

TAMPEREEN YLIOPISTO

Haluan luokanopettajaksi
– Syitä luokanopettajakoulutukseen hakeutumiselle, käsi-
tyksiä hyvän opettajan ominaisuuksista ja Vakava-kokeesta
Tampereen yliopistossa vuonna 2014

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

JOHANNA KELA

Joulukuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

JOHANNA KELA: Haluan luokanopettajaksi - Syitä luokanopettajakoulutukseen hakeutumiselle, käsityksiä hyvän opettajan ominaisuuksista ja Vakava-kokeesta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 56 sivua, 3 liitesivua

Joulukuu 2014

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia luokanopettajaopiskelijaksi pyrkivien syitä luokanopettajakoulutukseen hakeutumiselle, käsityksiä hyvän opettajan ominaisuuksista ja käsityksiä valtakunnallisesta kasvatusalan valintakokeesta Vakavasta.

Tutkimustyyppiltään työ on laadullinen tutkimus, jossa olen hyödyntänyt fenomenografista tutkimussuuntausta. Fenomenografisen tutkimussuuntauksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä ja käsityksien välisiä suhteita (Huusko & Paloniemi 2006, 163).

Tutkimuksen aineisto on kerätty avoimella kyselylomakkeella. Kyselyn palautti 59 kesällä 2014 Tampereen luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeisiin osallistunutta hakijaa. Kyselyyn osallistujat valikoituivat osallistujiksi sattumanvaraisesti, mutta kuitenkin niin, että jokainen heistä oli osallistumassa luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeisiin. Aineiston käsittelyssä olen hyödyntänyt Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) fenomenografisen tutkimuksen analysointimallia. Aineistosta etsitään merkitysyksiköitä, jotka jaotellaan kategorioihin ja joita vertaillaan keskenään. Kyseiseen analysointimalliin lisäksi olen hyödyntänyt Eskolan (2007, 160, 167- 179) tyyppittelyanalysointimallia.

Luokanopettajakoulutukseen hakeutumisen syinä yli puolet mainitsivat halun lasten kanssa työskentelemiseen ja halukkuuden työskennellä ihmisläheisellä alalla. Mainitsemista syistä hakeutua luokanopettajakoulutukseen sain muodostettua viisi kategoriaa: kiinnostavuus, olen sopiva opettajaksi, ura, tärkeä ammatti ja oma asuinympäristö. Vastaaajien käsitykset hyvän opettajan ominaisuuksista ovat hyvin samankaltaisia aikaisempien tutkimustuloksien kanssa. Aineistoni perusteella yleisesti tyypiteltynä hyvän opettajan ominaisuudet ovat empaattisuus, ammattitaitoisuus, kärsivällisyys ja rauhallisuus. Luokanopettajaksi pyrkivien käsitykset valtakunnallisesta kasvatusalan valintakokeesta Vakavasta, jakoutuivat kahteen kategoriaan. Ensimmäisen kategorian mukaan koe oli käsitysten mukainen. Perusteluina oli, että edellisvuosien kokeisiin oli tutustuttu ja kokeeseen oli valmistauduttu huolellisesti. Toisen kategorian mukaan koe ei ollut odotusten mukainen, mitä perusteltiin liiallisella soveltuvuudella ja epäselvyyksillä.

Tämän fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla, analysoida ja ymmärtää käsityksiä tutkittavista ilmiöistä ja käsityksien välisiä suhteita. (Huusko & Paloniemi 2006, 162.) Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että analysointivaihe on pyritty kirjoittamaan tarkasti näkyviin.

Avainsanat: luokanopettaja, Vakava-koe, käsitys, ominaisuus, valmennuskurssi

Sisällysluettelo

1. Johdanto.....	4
2. Teoriataustaa ja aiempia tutkimuksia	6
2.1 Ketkä sopivat opettajan ammattiin?.....	6
2.2 Opiskelijavalinnoista ja Vakavasta	13
3. Tutkimuksen toteutus	20
3.1 Kvalitatiivinen tutkimus	20
3.2 Fenomenografinen tutkimus	22
3.3 Aineiston keruu	25
3.4 Aineiston analyysi	26
4. Analyysi ja tulokset	28
4.1 Taustat.....	28
4.2 Miksi halutaan luokanopettajaksi?	30
4.3 Käsitteitä hyvän opettajan ominaisuuksista.....	38
4.4 Käsitteitä Vakava-kokeesta ja pääsykoevalmennuskursseista.....	42
5. Johtopäätökset ja tutkimuksen arviointia	46
6. Lähteet	51
7. Liite: Kyselylomake.....	57
Liite 1: Kyselylomake.....	57

