soveltuvuuskäsitteet vaikuttavat kuvausten mukaan myös opettajankouluttajien keskuudessa, muodostuen opiskelijavalinnassa valintakriteeriksi. Valitsijoiden mukaan hakijan systemaattinen ja organisoitu oppiaineisiin liittyvä harrastuneisuus ja sen osittain esitietoihin perustuva ilmaisu luovat kuvaa taidollisesti pätevästä hakijasta, joka pystyy tuomaan opetukseen omalla taitavuudellaan sellaisia elementtejä, joihin erityistaitoja omaamaton ei pystyisi. Oppiainekvalifikaatioiden korostamisella lähestytäänkin Rinteen (1986, 165) havaintoa perinteisestä opiskelijavalinnan kuvasta, jossa oppiainetaitavuuden nähtiin tukevan hakijan tulevaa pedagogista osaamista ja oppilaiden motivointikykyä. Kouluun ja

²¹ Luokanopettajat kokevatkin osaamisensa ja koulutuksensa luonnontieteissä, joiden osaajia tulkitsein teknillisen yliopiston puolelta haikailtavan, puutteellisiksi (Martin, Mullis & Foy 2007).

opetukseen niveltymättömiksi mielletyistä harrastuksista ei valitsijoiden suppean erityisosaamisen näkemyksessä nähdä olevan hyötyä opettajana toimisessa, jolloin niiden ei nähdä edistävän arviota hakijan soveltuvuudesta opettajaksi.

*5.8 No sit tietysti tämmöset, kun mitä on onneks kartotettu, nehän lukee meillä jo pape-
rilla, et on saanu kirjottaa, et minkälaisia harrastuksia vaikka on. Et ainakin musta on
tosi tärkeä, jos on sellasia harrastuksia ollu vuosikausia, joita se henkilö voi soveltaa
tässä työssään, niin onhan se nyt paljon pidemmällä, kun se henkilö, jolla ei oo mitään.
Et on lapsille annettavaa. // Et jos sillä on harrastuksia, joita se pystyy hyödyntämään
omassa opetuksessaan. Oli sitten liikunta, kuvaamataidolliset jutut, musiikki. // Et joten-
kin, vaikka tota ei se oo varmaan poissulkeva mitenkään, mut niinkun harrastuksissakin,
niin kyllä esimerkiks kun sitä musiikkia voi käyttää hyväkseen niin monella tavalla, miksei
liikuntaa ja kuvistakin kyllä. Et kyllä siinä mielessä nää harrastustaidot, varsinkin jos ne
ollu pitkäaikaisia tai sit ne ollu aika organisoituja, on ollu vaikkapa, jos ottaa vaikkapa
musiikin, niin on ollu vaikkapa musiikkiopisto tai yksityisopettajakin. (– –) Sama joku
kuvataidekoulu, käsityökoulu, jonkun urheiluseuran jäsenyys tai vaikka, siel on semmo-
siakin, jotka on vaikka maajoukkue-tason pelaajia jossakin, niin kyllä silloin voi arvata, et
se on aika hyvä siinä. Ja jos se pystyy sitä vaikka liikuntatunnilla tai hänen taitonsa on
niin laajat, että se pystyy antaan enemmän kun tämmönen mattimeikälinen. Niin kyl
semmoset taidot mun mielestä painaa. // Sanotaan et jos on ihan koulumaailman ulko-
puolelta, niin ehkä mä en siihen niin ikään kuin... se ei kiinnosta tai mä en noteeraa sitä
ihan niin. Kyl mä jotenkin mietin, että mitä annettavaa sillä on oppilaille siellä omassa
luokassa.*

Kuitenkin luokanopettajan työn edellyttämä osaaminen voidaan myös nähdä niin monipuolisena ja laajana, että lähes mikä tahansa taidollinen erityisosaaminen tuo lisäarvoa sen toteuttamiseen. Harrastusten tai kiinnostustenkohteiden ei siis välttämättä tarvitse suoraan olla liitettävissä oppiaineisiin, vaan harrastuneisuuden nähdään laaja-alaisesti edistävän opettajana toimimista. Tällöin lähestytään Turusen (1999, 49) näkemystä opettajan työn muuttumisesta enemmän harrastukselliseksi, henkilökohtaiseksi panostukseksi sekä itsensä toteuttamisen välineeksi, jolloin kiinnostuksen kohteet ja harrastuneisuus hyödyttävät erityisesti opettajaa itseään. Harrastuksia ja työtä ei näh enää erillisinä opettajan ajankäyttöalueina, vaan harrastava opettaja luonnostaan kehittäessään itseään henkilökohtaisesti kehittää samalla itseään myös ammatillisesti. Melkeinpä mihin tahansa harrastukseen orientoitunut opettaja kehittää persoonallisuuttaan, hankkii kokemuksia ja luo näkemystä – välittäen sitä samalla omalle työyhteisölleen ja oppilailleen. (Turunen mts. 49.) Valitsijat korostavat harrastuneisuuden ja taidollisen erityisosaamisen mahdollistavan opettajan henkilökohtaisen kehittymisen lisäksi antavan mahdollisuuden opettajayhteisön sisäiselle opetusvastuun jakautumiselle taidolliseen eriytymiseen perustuen. Opettajayhteisön olisi tällöin mahdollista hyödyntää opettajien harrastuneisuutta ja henkilökohtaisia panostuksia myös opettajan työn toteuttamisessa.

2.16 Sillä (hakijalla) on myös jotain omia kiinnostuksenkohteita, liittyy ne sitten kouluun tai ei, mutta sillä on jotain. Koska, jos taas miettii sitä, että jos on joku asia joka kiinnostaa, niin sen kautta sitten, sitä voi hyödyntää ehkä työssäänkin. // Jos on joku sellanen kiinnostuksenkohde, koska luokanopettajanhomma se on niin monipuolinen. Harrastat sä mitä vaan, niin sä saat siitä jotain omaan työhös. Se tuo jotain lisäarvoa siihen, että jos miettii koulu yhteisöä jossa pitää olla erilaisia osaajia, niin näin niitä sitten tulis sinne. Ja samalla vois hyödyntää niitä, jotka on sitten oikeesti tehneet jotain.

TAULUKKO 5. Taidollisen erityisosaamisen arvioinnin näkökulmat

Mitä?	Miten?	Miksi?
Taidollinen erityisosaaminen	<p>Hakijan</p> <ul style="list-style-type: none"> -systemaattinen ja organisoitu harrastuneisuus -aiemman koulutuksen luoma erityisosaaminen 	<p>Opettajien osaamisen eriytyminen nähdään edullisena opettajayhteisölle ja koululle. Eri oppiaineisiin liittyvien harrastusten ja aiemman koulutuksen edistämät erityistaidot tuovat lisäarvoa opetuksen toteuttamiseen. Erityistaidot voidaan luokanopettajan työnkuvan moninaisuuden vuoksi ymmärtää myös laajasti; lähes mitä tahansa erityistaitoja voidaan hyödyntää opettajan työssä.</p>

4.1.2 Kuvauskategoria 2: Koulutettavuus ja ammatillinen kehittämispotentiaali

Opettajuuden nykytilan arvioinnin lisäksi soveltuvuusarvioinnissa pyritään huomioimaan tässä kuvauskategoriassa kuvatuilla tavoilla hakijan koulutettavuutta ja ammatillista kehittämispotentiaalia. Alun perin tämä kuvauskategoria oli tarkoitus esittää kahtena alakategoriana, koulutettavuutena ja ammatillista kehittämistä edistävinä ajattelutaitoina. Kuitenkin näiden kategorioiden selkeä rajaaminen muodostui ongelmalliseksi: ei ollut mahdollista selkeästi määritellä niitä ominaisuuksia, jotka edistävät kehittämistä nimenomaan opettajankoulutuksessa (koulutettavuus) ja mitkä ominaisuuksista taas edistävät myöhempää ammatillista kehittämistä (ammatillista kehittämistä edistävät ajattelutaidot). Alakategorioiden selkeä rajaaminen ja päällekkäisyyksien poistaminen on kuitenkin fenomenografisen analyysin keskeisin vaihe (ks. Marton 1994, 4427). Tämän vuoksi päädyin yhteen kuvauskategoriaan, joka kuvaa laaja-alaisemmin ja yksiselitteisemmin hakijan opettajuuden kehittämispotentiaalia ja sen arviointia opiskelijavalinnassa. Kuvauskategorian välittämä informaatio on tiivistetty lopuksi taulukkoon 6.

Räihän (2002, 171) havaintoon perustuen voidaan todeta, ettei kehittämispotentiaalın arviointi ei ole välittynyt valintaprosessissa ainakaan hakijoille asti, joiden käsityksissä vallitsee edelleen historialli-

siin uskomuksiin perustuva käsitys opettajuudesta; opettajaksi synnyttään eikä kasveta. Menestymättömyys soveltuvuusarviointitilanteessa koetteleekin hakijoiden oman synnynnäisen soveltuvuuden arviota, mikä on nähtävissä esimerkiksi oikaisukirjeitä ja niissä tehtyjä valintaratkaisun oikaisupyynn-
töjä tutkailtaessa (mt.). Soveltuvuus käsitteenä saattaakin assosioitua helposti synnynnäisiin ja muut-
tumattomiin – perinteisiin soveltuvuuden piirteisiin. Tämän takia Meren (2002, 126) mukaan opiske-
lijavalinnassa tulisi keskittyä löytämään nimenomaan niitä opiskelijoita, jotka ovat kykeneviä aka-
teemiseen opiskeluun ja opettajan ammatin edellyttämien valmiuksien oppimiseen opettajankoulu-
tuksessa, mutta myös sitoutuneita itsensä jatkuvaan kehittämiseen opettajan ammatissa työskennel-
lessään. Tällainen hakijoiden kehittämispotentiaalia korostava opiskelijavalintaorientaatio näkyy
myös tämän tutkimuksen tuloksissa: opiskelijavalintaa toteuttavien valitsijoiden keskuudessa kehit-
tämispotentiaaliin viittaavat ominaisuudet nähdään edellytyksenä opettajankoulutukseen valikoitu-
miselle. Hakijan kehittämispotentiaali ymmärretään niin kehittymisvalmiuksien ja -halun sekä, kuten
jo kategoriamuodostuksen perustelussa mainitsin, opettajankoulutuksen ja myöhemmän ammatillisen
kehityksen tasoilla. Opettajuuden kehittämispotentiaalin nouseminen valintakriteeriksi mukailee Fei-
man-Nemserin (2003, 28) näkemystä opettajuuden kehittymisen vaiheista: olisi virheellistä arvioida
opettajankoulutuksesta valmistunut opettaja valmiiksi. Hakijan kehittämispotentiaalia tulisikin tämän
perusteella arvioida opettajankoulutusta ja koulutettavuutta laajemmassa kontekstissa.

Edellisestä huolimatta ymmärtävät opettajankouluttajat kehittämispotentiaalin selkeimmin kuitenkin
juuri Meren ja Westlingin (2003, 182) määrittelyä vastaavana koulutettavuutena – hakijan potentiaa-
lina opettajankoulutuksessa tapahtuvalle kehitymiselle. Tämä on varsin ymmärrettävää, sillä ovathan
he myös itse toimijoita tässä kehitymisprosessissa. Valitsijat kuvaavat koulutettavan hakijan avoi-
mena sekä innokkaasti uuden oppimiseen ja itsensä kehittämiseen suhtautuvana. Kallas, Nikkola ja
Räihä (2006, 177) nostavat juuri asennoitumisen opiskelijavalinnan rajaavaksi tekijäksi: koulutuk-
seen ei kannata valita yksilöitä, jotka eivät suojamekanismiensa vuoksi ole koulutettavissa. Valitsijat
nostivatkin koulutettavuuden tärkeäksi arviointikohteeksi, huolimatta siitä, että Alajääskin ja Kemp-
pisen (2002, 71–73) havaintojen mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuusarvioinnissa ei kyetä
ennustamaan hakijoiden koulutettavuutta. Kategorian kuvauksissa esitetään pohdintaa koulutettavuus-
den ja ammatillisen soveltuvuuden suhteesta: niitä ei nähdä toisiaan poissulkevinä, vaan toisiaan tu-
kevinä soveltuvuusarvioinnin osa-alueina.

*4.4 Kyllä niillä kaikilla ja jutuilla etitään sitä soveltuvaa siihen ammattiin, mut toisaalta
meidän pitäis etsiä myös koulutettavaa. (–) Ei ne toisiansa sulje ne koulutettavuus ja
soveltuvuus pois.*

1.7 Kyllä se koulutettavuuskin on tärkeä ominaisuus. // Mä silti aina itse ajattelen valinnoista, et mä valitsen ainoastaan hyviä opettajia, siis tulevia opettajia – koulutettavia opettajia. (– –) Aika usein se on sama asia, että jos valitaan oikea ihminen, ne on myös motivoituneita sitten näissä opinnoissa.

Valitsijoiden kuvauksissa toistuu usein se, että opettajankoulutukseen ei lähtökohtaisesti pyritä valitsemaan valmiin opettajan kaltaisia tai rajatun opettajuuden piirteitä omaavia hakijoita. Lindebergin ja Pitkäniemen (2013, 59) mukaan valinnassa ei tulekaan etsiä valmiita opettajia, vaan pikemminkin potentiaalisia ja kehityskelpoisia – tulevia opettajia. Valitsijoiden koulutettavuutta korostavat kuvaukset ovat myös varsin lähellä Meren (2002) näkemystä koulutettavuuden nostamisesta soveltuvuuden yläkäsitteeksi. Valitsijat kokevat nykyisen valintajärjestelmän (oman valintatoimintansa) painottavan koulutettavuuden arviointia kapea-alaisen soveltuvuusmäärittelyn sijaan.

3.17 Ehkä me katotaan enemmänkin siltä kannalta, et kuka olis koulutettava, koulutettavissa oleva persoona. // Tavallaan se pointti on, että etittäis niin kuin koulutettavia, eikä niinkun valmiita.

7.1 Että kylhän tää nykyinen ajattelu enemmän suosii sitä, et katsotaan enemmänkin sitä, et voi tulla erilaisia ihmisiä ja arvioidaan sitä niin sanottua koulutettavuutta.

Opettajankoulutuksen käytäntöpainotteisuuteen perustuen valitsijat kuvaavat sopivan koulutettavuuden jopa nöyryytenä. Nöyrän hakijan nähdään suhtautuvan vastaanottavaisesti koulutukseen ja innokkaasti itsensä kehittämiseen. Kallas, Nikkola ja Rähä (2006, 155) näkevät hakijan liiallisen sopeutumisen (johon nöyryys voitaneen liittää) kuitenkin päinvastaisesti koulutettavuuden kannalta negatiivisena tekijänä: mitä alttiimpi opiskelija on naamioitumaan kulloinkin edellytettyjen olosuhteiden mukaisesti, sitä heikompi on hänen kykynsä oppia uutta. Nöyryys ja näennäinen vastaanottavuus voivat siis kääntyä oppimista haittaavaksi piirteeksi. Valitsijat perustelevat kuitenkin nöyrän asennoitumisen korostamista hakijoiden ja opiskelijoiden tietämättömyydellä ja vajavaisella ymmärryksellä kasvatustodellisuudesta ja opettajan todellisista osaamistarpeista.

2.15 (Hyvällä) hakijalla on tietynyyppinen nöyryys. // Kun opettajaopinnot on aika käytännöllisiä, et on aika vastaanottavainen sille opetukselle, siinä mielessä nöyrä. Jos on valmiiksi varsin vahvat ismit, niin sit se tuo pelkkää vastustamista koko asioiden opettelu ja sit opiskelu on sellasta suorittamista.

1.28 Ois hyvä olla vähän nöyräkin, ettei aina voi tietää mikä on loppujen lopuksi siinä työssä se hyöty. Tää on ihan oman kokemuksen mukanaan tuomaa, et silloin aikanaan kun on opiskellu aika pitkään kasvatusalalla, niin silloin ei pystynyt arvioimaan, et mitä taitoja tarvii.

Hakijan koulutettavuutta arvioitaessa huomio kiinnittyy hänen haluunsa sivistää ja kehittää itseään. Motivoituneisuus opiskeluun ja uuden oppimiseen nähdäänkin opettajan ammatin oppimisen perusedellytyksenä.

6.1 Aito motivaatio ja halu opiskella uutta. (–) No ensinnä tosiaan ihmisellä pitää olla motivaatio, sitten se oppii monia asioita. Oli asia mikä hyvänsä, jos ihmisellä ei oo motivaatio, niin se ei kyllä sitä opi, oli ammatti mikä hyvänsä. Se on se peruslähtökohta.

Kuitenkin todellisen opiskelumotivaation selvittäminen koetaan valitsijoiden keskuudessa sen tärkeydestä huolimatta haastavaksi – ainakaan suorien kysymysten avulla. Seuraavassa ilmauksessa kuvataan tällaisen opiskelumotivaatiokysymyksen huono erottelukyky:

5.16 Mut kyl se halu opiskella tietyst tärkee olis ja se mitä me on nyt kysytty kyllä kanssa sitten, et minkälainen opiskelija oot, jos pääset sisään. Et jos sanoo, että osallistun tänne ja käyn kaikki kurssit, en oo pois, jos on läsnäolopakko. Noh, helppohan nää on sanoa, mut kyl se on tullu kysyttyä et minkälainen sit oot jos tänne pääset. No sithän se on vaan luotettava. Tuskin siihen kukaan sanoo, että en aio käydä luennoilla ja silti yritän tulla opettajaks.

Opiskelumotivaation arvioimisen erottelevuusongelman vuoksi koulutettavuuden perusedellytyksiä onkin tarkasteltava hakijan muiden taipumusten kautta. Valitsijoiden mukaan itsensä kehittämiseen orientoitunut, opettajankoulutukseen soveltuva hakija seuraa aikaansa ja haluaa ottaa asioista selvää – on ylipäättään utelias. Tätä koulutettavuuden arviointimuodon voidaan tarkastella Crittendenin (2000) kiintymyssuhdeteoriaan pohjautuvan oppimismallin kautta. Mallin mukaan kaikki oppiminen tapahtuu *tutkimismotiivin* (utelaisuus) ja *turvallisuusmotiivin* yhteisvaikutuksesta. Ihminen on luonnostaan utelias, mutta kyky tutkia edellyttää myös kuitenkin mahdollisuutta päästä turvaan. Ihminen joutuukin ratkaisemaan näiden kahden motiivin ristiriidan ja valitsemaan kumpaa motiivia seuraa. Valitsijoiden kuvausten perusteella opiskelijavalinnassa tutkimusmotiiviin nojaavat sekä tämän yleisellä uteliaisuudellaan osoittavat hakijat nähdään soveltuvampina opettajankoulutukseen kuin hakijat, joilta tämä kiinnostus puuttuu.

8.10 Mut sit oli niitäkin, jotka oikeesti paljasti jotenkin semmosen, et ei seuraa aikaansa tai ei lue tai ei ota selvää – ei oo niinkun utelias. Et se on vähän sellanen, miten mä ajattelen, et on ylipäänsä huono lähtökohta lähteä opiskeleen.

Tutkimusmotiivi ja uteliaisuus näyttävät laaja-alaisena kiinnostuksena maailman ja yhteiskunnan asioihin ja ilmiöihin. Utelaisuuden ja itsensä sivistämisen halun puuttuessa laskee hakijan koulutettavuuspotentiaali valitsijoiden arvioissa – estäen jopa tiukassa kilpailussa valituksi tuleminen.

7.16 Opettajan täytyy olla sivistynyt tai pyrkiä sivistymään, jos se (hakija) osoittaa, et sillä ei oo yhtään sivistystahtoa, niin ei meidän oo syytä ehdoin tahdoin ottaa semmosia ihmisiä tänne, jos rinnalla on ihminen, joka osottaa selkeesti, et se on kiinnostunu maailman asioista ja haluaa sivistyä. // Sitten se osoittaa myös sen, että jos ne on yleisesti kiinnostuneita esimerkiksi maailman tapahtumista ja seuraavat aikaansa. // Jos ne osottaa sellasta pohdiskelevuutta ja kiinnostusta ylipäänsä ihmisen maailmassa olemisesta ja maailman asioista, niin kyllä se mulle merkitsee paljon. // Ei niiden tarvi antaa sellasia

täydellisiä vastauksia, mutta jos ne lähtee mukaan pohtimaan esimerkiksi mun kanssa tai meidän kanssa.

Tutkimismotiiviin ja älylliseen uteliaisuuteen perustuvaa koulutettavuutta voidaan valintakokeessa konkreettisesti arvioida lukeneisuuden kautta. Valitsijoiden mukaan hakijan lukemisharrastus tarjoaa hakijalle hyvät lähtökohdat opettajankoulutukseen, kun taas lukemishaluttomuus heikentää mahdollisuuksia menestyä opiskelijavalinnassa.

7.17 Mulle se on miinus jos ihminen sanoo, et se ei lue mitään. Niinkun mulle joskus joku sano pääsykokeissa, kun kysyin että mitä se on lukenu viimeks, ”en mä oikeestaan lue koskaan mitään, et mä oon aika tällanen toiminnallinen ihminen, et jos mä luen, niin mä luen korkeintaan roskakirjallisuutta”, niin sit täytyy miettiä, et onks tää muuten tämmönen valpas ihminen.

1.21 Vaikka jotkut vastustaa sitä, että kysytään ihmisten harrastuksista, mutta mä kyllä itse kyselen ihmisten harrastuksista sikäli, et jos on vaikka innokas lukemaan ja on paljon lukenu ja oikein harrastaa lukemista, niin kyllähän se ilman muuta on hyvä merkki.

Lukeneisuuden ja lukemisharrastuksen piirteiden tarkemman selvittämisen nähdään tukevan hakijan koulutettavuuden ja koulutuksessa menestymisen arviointia. Valitsijoiden mukaan esimerkiksi kokemus vieraskielisen kirjallisuuden lukemisesta edistää arviota hakijan koulutuksessa menestymisestä parantaen hänen mahdollisuuksiaan läpäistä valinta.

2.13 Lukeeko kirjallisuutta tai lukeeko ylipäätään muuta kuin facebookia, kun joutuu ylipäätään lukemaan. Samaten se että onko kokemusta vieraalla kielellä lukemisesta.

Lukeneisuuden lisäksi myös hakijan kirjalliset taidot nousevat enemmän tai vähemmän tarkoituksellisesti arvioitavaksi tekijäksi. Hakijan etukäteen valmisteleva esitietokirje toimii soveltuvuusarviointihaastattelun pohjana ja eräänlaisena virikkeenä haastattelulle. Sen sisältöä ei itsessään arvioida, mutta valitsijoiden mukaan se välittää kuvaa hakijan kirjallisesta ilmaisun tasosta – lähinnä sen puutteesta. Caskeyn ym. (2001, 8) mukaan opiskelijavalintaa varten kirjoitettujen hakemuskirjeiden yhtenä tarkoituksena on kertoa hakijan motivaation, asennoitumisen sekä näkemysten lisäksi hänen kyvystään ilmaista itseään kirjallisesti. Virallisena valintamenetelmänä hakemuskirjeen arvioinnille ei olekaan perusteita, sillä Casey ja Childs (2011) ovat havainneet, että hakemuskirjeen arvion ja opettajana suoriutumisen välillä ei ole yhteyttä. Valitsijoiden mielestä kirjallisen ilmaisun vajavaisuus aiheuttaa opettajankoulutuksen kannalta liian suuren haasteen, jolloin ensivaikutelma hakijasta kääntyy jo lähtökohtaisesti negatiivissävytteiseksi.

2.18 Sekin kertoo jo jotain, että kun hakemus (haastattelupohja) on kirjoitettu, vaikei sitä arvioida varsinaisesti. Mut jos se on sellanen että siitä on tosi vaikea saada selvää, vaikka se on koneella kirjoitettu, mutta tarkoitan lauserakenteet ja tämmönen. Siinä on taas se poissulkukriteeri, ei niinkään kuinka hienosti se on kaunokirjallisesti tehty, vaan

jos siitä on hankala saada selvää tai sekava. Voi niitä aina opetella, mut on siinä iso työ, jos se pitää opetella yliopistossa.

Soveltuvuusarvioinnin luotettavan toteuttamisen kannalta valitsijoiden ohjautuminen hakijan tuottamien ennakkotietojen perusteella nähdään riskialttiina. Laeksen (2007, 164–165) mukaan ennakkotietojen perusteella ohjautuminen lisää soveltuvuusarvioinnin virhetulkintoja, kun valintapäätös on saatettu osittain jo tehdä ennen valintahaastattelun alkamista. Pahimmillaan, kuten Anderson ja Shackleton (1990, 64) esittävät, on haastattelu vain muodollisuus, sillä hakija on voinut tulla karsituksi tai valituksi jo ennen soveltuvuusarviointitilanteen alkamista.

Hakijan koulutettavuuden arviointiin kuuluu myös opettajankoulutukseen sitoutumisen arviointi. Koulutukseen sitoutumisen tarkastelussa voidaan soveltaa Kososen (2005, 162) sosiaalialan opiskelijavalintaa koskevassa väitöskirjassaan esittelemää mallia identiteetin statuksen muodostumisesta. Malliin on määritelty kaksi muuttujaa: etsimisaktiivisuus ja sitoutuminen:

IDENTITEETIN STATUS	ETSIMISAKTIVITEETTI	SITOUTUMINEN
Työstetty identiteetti	+	+
Moratoriovaihe	+	–
Sulkeutunut identiteetti ²²	–	+
Selkiytymätön identiteetti	–	–

Valitsijoiden mukaan koulutettava ja koulutukseen soveltuva hakija omaa realistisen käsityksen yliopisto-opiskelusta ja akateemisuudesta sekä kykenee myös positioimaan opettajan ammatin tähän akateemisuuden kenttään. Kuvaus on tulkittavissa niin, että hakijan kannalta on edullista välittää kuvaa työstetystä eli saavutetusta minäidentiteetistä.