1. Johdanto

Perinteiseen tapaan opettajan työ opitaan käytännössä joko tutustumalla siihen itse tai kokeenemman kollegan avustuksella. Nykyisin se tarkoittaa myös akateemisen yliopistokoulutuksen suorittamista. Opettajankoulutusta tarkastellaan usein vain pinnallisesti, nähdään työnkuva ulkopuolisin silmin. Tähän vaikuttavat monet eri tekijät ja vain harvoin sitä tarkastellaan kokonaisuutena. Opettajankoulutus on laaja ja vaikeasti hallittava kokonaisuus. Suomessa opettajankoulutus kuuluu yliopistolle, mikä mahdollistaa tutkimuksen ja opetuksen yhdistämisen. Opettajankoulutus on yksi tutkinto-ohjelma muiden ohjelmien joukossa ja se on yksi suosituimmista ja halutuimmista koulutuksista. (Kansanen 2008, 161- 164.) Opettajuus edellyttää yliopistollista koulutusta, joka antaa ammatin edellyttämän asiantuntijuuden kahdella alueella, opetussisältöjen hallinnan sekä pedagogisen ja opetus- ja oppimisteoreettisen pätevyyden. Tutkinto antaa valmiuksia oman alan tutkimuksien seuraamiseen ja mahdollistaa sitä kautta oman osaamisen reflektoinnin ja sen kehittämisen. Ammatillisuuden osoituksena opettajalla on pedagoginen vapaus kehittää ja soveltaa opetussuunnitelmaa parhaaksi katsomallaan tavalla. (Patrikainen 2009, 27.)

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miksi luokanopettajaksi halutaan, minkälaisia käsityksiä opettajakoulutukseen pyrkivillä henkilöillä on hyvän opettajan ominaisuuksista ja kasvatusalan valintakoe Vakavasta. Tämä tutkimus on tärkeä, sillä luokanopettajankoulutus on todella suosittu – mutta miksi? Lisäksi on keskustelu opettajaksi soveltuvuudesta; onko Vakava-koe pätevä löytämään opettajaksi sopeutuvat yksilöt? Koulutukseen on vaikeaa päästä. Valmennuskurssit ovat luoneet itselleen kysyntää ja niiden hinnat ovat korkeita. Luokanopettajakoulutuksen hakijamäärät ovat suuria. Vuonna 2014 ensisijaisia hakijoita luokanopettajakoulutukseen oli yhteensä 8195 (Hakijamäärät, Vakava 2014). Tampereen yliopistossa toiseen vaiheeseen eli soveltuvuuskokeisiin kutsutaan enintään kolminkertainen määrä sisäänottoon nähden (Tampereen yliopisto, 2014). Opettajan työnkuvasta keskustellaan julkisesti jatkuvasti. Kasvatustiede on yksi suurimmista tieteenaloista (Nori 2010, 209). Luokanopettajaksi haluavia on paljon, mutta mikä luokanopettajan työssä vetää puoleensa?

Tutkimukseni aineisto on kerätty avoimella kyselylomakkeella (liite). Kyselyn palautti 59 kesällä 2014 Tampereen luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeisiin osallistunutta hakijaa. Kyselyyn

osallistujat valikoituivat osallistujiksi sattumanvaraisesti, mutta kuitenkin niin, että jokainen heistä oli osallistumassa luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeisiin. Olin pääsykokeiden järjestämispaikalla ja kyselin henkilöiltä, ovatko olleet luokanopettajakoulutuksen pääsykokeissa ja halusivatko vastata kysymyksiini samalla esitellen kyselylomakkeen. Aineistoa olen käsitellyt ja analysoinut aineistoani hyödyntäen Huuskon ja Paloniemen (2006) artikkelia. Olen jakanut käsitykset kategorioihin ja vertaillut niitä keskenään. Lisäksi olen hyödyntänyt Eskolan (2007, 160, 167- 179) analysointimallia, tyypittelyä.

Oletuksenani on, että tutkittavat hakeutuvat valmennuskurssille parantaakseen menestymismahdollisuuksiaan valintakokeessa sekä hakemaan tukea omaan opiskeluunsa. Luokanopettajan työstä ei välttämättä tiedetä kaikkea, vaan ammattikuvaa luodaan helposti sen perusteella, miltä se ulkopuolisen silmiin näyttää. Ammattikuva on tuttu ja se vaikuttaa selkeältä. Ammatin näkymätön puoli, ihmisten väliset suhteet, ryhmädynamiikka ja epävarmuus jäävät usein tuntemattomiksi. Ammatti ei olekaan niin selkeä ja tuttu, mitä on aiemmin kuvitellut. (Räihä 2007, 153- 154.)

Euroopan Unionin jäsenmaissa on kuusi miljoonaa opettajaa. Oppimistuloksiin vaikuttaa suoraan opetuksen taso. Opettajien tiedot, taidot ja asenteet ovat näin ollen hyvin tärkeitä yhteiskunnan kehittämiseksi. Opettajankoulutus ja opetusalan ammattilaisten täydennyskoulutus sekä muu ammatillinen tuki on tärkeää. Euroopan komissio tekee yhteistyötä EU-maiden kanssa edistääkseen opetuksen ja opettajankoulutuksen tasoa. Toimilla pyritään esimerkiksi edistämään tiedon- ja kokemusten vaihtoa. EU:n asiantuntijaryhmä on laatinut ohjeistusta opettajan tarvitsemista taidoista, joita tulen esittelemään teoriaosuudessa. (Euroopan komissio, 2014.)

Tutkimustavoitteen saavuttamiseksi täsmensin työni kolmeksi tutkimuskysymykseksi:

- 1. Miksi halutaan luokanopettajaksi?**
- 2. Millaisia käsityksiä luokanopettajakoulutukseen pyrkivillä on hyvän opettajan ominaisuuksista?**
- 3. Millaisia käsityksiä luokanopettajakoulutukseen pyrkivillä on Vakava-kokeesta?**

2. Teoriataustaa ja aiempia tutkimuksia

2.1 Ketkä sopivat opettajan ammattiin?

Usein kuulee keskusteltavan, kuinka joku henkilö on sopiva opettajan ammattiin. Ajatus perustuu usein luultavasti siihen, että henkilö osaa organisoida ja on hyvä esiintyjä. Perinteisen käsityksen mukaan opettajat ovat olleet työnsä ohella aktiivisia esimerkiksi urheilun- ja taideharrastuksien vetäjinä. Tätä aktiivisuutta pidetään edelleen tärkeänä ja joissain yliopistoissa erilaisista lukio-diplomeista voi saada lisäpisteitä koulutukseen pyrittäessä. (Nikkola & Rähä 2007, 9-10.) Tirri (1999, 15) mainitsee, että opettajan työ voidaan nähdä kutsumusammattina, jossa vain tietyt ominaisuudet omaava henkilö voi onnistua. Kutsumusammattista puhuvat myös Leino ja Leino (1997, 106). He näkevät opettajan ammatin professiona. Opettajalla on laaja kasvatusalan tietoperusta, autonomia ja vastuu monelle eri taholle. (Leino & Leino 1997, 107.) Opettajan osaamista on arvioitu työn näkyvän osuuden kautta, mikä ei nykypäivänä enää riitä. Nykyisen ei riitä pelkkä auktoriteetti, vaan hyvä opettaja tarvitsee muitakin kuin konkreettisia taitoja, kuten ihmisten vuorovaikutukseen liittyvien ongelmien ratkaisemistaitoa. Opettaminen ammattina näyttää perustuvan enemmän osaamiseen ja hallitsemiseen kuin ymmärtämiseen ja vastavuoroisuuteen. (Nikkola & Rähä 2007, 9-10.)

Opettajan ammatin profession perehtynyt Aloni (2002, 177) on löytänyt tekijöitä, jotka kuuluvat korkeatasoiseen ammattiin. Ensimmäisenä näistä on kutsumus parantaa ihmisen elämää fyysisesti ja henkisesti. Luotettava tietoperusta ja koulutus ammattiin ja ammatin sisältämät erityisosaamiset kuuluvat myös korkealaatuiseen ammattiin. Ammatillinen eettinen ohjeistus on tärkeä, se määrittelee kokonaisuuden, johon ammatissa sitoudutaan. Viimeisenä mainitaan ammattia koskeva taho, joka käsittelee tarvittaessa ammattia koskevat ristiriidat, esimerkiksi ammattijärjestöt.

Niemi (2007, 73) korostaa opettajan vaikutusta yhteiskunnan menestykseen, joka perustuu tietoon ja osaamiseen. Opettajat ovat avainasemassa vaikuttamassa toiminnallaan kansalaisten oppimiseen. Koulu ja opettajat auttavat kansalaisia toimimaan yhteiskunnassa aktiivisina jäseninä. Opettajan ammatti nähdään Niemen (2007, 74) mukaan yhteiskunnassa suoritusyönä; opettajat toteuttavat poliittisia päätöksiä. Toisaalta samalla opettajat nähdään aktiivisina yhteiskunnan toimijoina, jotka ohjaavat omalla työllään uudistuksien suuntia.

Myös Luukkaisen (2004, 90- 91) mukaan opettajan ammattia voidaan pitää professiona, sillä työhön liittyy laaja yhteiskunnallinen vastuu ja yhteiskunnan hyvinvoinnille tärkeiden palvelujen tuottaminen. Kyseiset palvelut on rajattu tiukasti, ja opettajan pätevyyskriteerejä seurataan määritellyjä säädöksiä silmällä pitäen. Opettajan professionaalisuuteen kuuluu vastuullinen itsenäisyys, toiminta oppijan parhaaksi ja yhteiskunnan hyväksi. Opettajalta odotetaan sitoutumista ammatilliseen kasvuun ja oman ammattitaidon kehittämiseen ja ylläpitämiseen. Opettajia tarvitaan aina huolimatta siitä, että työnkuva ja työn sisällöt voivat muuttua (Luukkainen 2006, 30). Opettajalla on oltava ennakkokäsitys ammattitaidosta, jota kohti hän haluaa työssään edetä. Oma motivaatio itsensä kehittämiseen ja siitä saatu mielekkyyden kokeminen ovat tärkeitä opettajan oman toiminnan kehittämiseksi. (Nurminen, 1993, 62- 63.)