3.9 (Hyvällä hakijalla) on realistinen käsitys yliopisto-opiskelusta ja tällainen käsitys akateemisuudesta. Tavallaan tietää, minkä takia opettajan ammatti on korkeakouluammatti, että on jotain käsitystä mitä se pitää sisällään.

2.12 Jotain suuntaa-antavaa saa siitä et onko se (hakija) perehtynyt vaikka siihen koulutusohjelmaan, mitä opintoja täällä on ja mitä sivuaineita täällä on. Et onko ajatellut yhtään pidemmälle. Et jos on ainakin ottanu selvää ja tietää näistä asioista, niin tulee ainakin kuva, et se on perehtynyt ja tietää mihin on hakemassa. Se ainakin kertoo jotain ja

²² Sulkeutuneen identiteetin omaava hakija on sitoutunut ratkaisuihinsa ilman pohdintaa tai vaihtoehtoisten ratkaisujen etsimistä, jolloin sitoutuminen on omaksuttu ulkopuolelta. Selkiytymättömän identiteetin omaavalta hakijalta taas puuttuu sekä etsimisaktiiviteetti että sitoutumisen kohteet, jolloin identiteettiin on liitettävissä passiivisuutta, epäitseenäisyyttä ja irrallisuuden tunnetta. (Kosonen 2005, 165–167.)

koulutuksen keskeyttäminen olisi epätodennäköisempää, kun tietää mihin ryhtyy. Ja tietää mitä haluaisi sivuaineeksi, että sillä olis jotain mielenkiinnonkohteita, eikä olis vaan sellanen et mä nyt haluan opettaa.

Työstetyn minäidentiteetin omaava hakija on arvioinut omia vaihtoehtojaan, työstänyt identiteettiään suunnitelmallisesti ja toteuttanut rationaalisia päätöksentekostrategioita (Kosonen 2005, 163). Valitsijoiden näkemys lähenee myös Meren ja Westlingin (2003, 183–184) vaatimusta siitä, että sitoutuneita opiskelijoita saadakseen opiskelijavalinnassa tulisi valikoida sellaisia opiskelijoita, joilla on realistinen käsitys luokanopettajaopintojen luonteesta. Valitsijat korostavatkin, että hakijan tulee olla perehtynyt koulutukseen, jolloin koulutukseen sitoutuminen nähdään voimakkaampana ja keskeyttäminen epätodennäköisempänä. Soveltuvuuskokeessa hakija sitoutuneisuutta ja perehtyneisyyttä voi osoittaa eräänlaisella alustavalla henkilökohtaisen opintosuunnitelman esittelyllä – kertomalla esimerkiksi sivuainesuunnitelmista ja muista koulutuksen sisältämistä mielenkiinnonkohteista. Lindeberg ja Pitkäniemi (2013, 62) näkevät opettajan ammatin ja opettajankoulutuksen tieteellisen ja akateemisen orientaation korostamisen edustavan *kasvatustieteellistä ammattikuvaa* opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa vallitsevien ammattikuvien määrittelyssään. He ovat tutkimuksessaan havainneet kasvatustieteellisen ammattikuvan omaavien hakijoiden valikoituvan opettajankoulutukseen muita ammattikuvia omaavia todennäköisemmin.

Valitsijoiden mukaan kuvaa koulutukseen sitoutumattomasta hakijasta välittää hakeutuminen moniin eri hakukohteisiin. Kosonen (2005, 163–164) käyttää tästä hakijan koulutusvalintaa ohjaavan identiteetin statuksesta moratorion eli etsimisvaiheen käsitettä. Etsimisvaiheessa oleva hakija ei ole sitoutunut yhteen vaihtoehtoon, vaan etsii faktoja ja perusteluja, jotka ohjailisivat hänen elämäänsä. Työstetyn minäidentiteetin omaavien kaltaisesti heillä on hyvä itsetunto, mutta eivät ole samassa määrin tulevaisuuteen suuntautuneita. Tällaiset hakijat ovat suoritushaluisia, mutta taipuvaisia vaihtamaan opintoalaa ja usein tyytymättömiä opiskelukokemuksiinsa. Seuraavassa ilmaisussa moratoriavaiheen tunnuspiirteitä omaavan hakijan sitoutuminen opettajankoulutukseen arvioidaankin riittämättömäksi.

5.15 Kenestä huomaa et ei oo sitoutunu, niin saattaa olla sit, että on VAKAVAn selvittänyt tottakai. On pitänyt se käydä läpi ja jaksaa lukee ne. Mut sit tässä haastattelutilanteessa on vähän jotenkin niinkun... et siel on sit tietyst muita aloja, häntä saattaa kiinnostaa tekniset alat, tää on yks mitä hän hakee ja sit on viel joku kolmas. Niin sit ehkä tietää, et tää ei oo niin hänen juttunsa.

Laajemmin ammatilliseen kehittymispotentiaaliin niin opettajankoulutuksessa kuin sen jälkeenkin viittaava ominaisuus on hakijan kyky reflektoida ja analysoida omaa toimintaansa. Harrisonin ym. (2006, 79) mukaan reflektiokyvyn puute heikentääkin hakijan mahdollisuuksia henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kehittymiseen, joka on peruste tällaisten hakijoiden karsimiselle opiskelijavalinnassa.

Itsereflektion nousemisen keskeiseksi valintakriteeriksi voidaan nähdä johtuvan myös opettajan työnkuvan muutoksesta. Nikkolan (2007, 62) mukaan opettajan ammatin painopiste on siirtynyt konstruktivistisen oppimis- ja ihmiskäsityksen myötä opetuksesta ohjaamisen suuntaan, joka edellyttää tarkkaa itsetuntemusta ja kykyä itsereflektioon, koska ohjaamisprosessi ei voi pohjautua toisen ihmisen mielen tarkkaan empiiriseen tuntemiseen. Reflektiotaitojen nouseminen valintakriteeriksi välittyi selkeästi myös seuraavassa ilmauksessa:

2.5 Sellainen itsereflektio olis (hakijalle) hyvä, että pystyy omaa toimintaansa näkemään eri näkökulmista, et se ei kato sitä vaan yhden silmälasin läpi, vaan pystyy vaihtamaan oikealta vasemmalle ja välillä ylhäältäpäinkin katsomaan.

Kasvatustilanteisiin liittyvien metataitojen hallintaa kuin myös ulkoisten syiden analysointikykyä osoittava hakija lähestyy Karin (2001, 19) määritelmää ammatillisesti orientoituneesta suhtautumisesta opettajan työhön. Valitsijoiden korostavat, että jos hakija on päässyt tekemään kasvatustilanteita, kuten opettajan sijaisuuksia tai koulunkäyntiohjaajan töitä opiskelujen tai hakukertojen välivuosina, edistää hänen kykynsä opettajana toimisen reflektointiin ja analysointiin arviota kehittämispotentiaalia omaavasta hakijasta.

1.24 On osannut tehdä sitä työtä (opettajan sijaisuuksia) jotenkin reflektoiden ja analysoiden, jos vähän hienommin sanotaan. Ei vaan kuluta aikaa ja odottaa, et voi kun pääsis ensi vuonna. (—) Ajattelee ja tuumii niitä asioita – ja on tuuminu jo ennen, niin se on tietysti aina hyvä merkki.

Valitsijoiden mukaan hakijan reflektointitaitoja on mahdollista selvittää esimerkiksi suorilla kysymyksillä, jotka edellyttävät hakijalle mahdollisesti vaikeiden tilanteiden ja niihin johtaneiden syiden analysointia:

3.10 Siinä haastattelutilanteessa sä voit kysymyksillä, että miten se hakija itse näkee ja analysoi itseänsä ja omia taitojaan. (—) Kysytään esimerkiksi tällainen kysymys, et kerrois jonkin itselleen vaikean kohtaamisen jonkun ihmisen kanssa. Et pystykö hän tekemään sen ja miten hän analysoi sitä.

Vaikka edellisessä ilmaisussa ei kuvatakaan, kuinka soveltuva hakija alkaisi reflektoida hankalaksi koettua tilannetta, ovat Silvester, Anderson-Gough, Anderson ja Mohamed (2002, 71–72) ovat havainneet, että henkilöarviointia suorittavat kokevat aiempia hankalia tilanteita ja epäonnistumisia itsestä riippuvilla syillä (sisäinen, kontrolloitavissa oleva attribuutio) analysoivat hakijat miellyttävämmin kuin hakijat, jotka selittivät syyn epäonnistumiseen olleen itsestä riippumaton. Kyseinen arvio voidaan nähdä myös perustelluksi, sillä sisäiseen attribuutioon perustuvan itsereflektion on havaittu edistävän nopeaa oppimisesta (mts. 73). Samalla kuitenkin sisäisiin attribuutioihin perustuvan reflektiotaidon korostamiseen soveltuvuusarvioinnissa voidaan Kempin ja Kuuselan (2006, 121) liittää

paradoksaalisuutta: jos hakija kykenee näkemään itsessään puutteita, ei puutteita edes oikeasti ole – tai ainakin niiden tuomat haitat mahdollista tarkan reflektion avulla poistaa.

Valitsijoiden mukaan reflektointitaitojen puutteellisuudesta konkreettisesti kertoo esimerkiksi hakijan oman osaamisen arvioinnin ja opiskelijavalinnan osa-alueiden välillä vallitseva ristiriita. Kempisen ja Kuuselan (2006, 121) esittämä itsereflektion paradoksaalisuus näkyy myös seuraavassa kuvauksessa: oleellista ei ole se, saako hakija hyvät vai huonot pisteet VAKAVA-kokeesta, vaan se tiedostaako hän oman kyvyttömyytensä jollakin saralla. Itsereflektiolla saavutetun tiedostumisen kautta kyseinen puute ei paradoksaalisesti enää välttämättä olekaan hakijan kannalta ongelmallinen tai aiheuta valitsijoissa ristiriitaisia tuntemuksia.

2.14 Olis kuitenkin kuva miten opiskelee asioita, ilman että joku on huono tapa tai hyvä tapa, mut ois kuitenkin käsitys siitä millainen se on opiskelijana. Jos hakija sanoo että lukee isoja alueita muutamassa päivässä vaikka. Ja sit jos me katsotaan sen VAKAVA-pisteitä, vaikka ne ei vaikuta arviointiin, niin voidaan me vähän verrata, että jos se on päässyt just ja just VAKAVAsta läpi ja sit kertoo kuinka hienosti oppii ja opiskelee. Siinä on joskus ollu vähän ristiriitaa. Ei oo sellainen olo, että se yrittää huijata, vaan ei oikein tiedostanu, että mitä se osaa.

Luokanopettajakoulutuksen akateemisuus ja tavoitteet kohti tutkimusperustaisen työorientaation syntymistä (ks. Kansanen 2012, 41; Niemi 2010, 40) näkyvät soveltuvuusarvioinnissa tieteelliseen ajatteluun viittaaviin ominaisuuksien tarkasteluna. Haukisen ym. (2013, 24) mukaan yliopisto-opiskelu edellyttää riippumatta hakijan lahjakkuudesta, motivaatiosta, ahkeruudesta tai sosiaalisesta kyvykkyydestä valmiutta teoreettiseen ja abstraktiin ajatteluun. Utraisen ym. (2012, 10) ja Kallion (2007, 108) mukaan nämä tavoitteet heijastuvat myös yliopistojen opiskelijavalintoihin, joiden yleisenä tavoitteena on valikoida sellaisia hakijoita, joilla on parhaat valmiudet oppia tieteellisen ajattelun muodot – onhan yliopiston universaalina koulutustavoitteena opettaa opiskelijoille tieteellisen ajattelun taidot (Kaartinen-Koutaniemi 2009, 1). Vallitsevasta tieteellisen ajattelun tieteenalakohtaisesta traditiosta riippuu, millaiset ajattelun ominaisuudet nousevat opiskelijavalinnassa tarkkailtaviksi (Kallio mts. 117). Opettajankoulutuksen soveltuvuusarvioinnissa valitsijat pyrkivät arvioimaan sellaisia tieteellisen ajattelun taitoja, joita pidetään edellytyksinä hakijan opettajuuden kehittymiselle niin opettajankoulutuksessa kuin myös ammatillisen kehittymisen myöhemmälle jatkumiselle. Hakijan kyky esittää näkemyksiään soveltuvuusarviointitilanteessa abstraktimmalla tasolla ja osoittaa näin tieteellisen ajattelukyvyyn potentiaalia, voidaan hakijan arvioida pystyvän kehittämään itseään opettajankoulutuksessa paremmin kuin käytännön tason ajattelijan.

3.19 Musta se, että sä pystyt jäsenyneeeseen ajatteluun, et sä pystyt teoretisoimaan asioita ja ajattelemaan vähän korkeemmalla tasolla, kun vaan ihan käytännössä. Se kertoo mun

mielestä paljon, jos sä pystyt siinä (haastattelutilanteessa) suullisesti niitä asioita käsittelemään muutenkin, kun ihan hirveen yksinkertaisella tasolla. Tällasen käsitteellistämisen myötä asiat kehittyvät ja voi mennä eteenpäin. // (Hakija) pystyy puhumaan ja esittämään näkökohtia vaikkapa yhteiskunnallisella tasolla, vaikka koulusta, eikä vain omista kokemuksistaan. Toki sekin voi olla siellä mukana, mut pystyis jotekin viemään sellaiselle tasolle sen, yleisemmälle tasolle.

7.8 No mun mielestä sillä (hakijalla) pitäis olla kyky abstrahointiin.

Kallio (1998) on tutkinut kasvatustieteellisen koulutuksen aloittavien ajattelutaitoja ja havainnut, että vähintäänkin kolmasosa koulutukseen valikoituneista opiskelijoista ei täytä kausaaliajattelun tunnusmerkistöä. Kuitenkin yliopisto-opinnot sekä erityisesti ihmistoiminnan ymmärtämiseen pyrkivä opettajankoulutus edellyttävät hänen (Kallio 2007, 111–113) mukaansa aikuisuudessa esille tulevaa korkeamman tasoista, postformaalia ajattelua, jossa korostuvat ajattelun relativistisuus ja dialektisuus. Ajattelun relativistisuus näyttäytyy suhteellisuuden muotona, jolloin johdonmukaisuuteen päättelyyn perustuvan ehdottomuuden oletetaan väistyvän, mikä voidaan valintakokeessa havaita esimerkiksi joko-tai-tyyppisen tai oikein-väärin-tyyppisen ajattelun ylittämisenä. Ajattelun dialektisuus puolestaan näyttäytyy eri näkökulmien samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien huomioimisena ja näiden pohjalta muodostuvan oman, itsenäisen synteesin luomisena. (Kallio 2007, 111–113.) Edellisessä kuvauksessa soveltuvan hakijan edellytetäänkin kykenevän ajattelemaan postformaalia ajattelua lähenevällä tavalla: suhteellisesti ja dialektisesti, abstrahoiden sekä liittäen näkemyksensä ja käsityksensä abstraktimpaan, yleisemmän tason kontekstiin.

Huolimatta siitä, että Floresin, Matkinin, Burbachin, Guinnin ja Hardingin (2012, 216–217) mukaan loogisuuteen ja johdonmukaisuuteen perustuva ajattelu on keskeinen akateemiseen koulutuksen piirre, on se Kallion (2007, 113) mukaan riittämätön ja kykenemätön ihmistieteisiin liittyvien ongelmien ratkaisussa, joissa korostuvat henkilökohtaisten motiivien ja tunteiden seurauksena epäjohdonmukaisuus, satunnaisuus ja yksilöllisyys. Vaikka tällainen ajattelu ei välttämättä ole riittävän korkean tasoista ajattelua opettajankoulutuksen ja opettajan ammatin edellyttämän kannalta, nostavat valitsijat seuraavassa kuvauksessa hakijan loogisen ajattelukyvyyn valintakriteeriksi.

3.2 Tietynlainen älykkyys olis hyvä olla; ajattelun loogisuus ja jäsenytyneisyys, sellanen että hallitsee asioita ja jäsentää niitä hyvin mielessään. // Et se (hakija) ei oo sellanen epälooginen.

Valitsijat pitivät myös itsenäisen ajattelun rohkeutta ja kriittisen ajattelun taitoa kehityskelpoiselle hakijalle tärkeänä ominaisuutena. Tämä vaikuttaa ristiriitaiselta havaintoihin sopeutuvuutta suosivasta sekä omaehtoisesta ja kriittistä ajattelua rajoittavasta (Kallas, Nikkola & Rähä 2006, 176) ja

kriittisesti orientoituneita hakijoita vastustavasta opettajankoulutuksesta (Nikkola & Rähä 2007, 17). Myös Meri ja Westling (2003, 178) epäilevät koulutukseen valikoituvan suopeasti kouluun suhtautuvia hakijoita, jotka eivät kyseenalaista vallitsevaa koulukulttuuria. Tällöin kriittisesti ja kehittämisorientoituneesti kouluun suhtautuvien osa on jäädä koulutuksen ulkopuolelle (mt.). Rähän (2003, 105) mukaan luokanopettajakoulutus viehättää ja vetää puoleensa lähtökohtaisesti selkeään ammatin johtavuuden vuoksi hakijoita, joiden maailmankuvaan kriittisyys ei kuulu. Koulutusohjelman liiallinen ammatillinen selkeys yhdistettynä hakijoiden vahvoihin ammatillisiin käsityksiin (ks. Lay, Pinnegar, Reed, Wheeler & Wilkes 2005) saattavat muodostaa esteitä oppimiselle opettajankoulutuksessa, kun hakijalla ei ole opillisia valmiuksia yliopisto-opiskelulle ominaisen tieteellisen ja kriittisen ajattelun kehittymiselle (Rähä mts. 105–106). Nikkolan (2007, 66) mukaan kriittisyyden puute ja liiallinen sosiaalisen konsensuksen tavoittelu johtavat oppimisen kannalta tarpeellisten kognitiivisten ristiriitojen välttelyyn: ristiriitoja pelkäävät ja niitä voimakkaasti välttelevät yksilöt eivät muutu eivätkä opi, jolloin tällaiset hakijat voidaan henkilökohtaisen kehittymisen ja oppimisen näkökulmasta rajata valinnassa pois. Valitsijat kuvasivatkin kriittisyyden sekä vallitsevien tai kollektiivisten käsitysten kyseenalaistamisen luovan vaikutelmaa itsenäisesti ajattelevasta ja aktiivisesti oman käsityksensä muodostavasta hakijasta.

8.11 Kyl se mun mielestä sellanen kriittisyys ja kyseenalaistaminen on tärkeä ominaisuus. (– –) Mulle se taas jotenkin tuntuu luonteelta, et (hakija) on enemmän kyseenalaistaja. // Et mun mielestä oli hirveen tervettä, et joissakin ryhmissä kyseenlaistettiin myös sitä, et sitä mä toivon, et uskalletaan, kun nyhän kuuluu olla kauheen teknologiamyönteinen, kun sehän on kaikkien meidän elämässä, mut että missä määrin se on sellanen must-juttu jokaiselle opettajalle ja millä tavalla se on läsnä. Et on hyvä katsoa asian eri puolia, et osaa kyseenalaistaa myös nää trendit, et miten pitää olla. // Et min-kälaisia mä haluaisin tänne? Tietenkin yks asia, mikä huolestutti vähän, oli ehkä se, että hirveen vähän uskalsivat jotenkin ottaa kantaa tai argumentoida tai oikeesti olla eri mieltä. Et ne meni hirveen helposti semmoseen ryhmäilmiöön, et tässä pitää olla oikeesti konformistinen ja olla samaa mieltä. Et ykskin ryhmä, ne oli niin kohteliaita toisilleen, et voi apua. // Et jotenkin mä kaipasin sellasta särmikkyyttä siitä porukasta. Mä jotenkin toivoin, et sieltä tulis enemmän sellasta itsenäistä ajattelua. Et jotkut uskalsi olla eri mieltä, kun ryhmä esimerkiks, et oli sellasta rohkeutta, mitä mä toivoisin et hakijoilla olis.

Kriittisen ajattelun valmiuksien arviointi opiskelijavalinnoissa on Floresin ym. (2012, 216) mukaan on kuitenkin haasteellista, sillä vaikka se nähdään eräänä oleellisimpana tieteellisen ajattelun osana akateemisissa opinnoissa, ei siitä ole olemassa universaalia ja yksiselitteistä määritelmää. He kuitenkin luettelevat keskeisiksi kriittisen ajattelun ominaisuuksiksi avoimuuden vaihtoehtoisille näkökulmille, aikaisempien tulkintojen kyseenalaistaminen, reflektoinnin ja itsekeskeisen käsittelytavan välttämisen (mts. 216–217). Valitsijoiden mukaan kasvatusalalla onkin olennaista juuri kyky huomioida ja ymmärtää avoimesti erilaisia ratkaisu- ja toimintamalleja sekä arvioida niitä kriittisesti. Hakijan

joustamattomat ja kapeakatseiset näkemykset sekä kykenemättömyys omien käsitysten kriittiseen tarkasteluun tai dialogiseen haastamiseen aiheuttavat opettajankoulutuksen kannalta liian suuren haasteen, jonka takia tällaisia näkemyksiä ilmaisevan hakijan ei nähdä kykenevän itsensä kehittämiseen opettajankoulutuksessa.

7.19 Sit on tietysti ihmistyyppi, joka osoittautuu siinä haastattelutilanteessa äärimmäisen sellaseks, että minulla on nyt jo ne oikeat arvot ja niistä ei poiketa, että minä tiedän mitä tämä maailma on ja minä tulen sen myös osoittamaan lapsille. Tää on vähän kärjistetty kuva, mut tämmösiäkin ihmisiä olen kohdannut, jotka antaa sen kuvan siinä tilanteessa, että he eivät oo välttämättä valmiit edes keskustelemaan siitä, et onks asiat yhdellä vai kahdella vai useammalla tavalla. Et he ikäkuin jo tietää. (– –) Semmonen ihminen ei välttämättä sovellu koulutukseen sen takia, että se ei oo valmis lähtemään dialogiin. // Kasvatuksessa ongelmien luonne on se, että yksikään ongelma ei ratkea yhdellä tavalla tai mikään ei ratkea lopullisesti, joudutaan aloittamaan alusta ja suostumaan siihen, että maailma on aina kesken. Jos oikeen fiksaantunu, sulkeutunu tyyppi tulee näille kentille, niin se voi saada aika paljon vahinkoa.

Luokanopettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa edellä kuvatun tilanteen voisi kuitenkin kuvitella olevan varsin yleinen, sillä opettajankoulutukseen hakeutuvilla on todettu olevan varsin vahva ennakkokuva opettajan työstä (Lay ym. 2005), joka ei välttämättä aina kestä kriittistä tarkastelua ja uudelleenarviointia. Myös Rähän (2001, 84) opettajankoulutuksen opiskelijavalintoihin piilotetun opettajaihanteen tarkastelussa on havaittavissa, kuinka jäykistä ja kapeakatseisista ajatusmalleista hakijoiden keskuudessa opettajankoulutukseen soveltumisesta on kyse.

TAULUKKO 6. Koulutettavuuden ja ammatillisen kehittämispotentiaalin arvioinnin tasot

Mitä?	Miten?	Miksi?
Koulutettavuus ja ammatillinen kehittämispotentiaali	Hakijan -ajan ja yhteiskunnan seuraaminen -lukeneisuus, lukemisharrastus -käsitysten ja asenteiden avoimuus -kasvatuskäsitysten oppilas- ja oppimiskeskeisyys -perehtyneisyys koulutukseen ja opiskelusuunnitelmien argumentointi -yhteen koulutukseen hakeutuminen -oman (aiemman) toiminnan reflektio -oman osaamisen analysointi -kyky yhteenvetoon ja tiedon jäsentämiseen -kyky argumentoida abstraktilla tasolla ja käyttää käsitteitä -kyky kriittisyyteen; eriytyvien perustelujen näkemysten esittäminen	Hakijan odotetaan kehittävän opettajuuttaan niin opettajankoulutuksessa kuin pitkäjänteisesti myös työuransa aikana. Hakijan koulutettavuuden ja ammatillisen kehittämispotentiaalin arvioinnissa tarkastellaan hakijan kykyä ja motivaatiota uuden oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen. Hakijan kriittiseen ja tieteelliseen ajatteluun, analysointitaitoon ja itsereflektioon viittaavat kyvyt sekä sitoutunut, innokas ja jopa nöyrä asennoituminen toimivat lähtökohtana niin koulutettavuudella kuin myöhemmällekin ammatilliselle kehittämiselle.

4.1.3 Kuvauskategoria 3: Motivaatio opettajan työhön

Opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen yhteydessä motivaatiolla viitataan yleensä opiskelumotivaatioon (sitoutuminen opiskeluun) sekä motivaatioon työskennellä opettajan ammatissa (sitoutuminen ammattitehtäviin) (Meri & Westling 2003, 183). Tämä yhdestä alakategoriasta koostuva kuvauskategoria edustaa jälkimmäistä motivaation tarkastelu- ja arviointitasoa (tiivistettynä – taulukko 7). Siihen sisältyvissä kuvauksissa valitsijat rajaavat opettajan työhön motivoitumista selkeästi. Ensinnäkin hakijan täytyy todella haluta opettajaksi. Toiseksi halun päästä opettajaksi täytyy perustua oikeellisiin ja opettajana toimimista edistäviin tekijöihin. Yhtenä syynä tähän motivaatiokriteerin korostamiseen opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa voidaan pitää Rähän (2006, 218) havaintoa opettajankoulutuksen institutionalisoituneesta vaikean valikoitumisen myytistä. Kun opettajankoulutukseen on todetusti vaikea päästä, voidaan hakijalta edellyttää voimakasta halun ja motivaation osoittamista.