Minkälaisena opettaja sitten nähdään? Saaren (2002, 178) tutkimuksen mukaan aineenopettajaopiskelijat pitävät opettajan toivottuina ominaisuuksina sosiaalisuutta, kokemusta ja halua kehittyä, harrastuneisuutta, kiinnostusta alaa kohtaan, kypsyyttä, kykyä olla nuorten kanssa, luovuutta, innostuneisuutta, kutsumustyötä, olemusta, hyvää ulosantia, tasapainoisuutta ja psyykkistä hyvinvointia ja suvaitsevaisuutta. Lisäksi opiskelijoiden vastauksista heijastui keskeisenä kutsumustietoisuus. Saaren (2002) tutkimuksessa havaittiin että, kun opettaja kohtaa työssään ongelmia, se samaistetaan opettajapersoonan ja identiteetin puutteisiin. Näin opettajan arkityöhön asetetaan lähes kohtuuttomia odotuksia. Koulutuksessa saatu kuva onkin täytetty persoonallisilla ominaisuuksilla eikä professionaalilla määrittelyllä. Erityisesti luokanopettajaksi hakeutumista ohjaa jo lapsena tai nuorena tehty päätös koulutukseen hakeutumisesta jonkun pidetyn opettajan vaikutuksesta. Tämä on tullut esiin tutkimuksen mukaan usein opiskelijoiden pääsykoehaastatteluissa. (Saari 2002, 178- 179, 181.)

Saaren (2002, 180) mukaan opettajan tärkein tehtävä ei ole toteuttaa itseään, vaan sen sijaan antaa muiden toteutua. Muiden toteutumiseen vaaditaan, että opettaja on toteutunut itse, mikä muodostaa suuren haasteen, josta usein johtuu opettajan työskentely opettajan roolin ja työn odotusten perusteella. Opettajan työ on oppijoille suotuisten oppimismahdollisuuksien luomista. Opiskelija voi kokea opettajankoulutuksen pääsykokeiden haastattelun tietynlaisena persoonallisuustestinä, jossa selvitetään, onko opiskelijalla sopiva persoonallisuus opettajan työhön. Näin opiskelijalle vahvistuu kuva tietynlaisesta opettajapersoonasta, jollainen hän vakuuttaa olevansa

päästäkseen koulutukseen. Opettaja kohtaa työssään erilaisia persoonia, mikä voi osoittautua erityisen vaikeaksi jos ei ole kohdannut vielä omaakaan persoonallisuutta. Saaren (2002, 241) tutkimuksen mukaan opettajan tärkein työväline on persoona, joka edellyttää jo koulutukseen sisältyvää aitoa ihmisten välistä kohtaamista.

Moilanen (1999, 39) on todennut, että opettaja ei ole luonteensa tai persoonansa armoilla, vaan hän pystyy kehittämään itseään. Vastuu itsensä kehittämisestä, ammatillisesta kasvusta on Leinon ja Leinon (1999, 116) mukaan vain osin opettajalla itsellä, osa vastuusta on työpaikalla, osa täydennyskoulutusjärjestelmällä. Fullan ja Hargreaves (1992, 5) ovat määritelleet neljä osatekijää, jotka ovat tärkeimpiä opettajan ammatillisessa kehittämisessä. Ensimmäisenä he mainitsevat opettajan tavoitteet, toisena opettajan persoonan, kolmantena opettajan todellisen työ- ja toimintaympäristön ja neljäntenä opetuksen kulttuurin, jonka yhteyteen he mainitsevat vuorovaikutuksen oppilaitoksen sisäpuolella ja ulkopuolella.

Silfverberg (2004, 103) on tutkinut opettajankoulutukseen pyrkineiden opiskelijoiden käsityksiä aineenopettajantehtäviin soveltavuudesta. Silfverberg (2004, 106-107) muodosti temaattisia kokonaisuuksia opettajan soveltavuuden alkeispiirteistä. Vastaukset jakautuivat kasvattajuutta tukeviin persoonallisuuden piirteisiin, sosiaalisuuteen ja ihmissuhdetaitoihin, motivoituneisuuteen, innostuneisuuteen ja sitoutuneisuutena opetustyöhön, yleisiä pedagogisia valmiuksia ja viimeisenä aineenopettajaksi pyrkivät korostivat aineen opettamisen valmiuksia. Vastauksissa korostui lisäksi opettajapersoonan merkitys.

Kaikkosen (1999, 87) tutkimuksessa tuli esiin samanlaisia hyvän opettajan ominaisuuksia, kuten edellä esitetyistä tutkimuksista. Erona edellisiin tutkimuksiin, joissa kohdejoukkona oli opettaja-opiskelijaksi pyrkijöitä, tässä tutkimuksessa on kyselyt hyvän opettajan ominaisuuksia yläkouluikäisiltä oppilailta. Kaikkosen (1999, 87-88) tutkimuksen mukaan hyvällä opettajalla on merkittävä tekijä oppilaan opiskelumotivaatioon eli opettajan on osattava olla motivoiva ja innostava. Hyvän opettajan tekijäksi nousi kyseisessä tutkimuksessa oppilaiden vastauksissa kaksi keskeistä tekijää, ohjaamiskyky ja inhimillisyys. Hyvä opettaja havaitsee oppilaitaan ja osaa tukea heitä ja auttaa ymmärtämään. Hyvän opettajan tulee olla myös puolueeton, huumorintajuinen ja koko persoonallaan läsnä oleva.

Laine (2004) tutki väitöskirjassaan opintojen alkuvaiheessa olevien opettajaopiskelijoiden käsityksiä hyvästä opettajuudesta ja millä tavalla nämä käsitykset suuntaavat opettajaksi kehittymistä. Hän jakoi opiskelijoiden käsitykset opettajuuden ideaaleista viiteen eri luokkaan. Ensimmäinen luokka oli didaktinen osaaminen, johon sisältyvät konkreettiset toimet, järjestelyt, välineet ja keinot asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Didaktinen osaaminen on näiden toimien ja resursien hallitsemista ja käyttöä. Laine muodosti didaktisen osaamisen keskeisiksi tehtäväalueiksi opiaineshallinnan, metodihallinnan, tuloksellisuuden ja oppilaantuntemuksen. Toinen opettajuuden ideaaliluokka oli affektiivinen oppilaskeskeisyys, jolla Laine tarkoittaa sitä, että oppilas on kaiken lähtökohtana. Opettaja nähtiin tutkimuksessa lasten innostajana, kannustajana, palvelijana ja terapeutina. Opettaja on oppilaita varten. Kolmantena luokkana on tavoite- ja tehtäväorientaatio. Tällä tarkoitetaan, että opettaja on vastuullinen toiminnastaan ja opetuksen tulee olla laadukasta ja suunnitelmallista. Tavoite- ja tehtäväorientaatio jakautui vielä alakategorioihin, joita olivat tavoitteellisuus aktuaalisessa toiminnassa, tavoitteellisuus pitkän tähtäimen suunnitelmallisuudessa, tavoitteellisuus jokaisen oppilaan kannalta, tavoitteellisuus oikeudenmukaisuutena ja tavoitteiden saavuttamisen arviointi. Neljäntenä luokkana on ilmapiiri, yhteistyö ja vuorovaikutus lähtökohtana. Ilmapiiri luo pohjan oppimiselle ja vuorovaikutuksen korostaminen näkyy opetusmenetelmä- ja toimintatasolla. Toiminnassa keskeistä on vuorovaikutus ja sen myötä tuleva turvallisuudentunne. Tämä luokka jaettiin vielä alakategorioihin: turvallisuudentunne, positiivisuus, avoimuus, jokaista arvostava ilmapiiri ja jatkuva vuorovaikutuksellisuus. Viidentenä ideaalina Laine (2004) löysi vaikuttamisorientaation. Tätä selitti kaksi alakategoriaa, kehittäminen ja kokeilu sekä rohkeus rajojen rikkomiseen. (Laine 2004, 134- 149.) Seuraavassa taulukossa olen esittänyt Laineen (2004, 136) tutkimuksesta löydetyt opettajapersoonallisuuden ideaalit ja Luukkaisen (2004, 265) tutkimuksesta löydetyt opettajuuden osatekijät.

Taulukko 1: Opettajapersoonallisuuden ideaalit (Laine 2004) ja opettajuuden osatekijät (Luukkainen 2004)

Laineen (2004, 136) opettajapersoonallisuuden ideaalit	Luukkaisen (2004, 265) opettajuuden osatekijät
1. Didaktinen osaaminen	1. Sisällön hallinta
2. Affektiivinen oppilaskeskeisyys	2. Oppimisen edistäminen
3. Tavoite- ja tehtäväorientaatio	3. Eettinen päämäärä
4. Ilmapiiri, yhteistyö ja vuorovaikutus lähtökohtana	4. Tulevaisuushakuisuus
5. Vaikuttamisorientaatio	5. Yhteiskuntasuuntautuneisuus
	6. Yhteistyö
	7. Itsensä ja työnsä kehittäminen