Kempin (2003, 62) mukaan hakijan motivaation arvioinnin merkitystä opettajankoulutuksen valintakokeissa on puolusteltu sekä ideologisilla että tieteellis-rationaalisilla syillä. Ideologiset perustelut kiinnittyvät kutsumus- tai hyve-ajattelun ympärille, kun tieteellisen-rationaaliset perustelut nojaavat empiriseen näyttöön motivoituneisuuden eduista valintaperusteena. Valitsijoiden kuvauksissa on löydettävissä molempia motivaation arviointiargumentteja. Soveltuvuusarvioinnissa motivaation arvioinnilla on keskeinen merkitys: soveltuvan hakijan tulee olla aidosti kiinnostunut opettajan työstä ja tehtäväkuvasta sekä olla todella suuntautumassa kohti opettajan ammattia.

3.11 Tosiaan tää motivaatio on tosi tärkeä seikka. Että on oikeesti kiinnostunut siitä tehtävästä ja motivoitunut.

Valitsijoiden ilmauksissa motivaatio kuvattiin myös kaikista tärkeimpänä soveltuvuuskokeessa arviotavana tekijänä, vaikka esimerkiksi Nikkola ja Rähä (2007, 13) sen keskeisyyttä kritisoivatkin; heidän mukaansa osa hakijoista saattaa olla enemmän innokkaita kuin kyvykkäitä. Valitsijat painottavat, että motivaatio työhön täytyy esittää nimenomaan haluna toteuttaa kasvatus- ja opetustehtävää, eikä esimerkiksi opettajan statuksen saavuttamisen kautta. Kuitenkin Malmberg (2006) on havainnut, ettei opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa hakijan ulkoisella motivaatiolla ole yhteyttä valintakoepistemääriin. Toisin sanoen ulkoisesta motivoitumisesta ei soveltuvuusarvioinnissa kyetä hakijaa rankaisemaan, vaikka seuraavassa ilmaisussa kuvataankin hakijan sisäisen motivaation arvioinnin tärkeyttä:

4.7 Kyllähän se motivaatio pitää mun mielestä olla, et se (hakija) halua oikeesti kasvattaa ja opettaa. Mun mielestä se olisi tärkein saada selville.

Valitsijat nostavat työn arvostamisen oleelliseksi motivaatiolähteeksi opettajan työhön. Perhon (1988, 10) havaintojen mukaan myönteinen suhtautuminen opettajan työhön sekä opetusalan arvostus valintakoevaiheessa ennustavat hyvin työtyytyväisyyttä sekä -motivaatiota sekä ammattiin sitoutumista. Työn arvostamista voidaan tarkastella *minäpystyvyyden* käsitteen avulla, jolla tarkoitetaan sitä, missä määrin hakija uskoo opetuksen ja opetuksen merkitykseen oppimisen edesauttajana. Lindebergin ja Pitkäniemen (2013, 60–61) mukaan *yleinen minäpystyvyys* tarkoittaa hakijan luottamusta ja uskoa siihen, että onko opettajilla on merkitystä ja vaikuttavuutta opetuksessa ja kasvatuksessa. *Henkilökohtainen minäpystyvyys* taas kohdentuu tutkittavan omaan opetukseen ja kasvatukseen. Tämän tutkimuksen tuloksissa työn arvostaminen voidaan nähdä yleisen minäpystyvyyden ominaisuutena; valitsijat arvioivat arvostaako hakija opettajan työtä ja uskooko hän sen merkitykseen kasvatuksessa. Yleisestä minäpystyvyydestä syntyvää työn arvostamista ja motivoitumista kuvataan seuraavassa ilmaisussa merkittävimmäksi hakijan ominaisuudeksi.

1.10 Kun mun mielestä se on eniten pään sisällä ja niistä omista motivaatiotekijöistä tai tahdosta kiinni. Et vaikka olisi kuinka soveltuva opettajaksi, mut ei jostain syystä arvosta sitä työtä, niin ei se oo hyvä lähtökohta opettajaksi.

Myös hakijoiden ja valintakokeeseen osallistuneiden keskuudessa motivaatio näyttäytyy yhtenä keskeisimmistä valintakriteerinä, mikä voidaan havaita sen perusteella, kuinka runsaasti ahkeruutta ja motivaatiota korostetaan opettajankoulutuksen opiskelijavalintaa koskevissa oikaisuvaatimuksissa (ks. Rähä 2010, 85). Valitsijoiden ilmausten perusteella voimakas halu päästä opettajankoulutukseen ja opettajan ammattiin saattaa kuitenkin aiheuttaa soveltuvuusarvioinnin kannalta erikoisen lieveilmiön. Valitsijat nostavat soveltuvuusarvointitilanteessa varsin yleiseksi sellaisen tilanteen, jossa hakijan liiallinen motivaatio tai sen voimakas korostaminen voivat kääntyä opiskelijavalinnassa menestymisen mahdollisuuksia heikentäväksi tekijäksi. Liiallinen valmistautuminen tai motivoituneisuuden ylikorostaminen voivat pahimmillaan ärsyttää opiskelijavalintaa suorittavaa sekä heikentää hakijan mahdollisuuksia valikoitua opettajankoulutukseen.

4.19 Mut toisaalta ne ärsyttää, jos sä saat selville sen, et tää tyyppi on prepannu itsensä ja tulee niinkun liian valmiina sinne. Sekin voi olla tosi motivoitunu, mut se aatteli vaan et tää on hänen keinonsa päästä.

7.25 Mulla on se kokemus valitsijana, että ihmiset on niin motivoituneita, et ne ei meinaa pysyä siellä pöydän takana. Nyt tässä on kolmen päivän aikana kuultu sekini, että ”otataksaa mut” ja ”mä haluan alleviivata sitä että”. (–) Mä vähän myönnän, että mä muutama paperiin kyllä kirjoitin, että tyrkky.

Vaikka halu tehdä opettajan työtä onkin opettajankoulutukseen hakeutumisen lähtökohta ja hakijalta odotetaan, että hän on oikealla tavalla motivoitunut opettajaksi, ei sille välttämättä kuitenkaan valitsijoiden mukaan tulisi arvioinnissa antaa kovin paljon painoarvoa, koska opettajan hakijalla ei välttämättä ole kokemusta opettajan työn todellisista realiteeteista (ks. myös Kallas ym. 2006, 179; Nikkola & Rähä 2007, 12). Juuri tästä syystä Kosonen (2005, 96) näkee motivaation mittaamisen hakuilanteessa ongelmalliseksi erityisesti nuorten hakijoiden kohdalla toisesta syystä: nuoren hakijan identiteetti on usein vasta muotoutumassa, eikä hänellä välttämättä ole kokemusta opetuslalla toimimisesta, jolloin pysyvän motivaation ennakointi opettajan työtä kohtaan on hyvin vaikeaa. Hakija voi itse käsittää itsensä hakuhetkellä juuri tietynlaiseksi ja sen mukaan motivoituneeksi tai motivoitumattomaksi, kunnes lähempi tutustuminen opiskelualaan osoittaa ennakkokäsitykset mahdollisesti vääriksi. Tämän seurauksena motivaatio opettajankoulutukseen tai opetuslalle joko syntyy tai jää syntymättä. Erityisesti kokemattomista hakijoista ja uusista ylioppilaista löytyy runsaasti sellaisia hakijoita, joilla on epärealistinen käsitys opetuslalla tai omista kyvyistään (Kosonen 2002a, 23–24). Mielikuva opettajan ammatista ohjailee opetuslalle hakeutumista (Kemppinen & Kuusela 2006, 121), mutta valinnan lähtökohdaksi tästä tarkkailulla saavutetusta pätevyydestä (ks. Darling-Hammond 2006, 35; Lortie 1975, 62) ei kuitenkaan ilmaisun mukaan ole.

6.19 Lähtökohtahan se tietysti täytyy olla, olkoon se verbi nyt rakastaa tai että sitä haluais tehdä, mut tavallaan ihan hirveen paljon sille ei painoo kannata antaa, koska se ei voi olla realistinen, jos ei sitä oo tehny.

Laes (2007, 179) pitää motivaation päättelyä arvioitavan puheenvuorojen perusteella validiteetiltaan arveluttavana, sillä valintahaastattelu noudattaa usein ennustettavia sosiaalisia konventioita, jolloin hakijan todelliseen motivoituneisuuteen ei voida päästä lyhyessä, stereotyyppistä käyttäytymistä edistävässä valintahaastattelussa kiinni. Myös Kemppisen (2003, 62) näkee hakijoiden motivoituneisuuden arvioimisen olevan tunnetusti erittäin vaikeaa. Haukioja, Karppinen ja Kaivo-oja (2013, 22) toteavat, että motivaation arviointi yliopistojen opiskelijavalinnassa on sattumanvaraista ja kyseenalaista neljästä syystä:

- 1) motivaation vertaaminen ja erojen osoittaminen yksilöiden välillä on mahdotonta,
- 2) motivaatiomittarin validiteetti on heikko ja motivaatiomuuttujan operationalisointi on mahdotonta,
- 3) arviointi on subjektiivista, jolloin motivaatiomittariston reliiabelius on olematon,
- 4) motivaatio mitattavana ilmiönä on itsessään dynaaminen, epästabiili ja ei-separoituva muuttuja – opiskelijavalinnassa hakuhetken subjektiivinen motivaatiotaso saa suhteettoman suuren painoarvon.

Valitsijoiden mukaan erityisen hankalaksi opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa motivaation arvioinnin haasteeksi muodostuu erojen tekeminen hakijoiden välille, sillä valitsijoiden mukaan suurin osa hakijoista on todella motivoituneita opettajan tehtävään. Lindeberg ja Pitkäniemi (2013) ovatkin havainneet, että luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeeseen osallistuneiden minäpystyvyys (erit. henkilökohtainen minäpystyvyys) onkin korkealla tasolla, eikä koulutukseen valittujen ja karsiutuneiden välillä ole eroa minäpystyvyydessä. Tämä merkitsee, että hakijat kaiken kaikkiaan uskovat opetuksen merkitykseen oppilaan oppimisen edistäjänä sekä erityisesti omiin mahdollisuuksiinsa toteuttaa opettajan tehtävää. Tämän perusteella on ymmärrettävää, että erojen tekeminen hakijoiden välille motivoituneisuuden perusteella on haastavaa.

3.12 No täähän on hirveen vaikee, koska meidän hakijathan on tässä mielessä aika tasaisia. Koska ne on jo karsiutunu aika pitkälle sen VAKAVAn myötä tähän, niin käytännössä melkein kaikki ovat motivoituneita, niin sit on taas hirveen vaikee tehdä eroja, et oisko joku motivoituneempi kuin toinen. Kyllähän tietysti suoralla kysymyksellä, et jos joku epäröi tai ei oo kauheen hyvät perustelut minkä takia hakee tähän, niin voidaan ehkä kaivaa esiin sellaista vähemmän motivoitunutta henkilöä.

Edellisen ilmaisun mukaan hakijoiden motivoituneisuuden tasoa on kuitenkin mahdollista lähestyä ja vertailla ammatinvalinnan ja opettajankoulutukseen hakeutumisen perustelujen vakuuttavuuden näkökulmasta. Karin (1996, 94–95) mukaan laadukas, erityistä harkintaa sekä vaihtoehtojen etsintää osoittanut perustelu kertoo *valveutuneesta ammatinvalintapäätöksestä*, joka lisää valintavarmuutta – hakija tietää mihin on hakeutumassa. Valveutuneen ammatinvalintapäätöksen korostamisella soveltuvuusarvioinnissa on vaikuttavuutta myös opettajankoulutuksen jälkeiseen aikaan, sillä Hartikainen ja Hartikainen (2001) ovat tutkimuksessaan havainneet, että luokanopettajakoulutuksen soveltuvuusarvioinnissa valveutuneiksi päätöksentekijöiksi luokitellut ovat myöhemmin tyytyväisempiä ja sitoutuneempia työhönsä. Myös Perho (1988) on havainnut hakuvaiheen harkitun ammatinvalinnan ennustavan myönteistä työasentoitumista ja ammattiin sitoutumista. Toisaalta Nikkola (2007, 102) huomauttaa, ettei ammatinvalintaperusteiden selkeytymättömyys tarkoita, etteikö hakija voisi olla ammattiin sopiva. Valitsijat korostavat kuitenkin, että tiukassa valintakilpailussa uskottavalta ja sitoutuneelta hakijalta edellytetään laadukasta ja epäröimätöntä perustelua ammatinvalinnalleen.

8.1 Kyl se (hyvä hakija) jotenkin osaa perustella sen oman, et miksi juuri opettajaksi.

4.15 Tai sitten miten ne esittää sen jos kysytään, jos saat haastatella, että miksi haluat opettajaksi. Kyl se pitää pystyä perustelemaan, että millä perusteella se haluaa. // Et esimerkiksi kauheesti vaikka sanoo, että joo mä oon nyt hakemassa tänne viidettä kertaa ja mä ehdottomasti haluan tänne, mut ei pysty jotenkin perustelemaan tai tarkemmin sanomaan, niin ei se pelkästään riitä. // Sit jos kysyy mitä se on tehny, et jos ei oo tehny niinkun yhtään mitään, niin kyllä se jotain kertoo. Et tuolla isän ja äidin ullaakko huoneessa nyt

viime vuosi meni vähän kattellessa ja sit musta tuntu et kivahan tää ois, täähän ois ihan kiva ammatti.

Sahlberg (2012, 5), kuvaillessaan kansainvälisessä vertailussa suomalaisen opettajankoulutuksen piirteitä, nostaa soveltuvuusarvioinnin tyyppikysymykseksi sen, miksi hakija on valinnut hakeutua nimenomaan opettajaksi. Hakijoilta soveltuvuuskokeessa edellytettävä laadukas ja perusteellinen ammatinvalinnan argumentointi voi kuitenkin luoda myös eräänlaisia vääristymiä opiskelijavalintaan. Rähän (2010, 63) näkemyksen mukaan valintaa ohjaavat liiaksi *miksi haluat opettajaksi* -kysymykset *miten sovellut opettajaksi* -kysymysten sijaan, mistä seurauksena on esimerkiksi parempaan ja vakuuttavampaan artikulointiin kykenevien kokeneempien hakijoiden valikoituminen koulutukseen. Jälkimmäistä kysymystä painottaessa olisi mahdollista Rähän (mt.) mukaan siirtyä motivaatiotekijöiden tarkastelusta kohti relevantimpaa, pyrkijän persoonallisuuden ja soveltuvuuden, tarkastelua.

Valitsijoiden kuvausten perusteella hakijalla on käytettävissään eräs tehokeino edistääkseen arviota omasta motivoituneisuudestaan: oman motivaation ilmaiseminen suhteessa koulukontekstiin liittyviin haasteisiin. Ristiriitojen tuominen oman motivaation ja ns. unelma-ammatin välille osoittaa motivaation realistista alkuperää. Motivoituneisuuden kuvailu suhteessa kouluun ja opettajan työhön liitettäviin haasteisiin ja ongelmiin välittää korkeampaa motivaatiovaikutelmaa verrattuna perinteisellä unelma-ammatti-asetelmalla motivaatiotaan ilmaiseviin hakijoihin.

3.18 Kun ajatellaan, että julkisuudessa on paljon negatiivisessa mielessä esillä tää opettajan työ. Niin jos ajattelee sitä, että näillä hakijoilla on käsitys tästä negatiivisesta julkisuuskuvasta, että on vähän rahaa ja lapset on ihan kauheita siellä koulussa ja näin päin pois. Niin ne silti haluaa tulla tänne ja sit jos ne siinä tilanteessa pystyy sen jotenkin tuomaan esille tän ristiriidan, et silti olen motivoitunut tulemaan. Semmonen realistinen käsitys on, että sä tiedostat nää haasteet, mut sul on kuitenkin sellasta omaa motivaatiota siihen tarpeeks, jotta ne voittaa nää opettajan työn haasteet ja ongelmat.

Kemppinen (2007, 225) käyttää tästä hakijan valitsemasta, soveltuvuuskokeessa menestymistä edistävistä kielellisestä strategiasta *veteraanipuheen* käsitettä. Veteraanipuheen tuntomerkinä on pyrkimys korostaa illuusiotonta suhtautumista koulutyöhön. Valitsijalle pyritään välittämään vihjeitä siitä, että hakija on todellisten ja hankalien tilanteiden karaisema – kaiken nähnyt ja kaiken kokenut – mutta samalla tilanteet hallitseva, eikä niiden armoilla oleva. Toisaalta Kari (1997, 37–38) näkee tällaisen opettajan ammatin hyvien ja huonojen puolien arvioinnin oman kokemuksen tai muun saadun informaation perusteella kertovan harkitusta ja järkevästä eli valveutuneesta ammatinvalintapäätöksestä. Hongin (2012, 420) mukaan positiivinen arvio omista kyvyistä suhteessa opettajan työn tarjoamiin haasteisiin kertoo myös korkeasta minäpystyvyydestä, joka edistää sitoutumista ajoittain haasteelliseen opettajan ammattiin.

Karin (2003, 34) havaintojen mukaan relevanttien ja realististen kasvatuskäsitysten ja -tietämyksen ja osoittamisella soveltuvuusarviointivaiheessa on selvä positiivinen yhteys hakijan tulevaan opettaja-ajatteluun ja kasvatustoimintaan. Harrisonin ym. (2006, 78) mukaan vastaavasti hakijan kyvyttömyys vastata kasvatusta ja opettajan työtä koskeviin kysymyksiin indikoi vähäistä kiinnostusta ja sitoutumista opettajan ammattiin. Opettajan työhön liittyvän ymmärryksen osoittaminen ja kykenevyys sen myötä kasvatustieteen diskurssiin luovat valitsijoiden mukaan kuvaa opettajan työstä kiinnostuneesta ja motivoituneesta hakijasta.

5.9 Ja sit esimerkiksi tällaiset, että kun kysytään vaikkapa vähän jo spesiaalia, et tietäkö jotain opettajan työstä tai siihen liittyvästä kasvatustieteen sanastosta tai kasvatustieteellisestä sanastosta, niin kyl jotain sit tarvis osata. Et tavallaan näyttää sen, että on myöskin sitä kautta kiinnostunu.

7.22 Vaikka sen ei tarvi olla valmis mitenkään, eikä se voi olla valmis se näkemys lapsilähtöisyydestä, kasvatuksesta ja hyvästä opettajasta, niin sen täytyy kuitenkin pystyä sillä vastauksellaan jotenkin asemoimaan itsensä siihen kasvatuksen maailmaan, et se vaikuttaa uskottavalta hakijalta. (– –) Että kuka on paremmin sisällä siinä diskurssissa kun toinen.

Työn realiteetteihin liittyvään tietoisuuteen voidaan liittää myös hakijan myönteinen suhtautuminen luokanopettajan työn moniaineisuuteen. Valitsijoiden mukaan hakijalle on edullista korostaa halua toimia luokanopettajana laajalla, monta oppiainetta sisältävällä kasvatuskentällä.

6.11 Generalistejahan tänne halutaan, niin aika moni korostaa sitä, että on montaa ainetta ja pidän sitä hyvänä.

Ammatinvalinnan suoran argumentoinnin lisäksi hakijan on mahdollista osoittaa omaa motivaatioitaan saavuttaen opettajan ammatti päämäärätietoisuuteen ja tavoitteellisuuteen viittaavilla teoilla. Valitsijat kuvaavat arvostavansa hakijan sinnikkyyttä ja systemaattista halua vaikuttaa omiin mahdollisuuksiinsa valikoitua opettajankoulutukseen. Kempin (2003, 62) mukaan jo pelkkää uudelleen-hakeutumista on yleensä pidetty soveltuvuuskokeessa palkittavana osoituksena sinnikkyudesta. Havaintojen mukaan hakijoiden valintakoemenestys yleensä paraneekin hakukertojen lisääntyessä (mts. 80). Valitsijoiden kuvauksissa ei nouse esille, että sinnikäs uudelleen-hakeutuminen automaattisesti edistäväisi hakijan valikoitumista, mutta sen sijaan välivuosina tehdyt ratkaisut, kuten ohjaustyöhön hakeutuminen tai valintakoepisteiden tavoitteellinen lisääminen, kertovat heidän mukaansa hakijan halusta päästä opetuslalle.

5.14 Esimerkiksi on monta semmosta, jotka sanoo, et mä oon yrittäny jo kaks kertaa OKL:ään, en oo päässy. Tuli pakollinen välivuosi ja mä menin lukemaan kasvatustieteitä, mä menin kouluavustajaks ja tavallaan sain lisäkokemusta, kenties lisäpisteitä. Et sitä täytyy kyllä sit arvostaa, et siin on kyllä jo sitoutunu. Tai eilen oli yks semmonen, joka

sano, et hän meni uudestaan lukion penkille nostamaan matikan arvosanoja, siis ikään kuin kirjotti matikan uudestaan, sai nostettua tietylle tasolle, että sai täältä enemmän pisteitä. Kyl sille täytyy pistää painoarvoa, et tommonen on sit kyllä todella sitoutunu. Ei ollu epäilystä ettei haluis alalle.

1.23 Jos on kirjottanu aikaisemmin, mitä on tehnyt siinä väli vuosina. Tai onko jotenkin suuntautunut jotenkin tälle alalle, onko tehnyt töitä tälle alalle päästäkseen. (– –) On tehny kouluavustajan töitä. // Jotenkin, ainakin jossain määrin pyrkii vaikuttamaan omiin mahdollisuuksiin.

Räihän (2006, 220–221) ja Meren (2002, 123) mukaan opettaja- tai avustajakokemusta onkin pidetty motivaation mittarina ja hakijan kannalta edullisena tekijänä – työkokemus on yhtä kuin sitoutunut opiskeluun ja ammattiin. Työkokemuksesta palkitseminen on kuitenkin Räihän (mts. 220) mukaan varsin poikkeuksellista eri koulutusalojen vertailussa, sillä monia ammatteja ei voi yleensä kokeilla ennen koulutukseen hyväksymistä. Hänen mukaansa opettajan ammatin kohdalla työkokemus on, jollei edellytys, niin ainakin etu, kuten edellisistä valitsijoiden ilmauksistaakin välittyi. Työkokemuksen korostaminen hakijalle edullisena seikkana edistänee kuitenkin samalla kokeneempien hakijoiden valikoitumista opettajankoulutukseen. Uusiautun ja Määtän (2013, 110) sekä Räihän (2006, 217) mukaan on selvää, että enemmän opettaja- ja elämäkokemusta omaavalla hakijalla on ylipäätään varmuutensa ja välittyvän kokemuksensa avulla paremmat mahdollisuudet läpäistä valintaseula²³. Heidän mukaansa valinnan kohdistumista kokeneempaan hakijaan ei kuitenkaan välttämättä pidetä opettajankoulutusyksiköissä murheellisena, sillä hakijoiden korkeampi ikä luo mielikuvaa halutusta ja kovasti kilpaillusta alasta ja ammatista. Ahola (2004, 13) näkee kuitenkin kokeneempien hakijoiden valinnan epäoikeudenmukaisena uudelle ylioppilaalle, tämän joutuessa aikaisempien koulutukseen valittujen tavoin jonottamaan opiskelupaikkaansa jopa vuosia. Kokeneempien hakijoiden suosiminen ja valitseminen on Nikkolan ja Räihän (2007, 12) mukaan loppujen lopuksi ongelmallista myös opettajankoulutuksen kannalta, koska näin toimiessaan opettajankoulutus samalla rapauttaa omaa uskottavuuttaan, kun edes opettajankouluttajat eivät näytä luottavan sen koulutusvoimaan valinnan kohdistuessa kokeneempiin ja valmiita opettajia muistuttaviin hakijoihin.

Vahvaa työkokemusta omaavien hakijoiden valikoituminen opettajankoulutukseen asettaa haasteita sen opettajankoulutuksen koulutustavoitteille. Meri ja Westling (2003, 187–188) ovat havainneet, että koulutusta edeltävällä opettajakokemuksella on negatiivinen yhteys koulutuksen loppuvaiheen

²³ Yliopistojen opiskelijavalintaa väitöskirjassaan tutkineen Norin (2011, 216) havaintoon peilaten vanhempien ja kokeneempien hakijoiden suosiminen olisi kuitenkin suomalaisessa koulutus kentässä varsin poikkeuksellista: valinnoissa nuoret hakijat menestyvät vanhempia paremmin – korkein hyväksymisprosentti koulutukseen tutkimuksessa oli kaikkien nuorimmalla ikäryhmällä eli alle 20-vuotiailla hakijoilla.

opettajuuteen. Tästä johtopäätöksenä tutkimuksessa oli, että mitä kauemmin opiskelija oli työskennellyt opettajana, sitä vähemmän hän on kehittänyt opettajuuttaan koulutuksen aikana. Syynä opettajankoulutuksen vähäiseen vaikuttavuuteen rutinoituneempien opettajien kohdalla voidaan pitää havaintoja heidän vaikeudestaan reflektoida omaa toimintaansa opettajankoulutuksessa (ks. Meri 2002, 124). Räihä (2010; 19, 101) päätelee tämän kokeneempien opettajien koulutettavuusongelman joutuvan alun perin siitä, että mitä pidempään hakija on työskennellyt koulussa kouluavustajana tai opettajana, sitä pidempään hän on joutunut käsittelemään taitamattomana ja ilman ohjaajaa opettajan ammatin häneen kohdistamia odotuksia. Tästä seurauksena on hänen mukaansa se, että pitkän ammatillisen kokemuksen omaavat hakijat ovat jo valintamenettelyn aikana tietämättään huonosti koulutettavissa.

Vaikka opetus- ja kulttuuriministeriö on kehittämissuunnitelmassaan (2012, 13) linjannut, että korkeakoulujen opiskelijavalinnan täytyy kohdistua nuorempiin hakijoihin ja uusien ylioppilaiden osuus tulee vuoteen 2016 mennessä nostaen yli puoleen kaikista koulutukseen valituista, ei Kosonen (2005, 221, 225) ei näe kokeneempien hakijoiden valintaa huonona asiana niin koulutusyksikön kuin yksilönkään kannalta. Välivuodet eivät hänen mukaansa ole vain passiivista odottelua, vaan lisäävät tehokkaasti yliopisto-opiskelijoiden edellyttämiä opiskeluvalmiuksia sekä uravalinnan onnistumisen mahdollisuuksia. Mahdollisen väli vuoden aikana suuri osa nuorista pohtii uranvalintaansa ja hankkii juuri niitä valmiuksia, joita yliopisto-opiskelu edellyttää. Nopean koulutukseen sijoittumisen Kosonen näkee tuovan mukanaan enemmän motivoitumattomia ja mahdollisesti opintonsa keskeyttäviä opiskelijoita. Työkokemuksesta palkitsemisesta seuraavan hitaamman koulutukseen sijoittumisen voidaan siis nähdä edistävän laadukkaamman opiskelijamateriaalin valikoitumista opettajankoulutukseen. Myös Meri ja Westling (2003, 189–190) korostavat monipuolisen ja dynaamisen kokemustaustan erilaisista yhteisöistä lisäävän hakijoiden kykyä toimia oma-aloitteisesti, rohkeasti ja luovasti kehittäkseen omaa koulutus- ja työyhteisöään. He myös näkevät tällaista kokemusta omaavan hakijan sitoutuneempana opettajankoulutukseen ja opettajan työhön.

Huolimatta siitä, että työkokemuksesta ja kasvatustieteen opinnoista²⁴ ei pisteitä opiskelijavalinnassa suoraan enää annetakaan, pyrkivät valitsijat huomioimaan valinnoissa sen, onko hakija työskennellyt aikaisemmin lasten ja ohjaustyön parissa. Tällaisesta toiminnasta palkitseminen valinnassa perustuu

²⁴ Työkokemuksen ja kasvatustieteenopinnoista palkitseminen aiheutti erikoisia lieve-ilmiöitä myös muilla tasoilla. Kun ei työkokemuksesta eikä kasvatustieteen opinnoista saanut opiskelijavalinnassa enää esivalintapisteitä, jotka olivat käytännössä valinnan edellytyksiä ennen VAKAVA-järjestelmää, oli seurauksena tilapäisten luokanopettajan ammattiin pyrkivien avustajien ja harjoittelijoiden häviäminen kouluilta lähes tyystin. Samoin kasvatustieteen opiskelijamäärät avoimessa yliopistossa romahtivat. (Räihä 2010, 104.) Työkokemuksen, harrastustoiminnan ohjaamisen ja kasvatustieteen opintojen pisteytyksiä osana luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa avataan tarkemmin Liimataisen (2002, 27–29) artikkelissa.

ainakin osittain historiasta kumpuavaan perinteeseen, sillä Nikkolan ja Rähän (2007, 10) mukaan opettajat ovat olleet perinteisesti työnsä ohella esimerkiksi urheilu- ja taideharrastusten vetäjiä. Heidän mukaansa tällaista aktiivisuutta on pidetty edellytyksenä opettajalle ja sen asema on jopa virallistettu liittämällä se aiemmin suoraan osaksi opiskelijavalintojen pisteytystä. Harrastustoiminnan ohjaamisesta saadut pisteet poistettiin virallisesti valintapisteytyksestä 1996 toivoen ratkaisun edistävän miesten valikoitumista opettajankoulutukseen (Liimatainen 2002, 28). Soveltuvuusarvioinnissa harrastustoiminnan ohjaamista arvostetaan edelleen, joskin valitsijoiden ilmauksissa nostetaan esiin huomio siitä, että työ- ja ohjaukokemuksen arviointi hieman kyseenalaista ja vaihtelevaa. Hakeutuminen aktiivista vuorovaikutuksellisuutta edellyttäneisiin tehtäviin ja tilanteisiin kertoo kuitenkin valitsijoiden mukaan hakijan motivaatiosta ja kiinnostuksesta tehdä opetusalan työtä.

5.1 Sit minkälainen on tavallaan se tausta. Et onks ollu sellasissa tilanteissa, missä on joutunu oleen muiden kanssa tekemisissä. Useestihan näillä siellä on opettajakokemusta, sijaisuuksia, koulunkäyntiavustajaa, urheiluseuran vetämistä, kaikkee tämmöstä. Se on yks kans että, eikä tänne varmaan kukaan semmonen tuu hakemaankaan, joka ei haluais olla muiden kanssa, koska tää työ sit sitä on. // Mut tietyst on jonkinlainen etu, et jos on lasten kanssa ollu, ohjannu ryhmiä, vaikka tanhuryhmää tai urheiluryhmää tai partioryhmää. Että se ehkä kertoo, että on kiinnostus.

1.22 Jos on sitoutunut johonkin liikuntaharrastukseen ja vie niinkin pitkälle, et valmentaa pieniä, pikku urheilijoita ja liikunnan harrastajia, kyllähän se kertoo sitoutumiskyvystä ja myöskin motivaatiosta, et oikeesti tykkää alasta. Partio saa aina pieniä plussia. Tän tyyppisiä, nää on aina vähän kyseenalaisia, mut jos niiden taustalla on sellaiset hyvät perustelut ja tarina, et miksi hakija näitä on sitten tehnyt, niin kyllä se aika paljon motivaatiosta ja sitoutuneisuudesta kertoo.

Valitsijoiden kuvaukset siitä, kuinka hakijan kannattaa osoittaa soveltuvuusarvioinnissa suhtautumistaan lapsiin ja nuoriin sekä haluaan työskennellä heidän kanssaan ovat eriytyneet selkeästi. Ensimmäisessä ilmauksessa positiivisen suhtautumisen osoittamista pidetään opiskelijavalinnassa menestymisen lähtökohtana. Jälkimmäisessä ilmauksessa lapsimyönteisyyden osoittamisen kuvataan karsineen ammatinvalinta-argumenttina inflaatiota niiden yleisyyden ja toistuvuuden takia.

3.16 No perinteisestihän on aina joskus sanottu, että ne hakijat aina sanoo, että mä niin tykkään lasten kanssa toimimisesta ja vaikka sitä jotenkin kliseisenä vastauksena pidetäänkin, niin musta se on kuitenkin aika tärkeä. Tottakai sun pitää pitää lapsista, jos sä haluat heidän kanssa työskennellä päivästä toiseen.

1.11 Jos siinä ei tule sellaista liukuhihnavaistausta, et on aina rakastanu lapsia tai on aina halunnut kasvatusalalle, tai et on aina halunnut ohjata tai opettaa ihmisiä, vaan et se olisi jotenkin sellainen persoonallinen tapa ilmasta se halu tehdä sitä työtä.

Opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa työhön motivoituneisuuden selvittäminen nähdään valitsijoiden toimesta tärkeänä. Edellä on kuvattu erilaisia keinoja sen selvittämiseksi, mutta millaisiin

tekijöihin hakijan motivoitumisen tulisi perustua? Mikä on oikeanlaista motivoitumista opettajan ammattiin? Valitsijoiden kuvauksissa opettajan ammattiin soveltuva, oikeisiin perusteisiin nojaava motivaatio opettajan työhön määritellään *generatiivisuutena*.

4.2 Sen pitäis olla semmonen... musta on hieno termi tää generatiivinen, et se (hakija) haluaa auttaa niitä oppilaita.

Yhteiskunnassa on olemassa ammatteja, joissa korostuu seuraavista sukupolvista ja tulevaisuudesta huolehtiminen. Opettajan työ nähdään tällaisena generatiivisena ammattina esimerkiksi sosiaalityön, lääketieteen ja luovien ammattien ohella. (Bradley 1997, 280.) Generatiivisuuden käsite on alun perin osa Eriksonin teoriaa ihmisen kahdeksasta kehitysvaiheesta. Se sijoittuu Eriksonin teoriassa seitsemänneksi kehitysvaiheeksi, jolloin ihmisen tulee valita generatiivisuuden ja itseensä keskittymisen ja käpertymisen eli stagnaation välillä. Tämän ns. generatiivisuuskriisin ratkaisussa generatiivisuuteen päätyneet ihmiset eivät enää ole ensi sijassa kiinnostuneita itseensä ja omaan minuuteensa liittyvistä kysymyksistä, vaan mielenkiinto kohdistuu voimakkaasti seuraaviin sukupolviin. Keskeisimmän generatiivisuuden saavuttaminen merkitsee onnistunutta vanhemmuutta, mutta se voi toteutua myös universaalina huolenpitona kaikista lapsista. (Erikson 1982, 66–68.) Näin ollen generatiivisuus voidaan liittää myös edellytyksiin eräiden ammattien menestyksekkäästä toteuttamisesta. Valitsijoiden mukaan opettajan ammattiin ja opettajankoulutukseen soveltuvat henkilöt henkilöitä, jotka haluavat auttaa oppilaita ja suuntaavat huomiotaan omista intresseistään kohti oppilaiden tarpeita – toteuttaen opettajan ammatin generatiivista luonnetta.

Generatiivisuudelle vastakkaisena hakijan ominaisuutena voidaan nähdä autoritääriset kasvatus- ja opettajuuskäsitykset, sillä Erikson (1982, 66) asettaa generatiivisen ja autoritäärisen kasvatustoiminnan ja -ajattelun toistensa vastakohtiksi. Molemmille kasvatusmalleille yhteistä on halu välittää uskomusjärjestelmiä edelleen seuraaville sukupolville, mutta sen toteuttamisen tavat eroavat toisistaan. Generatiivisessa kasvatuksessa pyritään aina ottamaan huomioon vastaanottajan tarpeet, sillä päämääränä nähdään kulttuurisesti välttämättömänä pidettyjen totuttujen tapojen noudattamisen ja sellaisenaan siirtämisen sijaan kasvatettavan selviytymisen turvaaminen omassa elämässään. Autoritäärisessä kasvatuksessa pyritään välittämään tietty uskomusten ja arvojen joukko kaavamaisesti ja sellaisenaan kasvatettavalle, ottamatta huomioon tämän tarpeita. Valitsijat pyrkivätkin opiskelijavalinnassa estämään stagnaation sortuneiden, autoritäärisiä ja mekaanisia kasvatuskäsityksiä omaavien hakijoiden pääsemisen opettajankoulutukseen ja opetusosalalle.

7.21 Sellasella (hakijalla) on hyvin heikot mahdollisuudet päästä, joka esittää hyvin mekaanisia ja kurinalaisia ja autoritäärisiä näkemyksiä kasvatuksesta.

6.17 Että olis vähän ajateltu, et mitä on oppiminen esimerkiks, eikä vaan se, että mitä se on se opettaminen, niinkun täällä aika useissa papereissa tulee, että ”haluan jakaa itseläni olevaa tietoa ja taitoa”.

Myös esiintymishalu tyydyttämiseen perustuva motivoituminen kuvataan vääränlaiseksi motivoitumiseksi opettajan ammattiin, vaikka Laes (2005) onkin havainnut esilläolohalun muuten olevankin eduksi luokanopettajankoulutuksen soveltuvuusarviointihaastattelussa. Motivaation perustumista tällaiseen itsekkääksi koettuun tarkoitukseen voidaan pitää generatiivisuuskriisin (Erikson 1982, 66) ”väärin” ratkaiseen hakijan merkinä. Tällainen henkilö voi olla motivoitunut opettajan ammatin saavuttamiseen, mutta koska halu ei pohjautu generatiivisuuden piirteisiin voidaan hänet arvioida soveltumattomaksi opettajan työhön.

2.11 Sit sellanen, jos haluaa olla esillä, että haluaa opettajaksi sen takia, että haluaa esiintyä, et se on sen oma show. Se saa tyydytyksen kun on esillä. Se olis sellanen poissulkeva.

TAULUKKO 7. Opettajan työhön motivoitumisen arvioinnin tasot

Mitä?	Miten?	Miksi?
Motivaatio opettajan työhön	Hakijan -ammatinvalinnan perusteiden valvutuneisuus, realistisuus ja persoonallisuus -välivuosien systemaattiset valintaa edistävät ratkaisut, kuten opiskelu-, ohjaus- ja työkokemus kasvatusalaan liittyen -opettajan työhön tai kasvatukseen liittyvien piirteiden tunteminen -autoritääriset ja opettajajohtoiset käsitykset opettajan ammatista -myönteinen suhtautuminen lapsiin	Hakijan tulee osoittaa ilmaisullaan ja toiminnallaan realistisiin käsityksiin ja generatiivisiin perusteisiin nojaavaa sisäistä motivaatiota toteuttaakseen menestyksekkäästi opetus- ja kasvatusalan työtä.

4.2 Soveltuva hakija – tuttu vai uusi tavoiteprofiili?

Honkasen ja Nymanin (2001, 40) mukaan valintakriteerit voidaan kuvata soveltuvuusarviointitilanteessa erityisen tavoiteprofiilin avulla, joka on lista hakijalta edellytettävistä ominaisuuksista ja valmiuksista. Tämän tutkimuksen välittämä tavoiteprofiili (kuvio 6) koostui hakijan ihmissuhdetaidoista (kategoria 1a), opettajan työn ja epävarmuuden sietämisestä (kategoria 1b), taidollisesta erityisosaaamisesta (kategoria 1c), koulutettavuudesta ja ammatillisesta kehittymispotentiaalista (kategoria 2) sekä motivoituneisuudesta opettajan työhön (kategoria 3). Opettajankoulutuksen opiskelijavalintaa ohjaavaa, valitsijoina toimivien opettajankouluttajien soveltuvuus käsityksien pohjalta muodostuvaa tavoiteprofiilia ja valintakriteeristöä ei ole tutkittu kokonaisuutena aikaisemmin. Tässä luvussa kuitenkin pyrin rakentamaan yhteyksiä tämän tutkimuksen välittämän opiskelijavalinnan tavoiteprofiiliin

ja aikaisemman, toisenlaisista tutkimusasetelmista ja näkökulmista luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa ja soveltuvuusarviointia tarkastelevien tutkimusten välittämän soveltuvuuskuvan välille. Liitän aiemmissa tutkimuksissa esiin tulleet opettajankoulutukseen valikoitumista edistävät tai heikentävät hakijan ominaisuudet ja valmiudet omaan tutkimukseeni kategoriamerkinnoilla (esim. 1a tai 2b jne.). Jos valikoitumista edistävä ominaisuus nähdään tämän tutkimuksen tuloksissa käänteisesti, valintaa heikentävänä tekijänä (tai päinvastoin) käytetään merkintää (vrt. 3). Jos toisessa tutkimuksessa havaittua hakijan opettajankoulutukseen valintakoemenestykseen liittyvää hakijan ominaisuutta ei ole löydettävissä tämän tutkimuksen tuloksista käytän merkintää (-).

Opettajankoulutukseen soveltuva hakija



KUVIO 6. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan tavoiteprofiili

Luokanopettajakoulutukseen valintakokeisiin osallistuneiden persoonallisuuspiirteitä ja -tyyppisiä ovat tutkineet Laes (2005) ja Heikkilä-Laakso (1995). Laeksen tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajakoulutukseen pyrkineiden ja valittujen naisten persoonallisuuspiirteitä psykometrisen tutkimuksen avulla. Luokanopettajakoulutukseen valikoituneet naiset olivat johtamishaluisia. Samankaltainen valitsijoiden soveltuvuus käsitys on havaittavissa myös tämän tutkimuksen tuloksissa (1b): opettajan nähtiin tarvitsevan työssään johtamishalua ja päätöksentekotaitoa, epävarmuuden ja siitä johtuvan kyvyttömyyden sijaan. Laeksen tutkimuksen mukaan myös esilläolohalu indikoi menestymistä opiskelijavalinnassa. Esilläolohalun edullisuus poikkeaa tämän tutkimuksen havainnoista, sillä valitsijat kuvasivat sitä vääränlaisen motivoituneisuuden piirteeksi opettajan työhön (vrt. 3). Väärän-

laisen motivoitumisen voidaan nähdä esimerkiksi haittaavan opettajan ammatin generatiivisia (Bradley 1997, Erikson 1982, 66) vaatimuksia. Laes havaitsi myös liiallisen impulsiivisuuden (1a) ja ahdistuneisuuden (1b) heikentävän menestymistä opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa.

Heikkilä-Laakson (1995) tutkimuksessa Turun ja Rauman opettajankoulutusyksiköiden valintakokeisiin osallistuneista ekstroverteiksi luokiteltiin 86 prosenttia. Koulutukseen valituista heitä oli jo 90 prosenttia. Luokanopettajakoulutus siis todella viehättää ulospäin suuntautunutta ja sujuvasti kommunikoivaa ekstroverttejä (ks. sosiaalinen persoona, Holland 1985, 21). Luokanopettajakoulutukseen valittujen ja valitsematta jääneiden naisten välillä havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja mainitun kaltaisen ekstroverttiyden kohdalla. Ekstroversion liitettäviä piirteitä, kuten sujuvaa kommunikaatiota ja vuorovaikutusosaamista, on löydettävissä myös tämän tutkimuksen soveltuvuuskuvasssa (1a). Joskin Heikkilä-Laakson (mts. 253) määrittelemän dominoivan ja muita huomioimattoman ekstrovertin tyyppin nähdään valitsijoiden mukaan myös heikentävän hakijan opettajankoulutukseen valikoitumisen mahdollisuutta. Merkitseviä eroavaisuuksia Heikkilä-Laakson tutkimuksessa havaittiin myös kehittämisorientoituneiden, kyseenalaista ja kriittisyyteen pyrkivien intuitiivisuus -preferenssiä suosivien hakijoiden menestymisen kohdalla. Tässä tutkimuksessa kyseiset piirteet kuvaavat hakijan koulutettavuuteen ja ammatilliseen kehittämispotentiaaliin viittaavia valmiuksia (2).

Opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa menestymistä on tutkittu myös hakijoiden itsearviointiin perustuen. Lindebergin ja Pitkäniemen (2013) tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajakoulutukseen soveltuvuuskokeisiin osallistuneiden minäpystyvyyden, koetun vuorovaikutusvalmiuden sekä ammattikuvien vaikutusta opiskelijaksi hyväksymiseen ja yhteyttä virallisiin valintakriteereihin. Heidän tutkimustuloksensa osoittavat, että hakijoiden itsearviointiin perustuvan aineiston osalta koulutukseen hyväksytyt ja ei-hyväksytyt ovat ryhminä varsin yhteneviä. Erottelevaksi tekijäksi ja soveltuvuuden rajaajaksi hyväksytyjen ja karsittujen välillä nousi ainoastaan hakijoiden ammattikuva. Hyväksytyjen hakijoiden osalta kasvatustieteellinen ammattikuva, jolla tarkoitetaan hakijoiden näkemystä siitä, että kasvatustieteellinen tutkimus on yksi vankka opettajan ammatin ja opettajankoulutuksen tukipilari, painottui hylättyjä enemmän. Tämän tutkimuksen soveltuvuuskuvaan vertailtaessa kasvatustieteellisen ammattikuvan korostaminen heijastuu koulutettavuuteen (2). Valitsijat kuvaavat kasvatustieteellistä ammattikuvaa painottavan hakijan olevan akateemisen ja tieteellisen perehtyneisyytensä vuoksi olevan koulutukseen sitoutunut – koulutettava hakijaksi.

Perhon (1987) tutkimus kohdistui valintakokeen erottelevuuteen Joensuun ja Savonlinnan luokanopettajankoulutusyksiköissä. Itsearvioinnin perusteella Joensuuhun ja Savonlinnaan hyväksytyt naiset olivat tehneet ammatinvalintansa määrätietoisemmin (3), kutsumussuuntautuneemmin (3) sekä

ihmiskeskeisemmin (3) kuin hylätyt. Lisäksi hyväksytyt pitivät itseään hylättyjä enemmän taiteellisesti suuntautuneina (1c), lahjakkaampina (1c), itseensä luottavina (1b), johtamistaitoisina (1b), vähemmän karskeina (-), kunnianhimoisina (-) ja energisinä²⁵ (-). Heikoimmin menestyivät laskennallisesti työstä kiinnostuneet (3) ja yksinoloa työssä suosivat (-). Perhon tuloksissa esiintymiskykyisyys nähtiin valikoitumisen todennäköisyyttä lisäävänä tekijänä, mutta tämän tutkimuksen tuloksissa vääränlaisena motivoitumisena ja valintaa heikentävänä tekijänä (vrt. 3). Joensuuhun ja Savonlinnaan valikoituneet miehet olivat tehneet naisten tapaan harkitun ja määrätietoisen, ihmiskeskeisyyteen ja kutsumukseen nojaavan ammatinvalinnan (3). He arvioivat itsensä lisäksi esiintymiskykyisiksi (vrt. 3), empaattisiksi (1a), yhteistyötaitoisiksi (1a), johtamistaitoisiksi (1b), loogisiksi (2) sekä stressiä ja epävarmuutta sietäviksi (1b) sekä sopeutuviksi (vrt. 2) vertailussa hylätyksi tulleisiin. Koulutettavuuden ja ammatilliseen kehittymispotentiaalin arviointia koskien valitsijat kuvasivat sopeutuvuudelle vastakkaisiksi luettavia piirteitä, joissa korostettiin konformistisuudesta eroon pyrkivää itsenäistä ja kriittistä ajattelutapaa.

Määttä (1978) havaitsi luokanopettajakoulutukseen hyväksytyjen ja hylättyjen eroavan toisistaan ainoastaan kontrolliasenteissa: hylätyt ovat hyväksytyjä rajoittavampia kasvatusasenteiltaan. Valintakokeessa hylätyksi joutuneet puolsivat tutkimuksessa voimakkaammin autoritäärisiksi ja rajoittaviksi määriteltäviä väitteitä. Tämän tutkimuksen tuloksista on löydettävissä samankaltainen näkemys (3): voimakkaasti autoritäärisiä näkemyksiä kasvatuksesta ja opettajan työstä esittävän hakijan valikoitumismahdollisuudet opettajankoulutukseen todetaan heikoiksi, koska hakijan motivaation nähdään perustuvan generatiivisuudesta loittoneviin, vääränlaisiin motivaatio- ja ammatinvalintaperusteisiin.

Laes (2003) on tutkinut opiskelijavalintaa myös adjektiivitestin avulla, pyrkien selvittämään minkälaiseksi luokanopettajakoulutuksen valintakokeisiin osallistuvat naiset itse kuvaavat itseään. Luokanopettajakoulutukseen hakeneista 86 prosenttia ilmoitti olevansa *aktiivisia* ja koulutukseen valittujen kohdalla luku kasvaa jo 95 prosenttiin. Muita yleisiä kuvauksia olivat *innostunut*, *seurallinen* ja *mielilyttävä*. Hyväksytyjä ja karsittuja selkeästi ja systemaattisesti erottelevia tekijöitä ei kuitenkaan tutkimuksen perusteella ollut muodostettavissa. Laes kuitenkin havaitsi, että *ujoiksi* (6 hakijaa) ja *taustalla viihtyviksi* (6 hakijaa) itseään kuvailevista hakijoista yksikään ei saanut opiskelupaikkaa. *Hiljaiseksi* itseään kuvanneista (15 hakijaa) vain yksi tuli valituksi. Tämän tutkimuksen soveltuvuuskuvaan verrattaessa edellä mainitut kuvaukset nivELYvät opettajan työn ja epävarmuuden sietämisen kategorian (1b) kuvauksissa esiin tulleisiin opettajankoulutukseen soveltumattomuuden piirteisiin.

²⁵ Vaikka energisyys onkin ekstroversion liitettävä piirre, ei se suoraan tullut esille kategoriakuvauksissa.

Koska luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan tavoiteprofiilia eli arvioitavia ominaisuuksia ja valmiuksia on tutkittu varsin vähäisesti, päätin ottaa tarkasteluun myös epäviralliset valintakriteerit. Kemppinen (2007) on tutkinut internetissä vallinneen epävirallisen valintakoekeskustelun luomaa soveltuvuus- ja ihannehakijakuva. Tutkimus on suoritettu valintaorganisaatioista ja opettajankoulutusyksiköistä riippumattoman opiskelijavalintakeskustelun sekä opiskelijoilta kerätyn haastatteluaineistojen välittämistä uskomuksista. Tutkimuksen välittämän soveltuvuuskuvan mukaan hyvä hakija on siististi pukeutunut (-), hyväkäytöksinen (1a), itsehillintäkykyinen ja rauhallinen (1a) muille hakijoille tilaa antava (1a), olemukseltaan aktiivinen (1a) ja tilannetajuinen (1a). Hän myös harrastaa samoja asioita kuin valitsija (-). Hakija myös suhtautuu realistisesti opettajan työhön, eikä puhu siitä kutsumusammattina (3). Lisäksi hakija välttää tunnustamasta pitävänsä lapsista (3). Tämän tutkimuksen tuloksissa lapsista pitämisen osoittaminen näyttäytyy tosin dikotomisesti: toisaalta sen osoittaminen nähdään opettajan työhön soveltuvuuden peruslähtökohtana, mutta toisaalta lapsista pitämiseen nojautuvaa argumentointia pidetään kaikessa stereotyyppisyydessään liian helppona ja yksinkertaisena perusteluna.