Luukkainen (2004, 136-137) on väitöskirjassaan esittänyt opettajuuden osatekijöitä, jotka eivät ole rinnakkaisia, vaan menevät osin päällekkäin. Luukkainen on perustellut opettajuuden osatekijät ja kuvaillut niiden sisältöjä opettajan työnäkökulmasta. Luukkaisen (2004, 267) mukaan opettajan työn keskeinen perusta on opetettavan aineen hallinta, sillä ilman sitä ei voi opettaa hyvin. Kun opettaja hallitsee aineensa hyvin, hän pystyy pilkkomaan oppimisprosessin osiin ja pystyy tukemaan jokaista oppijaa kehitysvaiheen mukaisella tavalla. Toinen mainittu osatekijä on oppimisen edistäminen. Opettajan keskeisin tehtävä on valmiuksien ja oppimisen edistäminen. Kehittyminen on aina yksilöllistä ja siten opettamisessakin täytyy huomioida yksilölliset oppijat yhteisöllisesti eriytyen. Opettajan on tärkeää ymmärtää ja muistaa yksilöllisten oppimistyylien sekä oppimisprosessien ja niihin tarvittavan ajan vaihtelevuuden välillä. Opettajan on toimittava suunnitelmallisesti, tukien ja kannustaen oppilaitaan. Tulevaisuuteen viitattaessa Luukkainen korostaa asiantuntijuuden roolia, keskeistä ei ole niinkään muistaa enää ulkoa vaan tärkeämmiksi nousevat ajattelu, innovointi ja kyseenalaistaminen.

Euroopan unionin komissio (2013) on laatinut ohjeistuksen opettajien tarvitsemista taidoista. Yhteinen näkemys ylittää erilaisten kulttuurien näkemyserot, sillä opettajan taidoista on yhteisesti hahmoteltu kuusi olennaisinta opettajan taitoa. Ensimmäisenä opettajan on oltava reflektiivinen toimija, jossa opettaja pyrkii tarkastelemaan tietoisesti omaa toimintaansa. Toisena todetaan, että opettajan on oltava tietoinen erilaisista asioista ja niiden etenemisestä, opettaja tietää missä mennään. Kolmantena opettaja on osaava ja taidokas. Neljäntenä opettajan on oltava luokkahuoneen toimija, hän hallitsee luokkahuoneen tapahtumat ja ohjaa niitä. Viidentenä on sosiaalinen

toimija, opettajan on oltava sosiaalinen ja osattava toimia ihmisten kanssa. Kuudentena todetaan, että opettajan on oltava elinikäinen oppija, hän kehittää toimintaansa jatkuvasti. (Euroopan komissio 2013, 13.)

Opettajan ammatin pitäisi olla elinikäistä oppimista ja merkitykseltään korkeaa ja tutkimuspohjaista. Ohjeistuksessa on poimittu menestyneimpien maiden keinoja rakentaa ja ylläpitää hyvää opettajuutta. Opettajan hyvät ominaisuudet on kuvattu ja opettajan ammattitaitoa pidetään yllä kehittämällä opettajan uraa. Laki, erilaiset määräykset ja suositukset sekä yliopiston opetussuunnitelmat edesauttavat opettajan ammatin olemusta. Opettajan pätevyys on selkeästi määritelty ja koulutuksen suorittaneella on todistus pätevydestään. (Euroopan Komissio 2013, 21.)

Tirrin (1999, 14) mukaan opettajan työssä professionaalisuus merkitsee työn vapautta ja vastuuta. Professionaalisuuteen sisältyvät myös päättely- ja ajattelukyvyt sekä oma persoona ja tunne-elämä. Moilanen (2001, 81) korostaa, että opettaja saa itse päättää toimintatavoistaan, ja siksi on tärkeää, että opettaja kykenee itse arvioimaan, miten tilanteissa tulisi toimia. Opettajan on oltava herkkä huomaamaan, mitä oppilaissa ja heidän välisissä suhteissaan tapahtuu. Tirri (1999, 14) korostaa opettajan persoonallista sitoutumista työhönsä, jotta opettaja voi hoitaa työnsä palvelutehtävän, jolloin persoona on pystyttävä yhdistämään opettajan ammattirooliin ja ammattieettisiin kysymyksiin. Opetusalan ammattijärjestön, OAJ (OAJ, 2014) mukaan opettajan ammatti on itsenäinen professio ja vaativa asiantuntijatehtävä. Ammattietiikka on osa ammattikunnan omaa laadunvalvontaa ja sen avulla pyritään vastaamaan yhteiskunnallisiin odotuksiin ja luottamukseen.