Seuraavaan taulukkoon (taulukko 8) on koottu aikaisemmissa tutkimuksissa löydettyjen opiskelijavalintakriteereiden vertailu tämän tutkimuksen välittämään tavoiteprofiiliin ja valintakriteeristöön. Taulukossa on eroteltu opettajankoulutukseen soveltuvuutta edistävät ja heikentävät hakijan ominaisuudet sekä merkitty niiden niveltymisen tämän tutkimus kuvauskategorijärjestelmään. Tämän tutkimuksen tuloksista eroavat eli käänteiset ominaisuudet on merkitty taulukon loppuun. Mitä vähemmän kategorioihin on merkitty ”osumia” aiemmista tutkimustuloksista, sitä enemmän niiden voidaan nähdä tuottaneen uutta tietoa opettajankoulutuksen valintakriteereistä. Erityisesti kolme keskimäistä kategoriaa sisältävät laitimmaisiiin kategorioihin verrattuna vähemmän yhtäläisyyksiä aiempien tutkimustulosten kanssa, koostuen siten pääosin uudesta ilmiötä koskevasta tiedosta. Jokainen kategoria sisälsi kuitenkin huomattavasti aiempia tutkimustuloksia laajemmin, monipuolisemmin sekä myös yksityiskohtaisemmin kuvattua uutta informaatiota opettajankoulutuksen valintakriteereistä. Suurin syy tähän on tutkimusasetelmissa ja -menetelmissä: määrälliset menetelmät ja faktori-analyysit eivät nähdäkseni kykene samalla tavalla avoimesti lähestymään opiskelijavalinnan yksilöllisiä valintakriteereitä ja niiden muodostumisen perusteita kuin laadullinen ja erityisesti fenomenografinen tutkimus.

TAULUKKO 8. Aikaisempien tutkimusten välittämän luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan tavoiteprofiilin sijoittuminen tämän tutkimuksen kuvauskategorioiden

	Ihmissuhde- taidot	Opettajan työn ja epävarmuuden sietäminen	Taidollinen erityisosaa- minen	Koulutettavuus ja ammatillinen kehittämispoten- tiaali	Motivaatio opettajan työhön
Soveltuvuutta edistävät tekijät:					
Johtamishalu ja -taito		X			
Sujuva kommunikointi ja vuorovaikutus	X				
Intuitiivisuus				X	
Kasvatustieteellinen ammattikuva				X	
Määrätietoinen ammatinvalinta					X
Kutsumussuuntautunut ammatinvalinta					X
Ihmiskeskeinen ammatinvalinta					X
Taiteellinen suuntautuminen			X		
Lahjakkuus			X		
Itseluottamus		X			
Empaattisuus	X				
Yhteistyökykyisyys	X				
Loogisuus				X	
Stressin ja epävarmuuden sietäminen		X			
Hyväkäyttösisyys	X				
Itsehillintäkykyisyys ja rauhallisuus	X				
Tilan antaminen muille hakijoille	X				
Aktiivinen olemus	X				
Tilannetajuus	X				
Realistinen suhtautuminen opettajan työhön					X
Lapsista pitämisen tunnustamisen välttäminen*					X
Valitsijan kanssa samojen asioiden harrastaminen					
Kunnianhimo					
Energisyys					
Karskiuden puute					
Siisti pukeutuminen					
Soveltuvuutta heikentävät tekijät:					
Impulsiivisuus	X				
Ahdistuneisuus		X			
Laskennallinen ammatinvalinta					X
Autoritääriset kasvatuskäsitykset					X
Ujous, taustallaviihtyys, hiljaisuus		X			
Yksinolon suosiminen työtehtävissä					
Käänteiset suhteessa tähän tutkimukseen:					
Esilläolohalu					X
Esiintymiskykyisyys					X
Sopeutuvuus				X	

*Näyttyy tässä tutkimuksessa sekä valintaa edistävä että heikentävä tekijänä

4.3 Kuvauskategoriajärjestelmän ulkopuoliset käsitykset

Esittelen seuraavassa kuvauskategorioiden ulkopuolelle jääneet käsitykset. Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan fenomenografisen tutkimukseen kuuluu, että kertaalleen ilmaistu aineiston marginaalisiin käsitys voi olla teoreettisesti mielenkiintoisin. Tämän takia koin tärkeäksi esittää myös nämä viisi käsitystä, joista jokainen sisälsi yhden merkityksellisen ilmaisun. Samalla pyrin kommentoimaan miksi tulkitsin kunkin ilmaisun kuulumattomaksi mihinkään kategoriaan.

Valintaa edistäviä käsityksiä olivat *karismaattisuus* sekä *mielikuvituksellisuus*. Karisma jäi hakijan ominaisuutena itselleni liian abstraktiksi, koska tulkitsin, että ilmaisussa karismaksi kuvattu *itsensä löytämisen tuntu* voi muodostua lähes mistä vaan. Tällöin valinnan voidaan mitä suuremmissa määrin perustuvan Laeksen (2005, 84–85) kritisoimaan varsin implisiittiseen ja heikosti eriteltävissä olevaan vaikutelmaan, jonka seurauksena myös käsityksen liittäminen kategoriaihin muodostui mahdottomaksi.

1.15 Joku puhuu karismasta mielellään. Ja kyllä mäkin sitä termiä käytän, jos ihmisellä on jonkinsorttista itsensä löytämisen tuntua. Et on sinut itsensä kanssa.

Mielikuvitus -käsitettä ole helpompi tulkita kuin karismaa, mutta tästä huolimatta se ei linkittynyt mihinkään kategoriaan. Mielikuvitus nähdään kasvattajan tehtävässä tärkeänä ja sitä voidaan kuvauksen mukaan arvioida myös soveltuvuusarviointitilanteessa. Kyseessä on jonkinlainen ajattelun taito, mutta liittymätön kuitenkin hakijan ammatillista kehittymistä edistäviin tieteellisiin ja oman toiminnan analysointia koskeviin ajattelutaitoihin..

7.12 Jonkinlaista mielikuvitusta voi (valintatilanteessa) arvioida. Jos ajatellaan kasvattajan tehtävää, niin kyllähän siinä mielikuvituksella on erittäin tärkeä sija, niin sehän tulis olla ihan keskeinen osa kasvattajan identiteettiä.

Poissulkeviksi kriteereiksi valitsijat käsittivät hakijan lapsellisuuden sekä taipumukset voimakkaasti aatteellisiin tai satanistisiin piirteisiin. Lapsellisena pidetyn hakijan ominaisuuksia ei tarkemmin eritellä, vaan hänen todetaan vain vaikuttavan nuorelta ja lapselliselta, jonka takia häntä ei kannata (ainakaan vielä) valita opettajankoulutukseen. Epäkypsään vaikutelmaan johtavien piirteiden erittelyn ja kuvailemisen puutteellisuuden vuoksi kyseistä käsitystä ei ollut mahdollista sisällyttää mihinkään kategoriaan. Tämä käsitys kuitenkin tukee Rähän (2006, 217) uhkakuvaa valinnan kohdistumisesta ilman sen suurempaa syyt erittelyä kokeneempaan ja vakuuttavampaan hakijaan. Toisaalta iän mukana tulee myös aitoa kehittymistä: Kallion (2007, 114) mukaan näyttää varmalta, että iän mukana esimerkiksi ajattelu kehittyy ja mahdollistaa monimutkaisemmat ajattelun muodot, joita omatessaan kokeneempi hakija luonnollisesti edistää omaa valikoitumistaan koulutukseen.

8.16 Ehkä joku noista voi olla sellanen, joka voisi kasvaa vuoden vielä tai kun tuntuu niin hirveen lapselliselta ja nuorelta vielä.

Kaksi viimeistä käsitystä poissulkevista kriteereistä olivat selkeitä. Satanistisiin tai voimakkaasti aatteellisiin piirteisiin taipuvaiset hakijat on pystyttävä karsimaan pois, sillä he saattavat kasvatustehtävään päästessään aiheuttaa kohtuutonta vahinkoa omalla aatteellisuudellaan. Selkeydestään huolimatta, mutta osittaisesta groteskiudestaan johtuen, kyseiset käsitykset eivät taipuneet mihinkään kategoriaan sopiviksi. Nämä käsitykset kuitenkin edustavat erityisen selkeästi Rantasen (2004, 56) määrittelemää soveltuvuusarvioinnin tavoitetta: tarkoituksena on saada rajattua koulutuksesta pois häiriöfunktionaalisia tekijöitä omaavat hakijat, kuten esimerkiksi persoonallisuushäiriöiset ja päihteiden käyttäjät.

2.1 Jos se (hakija) toisi esiin jotain tiettyä aatetta tai semmosta, joka tulisi esiin joka asiassa, koska opettaja ei saa mihinkään tällä tavalla suuntautunut. Et olisi joku aate, mitä se tuo esiin koko ajan.

2.2 Jos sillä nyt olis tällaisia mustiin juttuihin, jos tulis ilmi. Jos nää hallitsis sen ajattelua jollakin tavalla. Tyyliin pahoja henkiä tai jotain. Sellaset tulis karsia pois.

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa niitä vallitsevia soveltuvuuskäsityksiä, jotka ohjaavat luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa sekä valintakriteereiden muodostumista. Opiskelijavalinnan perustessa soveltuvuusarviointiin annetaan valintakokeessa valitsijan roolissa toimivien opettajankouluttajien soveltuvuuskäsityksille runsaasti painoarvoa. Lay ym. (2005, 245) toteavatkin osuvasti, että valitsijoilla on valta julistaa opettajankoulutukseen haluava hakija opettajan ammattiin soveltuvaksi tai soveltumattomaksi. Valitsijoiden kykyyn valita opettajankoulutukseen ja opettajan työhön soveltuvia hakijoita kuitenkin luotetaan valintaprosessin tasapuolisuuden ja luotettavuuden epäilyistä huolimatta. Myös valitsijat itse tuntuvat luottavan kykyynsä suorittaa valintaa (ks. Valli & Johnson 2007, 499–500). Kollektiivisen vallitsevien valintamenettelyjen ja -käytäntöjen hyväksynnän saattavat toki aiheuttaa myös nykyisten valintamenetelmien kustannustehokkuus, kun valintaa suorittamaan ei palkata ulkopuolisia henkilöarvioinnin ammattilaisia tai yksinkertaisesti se, ettei parempaa ja validimpaa vaihtoehtoa opiskelijavalinnan toteuttamiseksi ole kyetty selkeästi osoittamaan.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa soveltuvuusarvioinnin opiskelijavalintakriteerit muodostuvat hakijan opettajuuden nykytilan, koulutettavuuden ja ammatillisen kehittämispotentiaalin sekä opettajan työhön motivoituneisuuden arvioinnista. Soveltuvuusarviointia toteutetaan siinä opettajankoulutusyksiköiden valintaoppaissa eksplikoituja valintakriteereitä (soveltuvuus, koulutettavuus ja motivaatio) mukailleen. Tutkimuksen tulokset kuitenkin tarjoavat huomattavan määrän kaivattua ja tarkentavaa lisätietoa siitä, mitä nämä varsin väljiksi jääneet, sosiaalisesti konstruoituneet soveltuvuusarvioinnin valintakriteerit pitävät sisällään. Varsinaiseksi opettajan työhön soveltuvuudeksi mielletävä hakijan opettajuuden nykytila ymmärrettään opettajan työssä edellytettävien ihmissuhdeosaamisen, epävarmuuden sietämisen ja taidollisen erityisosaamisen edellytyksien arviontiin liitettävänä käsityksinä. Soveltuvuus opettajan työhön ei kuitenkaan pelkästään riitä, vaan hakijalta edellytetään myös oikeanlaista motivoituneisuutta opettajan työhön sekä koulutettavuuteen ja ammatilliseen kehittämispotentiaaliin viittaavia asenteellisia, tiedollisia ja taidollisia ominaisuuksia. Tämä ammatillinen kehittämispotentiaali nähdään tämän tutkimuksen tuloksissa pelkkää formaalia opettajankoulutukseen liitettävää koulutettavuutta laajempana ja kauaskantoisempana ominaisuutena – sen nähdään edistävän hakijan opettajan työn edellyttämän, aktiiviseen itsensä kehittämiseen perustuvan työorientaation syntymistä.

Valintakriteereiden sosiaalinen konstruoituminen (ks. Laes 2005, 79) näkyy luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa ohjaavissa soveltuvuuskäsityksissä selkeästi: valitsijoille annettu runsas vapaus toteuttaa soveltuvuusarviointia näkyy runsaina ja eriytyneinä – polarisoituneina valintakriteereinä. Opettajankouluttajien subjektiiviset soveltuvuuskäsitykset vaihtelevat runsaasti (ks. myös Meri & Westling 2003, 186), eroten paikoittain jopa niin paljon, että hakijan yksittäinen ominaisuus voi yhden valitsijan mielestä olla opettajankoulutukseen valikoitumista edistävä, toisesta taas menestymisen mahdollisuuksia heikentävä tekijä. Yhtenä puolustuksena tälle valintakriteereiden variaatiolle voidaan pitää haastatteluissa esiin tullutta kollektiivista tavoitetta saada opettajankoulutukseen erilaisia opiskelijoita²⁶ (ks. myös Casey & Childs 2007, 14–15). Erilaisuus nähdään valitsijoiden toimesta etuna opettajankoulutuksen sekä opettajayhteisön kannalta – molempiin kaivataan eriytyneitä osaamista ja erilaisella persoonallisuudella varustettuja ihmisiä. Tässä mielessä opettajankoulutuslaitos pitääkin nykyisellään yllä myyttiä siitä, että kaikista on opettajaksi (ks. Kallas, Nikkola & Rähä 2006, 177). Täytyy kuitenkin muistaa, että valintakriteereiden joukossa on paljon myös negatiiviseen selektioon tähtääviä ns. poissulkevia kriteereitä, joten täysin edellistä myyttiä ei voida allekirjoittaa.

Polarisoituneen valintakriteeristön vaikutuksista heterogeenisen opiskelija-aineksen saavuttamisessa voidaan nähdäkseni olla kahta mieltä. Valintakriteereiden runsaan joukon voisi ajatella jopa tasapäis-tävän hakijoita ja vähentävän koulutukseen valikoituneiden erilaisuutta, kun opettajankoulutukseen soveltuakseen hakijan olisi täytettävä kohta kohdalta runsas ja vaativa soveltuvuus-kriteereiden lista. Kuitenkin opettajankouluttajien toisistaan eriytyneet soveltuvuuskäsitykset ja soveltuvuusarviointitilanteen ominaispiirteet, kuten sosiaalisen intuitiivisuuden korostuminen ja ajallinen rajoittuneisuus, nähdäkseni nostavat vain osan valitsijoiden asettamista valintakriteereistä todellisen arvioinnin koh-teiksi. Tämä johtaa siihen, että valintakriteerit painottuvat valintatilanteessa eri tavoin, minkä voidaan ajatella lisäävän erilaisuutta opettajankoulutukseen valikoituneessa opiskelija-aineksessa. Erilaisuu-den saattamiseen opetuslalle asti tämäkään ratkaisu ei silti välttämättä kannu, sillä Syrjäläisen, Vär-rin, Piattoevan ja Erosen (2006, 62) mukaan vain harvat opiskelijat pystyvät murtautumaan opetta-jankoulutuksen yhdenmukaistavan mankelin lävitse, jota osaltaan myös opettajankouluttajat ylläpi-tävät. Hakijan kannalta kuitenkin polarisoituneiden kriteereiden ja soveltuvuusarvioinnin ominais-piirteiden yhdistelmä tuottavat merkittävän ongelman: hänen valikoitumisensa koulutukseen riippuu täysin siitä, kenen arvioitavaksi hän joutuu (ks. myös DeLuca 2012, 12; Laes 2005, 84–85).

²⁶ Saman havainnon teki jo Kiviniemi (2000, 73) Opettaja 2010 -ennakointihankkeen osaselvityksessä. Opettajankoulut-tajat pitivät hankkeen tuloksissa rikkautena sitä, jos koulutukseen valikoituu erityyppisiä persoonallisuuksia, eikä heidän mukaansa valintojen lähtökohtana ole pidetty yllä ideaalikuvaan tietyntyyppisestä opettajapersoonasta.

Vaikka tässä tutkimuksessa ei ollut tarkoitus arvioida valitsijoiden muodostamien valintakriteereiden oikeellisuutta tai perusteita (esim. Borkenau 1990) tai arvioinnin virhetekijöiden (Anderson & Shackleton 1990, 64; Gill & Swann 2004, 415–417; Laes 2007, 164; Kosonen 2002b, 24–25) osuutta hakijoiden arvioinnissa, aiheuttaa valintakriteereiden polarisoituminen kuitenkin sen, että niiden joukosta on löydettävissä merkityksettöminä pidettyjä tai luotettavaan arvioinnin toteuttamisen kannalta mahdottomaksi nähtyjä arviointikohteita. Merkityksettömiä valintakriteerejä voidaan tarkastella Vallin ja Johnsonin (2007) ominaisuuksien dikotomian kautta. He jakavat valinnassa arvioitavat inhimilliset tekijät pysyviin persoonallisuuden piirteisiin, kuten kykyihin, energisyyteen ja temperamenttiin sekä muuttuviin ominaisuuksiin, kuten tietoihin, taitoihin ja kokemuksiin. Valintavaiheessa huomion tulisi heidän mukaansa kiinnittyä ensin mainittuihin opettajan ammatissa menestymisen kannalta keskeisiin ominaisuuksiin, joihin koulutuksella on vaikea vaikuttaa (ks. myös Childs & Casey 2007, 5). Tällä hetkellä vallitsevissa valintakriteereissä kiinnitetään runsaasti huomiota myös muuttuviin ominaisuuksiin, kun esimerkiksi työkokemus, taidollinen erityisosaaminen sekä kasvatukseen liittyvän tietämyksen osoittaminen nousevat opettajankoulutuksen valintakriteereiden joukkoon. Tässä yhteydessä olisikin perusteellista pohtia, mitä merkitsee, että hakijalta edellytetään opiskelijavalinnassa sellaisia tietoja ja taitoja, jotka voidaan saavuttaa koulutuksen avulla. Muuttuvien ominaisuuksien nouseminen arvioinnin kohteeksi nähdäkseni rapauttaa uskoa koko opettajankoulutukseen, kun opettajankouluttajakaan eivät näytä uskovan sen vaikuttavuuteen tulevien opettajien ominaisuuksien kehittämisessä.

Arvioinnin luotettavan toteuttamisen kannalta valintakriteereiden kuvaamien ominaisuuksien ja taitojen tulee olla Honkasen ja Nymanin (2001, 40) mukaan sellaisia, että niitä voidaan mitata arviointimenetelmien avulla vähintään kohtuullisesti ja luotettavasti. Tällä hetkellä kuitenkin valitsijat tunnustavat kipuilevansa tiettyjen ominaisuuksien arvioinnin haastavuuden tai suoran mahdottomuuden kanssa. Tällaisena vaikean arvioinnin kohteena valitsijat näkevät esimerkiksi hakijan motivoituneisuuden. Sen arviointi on kirjattu keskeisenä soveltuvuusarviointitavoitteena opettajankoulutusyksiköiden valintaoppaisiin siitäkin huolimatta, että teoreettisessa tarkastelussa motivaation mittaaminen nähdään validiteetiltaan ja reliabiliteetiltaan arveluttavana, koska motivaatio mitattavana ilmiönä on dynaaminen, subjektiivinen, epästabiili, ei-separoituva ja heikosti operationalisoitava (Haukioja ym. 2013, 22; Kemppinen 2003, 62; Laes 2007, 179). Tämän lisäksi motivaatioerojen tekemisen haastavuutta etenkin luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa lisää se, että hakijat lähes poikkeuksetta ovat motivoituneita ja todella uskovat pystyvänsä toimimaan opettajana (ks. Lindeberg & Pitkäniemi 2013).

Tässä pohdinnassa pyrin tarkastelemaan opiskelijavalintaa pragmaattisen imperatiivin (Laes 2005, 14; Larsson 2005, 30) mukaisesti eli arvioimaan tämän tutkimuksen hyödynnettävyyttä opiskelijavalinnan kehittämisessä. Tutkimuksen toteuttamisen intressinä ei ollut pelkästään puhdas dynaamisten soveltuvuuskäsitysten erilaisuuden tutkiminen (vrt. Huusko & Paloniemi 2006, 163; Metsämuuronen 2003, 174), vaan tavoitteena oli tuottaa ilmiötä koskevaa tietoa sen kehittämiseksi (ks. esim. Green 2005, 35). Kuitenkin ennen tämän tutkimuksen liittämistä opiskelijavalinnan kehittämiskeskusteluun, on tarkasteltava sen luotettavuutta ja pätevyyttä (luku 5.1), jotta voidaan varmistua sen tuottaman tiedon uskottavuudesta ja autenttisuudesta. Myös eettisten ongelmakohtien tarkastelu (luku 5.2) kuuluu olennaisena osana hyvään tutkimuskäytäntöön ja tutkimustulosten ”laadun” edistämiseen. Tutkimuksen kriittisen tarkastelun myötä koen sen voivan ottaa paikkansa opiskelijavalinnan kehittämiskentältä. Tarkoitukseni on arvioida (luku 5.3) tämän tutkimuksen merkitystä opiskelijavalinnan kehittämisen tasotarkastelussa sekä hahmotella kehittämispolkua, jota kulkemalla tulevia opettajia olisi mahdollista valikoida runsaasta halukkaiden joukosta entistä pätevämmin perustein ja luotettavammin sekä hakijoita tasapuolisemmin kohdellen.

5.1 Luotettavuuden ja pätevyyden jälkitarkastelua

Luotettavuuden ja pätevyyden arviointi nähdään edelleen osana laadullista tutkimusta, vaikka niiden tarkastelu onkin peräisin positivistisesta tutkimustraditiosta (Åkerlind 2005, 329). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tarkasteltaessa huomio kiinnittyy tutkimuksen uskottavuuden, arvioitavuuden ja siirrettävyyden osoittamiseen (Eskola & Suoranta 2005, 166–167). Tarkastelen kronologisesti edeten tutkimuksen luotettavuuteen ja pätevyyteen vaikuttaneita valintoja tutkimusprosessin eri tasoilla, alkaen 1) tutkittavan ilmiön valinnasta ja taustasitoumuksista, edeten 2) aineistonhankinnan ja -analyysin kautta 3) tutkimustulosten arviointiin. Pyrin myös välittämään oman ajatteluni kehittymistä tutkimusprosessin aikana sekä osoittamaan runsasta pohdintaa ja vaihtoehtojen hakemista luotettavuuden ja pätevyyden lisäämiseksi tehdyissä ratkaisuissa. Lopuksi arvioin myös tutkimustulosten yleistettävyyttä, koska uuden tiedon soveltamiseen ja kehittämistoimintaan pyrkivän (laadullisenkin) tutkimuksen kohdalla on esitetty vaatimuksia tutkimustiedon yleistettävyydestä (ks. Varto 2005, 114).

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa arvioidaan sen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä (Varto 2005, 169). Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioidessani nostan tarkastelun keskiöön fenomenografisen tutkimuksen keskeisimmän käsitteen – toisen asteen tutkimusnäkökulman.

Toisen asteen tutkimusnäkökulma aiheuttaa sen, että tutkimuksen kohteen ollessa tutkittavan ja ilmiön välinen suhde, täytyy tutkijan huolellisesti pystyä arvioimaan oma suhteensa ilmiöön ja pystyä sulkeistamaan eli siirtämään sivuun se aineistonhankinnan ja analyysin ajaksi, jotta tutkimuksen todellinen kohde pääsisi sellaisenaan ja puhtaana esiin (Ashworth & Lucas²⁷ 1998, 418; 2000, 304; Bowden 2005, 13; Niikko 2003, 32–35). Tällainen oman subjektiivisuuden, tutkijan aikaisempien tietojen ja odotuksien tunnistamiseen sekä tietoiseen käsittelyyn perustuva hallittu subjektiivisuus onkin tutkimuksen luotettavuuden ja varmuuden takeista keskeisin (Ahonen 1994, 122; Eskola & Suoranta 2005, 210; Sandberg 1997, 207). Koin hallitun subjektiivisuuden tärkeäksi tutkimusprosessin alusta lähtien, sillä tiedostin oman kiintymykseni ja osittaisen tunteellisenkin suhtautumisen tutkittavaan ilmiöön – yrittäen kuitenkin samalla suojata tutkimusta varsin vahvaksikin kokemiltani luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa ja soveltuvuusarviointia koskevilta mielipiteiltäni ja uskomsiltani. Koen tämän tarkan tietoisuuden omasta esitulkkiutuneisuudesta (ks. Varto 2005, 186) vaikuttaneen edistävästi arvioon tutkimuksen luotettavuudesta ja varmuudesta. Henkilökohtainen sidokseni ja kiinnostukseni tutkittavaan ilmiöön on eksplikoitu tutkimuksen johdannossa.

Tutkimuksen alussa pidin luotettavuuden suurimpana kompastuskivenä aineistonhankinnan ja haastattelutilanteiden toteuttamista. Koin ylipäättään jonkin verran painetta siitä, kuinka opiskelijaan suhtaudutaan niinkin aran aiheen (ks. Kemppinen 2007, 185) kuin opiskelijavalintojen ja erityisesti soveltuvuusarvioinnin tutkijana. Aihevalinnan lisäksi pohdin etukäteen, kuinka tutkimuksen rooliasetelma vaikuttaa haastateltavien luottamuksen saavuttamiseen ja siten tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Olihan kyseessä kuitenkin jopa alainen-esimies-asetelmaan (ks. Eskola & Suoranta 2005, 93) verrattava opiskelija-opettajankouluttaja -asetelma. Pohdinkin ennen haastatteluja runsaasti sitä, kuinka avoimesti ja rehellisesti valitsijat omista soveltuvuusnäkökulmistaan suostuisivat minulle kertomaan. Varauduin erityisesti ennen soveltuvuuskoetta toteutettujen haastattelujen yhteydessä vakuuttelemaan luotettavuuttani ja vilpittömää tutkimusperustaista intressiä asiaan – ilman minkäänlaisia vilpillisiä tai sisäpiiritiedon saavuttamiseen tähtääviä tarkoituksia. Aineistonhankinnan kohdalla haastaviksi kokemieni osien pohtiminen ja haastattelutilanteen suunnittelu edistivät nähdäkseni tutkimuksen luotettavuutta, sillä Åkerlindin (2005, 117–118) mukaan vain rentoutuneella ja luottamusta herättävällä ilmapiirillä on mahdollista lähestyä tutkittavien vähänkään syvempiä tai henkilökohtaisempia näkökulmia ilmiöstä. Edellä mainitut pelot osoittautuivat kuitenkin aiheettomiksi ja sainkin kokea haastatteluissa huomattavasti odotuksiani avoimempaa suhtautumista. Minulle esimerkiksi ker-

²⁷ Ashworth ja Lucas (1998, 417–425) ovat avanneet erityisen tarkasti fenomenografiselta tutkijalta edellyttävän sulkeistamisen kohteita.

rottiin joidenkin haastateltavien toimesta varsin raadollisestikin se, kuinka heidän uskonsa soveltuvuusarviointiin tai ainakin sen kykyyn erotella hakijoita on lähes olematon. Valintojen oikeellisuuden ja onnistumisen nähtiinkin perustuvan tässä yhteydessä vain ”hyvien” hakijoiden runsauteen.

Aineiston hankintaan liittyy kuitenkin yksi tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta keskeinen ongelma, joka perustuu Kennedyn (1999, 70) määritelmään asettumisen ongelmasta (*problem of enactment*). Hän on havainnut, että opettajat puhuvat opettamisesta hyvin eri tavoin kuin käytännössä sitä toteuttavat. Sama ongelma on nähdäkseni liitettävissä myös tähän tutkimukseen: opettajankouluttajat eivät välttämättä toteuta opiskelijavalintaa (ainakaan täysin) samoilla perusteilla kuin siitä puhuvat. Osittain tämä varmasti johtuu täysin tiedostamattomien ratkaisujen ja vaikuttimien korostumisesta vuorovaikutukseen perustuvassa soveltuvuusarviointitilanteessa, vaikka Häkkisen (1996, 47) mukaan ihmisen katsotaankin pystyvän haastattelutilanteessa ilmaisemaan myös tiedostamattomia käsityksiään ilman niiden reflektointia. Realistiseen kielikäsitukseen (ks. Eskola & Suoranta 2005, 138) pohjautuvan toisen tutkimuskysymyksen asettelun ja todellisten valintakriteereiden selvittämisen ylle tämä kuitenkin heittää epäilyksen varjon: toimivatko valitsijat kuitenkaan soveltuvuusarviointitilanteessa samalla tavalla ja samojen periaatteiden pohjalta kuin kertovat? Kielikäsituksen perusteella toinen tutkimuskysymys ei välttämättä olekaan kaikkein soveltuvin konstruktivistista kielikäsitystä (ks. Eskola & Suoranta mts. 139) korostavaan fenomenografiseen tutkimusotteeseen (Huusko & Paloniemi 2006, 171).

Analyysivaiheessa pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta toimimalla järjestelmällisesti fenomenografisessa tutkimuskirjallisuudessa esitettyjen hyvien, luotettavuutta lisäävien käytänteiden mukaisesti. Aineiston luokittelua ja tulosvaruuden luomista ei ohjannut teoreettinen kehikko, vaan luokittelu tapahtui aineiston perusteella. Tällä avoimella käsittelytavalla oli mahdollista säilyttää aineiston sisältämä uusi informaatio tutkittavaa ilmiötä koskien (Ahonen 1994, 123; Gröhn 1992, 18–19.) Myös myöhäisen kuvauskategoriajärjestelmän struktuurin luomisen vasta kuvauskategorioiden määrittämisen jälkeen, voidaan nähdä myös osaltaan edistäneen tutkimuksen luotettavuutta, mahdollistaen pysymisen uskollisena toisen asteen tutkimusnäkökulmalle sekä aineistosta välittyvälle informaatiolle (Ashworth & Lucas 1998, 418; 2000, 302; Bowden 2005, 15). Sorruin ajoittain analyysivaiheessa havainnoimaan ja etsimään liiaksi käsitysten variaatiota ja erilaisuutta, holististen käsitysten muodostamisen sijaan, joka johti etenkin analyysin alkuvaiheessa tulosalueen sekavuuteen. Åkerlindin, Bowdenin ja Greenin (2005, 82) mukaan tällainen houkutus erilaisuuden etsimiseen korostuu erityisesti noviisifenomenografien kohdalla. Koen ongelman johtuneen osittain myös laajasta ja kompleksisesta aineistosta, jonka käsittely houkutti turhankin voimakkaaseen käsitysten eroavaisuuksien havainnointiin.

Laadullisen tutkimuksen tarkastelussa täytyy ottaa huomioon tutkijan ja tutkittavien arvomaailmojen yhdistyminen, jolloin tutkimuksen lukijalle tulee antaa mahdollisuus omien tulkintojen tekemiseen. Tällöin tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on huomioitava se, kuinka tutkija on raportoinut oman tutkimuksensa eri vaiheita. (Ashwort & Lucas 1998, 429.) Pyrinkin toteuttamaan raportointia tarkasti, erityisesti kuvatessani tutkimuksen toteuttamista ja analyysin etenemistä eli tämän tutkimuksen tuloksien rakentumista. Pyrin kuvaamaan tekemäni ratkaisut yksiselitteisesti ja (ajoittain ehkä tarpeettomankin) yksityiskohtaisesti. Seikkaperäinen kuvaus ja aineistolainaukset tutkimuksen raportoinnissa lisäävät tulkinnan läpinäkyvyyttä ja parantavat lukijan mahdollisuutta arvioida tutkijan huomioita ja tulkintoja (Ahonen 1994, 131; Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Lähestulkoon ainoa tapa ”mitata” tutkimuksen luotettavuutta on toistaa sen osia. Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuuden osoittamisessa ehdotetaan rinnakkaisluokittelijan käyttöä aineiston analyysin uusinnassa. Luotettavuuden arviointi ei kuitenkaan onnistu niin, että rinnakkaisluokittelija joutuu ”kylmiltään” tulkitsemaan aineiston kokonaisuudessaan ja hänen odotetaan päätyvän samoihin kuvauskategorioihin tutkijan kanssa. Rinnakkaisluokittelijalle tulee selvittää kuvauskategoriat, joihin tutkija on päätenyt, jonka jälkeen tutkimushenkilöiden ilmaisut pyritään sijoittamaan oikeisiin kuvauskategorioihin. (Ahonen 1994, 131; Sandberg 1997, 205–206.) Yleisenä luotettavuuden rajana pidetään vähintään 75 prosentin vastaavuutta rinnakkaisarvioinnissa (Häkkinen 1996, 46; Uljens 1991, 97). Käytännössä tällainen rinnakkaisarviointi kuitenkin todetaan mahdottomaksi, koska myös rinnakkaisluokittelijalta edellytettävä teoreettinen perehtyneisyys ja kunnollinen paneutuminen tutkijan tekemään kategorisointiin vaativat suhteettoman paljon työtä (Ahonen mts. 131).

Tutkimustulosten pätevyyttä arvioidessa huomio kiinnittyy siihen, kuinka hyvin tutkimuksen tulokset onnistuvat kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä tai vastaamaan tutkimukselle asetettuja päämääriä (Varto 2005, 167). Tosin tutkimustulosten pätevyys riippuu suuresti edellä kuvatuista tutkimusprosessin eri vaiheiden ratkaisuksista ja toteuttamisesta (Åkerlind ym. 2005, 89–90). Hallitusta subjektii-visuudesta huolimatta tutkijan rooli korostuu fenomenografisessa tutkimuksessa aina – helposti jopa tutkittavia enemmän. Myös fenomenografisen tutkimuksen tulosten pätevyuden arvioinnissa korostuu tutkijan onnistumisen arviointi; kuinka tutkijan kuvauskategoriat tutkijan abstrakteina rakennelmina loppujen lopuksi kuvaavat tutkittavien ajatusmaailmaa. (Häkkinen 1996, 48; Sandberg 1997, 208.) Larssonin (2005, 25–30) mukaan lukija voi arvioida fenomenografisen tutkimuksen tulosten pätevyyttä viiden kriteerin mukaan. *Pragmaattisella kriteerillä* viitataan tutkimustulosten merkitykseen käytäntöä ajatellen. *Diskurssikriteerin* kohdalla arvioidaan, kuinka tutkimustulosten argumentointi pärjää vaihtoehtoisia päättelyitä vastaan. Myös Eskola ja Suoranta (2005, 66) näkevät tutki-

muksen tulosten vertailuasetelmällisyyden muihin tutkimustuloksiin ja tulkintoihin nähden parantavan tutkimustulosten pätevyyttä. Olenkin pyrkinyt luomaan systemaattisesti yhteyksiä kategoriajärjestelmän ja teorian välille sekä ankkuroimaan tutkimukseen aiempaan tutkimuskenttään (ks. Niikko 2003, 36; Uljens 1989, 43). *Heuristisella arvolla* tarkoitetaan sitä, miten lukija on vakuutettu näkemään jokin todellisuuteen ja tutkittavaan ilmiöön liittyvä aspekti uudella tavalla. *Konsistenssi* tarkastelee tulosvaruuden ja kuvauskategorioiden sisäisen logiikan ja rakenteen yhtenäisyyden tasoa. Viimeinen Larssonin (mts. 27) määrittelemä kriteeri on *empiirinen ankkurointi*. Empiirinen ankkurointi edellyttää suorien haastattelulainausten liittämistä kategorioiden kuvaamisen yhteyteen, jolla pyritään vakuuttamaan lukija tutkimuksen pätevydestä ja empiirisestä todellisuudesta (Huusko & Paloniemi 2006, 168; Häkkinen 1996, 41–43). Suorat lainaukset myös tuottavat selkeämmin ymmärrettävää tietoa jokaisesta kategoriasta kuin mitä pelkällä abstraktilla kuvauksella olisi mahdollista saavuttaa (Åkerlind 2005, 124.) Itse tutkijana olen kuitenkin kykenemätön arvioimaan kyseisten kriteereiden täyttymistä, jolloin vastuu tutkimuksen pätevyden arvioinnista siirtyy myös lukijalle.

Kaikilla edellä mainituilla ratkaisuilla olen pyrkinyt edistämään tutkimusprosessin luotettavuutta ja tutkimustulosten pätevyyttä. En väitä, että tässä tutkimuksessa muodostunut kuvauskategoriajärjestelmä olisi ollut ainoa mahdollisuus jäsentää vallitsevia opettajankouluttajien soveltuvuusnäkökulmia. Kuten Varto (2005, 97) toteaa, on tutkijan mahdollista ymmärtää ja tulkita tutkimuskohdetta vain sillä ymmärryksellä, joka hänellä on. Koska ei ole olemassa mitään objektiivista tasoa, jolla tutkimuskohdetta voisi tarkastella, on tyydyttävä tähän tulkintaani opettajankouluttajien soveltuvuusnäkökulmista ja opettajankoulutuksen opiskelijavalintakriteereistä. Uskallan kuitenkin vastata myönteisesti kaikkiin kolmeen Martonin ja Boothin (1997, 125–126) fenomenografisen tutkimuksen arviointikriteeriin: 1) jokainen kategoria paljastaa jotakin selkeästi erottuvaa ilmiön käsitystavoista, 2) kategoriat on loogisesti suhteutettu toisiinsa ja 3) tulokset ovat pelkistettyjä eli havaittu variaatio käsitystavoissa esitetään lukumäärällisesti mahdollisimman vähinä kategorioina. Vaikka olenkin jäävi arvioimaan näiden fenomenografisen tutkimuksen arviointikriteereiden toteutumista, paljastavat subjektiiviset vastaukseni kuitenkin samalla jotain tutkimuksen arvioinnin kannalta – pyrkimykseni tutkimuksen tulosten luotettavuutta ja pätevyyttä edistäviin ratkaisuihin parhaan kykyni ja harkintani mukaan.

Laadullisen tutkimusotteen valinta merkitsi myös sitä, että tutkimuksella ei pyritty yleistykseen, vaan tarkoituksena oli kuvata, tulkita ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (ks. Eskola & Suoranta 2005, 61). Kun tutkimuksen tavoitteena on paikallinen selittäminen, ei yleistäminen edes muodostu tutkimuksen kannalta ongelmalliseksi (Alasuutari 2011, 237–243). Vaikka tutkimuksessa saavutetut tulokset eivät sinällään ole yleistettävissä, voidaan niillä saada varsin hyvä kuva sen opettajankoulutusyksikön,

jonka opiskelijavalinnassa tutkimukseen osallistuneet opettajankouluttajat toimivat valitsijoina, valintakriteereistä ja niiden takaa löytyvistä soveltuvuuskäsityksistä, koska noin puolet kaikista tutkimukseen valitsijoista osallistui tutkimukseen. Alasuutarin (2011, 250) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tulisi kuitenkin yleistämisen sijaan käyttää *suhteuttamisen* käsitettä – eksplikoida, missä suhteessa tutkija voi olettaa valottavan muutakin kuin pelkästään tutkimaansa yksittäistä tapausta. Tässäkin tutkimuksessa esiin tulleita valintaperusteita toteutetaan todennäköisesti yleisemminkin, enemmän tai vähemmän, mutta kuitenkin toteutetaan. Valintakriteereiden polarisoituminen merkitsee, että myös muiden opettajankoulutusyksiköiden opiskelijavalinta toteutunee osittain päällekkäin tässä tutkimuksessa esitettyjen valintakriteereiden kanssa.

Huolimatta siitä, että laadullisen tutkimuksen kohteet ovat aina yksittäisiä, ei niistä saatu tieto ole kuitenkaan sidottu yksinomaan kokonaan näihin tapauksiin (Varto 2005, 114). Näin tutkimuksen tuloksilla kyetään kuitenkin lähestymään yleistä, pelkän yksittäisen tarkastelun tasolle jäämisen sijaan, vaikka varsinaiseen yleistämiseen ei tässäkään laadullisessa tutkimuksessa kyetä. Myöskään kyseisen opettajankoulutuslaitoksen kohdalla, jonka opiskelijavalinnassa toimineet opettajankouluttajat tutkimukseen osallistuvat, tutkimuksessa esiin tulleet soveltuvuuskäsitykset eivät seuraavina valintakeväänä välttämättä muodostu tässä tutkimuksessa kuvattua vastaaviksi. Tämä johtuu fenomenografisen tutkimukseen liitettävästä perusolettamuksesta – käsitysten dynaamisuudesta. Dynaamisuusulottuvuus jää tyypillisesti yhtä aineistonhankintakierrosta käytävissä fenomenografisissa tutkimuksissa usein tavoittamatta niiden poikkileikkausluonteen takia (Gröhn 1992, 28; Åkerlind ym. 2005, 90). Osaltaan tätä dynaamisuuden huomioinnin vaatimusta olisi soveltuvuuskäsityksiä tutkittaessa mahdollista kiertää opettajan ammattiin liittyvien käsitysten ja uskomusten voimakkuudella (ks. Childs & Casey 2007, 7; Rähä 2002, 176), jolloin tähän ilmiöön liittyvät käsitykset olisi mahdollista nähdä keskimääräistä pysyvämpinä ja muuttumattomampina.

5.2 Tutkimuksen eettiset solmukohdat

Tutkimukseni sisältää muutamia tutkimuseettisiä solmukohtia, joita tiedostamalla, kuvailemalla ja reflektoimalla pyrin lisäämään tutkimuksen oikeellisuutta ja eettisyyttä. Samalla pyrin tekemään näkyväksi omaa hyvää ja eettistä tutkimuskäytäntöä koskien. Hallamaa, Lötjönen, Launis ja Sorvali (2006, 398) tiivistävät tutkimuseetiikan kolmeen moraaliseen normiin: 1) älä valehtele tutkimustasi koskevista asioista tiedeyhteisölle tai yhteiskunnalle, 2) älä varasta muiden aineistoja tai tuloksia, ja 3) älä vahingoita tutkimuksesi kohdetta. Kahden ensimmäisen normin toteutumista arvioitaessa on tyydyttävä toteamaan pyrkimykseni vilpittömään ja rehelliseen tutkimustoimintaan, jota kuvaavat

mielestäni esimerkiksi edellä luotettavuuden ja pätevyyden tarkastelussa esiteltyt ratkaisut tutkimusprosessin aikana. Kolmas normi vaatii (ja on vaatinut) kuitenkin ongelmallisuudessaan tarkempaa pohdintaa.

Tutkimuksen eettiset ongelmat nousevat usein tutkittavien suojelun ja tutkimusperustaisen tiedon lisäämisen tarpeen välisestä ristiriidasta; Tangenin (2014, 691–692) mukaan tasapainoilu eettisyyden ja laadukkaan tutkimuksen voi ollakin ajoittain haastavaa. Tämän tutkimuksen eettisiksi solmukohdiksi muodostuneet tutkittavien suojaan ja aineistonhankintaan sekä tutkimustulosten soveltamiseen liittyvät kysymykset noudattelevat varsin perinteistä tutkimuseettisten ongelmien dikotomiaa (*Manhattan-* ja *Mengele* -tapaukset, ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002, 127–128). Pidän eettistä aineistonhankintaa tutkimuksen alussa tärkeimpänä eettisen tutkimusenteon kannalta. Hyvänä tutkimuskäytäntönä eettinen valvutuneisuus näkyi esimerkiksi siinä, että tutkittavilta hankittiin tutkimukseen osallistumisestaan asiaan perehtyneesti annettu suostumus. Perehtyneisyydellä tarkoitetaan, että tutkittavalle kerrottiin kaikki oleellinen tieto siitä, mitä tutkimuksen kuluessa tulee tapahtumaan (ks. Kuula 2006, 99–100). Toteutin tämän tutkittavien perehdyttämisen tutkittavien informointi -lomakkeen (liite 1) avulla, jonka perusteella haastateltavat antoivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselle.

Halusin kunnioittaa tämän tutkimuksen lukijoita, enkä halunnut pitää heitä naiiveina ja yrittää peitellä, minkä opettajankoulutusyksikön opiskelijavalintaa tutkimukseen osallistuneet olivat toteuttamassa. Uskoisin, että tämä olisi ollut pääteltävissä joka tapauksessa. Kuitenkin eettisen tutkimuksen kannalta tämä muodostuu ongelmalliseksi. Kun lisäksi luokanopettajakoulutusta suorittavien opettajien määrä yksittäisessä opettajankoulutusyksikössä on varsin pieni ja vielä pienempi on se joukko, joka keväisin osallistuu opiskelijavalintaan arviointilautakuntien jäsenenä, merkitsee se todellista haastetta anonymisoinnille ja tutkittavien suojaamiselle. Jo varhain ymmärsin, että anonymisointia oli toteutettava lähes täydellisenä: pseudonimissä ei voinut olla viitteitä opettajankouluttajapositioon, ikään tai sukupuoleen. Myöskin kaikista tunnistettavimmiksi tulkitsemani suullisen ilmaisun piirteet (sanonnat, murre sanat, persoonapronominien poikkeava käyttö) oli poistettava viimeistään siinä vaiheessa, kun aloin liittää kategorioita kuvaavia haastattelulainauksia tutkimusraporttiin. Huolimatta voimakkaasta anonymisointipyrkimyksestä, en voi siltikään väittää, etteikö tutkimukseen osallistujia olisi mahdollista esimerkiksi opettajankouluttajayhteisön sisällä päätellä. Tutkijan ainoaksi mahdollisuudeksi jääkin vedota aineistonkeruumenetelmän välttämättömyyteen: haastatteluaineiston käyttö oli ainoa keino päästä käsiksi tavoiteltuun tietoon – opettajankouluttajien soveltuvuuskäsityksiin.

Myös tutkimustulosten soveltamiseen liittyvät ongelmat vaivasivat minua erityisesti tutkimuksen alkuvaiheessa. Kuulan (2006, 55) mukaan tutkimuksen hyötyperiaatetta noudatettaessa tulisi kyetä huomioimaan, että tutkimukseen osallistumisesta seuraavat potentiaaliset hyödyt tutkittavalle tulisivat olla suuremmat kuin potentiaaliset haitat. Itseäni huolestuttikin, voisiko tällaisen tutkimuksen toteuttaminen todella vaikuttaa Kempin (2007, 185) uhkaamalla tavalla opiskelijavalinnan kontaminoitumiseen ja epäaitouden lisääntymisen erityisesti soveltuvuusarviointitilanteen. Olisiko siis mahdollista, että kova kilpailu opiskelupaikoista ajaa motivoituneet ja kaikkensa tekemiseen valmistautuneet hakijat hakemaan tällaisesta tutkimuksesta ja sen tuloksista apua omaan ”valintakoe-esitykseensä”? Tarkoitukseni ei ollut tehdä tästä tutkimuksesta minkäänlaista paljastusteosta tai manuaalia opettajankoulutuslaitokseen pääsemiseksi. Tästä huolimatta uskon, että hakijaa voi houkuttaa tutkimuksen luettuaan pohtia uudelleen sitä, mitä itsestään kertoo ja millaisen kuvan itsestään antaa. Kovinkaan vakuuttunut en taas ole siitä, onko tästä hakijalle kuitenkin lopulta enemmän hyötyä vai haittaa – riippuohan hakijan menestys kuitenkin polarisoituneiden valintakriteereiden vaikuttaessa huomattavasti siitä, millaisen soveltuvuusnäkökulman omaavan valitsijan arvioitavaksi hakija päätyy. Näin liiallinen suunnitelmallisuus voi ajaa hakijaa jopa entistä kauemmaksi valitsijan ymmärryshorisonttia vastaavasta soveltuvasta hakijasta. Kertoivathan valitsijat lisäksi liiallisen valmistautumisen ja suunnitelmallisuuden vaikuttavan jopa negatiivisesti hakijan koulutukseen valikoitumisen mahdollisuuksiin. Näiden varoitussanojen myötä näen vähäisenä riskin sille, että tämä tutkimuksen seurauksena arviointiprosessi vaikeutuisi tai valitsijoiden työmäärä lisääntyisi valintatilanteiden kontaminoitumisen seurauksena. Lisäksi Kuula (mts. 185) korostaa, että tutkimusta tulisi arvioida sen ilmiötä koskevan tieteellisen tiedon tuottamana hyötynä suhteessa tutkittavien riskeihin. Ilmiön vähäinen aikaisempi tutkimus sekä siitä saavutettu uusi tieteellinen nostavat nähdäkseni arvion tutkimuksen hyötyperiaatteen toteutumisesta kuitenkin positiiviseksi.

5.3 Tutkimuksen merkitys opiskelijavalintojen kehittämisen tasotarkastelussa

Tämän tutkimusprosessin aikana olen hahmotellut polkua, jota pitkin luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan kehittämistä tulisi lähestyä. Tutkimustraditioon tutustuminen kuin myös omat empiiriset havainnot sekä näiden synteetit ovat muovanneet käsitystäni kohti tässä luvussa esitettävää muotoa. Jaan opiskelijavalinnan kehittämisen makro- ja mikrotason kehittämistoimenpiteisiin. Makrotason kehittämistoimiin kuuluvat opettajan työn ja opettajankoulutuksen analyysi sekä valintamenetelmien tutkiminen. Mikrotason kehittämistoimenpiteisiin, joihin tämän tutkimuksen vaikuttavuus nähdäkseni perustuu, kuuluvaksi luen opettajankouluttajien soveltuvuusarviointiin liittyvän koulu-

tuksen sekä valintakriteereiden yhtenäistämisen. Opiskelijavalinnan kehittämisen tasot toimivat samalla keskeisinä opiskelijavalinnan jatkotutkimusalueina; pyrinkin joka kohdassa erittelemään ja rajaamaan selkeitä kohteita tulevalle opiskelijavalintatutkimukselle.

MAKROTASON KEHITTÄMISTOIMET

MIKROTASON KEHITTÄMISTOIMET

Työn analyysi: ammatillinen ydin	Valitsijoiden koulutus
Koulutuksen vaikuttavuusanalyysi	Valintakriteereiden yhtenäistäminen
Valintamenetelmien tutkiminen	

Opettajakoulutuksen opiskelijavalinnan makrotason kehittämistoimenpiteiden keskeiseksi tekijäksi nousee opettajan työn analyysi (ks. myös Nikkola & Rähä 2007). Opiskelijavalinnan tavoitteiden määrittämisen ja valintakriteereiden muodostamisen lähtökohdaksi täytyy nostaa tutkimustieto siitä, millaista osaamista luokanopettajan ammatissa vaaditaan. Kuten Uusiautti ja Määttä (2013, 116) toteavat, kaikkia opettajan työssä menestymiseen liittyviä ominaisuuksia ei voida mitenkään valintakohteessa huomioida ja mitata. Tästä syystä luokanopettajana toimista edistävien tekijöiden loputtoman listaamisen sijaan tulisi keskittyä aivan keskeisimpiin ammatissa edellytettäviin ominaisuuksiin ja taitoihin – niin sanottuun ammatilliseen ytimeen. Valintakriteereiden rajaaminen koskemaan pelkästään muutamaa, tutkimusperustaisesti ammatilliseksi ytimeksi määriteltyä ominaisuutta, antaa ylipääntään mahdollisuuden nykyisenkaltaisella soveltuvuusarvioinnille; Gillin ja Swannin (2004, 412) havaintojen mukaan vuorovaikutukseen perustuvassa soveltuvuusarvioinnissa on mahdollisuus tehdä erittäin tarkkoja huomioita hakijoista, mutta tarkan arvioinnin alue on paljon suppeampi kuin yleensä uskotaan²⁸. Näin soveltuvuusarvioinnin kohteeksi on syytä ottaa varsin rajallinen määrä opettajan ammatissa suoriutumisen kannalta keskeisiä ominaisuuksia.