Seuraavaksi esittelen opettajien oman ammattijärjestön OAJ:n verkkosivuilla esiteltyt opettajan eettiset periaatteet hieman tiivistetysti. Ensimmäisenä opettajan eettisenä periaatteena on esitelty opettajan suhde työhönsä. Opettaja sitoutuu ammattikuntansa etiikkaan ja hoitaa tehtävänsä vastuullisesti. Opettajan työhön kuuluu oma persoona, jonka kehittäminen ja hoitaminen ovat opettajan oikeus ja velvollisuus. Toisena on mainittu opettajan ja oppijan suhde. Opettaja hyväksyy oppijan ainutkertaisena ihmisenä ja kunnioittaa oppijan oikeuksia ja suhtautuu häneen oikeudenmukaisesti. Opettaja huomioi huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppijat, eikä hyväksy kiusaamista tai hyväksikäyttöä. Opettajan tehtäviin kuuluu oppijoiden kasvattaminen yhteistyöhön ja hyväksi yhteiskunnan jäseniksi. Kolmantena periaatteena on mainittu opettaja työyhteisössä. Opettaja arvostaa tehtäväänsä ja työtovereitaan. Neljäntenä on opettaja ja sidosryhmät. Opettaja toi-

mii yhteistyössä huoltajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Yhteistyön tarkoituksena on oppimisen ja kehityksen tukeminen. Viidentenä periaatteena on opettaja ja yhteiskunta. Opetustyö on yhteiskunnallisesti keskeinen tehtävä. Opettaja edustaa oppijan oikeuksia ja etuja ja edistää kasvatuksen ja kasvun mahdollisuuksia. Viimeisenä mainitaan opettaja ja moniarvoisuus. Opettaja pitää huolta oppijoiden oikeuksista ja velvoitteista. Opettaja huolehtii, että oppijoiden ja heidän huoltajiensa kulttuureja ja maailmankatsomusta kunnioitetaan tasapuolisesti, eikä ketään syrjitä niiden perusteella. (OAJ, 2014.)

Lindebergin ja Pitkäniemen (2013, 61) mukaan opettajan ammatista puhuttaessa voidaan puhua useista ammattikuvista, sillä opettajan ammatista ja tehtävistä on erilaisia käsityksiä. Näissä käsityksissä on opettajan ammatissa edelleen olemassa mystisyys, joka elää niin luokanopettajaksi haakeutuvien, koulutuksessa jo olevien ja jopa tiedeyhteisön sisällä. Näin ollen nämä arkipäivän ajatteluun nojautuvat käsitykset voivat heijastua luokanopettajakoulutuksen valitsijoiden valintakriteereissäänkin.

Räihä (153, 2007) pohtii opettajien työuupumista ja loppuun palamista. Opettajan työ on käynyt raskaammaksi lisääntyvine vaatimuksineen. Vika on siis ympäristössä, eikä yksilössä. Vai onko kyse kuitenkin henkilöiden väärästä ammatinvalinnasta? Opettajan ammatin näkyvä puoli vaikuttaa selkeältä ja on kaikille tuttu. Ammatin näkymätön puoli, ihmisten väliset suhteet, ryhmädynamiikka ja epävarmuus, jäävät usein tuntemattomiksi. Ammatti ei olekaan niin selkeä ja tuttu, mitä on aiemmin kuvitellut. (Räihä 2007, 153- 154.) Opettaminen on monimutkainen taito, joka vaatii opettajalta kykyä ajatella ja käsitellä joustavasti uusia tilanteita. Lisäksi on ylläpidettävä oppilaiden mielenkiinto ja oltava vuorovaikutuksessa heidän kanssaan ja omaksuttava työn eettiset periaatteet. (Väisänen & Silkelä 1999, 218.)

Aiempien tutkimuksien tulokset opettajuudesta, opettajapersoonasta ovat samansuuntaisia keskenään. Edellä esitellyistä tutkimuksista voidaan todeta, että hyvän opettajan ominaisuuksia, osa-alueita on runsaasti. Tulee kuitenkin muistaa, että aiemmissä tutkimuksissa teoreettiset ja filosofiset lähtökohdat voivat olla erilaisia.

2.2 Opiskelijavalinnoista ja Vakavasta

Perusratkaisuja opiskelijavalinnassa ovat ylioppilastodistus, pääsykokeet, haastattelu ja soveltuvuuskoet. Koulutukseen pääsyyn vaikuttavat erilaiset kriteerit koulutusalaan riippuen. Yliopisto-opiskelijoiden toivottuja yleisiä ominaisuuksia ovat lahjakkuus, opiskelumotivaatio, sosiaalinen kyvykyys ja alalle soveltuvuus. Tutkimuksen mukaan koulutodistus yksi ei riitä sisäänottoväyläksi, sillä se ei erottele riittävästi yliopisto-opiskeluun soveltuvia ominaisuuksia. Sen sijaan ehdotetaan monikriteerista arviointikehikkoa yhtenä välineenä yliopistojen sisäänoton kokonaisvaltaiseen suunnitteluun. (Haukioja, Karppinen & Kaivo-oja, 2013, 19-20, 27.)