Ammatillisen ytimen saavuttamisen myötä sosiaalisesti konstruoituneita valintakriteereitä (ks. Laes 2005, 83) on mahdollista konkretisoida selkeämmiksi ja yksiselitteisemmiksi koherenssikriteereiksi. Kososen mukaan (2002a, 27) koherenssikriteereiden avoimella ja rehellisellä eksplikoinnilla olisi mahdollista parantaa hakijoiden luottamusta valitsijoita kohtaan sekä koko valintamenettelyn legitimitettä. Kemppinen (2003, 64) ja Korthagen (2004, 79) arvelevat tiukasti määriteltyjen ja konkre-

²⁸ Honkasen ja Nymanin (2001, 43) määritelmän mukaan valintakriteereiden kokonaismäärä on rajattava alle kymmeneen, jotta ne palvelevat tehokkaasti arvioinnin tavoitteita. He myös asettavat tavoitteeksi, että jokaista valintakriteeriä on kyettävä arvioimaan kahdella toisistaan riippumattomalla menetelmällä, josta ainakin tämän hetken opiskelijavalinnassa jäädytään varsin kauaksi (mts. 49).

tisoitujen valintakriteereiden tuottavan liian kankeaa, yhdenmukaistettua ja standardisoitua opettajuutta. Oman näkemykseni mukaan selkeän, ammatilliseen ytimeen pohjautuvan sekä määrällisesti rajallisen valintakriteeristön muodostaminen on kuitenkin ainoa keino tavoitepohjaisen (ks. Borkenau 1990) opiskelijavalinnan ja soveltuvuusarvioinnin toteuttamiseksi. Ammatilliseen ytimeen pohjautuvat valintakriteerit antavat myös tilaa erilaisuudelle – eihän opettajuutta ole niiden määrittelyssä yhdenmukaistettu kuin aivan keskeisimmän opettajan ammatissa vaadittavan osaamisen osalta.

Valintakriteerit eivät nähdäkseni voi myöskään perustua pelkästään negatiiviseen selektioon (vrt. Rähkä & Nikkola 2007). Tällaisen valinnan avulla on mahdollista saavuttaa tavoite opettajan työtä kestävästi hakijoiden karsimisesta pois opettajankoulutuksesta. Samalla kuitenkin tällä valintastrategialla hukataan paljon potentiaalisia opettajia, kun arviointi kohdistuu pelkästään epätoivottuihin ominaisuuksiin ja tavoitteena on niitä omaavien hakijoiden karsiminen. Negatiiviseen selektioon tähtäävät valintakriteerit kohtelevatkin suurinta osaa hakijoista täysin sattumanvaraisesti. Tämän takia ammatillisen ytimen löytämiseen tähtäävässä opettajan työn analyysissä tulisikin kyetä määrittelemään opettajaksi soveltumattomuuden piirteiden lisäksi tarkemmin sitä, mikä on hyvää ja haluttua opettajuutta, johon hakijoita tulisi verrata. Viitteitä negatiivisen selektion hallitsevuudesta nykyisessä luokanopettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa on löydettävissä siitä, kuinka valitsijat soveltuvuutta määrittelevät. Avoimista haastattelukysymyksistä huolimatta valitsijat (ainakin ensisijaisesti) ilmaisivat henkilökohtaisista soveltuvuusnäkökulmistaan negatiiviseen selektioon perustuvilla vastausstrategioilla – kuvaillen millaiset hakijat eivät sovellu opettajan työhön tai opettajankoulutukseen. Tämä lienee tuntunut heille helpommalta ja selkeämmältä.

Opettajuuteen tai opetukseen kytkeytyvät tarkastelut eivät kuitenkaan pelkästään kykene tarjoamaan yksiselitteisesti vastausta siihen, mihin tekijöihin opiskelijavalinnassa ja valintakriteereiden muodostamisessa tulisi keskittyä. Ammatillisen ytimen selvittämisen lisäksi nostan Falkenbergin (2010, 26–27) tavoin keskeiseksi valintakriteereiden määrittämisen vaiheeksi opettajankoulutuksen vaikuttavuusanalyysin. Se, millaista vaikutusta opettajankoulutuksella havaitaan olevan opettajaksi opiskelijoiden ammatilliseen kehitykseen koulutuksen aikana, määrittää ratkaisevasti opiskelijavalintaa ja valintakriteereiden muodostamista. Lindebergin ja Pitkäniemen (2013, 59) mukaan valinnassa ei tulisi etsiä ”valmiita” opettajia, vaan pikemminkin potentiaalisia ja kehityskelpoisia tulevia opettajia. Tämän näkemyksen kyseenalaistaminen lienee kuitenkin paikallaan, sillä onhan opettajankoulutuksen vaikuttavuus opiskelijoiden käsitysten ja uskomusten muuttamisessa havaittu varsin huonoksi (Laine 2004). Tämä johtunee osittain opettajankoulutukseen hakeutuvien vahvoista käsityksistä opettamiseen ja opettajan ammattiin liittyen (Lay, Pinnegar, Reed, Wheeler & Wilkes 2005), jotka luul-

tavasti perustuvat heidän omiin kouluaikeihinsa (Darling-Hammond 2006, 35; Lortie 1975, 62). Koulutuksen vaikuttavuus ei myöskään ole samanlaista kaikkien opiskelijoiden kohdalla; Meren ja Westlingin (2003) havainnot viittaavat siihen, että mitä kauemmin hakija on toiminut opettajana ennen koulutukseen tuloa, sitä vähemmän opettajankoulutuksella on vaikuttavuutta hänen opettajuutensa kehittymisessä. Parhaimmillaan opettajankoulutus voi kuitenkin havaintojen mukaan auttaa tiedostamaan ja oikaisemaan virheellisiä käsityksiä sekä kehittää opettajana toimimisen edellytyksiä (Brouwer & Korthagen 2005; Flores & Day 2006). Valintakriteereiden muodostamisen kannalta opettajankoulutuksen vaikuttavuustutkimuksen avulla tulisi pystyä erittelemään niitä opettajan työn ammatilliseen ytimeen kuuluvia ominaisuuksia, joiden kehitykseen koulutuksella ei ole vaikutusta. Tällaisten muuttumattomien ominaisuuksien täytyykin edellyttää löytyvän hakijalta valmiina jo opettajankoulutukseen hakiessa.

Jos valintakriteerit kyetään opettajan työn ammatillisen ytimen sekä opettajankoulutuksen vaikuttavuuden systemaattisen analyysin avulla muodostamaan, seurauksena on kuitenkin soveltuvuusarvioinnin kannalta keskeinen kysymys: miten tunnistaa niitä ominaisuuksia, joita hakijoilla tulee olla opettajankoulutukseen tullessaan, jotta he voivat opettajankoulutuksen aikana kehittyä vastaamaan opettajan ammatin vaatimuksiin? Valintakriteereiden tutkimusperustainen muodostaminen ei tee opiskelijavalinnasta laadukkaampaa, ellei valintaprosessi perustu haluttujen ominaisuuksien etsimiseen valideilla menetelmillä. Valintamenetelmät täytyy valita niin, että niiden avulla pystytään mittaamaan nimenomaan haluttuja ominaisuuksia (Honkanen & Nyman 2001, 41). Rähän ja Nikkolan (2006, 24) mukaan kysymys tuleekin olla siitä, kuinka hyvin valintaosiot kykenevät mittaamaan hakijan soveltuvuutta – tällöin valintaa tarkastellaan menetelmien puolesta oikealta kantilta. Keskeiseen tarkasteluun nousee myös valintamenetelmien reliiabelius; valittujen menetelmien tulisi olla sellaisia, että erilaiset tilannetekijät eivät liiaksi määrää hakijan valintakoepistemääriä, vaan ne määräytyvät ainoastaan hakijasta käsin (DeLuca 2012, 12; Kosonen 2002b, 26).

Ilman makrotason tutkimusta valintakriteereiden kehittäminen oikeaan suuntaan ei ole mahdollista, koska kehittämistoiminnalta puuttuu maali. Tarjotakseen kehittämistoiminnalle päämäärän, makrotason tutkimustoiminnalla on kyettävä vastaamaan siihen, mitä ovat ne ominaisuudet, jotka opettajan ammatin edellytykset ja koulutuksen vaikuttavuus huomioiden opettajankoulutukseen hakeutuvalla tulee olla? Vasta systemaattiseen analyysiin perustuvan määrittelyn avulla valintakriteereitä kyetään ohjaamaan oikeaan, tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Kuitenkin myös ennen tieteellisiltä perusteiltaan validien valintakriteereiden muodostamista opiskelijavalintaa on mahdollista kehittää mikrota-solla: valintakriteereistä ja soveltuvuusarvioinnista on mahdollista tehdä entistä yhtenäisemmät, jolloin ne kohtelevat opiskelijavalintaan osallistuvia tasapuolisemmin ja -arvoisemmin. Tämä tutkimus

antaakin mahdollisuuden luokanopettajankoulutuksen soveltuvuusarvioinnissa vallitsevien käsityksien ja niiden pohjalta muodostuvien valintakriteereiden kriittiselle tarkastelulle ja reflektoinnille. Valintakriteereiden kollektiivisella uudelleentarkastelulla olisi mahdollista lähestyä yhtenäisempien valintakriteereiden muodostamista, joiden myötä opiskelijavalintaa olisi mahdollista toteuttaa inhimillisemmin ja tasavertaisemmin – tulisihan opiskelijavalinnan lähtökohtana olla se, ettei hakijan valikoitumista opettajankoulutukseen ratkaise se, kenen arvioitavaksi hän joutuu. Lisäksi yhtenäisten ja selkeiden valintakriteereiden perusteella hakijaa on helpompi suoraan informoida menestykseen tai menestymättömyyteen valintakokeessa johtaneista syistä. Tämä lisää Rähän (2006, 218) vaatimaa valintaprosessin vastuullisuutta: hakijoille suoraan kerrottava, miksi he eivät tule valituksi sen sijaan, että heitä pidetään löyhässä hirressä usein vuodesta toiseen.

Opiskelijavalinnan mikrotason kehittämisen keskeiseksi toiminta- ja tutkimustarpeeksi muodostuu valitsijoina toimivien opettajankouluttajien kouluttaminen, jonka on tutkimuksessa nähty edistävän valinnan luotettavuutta (ks. Byrnes ym. 2003; Caskey ym. 2001; DeLuca 2012). Tämä tutkimus ja sen tulokset antavat tähän koulutustoimintaan oivan lähtökohdan. Soveltuvuusarviointipohjainen opiskelijavalinta perustuu aina jokseenkin subjektiivisiin käsityksiin hakijan soveltumisesta opetus-alalle ja opettajankoulutukseen sekä intuitioon. Ilman uudelleentarkastelua ja -arviointia omat henkilökohtaiset käsitykset ymmärretään usein yhteisiksi tai yleisiksi käsityksiksi (Häkkinen 1996, 24–27). Tämän takia vallitsevien soveltuvuus-käsitysten ja -kriteereiden kollektiiviseen uudelleentarkasteluun perustuvalla valitsijoiden kouluttamisella olisi mahdollista arvioida yksittäisten opiskelijavalintakriteerien perusteita ja tarpeellisuutta. Kollektiivisen valintakriteerikeskustelun voisi kuvitella olevan tämän pohjalta varsin yksinkertaisesti ja systemaattisesti etenevää: onko tämä meidän mielestämme sellainen valintakriteeri, jota todella haluamme soveltuvuusarvioinnissa toteuttaa? Reflektointiin perustuvan keskustelun avulla olisi mahdollista tarkastella yksittäisten valitsijoiden soveltuvuusarvioinnin ”sokeita pisteitä”, joiden reflektoinnilla olisi mahdollista antaa intuitiivisellekin valintaprosessille enemmän luotettavuutta. Keskustelussa tulisi tarkastella myös erilaisia opettajankouluttajien positioita suhteessa valintakriteereihin. Rähä (2002, 179) huomauttaa, että opettajankouluttajat ovat monesti opettajia ja tutkijoita, joiden omasta opettaja-ajasta, jos sitä on ensinkään, on kulunut useita vuosia. Opettajankouluttajayhteisön lieneekin tämän tarkastelun yhteydessä reflektoida sitä, perustuvatko heidän henkilökohtaiset valintakriteerinsä enemmän opettajankoulutuksen vai kentän todellisiin tarpeisiin? Vai pohjautuvatko valinnat sittenkin kentän tai koulutuksellisten tarpeiden sijaan myyttiseen opettajakuvaan (ks. Rähä 2001, 84), jonka purkaminen olisi näistä kolmesta vaihtoehdosta ensiarvoisen tärkeää.

Opettajankouluttajien valintakäyttäytymisen systemaattisen kehittäminen tutkiminen vaatisi fenomenografiaa vaikuttavampaa tutkimusmenetelmää: Gröhn (1992, 26–27) näkee fenomenografisen tutkimuksen vaarana sortumisen *kognitivismiin*, jolloin huolimatta tiedollista (kognitiivisesta) muutoksesta, jää sen vaikuttavuus käyttäytymisen muuttamisessa rajalliseksi. Valitsijat eivät siis pysty välttämättä kuitenkaan soveltuvuusarviointitilanteessa toteuttamaan kaikkia niitä asioita, jotka he osoittavat muuten tietävänsä. Tämän takia olen vakuuttunut, että valitsijoiden kouluttamiseen kautta tapahtuvaan opiskelijavalinnan laadun parantamiseen tulisi suunnata tutkimus- sekä koulutusresursseja kaikissa opettajankoulutusyksiköissä. Eräs mahdollisuus toteuttaa ja tutkia valitsijoiden kouluttamista soveltuvuusarviointikäyttäytymisen muuttamiseksi voisi edetä Prosserin ja Trigwellin (1997) mallin mukaisesti. He tutkivat omassa muutosprosessitutkimuksessaan yliopisto-opettajien opetuskäsitysten muuttumista ja kehittymistä aktiivisen reflektoinnin avulla. Reflektoinnin tukena käytettiin katkelmia aiemmin tehdystä opettajien oppimiskäsityksiä selvittäneestä fenomenografisesta tutkimuksesta sekä videomateriaalia autenttisista opetustilanteista. Tutkimuksessa havaittiin, että virikemateriaaliin perustuneiden ryhmäkeskustelujen avulla oli mahdollista muuttaa opettajien käsityksiä opettamisesta ja ohjata toimintaa kehittyneempään suuntaan. Näkisin samankaltaisen tutkimuksen toimivan myös opettajankouluttajien soveltuvuusnäkökulmien ja valintakäyttäytymisen kehittämisessä. Erityisen hedelmälliseksi voisin kuvitella autenttisten valintatilanteissa nauhoitettujen case-tapausten käytön valitsijoiden koulutuksessa ja ryhmäreflektoinnin virikkeenä. Jos käyttöön olisi mahdollista saada koulutukseen osallistuvien valitsijoiden esimerkiksi edellisenä keväänä arvioima soveltuvuus-tilanne, olisi mahdollista tehdä puhdasta *stimulated recall* -tutkimusta (ks. esim. Nguyen, McFadden, Tangen & Beutel 2013) jossa haastateltavat arvioivat omaa toimintaansa ja päätöksentekoaan jälkikäteen. Varsin arkaluontoiseksi koetun soveltuvuusarviointitilanteen kuvaaminen vaatii kuitenkin erittäin hyvin perusteltua lupahakemusta.

Valintakriteereiden yhtenäistämisen lisäksi opettajankouluttajien kouluttamisen täytyy ulottua soveltuvuusarviointimenetelmien hallintaan, sillä kuten Honkanen ja Nyman (2001, 49) toteavat, tulee validiin ja luotettavaan soveltuvuusarviointiin pyrittäessä valitsijalla olla riittävä pätevyys valittujen arviointimenetelmien käyttöön. Jokaisen opettajankoulutusyksikön soveltuvuusarvioinnin osana toimivan valintahaastattelun toteuttaminen on tällä hetkellä Laeksen (2005, 181) mukaan varsin kaukana tieteellisesti perustellusta toiminnasta. Parhaimmillaan asianmukaisesti toteutettu haastattelu on kuitenkin todettu henkilövalinnoissa luotettavuudeltaan hyvätasoiseksi (Niitamo 2000, 9–10). Myös ryhmätehtävästä on löydettävissä samankaltaisia havaintoja; laadukkaasti toteutetulla ryhmätehtävällä kyetään toteuttamaan soveltuvuusarviointia validisti sekä tasalaatuisella ja luotettavalla tavalla (Byrnes ym. 2003; Leshem 2012). Näin asianmukaiseen toteutukseen valintahenkilöstöä systemaattisesti

kouluttamalla, olisi nykyisenkaltaisellakin soveltuvuusarvioinnilla mahdollista saavuttaa luotettavia ja valideja valintatuloksia. Koulutuksessa valitsijat tulisi saada tiedostumaan haastattelun ja ryhmätilanteen mahdollisista ongelmista ja vastaavasti hyväksi havaituista käytännöistä (esim. Kosonen 2002b, 27–39; Niitamo 2000, 43–45). Soveltuvuusarviointimenetelmiä ja -käytänteitä koskevan koulutuksen onnistumista olisi mahdollista arvioida esimerkiksi valintaraatien pisteytyksien vertailulla ja tutkimalla syitä mahdollisiin systemaattisesti toistuviin valintapisteiden eroavaisuuksiin valitsijoiden ja valintaraatien välillä. Havaittaessa tällaisia eroja, tulisi mielestäni vakavasti harkita esimerkiksi Vallin (2003, 171–175) puoltamaa järjestyssijojen käyttöä valintapisteytyksissä – joskin tämä varmasti kasvattaisi valitsijoiden taakkaa. Valitsijoiden koulutuksessa ja menetelmällisten ratkaisujen tutkimisessa on kuitenkin muistettava, että liiallinen menetelmäorientaatio voi johtaa harhaan. Koulutuksen ja tutkimuksen kohdistuessa pelkästään arviointimenetelmiin ja pisteytysratkaisuihin, saattaa vaarana olla se, että huomiota viedään valintojen perimmäiseltä kysymykseltä – mitä hakijasta tulisi arvioida?

5.4 Lopuksi

Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerit voidaan nähdä keskeisenä tulevien opettajien laadun määrittäjänä. Opiskelijavalinnan kriteerit täytyy saada vastaamaan opettajan ammatin edellyttämää keskeistä amatillista ydintä sekä opettajankoulutuksen vaikuttavuusanalyysiä. Näitä kriteerejä on pyrittävä lähestymään opiskelijavalinnassa tarkoituksenmukaisilla, luotettavilla ja hyvin hallituilla menetelmillä. Parhaimmillaan soveltuvuusarviointia voidaan toteuttaa sekä opettajan ammatin että opettajankoulutuksen kannalta niin, että opiskelijavalinnassa koulutukseen valikoituu kaikista soveltuvien sekä sitoutunein hakijajoukko.

Pelkkä institutionaalinen onnistuminen ei kuitenkaan riitä, sillä pätevän valinnan mittapuuksi on nostettava myös hakijan saama kohtelu valintaprosessissa. Hakijan valikoituminen tulee ratketa hänestä itsestään riippuvista syistä, eikä ulkoisista tilanetekijöistä käsin. Lisäksi hakijan tulee pystyä analysoimaan, millä perusteella hän karsiutui tai tuli valituksi. Opettajankoulutuksessa tulisikin olla huolissaan tämän hetken hakijoiden epätasa-arvoisesta kohtelusta sekä epätietoisuuden kokemuksesta valintatulokseen johtaneista syistä. Valintojen jättäminen sattuman varaan tutkimusperustaisuuden sijaan tuntuu varsin erikoiselta ratkaisulta – etenkin muuten tutkimusorientaatiota (*research-informed, research-led*) korostavassa luokanopettajankoulutuksessa, jossa tähdätään varustamaan jokainen tuleva opettaja viimeisimmällä ja parhaaksi nähdyllä tutkimustiedolla sekä myös itse seuraamaan ja hyödyntämään tutkimusta omassa työssään (ks. Kansanen 2012, 41; Niemi 2010, 40). Voidaankin

perustellusti kysyä: miksei luokanopettajakoulutus noudata opiskelijavalinnan toteuttamisen kohdalla omia oppejaan tieteellisen tiedon ja tutkimusperustaisuuden keskeisyydestä toimintaa ohjaavana tekijänä?

Opettajankoulutusta ja sen opiskelijavalintaa tulisi ohjata voimakas tulevaisuusorientaatio; opettajiksi opiskelemaan tulee pyrkiä valitsemaan huomispäivän opettajuuden tarpeita vastaavia hakijoita. Kuten Lonka ja Pyhälto (2010, 314) toteavat: koulutamme tänään tulevaisuuden opettajia, joiden tehtävänä on auttaa oppilaitaan selviämään sellaisessa yhteiskunnassa, jota ei vielä ole edes olemassa. Tarvitaankin tarkkaa visiointia ja trendien ennakkointia siitä, millaisia ominaisuuksia ja osaamista tulevaisuuden opettajalta edellytetään. Opiskelijavalinnassa toteutetut valintakriteerit näyttävät vielä pitkän ajan kuluttua edelleen kasvatuskentän toimijoiden ominaisuuksina, sillä nyt opettajankoulutukseen valittavat hakijat voivat työskennellä opettajina vielä yli 40 vuoden kuluttua. Tulevaisuuden ennakkointi tosin on ymmärrettävästi vaikeaa – eihän konsensusta tämänkään päivän opettajuuden osaamistarpeista tunnuta löytävän.

Opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan voimakkaan tulevaisuusorientaation takia siinä muodostuville valintakriteereillä ei saa antaa minkäänlaista mahdollisuutta staattisuuteen tai taantumiseen, vaan niiden on oltava jatkuvan tarkastelun ja uudelleenarvioinnin alaisena. Toivon tämän tutkimuksen herättävän keskustelua vallitsevien valintakriteereiden pätevydestä ja merkityksestä tulevien opettajien valinnan kannalta. Ainoastaan opettajankoulutuksen sisältä kumpuavan keskustelun ja systemaattisen reflektoinnin avulla opiskelijavalinnasta kehittyy luotettavampi ja valveutuneempi opettajan ammatin veräjänvartija.

LÄHTEET

Ahola, S. 2004. Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Selvitysmiehen loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:9.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Alajääski, J. & Kemppinen, L. 2002. Valintakoe- ja opintomenestys miehillä ja naisilla – luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan Sisufos-urakasta. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 74, 59–74.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Anderson, N. & Shackleton, V. 1990. Decision making in the graduate selection interview: A field study. *Journal of Occupational Psychology*, 63 (1), 63–76.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986. Helsinki. Opetusministeriö. 14.12.1998.

Ashworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the ‘world’ of phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42 (4), 415–431.

Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 295–308.

Borkenau, P. 1990. Traits and ideal-based and goal-derived social categories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (3), 381–396.

Bourdieu, P. 1987. Sosiologian kysymyksiä (2. painos). Tampere: Vastapaino.

Bogdan, R. & Biklen, S. 2003. *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4. painos). Boston: Pearson.

Bowden, J. 2005. Reflection on the phenomenographic team research process. Teoksessa J. Bowden, & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 11–31.

Bowden, J. Green, P., Barnacle R., Cherry, N. & Usher, R. 2005. Academics’ ways of understanding success in research activities. Teoksessa J. Bowden, & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 128–144.

- Bradley, C. L. 1997. Generativity-stagnation: Development of status model. *Developmental Review*, 17 (3), 262–290.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. 2005. Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153–224.
- Byrnes, D. A., Kiger, G. & Shechtman, Z. 2003. Evaluating the use of group interviews to select students into teacher-education programs. *Journal of Teacher Education*, 54 (2), 163–172.
- Casey, C. E. & Childs, R. A. 2007. Teacher education program admission criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 67, 1–24.
- Casey, C. E. & Childs, R. A. 2011. Teacher education admission criteria as measure of preparedness for teaching. *Canadian Journal of Education*, 34 (2), 3–20.
- Caskey, M. M., Peterson, K. D., & Temple, J. B. 2001. Complex admission selection procedures for a graduate pre-service program. *Teacher Education Quarterly*, 28 (4), 7–21.
- Crittenden, P. 2000. A dynamic-maturational approach to continuity and change in pattern attachment. Teoksessa P. Crittenden & A. Claussen (toim.) *Organization of attachment relationships. Maturation, culture and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 343–357.
- Cope, C. & Prosser, M. 2005. Identifying didactic knowledge: an empirical study of the educationally critical aspects of learning about information systems. *Higher Education*, 49 (3), 345–372.
- D’Agostino, J. V. & Powers, S. J. 2009 Predicting teacher performance with test scores and grade point average: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 46 (1), 146–182.
- Darling-Hammond, L. 2006. *Powerful Teacher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denner, P. R., Salzman, S. A., & Newsome, J. D. 2001. Selecting the qualified: A standards-based teacher education admission process. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15 (3), 165–180.
- DeLuca, C. 2012. Selecting inclusive teacher candidates: validity and reliability issues in admission policy and practice. *Teacher Education Quarterly*, 39 (4), 7–31.
- Entwistle, N. 1997. Contrasting perspectives on learning. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 3–22.
- Erikson, E. H. 1982. *The Life Cycle Completed. A Review*. New York: Norton.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelvalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen (7. painos)*. Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (2. korjattu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–43.
- Falkenberg, T. 2010. Admission to teacher education programs: the problem and two approaches to addressing it. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 107, 1–35.
- Feiman-Nemser, S. 2003. What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60 (8), 25–29.
- Flores, M. A. & Day, C. 2006. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multiperspective study. *Teaching and Teacher Education* 22 (2), 219–232.
- Flores, K. L., Matkin, G. S., Burbach, M. E., Guinn, C. E. & Harding, H. 2012. Deficient critical thinking skills among college graduates: Implications for leadership. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (2), 212–230.
- Gill, M. J. & Swann, W. B. 2004. On what it means to know someone: A matter of pragmatics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (3), 405–418.
- Green, P. 2005. A rigorous journey to phenomenography: From a naturalistic inquirer standpoint. Teoksessa J. Bowden, & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 32–46.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1–31.
- Hallamaa, J., Lötjönen, S., Launis, V. & Sorvali, I. 2006. Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen normit. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmis-tieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 397–403.
- Harrison, J., Smithey, G., McAfee, H. & Weiner, C. 2006. Assessing candidate disposition for admission into teacher education: can just anyone teach? *Action in Teacher Education* 27 (4), 72–80.
- Hartikainen, J. & Hartikainen, S. 2001. Valveutuneisuus – hyvä sijoitus? Teoksessa P. Räihä (toim.) *Valinnat – koulutus – luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 70, 33–42.
- Haukioja, T., Karppinen, A. & Kaivo-oja, J. 2013. Paljonko on motivaatiosi? – Yliopistojen sisään-oton monikriteerinen arviointikehikko. *Tiedepolitiikka* 38 (3), 17–30.
- Heikkilä-Laakso, K. 1995. Luokanopettajakoulutukseen osallistuneiden ja valittujen persoonallisuus: Persoonallisuuden ilmeneminen opetusharjoittelussa ja sen muutos kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Turun yliopisto. Julkaisuja. Sarja C, osa 110.
- Helsingin yliopisto. 2014. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Hakuopas 2015. http://www.uta.fi/opiskelijaksi/tiedostot/TaY_valintaopas_2015.pdf Viitattu 16.12.2014
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki university press.

- Holland, J. L. 1985. Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments (2. painos). New Jersey: Prentice Hall.
- Hong, J.Y. 2012. Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18 (4), 417–440.
- Honkanen, H. & Nyman, K. 2001. Hyvän henkilöarvioinnin käsikirja. Helsinki: Psykologien Kustannus oy.
- Husen, T. 1976. Problems of securing equal access to higher education: The dilemma between equality and excellence. *Higher Education*, 5, 407–422.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Innola, M. & Mikkola, A. 2011. Millaisia opettajatarpeita? Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Opettajat Suomessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Helsinki: Opetushallitus, 131–140.
- Itä-Suomen yliopisto. 2014. Yhteishaun hakuopas 2015.
http://hae.uef.fi/documents/10184/14463/UEF_+yhteishakuopas_2015_FINAL.pdf
 Viitattu 16.12.2014.
- Jacobowitz, T. 1994. Admission to teacher education programs: Goodlad` s Sixth Postulate. *Journal of Teacher Education*, 45 (1), 46–52.
- Jyväskylän yliopisto. 2014. Kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijavalintaperusteet 2015.
<https://www.jyu.fi/hae/oppiaineet/kasvatus/ktk-opiskelijavalintaperusteet-2015-yhteishaku> Viitattu 17.12.2014.
- Kaartinen-Koutaniemi, M. 2009. Tieteellinen ajattelu yliopisto-opinnoissa. Haastattelututkimus psykologian, teologian ja farmasian opiskelijoista. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 221.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Rähä, P. 2006, Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-Kustannus, 151–184.
- Kallio, E. 1998. Training of students' scientific reasoning skills. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 139.
- Kallio, E. 2007. Aikuisen ajattelun taidot ja valintakokeen haasteet. Teoksessa P. Rähä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalinnan olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 107–120.
- Kansanen, P. 2012. Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen? *Kasvatus ja Aika* 6 (2), 37–51.

- Karhu, P. 2014. Hakeminen opettajankoulutukseen. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) *Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8*. Helsinki: Opetushallitus, 53–63.
- Kari, J. 1996. *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Otava: Helsinki
- Kari, J. 1997. Opiskelijavalintojen kehittämisen jatkumo. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. *Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 64*, 14–43.
- Kari, J. 2001. Jyväskylän, Kokkolan, Hämeenlinnan ja Oulun valintakoetutkimus 1991–2000. Teoksessa P. Räihä (toim.) *Valinnat - Koulutus - Luokanopettajan työ*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 70, 17–32.
- Kari, J. 2002. Opettajan ammatin suosio ja opettajaksi hakeutumisen ongelmat. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 74, 46–58.
- Kemppinen, L. 2003. ”Osallistuin myös viime vuonna valintakokeeseen”. Useaan kertaan Rauman OKL:n valintakokeisiin osallistuneet oikaisupyyntöjen ja tilastotietojen valossa. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77, 61–91.
- Kemppinen, L. 2007. Ihannehakijan muotokuva – epävirallinen valintakoekeskustelu ja opettajuuteen liittyvät uskomukset. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalinnan olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–228.
- Kemppinen, L. & Kuusela, M. 2006. Valintakokeet – este unelmalle? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 83, 115–145.
- Kennedy, M. M. 1999. The role of preservice teacher education. Teoksessa L. Darling-Hammond & G. Sykes (toim.) *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 54–85.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (opepro) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Korthagen, F. A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20 (1), 77–97.
- Kosonen, P. 1999. Opiskelijavalinta hakijan elämänkulun ja koulutusinstituution vuoropuheluna. Teoksessa P. Moilanen, H. Heikkinen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 11–19.
- Kosonen, P. 2002a. Opiskelijavalinnan laatu – monitahoinen haaste. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4 (2), 22–32.

- Kosonen, P. 2002b. Henkilöarviointi valintakokeessa: aineenopettajaksi hakeutuvien käsityksiä ja kokemuksia haastattelusta ja ryhmäkeskustelusta. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 75.
- Kosonen, P. 2005. Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 271.
- Kosonen, P. 2007. Valintakokeet – hallintoa ja tekniikkaa vai tutkimuspohjaista asiantuntemusta? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalinnan olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–42.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laes T. 2005. Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 235.
- Laes, T. 2007. Opettajankoulutuksen valintahaastattelu kommunikaatioteoreettisessa tarkastelussa. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia. Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 161–183.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016. Tampereen yliopisto.
- Lapin yliopisto. 2014. Kasvatustieteiden valintaopas 2015. <http://hae.ulapland.fi/loader.aspx?id=33315d09-3160-4db3-998e-dfc082dc4915> Viitattu 17.12.2014.
- Larsson, S. 1986. *Kvalitativ analys – exempel fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. 2005. Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* 25 (1), 16–35.
- Lay, C. D., Pinnegar, S., Reed, M., Wheeler, E.Y. & Wilkes, C. 2005. The positioning of preservice teacher candidates entering teacher education. Teoksessa J. Brophy & S. Pinnegar (toim.) *Learning from research on teaching: perspective, methodology and representation. Advances in research on teaching* 11. Oxford: Elsevier, 235–252.
- Leshem, S. 2012. The group interview experience as a tool for admission to teacher education. *Education Research International* 2012, 1–8.
- Liimatainen, S. 2002. Opettajankoulutuksen valintayhteistyö. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 74, 24–31.
- Lindeberg, M. & Pitkäniemi, H. 2013. Minäpystyvyys, vuorovaikutustaidot, ammattikuvat ja valintakriteerit luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeissa ja toisen opiskeluvuoden kokemusten jälkeen. *Kasvatus*, 44 (1), 58–72.
- Linder, C. & Marshall, D. 2003. Reflection and phenomenography: towards theoretical and educational development possibilities. *Learning and Instruction*, 13 (3), 271–284.

- Lonka, K. & Pyhältö, K. 2010. Tulevaisuuden opettajankoulutus? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52, 315–334.
- Lortie, D. 1975, *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University Press.
- Malinen, O., Väisänen, P. & Savolainen, H. 2012. Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal* 23 (4), 567–584.
- Malmberg, L. 2006. Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education* 22 (1), 58–76.
- Malvern, D. D. 1991. Assessing the personal qualities of applicants to teacher training. *Studies in Educational Evaluation*, 17 (2–3), 239–253.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. & Foy, P. 2007. TIMSS 2007 International science report. Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing the conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (2), 177–200.
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. London: Falmer Press, 141–161.
- Marton, F. 1994 Phenomenography. Teoksessa T. Husen & T. N. Postlethwaite (toim.) *International Encyclopedia of Education* 8. Oxford: Elsevier Science, 4424–4429.
- Marton, F. 1996. Cognosco ergo sum – Reflections on reflections. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography. Toward a Methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 163–187.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. 1993. Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277–300.
- Meri, M. 2002. Luokanopettajakoulutuksen ideaalipyrkijä – validiutta opiskelijavalintaan: Tiellä kohti optimaalista valintamenettelyä. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) 2002. Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 74, 119–127.
- Meri, M. & Westling, S. 2003. Luokanopettajakoulutuksen valinta koulutuksen tavoitteiden näkökulmasta. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeiden kehittämishanke Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen. (toim.) *Rutiinivalinnoista laadukaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77, 178–192.

- Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. 1990. The focused interview. A manual of problems and procedures (2. painos). New York: Free Press.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä (2. painos). Helsinki: International Methelp Ky.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2007 Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Myers, D. G. 2002. Intuition. Its Powers and Perils. New Haven: Yale University Press.
- Määttä, K. 1978. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeissa hyväksytyjen ja hylättyjen välisistä eroista. Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksen julkaisuja 38.
- Nguyen, A. T., McFadden, A., Tangen, D. & Beutel, D. 2013. Video-stimulated recall interviews in qualitative research. AARE Conference 2013.
<http://www.aare.edu.au/data/publications/2013/Nguyen13.pdf> Viitattu 17.3.2015.
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52, 27–50.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nikkola, T. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Rähä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–22.
- Nikkola, T. & Rähä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Rähä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–22.
- Niitamo, P. 2000. Työhaastattelu. Henkilöarviointi työhönotossa ja työuralla. Helsinki: Edita.
- Nissinen, K. & Välijärvi, J. 2011. Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuslauseita 43.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 309.
- Opetusministeriö. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.
- Opetusministeriö. 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Koulutus ja tutkimusvuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Selvitys opettajankoulutuksesta. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ ja_ tutkinnot/Selvitys_opettajankoulutuksesta_14112011.pdf Viitattu 28.1.2014.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013a. PISA12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013b. Yhteishaun sujuvuus ja toteuttaminen – opiskelijavalintojen kehittämisryhmän suositukset I. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/opiskelijavalinnat/liitteet/20131202_Opiskelijavalintojen_kehittamisryhmx-Opiskelijavalintasuositukset-I.pdf Viitattu 28.1.2014.

Oulun yliopisto. 2014. Kasvatustieteiden tiedekunta. Valintaopas 2015. http://www.oulu.fi/sites/default/files/content/Valintaopas%202015_1.pdf Viitattu 17.12.2014.

Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). California: Sage Publications, inc. Thousand Oaks.

Perho, H. 1987. Luokanopettajakoulutukseen pyrkineiden ammatillinen suuntautuminen kolmi- ja nelivuotisessa koulutuksessa sekä valintojen toimivuus nelivuotisessa koulutuksessa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Psykologian tutkimuksia 8.

Perho, H. 1988. Kahdeksan vuotta luokanopettajan opintojen aloittamisesta. Seuranta valinnasta työelämään. Teoksessa H. Perho (toim.) *Opettajan ammatillista kehittymistä ja opettajankoulutusta tutkimassa*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja, B 29.

Prosser, M. & Trigwell, K. 1997. Using phenomenography in the design of programs for teachers in higher education. *Higher Education Research and Development*, 16 (1), 41–54.

Rantanen, P. 2004. Valinnasta työelämään. Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijavalinnan tarkastelua. *Julkaisuja 2004:19*. Helsinki: Opetusministeriö.

Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja A 108*.

Räihä, P. 1999. Valintahaastattelun kielipeli. Teoksessa P. Moilanen, P. Räihä, & H. Heikkinen (toim.) *Opettajuutta rakentamassa*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 21–38.

Räihä, P. 2001. Valintojen ja koulutuksen piilevät merkitysrakenteet. Teoksessa P. Räihä (toim.) *Valinnat, koulutus, luokanopettajan työ: kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulunopettajaa*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 70, 82–95.

- Räihä, P. 2002. Jospa valitsijat olivat sittenkin oikeassa... Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 74, 163–186.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Tampensis 1559.
- Räihä, P. & Kari, J. 2001. Tulevaisuuden opiskelijavalinnat. Teoksessa P. Räihä (toim.) Valinnat, koulutus, luokanopettajan työ: kohti pedagogisesti suuntautunutta luokanopettajaa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 70, 96–98.
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammattin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 83, 9–30.
- Sahlberg, P. 2012. The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. Teoksessa L. Darling-Hammond & A. Lieberman (toim.) Teacher education around the world. New York: Routledge, 1–21.
- Sandberg, J. 1997. Are phenomenographic results reliable? Higher Education Research & Development 16 (2), 203–212.
- Sajavaara, K., Hakkarainen, K., Henttonen, A., Niinistö, K., Pakkanen, T., Piilonen, A.-R. & Moitus, S. 2002. Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:2002. Helsinki: Edita.
- Silvester, J., Anderson-Gough, F., Anderson, N. & Mohamad, A. 2002. Locus of control, attributions, and impressions management in the selection interview. Journal of Occupational and Organizational Psychology 75 (1), 59–76.
- Sundvik, L. 2007. Henkilöarviointi tänään – tutkijan ja soveltajien näkökulmat. Teoksessa A. Aro, T. Feldt & V. Ruohomäki (toim.) Puheenvuoroja työ- ja organisaatiopsykologiasta. Työ- ja organisaatiopsykologit Ry:n vuosikirja. Helsinki: Edita Prima Oy, 222–237.
- Svensson, L. 1997. Theoretical foundations of phenomenography. Higher Education Research & Development 16 (2), 159–171.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M., Piattoeva, N. & Eronen, A. 2006. ”Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa”. Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaiskasvatuksen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 5, 39–66.
- Tangen, R. 2014. Balancing ethics and quality in educational research – the ethical matrix method. Scandinavian Journal of Educational Research 58 (6), 678–694.

- Tampereen yliopisto. 2014. Valintaopas 2015.
http://www.uta.fi/opiskelijaksi/tiedostot/TaY_valintaopas_2015.pdf Viitattu 16.12.2014.
- Turun yliopisto. 2014. Valintaopas 2015.
http://www.utu.fi/fi/Opiskelu/hakeminen/yhteishaku/Documents/netti_valintaopas_2015.pdf
 Viitattu 17.12.2014.
- Turunen, K. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/tiedonhallinta/> . Viitattu 13.10.2014.
- Tähtinen, J. & Maijala, H. 2002. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeita kehittämässä – valokii-
 lassa vuoden 2002 valinnat Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Teoksessa P. Räihä & J.
 Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti punta-
 roituna. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 74, 75–98.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning on uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa L.
 Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston
 kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 80–107.
- Utriainen, J., Kallio, E. & Tynjälä, P. 2012. Opiskelijavalintojen kehittäminen kasvatustieteessä.
 Tutkimus- ja kehityshankkeen loppuraportti. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen
 työpapereita 28.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013. Who is a suitable teacher? The over-100-year long history of student
 selection for teacher training in Finland. *International Journal of Sciences* 2 (3), 109–118.
- Valli, R. 2003. Annettujen pisteiden ja käytettyjen asteikkojen merkitys valintatuloksessa. Teoksessa
 P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden
 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopiston opettajankou-
 lutuslaitoksen tutkimuksia 77, 161–177.
- Valli, R. 2006. Valintakokeiden pisteytys sijaluvuiksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Va-
 lintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen
 tutkimuksia 83, 97–114.
- Valli, R. & Johnson P. 2007. Entrance examinations as gatekeepers. *Scandinavian Journal of Educa-
 tional Research* 51 (5), 493–510.
- Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto. 2014. VAKAVAAn osallistuneiden koulu-
 tusten hakemusmäärät ja pisterajat 2014.
http://www.helsinki.fi/vakava/hakijamaarat_pisterajat_2014.pdf Viitattu 12.12.2014.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista. 794/2004. Helsinki. Opetusministeriö. 19.8.2004.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia.
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf

Viitattu 17.2.2015.

Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

Yliopistolaki. 558/2009. Helsinki. Opetusministeriö. 24.7.2009.

Åkerlind, G. 2005. Phenomenographic methods: A case illustration. Teoksessa J. Bowden, & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 103–127.

Åkerlind, G. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 24 (4), 321–334.

Åkerlind, G., Bowden, J., & Green, P. 2005. Learning to do phenomenography: a reflective discussion. Teoksessa J. Bowden, & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press. 74–100.

Tutkittavien informointi – kasvatustieteen pro gradu -tutkimus

Tutkija: Ville Mankki

Tutkimuksen tavoite: Selvittää luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa muodostuvia valintakriteereitä – kohteena luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan soveltuvuuskokeeseen osallistuvien opettajankouluttajien käsitykset soveltuvuudesta ja sen arvioinnista.

Aineistonkeruutapa: Haastattelu

- tallennetaan äänitteinä
- kesto noin tunnin
- teemat lähetetään sähköpostilla ennen haastattelua

Aineiston käsittely ja säilyttäminen:

- Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja se on vain tutkijan käytettävissä tässä yhdessä tutkimuksessa.
- Haastatteluaineisto kirjataan tekstitiedostoksi, jonka yhteydessä se myös anonymisoidaan.
- Tutkimuksen raportoinnissa esitetään suoria lainauksia tutkittavien puheesta tutkimustulosten luotettavuuden ja oikeellisuuden vakuuttamiseksi.
- Äänitallenteet hävitetään tutkimuksen oikeellisuuden tarkistamisen jälkeen.

Vaitiolovelvollisuus: Lupaan olla raportoimatta aineistosta nousevia asioita tai luovuttamatta aineiston osia kenellekään ulkopuoliselle. En käytä tutkimushaastatteluissa ja haastatteluaineistossa ilmeneviä seikkoja tai ns. sisäpiiritietoja parantamaan vilpillisesti kenenkään asemaa esimerkiksi tämän kevään opiskelijavalinnassa.

Merkitysyksiköt

Luokanopettajakoulutukseen soveltuva hakija

- on sosiaalisesti taitava, hyvä vuorovaikutuksessa (8)
- haluaa kehittää ja sivistää itseään (7)
- pystyy argumentoimaan halunsa opettajaksi (7)
- huomioi, kuuntelee, ymmärtää ja arvostaa toisia ihmisiä (6)
- analysoi ja reflektoi omaa toimintaansa ja osaamistaan (6)
- on koulutettava (6)
- on yhteistyökykyinen ja osaa toimia ryhmässä (5)
- ajattelee rationaalisesti, loogisesti ja jäsentyneesti (5)
- ei ole liian arka tai ujo (5)
- kykenee abstraktiin ajatteluun ja käsitteellistämiseen (4)
- on motivoitunut kasvattajan tehtävään/opettajan ammattiin (4)
- on avoin ja avarakatseinen (4)
- on päämäärätietoinen, tavoitteellinen, suunnitelmallinen omiin mahdollisuuksiin vaikuttaja (4)
- ajattelee lapsi- tai oppilaslähtöisesti (4)
- omaa taidollista erityisosaamista (4)
- ei ole aggressiivinen tai pelottava (4)
- on kriittinen (4)
- on empaattinen (3)
- on motivoitunut opiskeluun (3)
- on generatiivinen (3)
- omaa kokemusta lasten kanssa toimimisesta ja ohjaamisesta (3)
- sietää stressiä ja painetta (3)
- ei ole välttämättä ulospäinsuuntautunut (3)
- ei ole epävarma (3)
- on keholliselta olemukseltaan aktiivinen (2)
- on perehtynyt yliopisto-opiskeluun ja koulutukseen (2)
- arvostaa opettajan ammattia (2)
- kykenee koulu- ja kasvatustietoon (2)
- on nöyrä (2)
- Hyvä hakija ei ilmaise motivaatiotaan liiallisesti, 'ei ole tyrkky' tai 'ei tule liian valmiina (valmistautuneena)' (2)

on kärsivällinen ja pitkäjänteinen (2)
pitää lapsista ja nuorista (2)
on myönteinen, humoristinen ja näyttää positiivista naamaa (2)
ei ole liian hiljainen (2)
ei ole syrjäänvetäytyvä (2)
ei ole narsistinen (2)
kykenee päätöksentekoon (1)
suhtautuu myönteisesti moniaineisuuteen (1)
on sitoutunut yhteen koulutukseen (1)
kykenee selkeään kirjalliseen ilmaisuun (1)
on karismaattinen (1)
omaa vahvan itsetunnon (1)
kestää hankalia tilanteita (1)
on tunneihminen (1)
on mielikuvituksellinen (1)
ei ole esiintymishaluinen (1)
ei ole ahdistunut (1)
ei ole defensiivinen (1)
ei ole liian räiskyvä (1)
ei ole besserwisser (1)
ei ole lapsellinen tai epäkypsä (1)
ei ole liian pedantti (1)
ei ole etäinen (1)
ei ole liian verkkainen tai hidas (1)
ei ole ennakkoluuloinen (1)
ei ole (voimakkaasti) aatteellinen (1)
ei omaa satanistia taipumuksia (1)

yht. 153

Alakategoriat

1. Koulutettavuus ja ammatillinen kehittämispotentiaali (46)

Opettajankoulutukseen soveltuva hakija

- haluaa kehittää ja sivistää itseään (7)
- on koulutettava (6)
- analysoi ja reflektoi omaa toimintaansa ja osaamistaan (6)
- ajattelee rationaalisesti, loogisesti ja jäsentyneesti (5)
- kykenee abstraktiin ajatteluun ja käsitteellistämiseen (4)
- on kriittinen (4)
- on avoin ja avarakatseinen (4)
- on motivoitunut opiskeluun (3)
- on perehtynyt yliopisto-opiskeluun ja koulutukseen (2)
- on nöyrä (2)
- ei ole besserwisser (1)
- on sitoutunut yhteen koulutukseen (1)
- kykenee selkeään kirjalliseen ilmaisuun (1)

2. Ihmissuhdetaidot (37)

Opettajankoulutukseen soveltuva hakija

- on sosiaalisesti taitava, hyvä vuorovaikutuksessa (8)
- huomioi, kuuntelee, ymmärtää ja arvostaa toisia ihmisiä (6)
- on yhteistyökykyinen ja osaa toimia ryhmässä (5)
- ei ole aggressiivinen tai pelottava (4)
- ei ole välttämättä ulospäinsuuntautunut (3)
- on empaattinen (3)
- on kehoilliselta olemukseltaan aktiivinen (2)
- ei ole narsistinen (2)
- on tunneihminen (1)
- ei ole ennakkoluuloinen (1)
- ei ole etäinen (1)
- ei ole liian räiskyvä (1)

3. Motivaatio opettajan työhön (35)

Opettajankoulutukseen soveltuva hakija

- pystyy argumentoimaan halunsa opettajaksi (7)
- on motivoitunut kasvattajan tehtävään/opettajan ammattiin (4)
- on päämäärätietoinen, tavoitteellinen, suunnitelmallinen omiin mahdollisuuksiin vaikuttaja (4)
- ajattelee lapsi- tai oppilaslähtöisesti (4)
- on generatiivinen (3)
- omaa kokemusta lasten kanssa toimimisesta ja ohjaamisesta (3)
- arvostaa opettajan ammattia (2)
- kykenee koulu- ja kasvatusdiskurssiin (2)
- pitää lapsista ja nuorista (2)

- ei ilmaise motivaatiotaan liiallisesti, 'ei ole tyrkky' tai 'ei tule liian valmiina (valmistautuneena)' (2)
- suhtautuu myönteisesti moniaineisuuteen (1)
- ei ole esiintymishaluinen (1)

4. Opettajan työn ja epävarmuuden sietäminen (26)

Opettajankoulutukseen soveltuva hakija

- ei ole liian arka (5)
- sietää stressiä ja painetta (3)
- ei ole epävarma (3)
- on myönteinen, humoristinen ja näyttää positiivista naamaa (2)
- on kärsivällinen ja pitkäjänteinen (2)
- ei ole liian hiljainen (2)
- ei ole syrjäänvetäytyvä (2)
- kykenee päätöksentekoon (1)
- kestää hankalia tilanteita (1)
- ei ole ahdistunut (1)
- ei ole defensiivinen (1)
- ei ole liian pedantti (1)
- omaa vahvan itsetunnon (1)
- ei ole liian verkkainen tai hidas (1)

5. Taidollinen erityisosaaminen (4)

Opettajankoulutukseen soveltuva hakija

- omaa taidollista erityisosaamista (4)

+ käsitysryhmien ulkopuoliset ilmaisut:

Opettajankoulutukseen soveltuva hakija

- on karismaattinen (1)
- ei omaa satanistia taipumuksia (1)
- ei ole (voimakkaasti) aatteellinen (1)
- ei ole lapsellinen tai epäkypsä (1)
- on mielikuvituksellinen (1)

Yht. 153