Nori (2011) on tutkinut suomalaisiin yliopistoihin valikoitumista ja kuinka tasa-arvo toteutuu opiskelemaan pääsystä. Kansainvälisesti vertaillen suomalaisessa korkeakoululaitoksessa tasa-arvo on toteutunut keskimääräistä paremmin. Nori (2011, 215) pohtii tasa-arvon toteutumista ryhmittäin, kuinka naiset ja miehet, eri-ikäiset, eri alueilla asuvat ja eri sosiaaliluokat käyttivät hyväkseen mahdollisuutta hakeutua korkeakoulutukseen ja miten he valinnoissa pärjäsivät. Sukupuoli ei osoittautunut itsenäiseksi selittäjäksi opiskelemaan pääsulle. Iällä oli muista taustatekijöistä riippumaton vaikutus opiskelemaan pääsulle, tuoreella ylioppilaalla on suurempi todennäköisyys päästä opiskelemaan kuin 30-vuotiaalla. Yli 30-vuotiaat erosivat nuoremmistaan siinä, että heillä harvemmin oli suoritettuna ylioppilastutkinto, mutta ammatillista koulutusta heillä siten oli enemmän. Asuinkunnalla oli vaikutusta opiskelemaan pääsulle siten, että kaupunkilaisuus lisäsi todennäköisyyttä tulla hyväksytyksi, kaupunkilaiset olivat myös yliedustettuina hakeneiden joukossa koko väestöön suhteutettuna. Taustalla on useita syitä. Yksi näistä on se, että kaupungeissa on helpompaa osallistua valmennuskursseille ja lisäksi pääkaupunkiseudulla on suosituimpia lukiota, jotka houkuttavat lahjakkaita ja motivoituneita opiskelijoita, jotka myöhemmin pääsevät helposti myös jatko-opiskelemaan. Sosioekonomisella taustalla ei ollut vaikutusta, toiminnalla eli sillä mitä he elämässään tekivät, sen sijaan oli vaikutusta. Päätoiminen opiskelu oli yhteydessä sisään-pääsulle ja työttömät pääsivät heikoiten opiskelemaan. (Nori 2011, 216-218.)

Viren (2012, 63) epäilee vahvasti valintakokeiden pätevyyttä, kykenevätkö ne erottelemaan lahjakkaat lahjattomista. Viren (2012, 63) perustelee epäileväisyyttään Turun yliopistossa tehtyyn selvitykseen, jossa vertailtiin pääsykoemenestystä pro gradu- arvosanaan. Korrelaatio näiden välillä

oli negatiivinen, mutta ei merkitsevästi. Luvut eivät kerro kaikkea, mutta tuskin voi sanoa, että valitut ja valitsematta jääneet muodostaisivat kaksi eri joukkoa. Erot heidän välillään voivat olla hyvinkin pieniä.

Yliopistoissa on kasvatusalalla ollut jo kauan yhteistyötä luokanopettajien ja lastentarhaopettajien koulutusten opiskelijavalinnoissa. Kauan keskusteltiin myös siitä, että myös muihin kasvatusalan koulutuksiin hakeville tulisi järjestää valtakunnallinen yhteishaku. Valtakunnallisesti kasvatusalalla on etsitty keinoja yhteistyön lisäämiseksi ja valintakokeiden sisällöllisen kehittämiseksi. Opetusministeriö kantaa huolta opiskelijoiden siirtymisestä lukiosta yliopistoon, joka kestää liian kauan. Ennen Vakava-hanketta, joka käynnistyi vuonna 2006, luokanopettajakoulutusten esivalinnoissa sai pisteitä ylioppilastutkinnosta sekä työkokemuksesta että opiskelukokemuksista. Pisteraja nousi niin korkeaksi, ettei uusi ylioppilas välttämättä päässyt soveltuvuuskokeisiin pelkillä ylioppilastutkinnosta saaduilla pisteillään. (Vakava 2014.) Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinta oli ennen Vakava-hanketta kaksivaiheinen, esivalinnassa valittiin kutsuttavat varsinaiseen valintakokeeseen ja toinen vaihe oli laitoskohtainen valintakoe. Esivalinnassa huomioitiin hakijan ylioppilaskokeen arvosanat viidessä aineessa, joita olivat äidinkieli, toinen kotimainen kieli, ensimmäinen vieras kieli, matematiikka ja reaali. Lisäksi lisäpisteitä oli mahdollista saada erilaisista lisäsuorituksista musiikin, urheilun tai taidealalta, työkokemuksesta ja asevelvollisuuden suorittamisesta. Lisäksi ylioppilastutkinnossa suoritetuista ylimääräisistä kielten kokeista ja laajasta matematiikasta sai lisäpisteitä. Esivalinta painotti hyvin vahvasti hyvää ylioppilastodistusta ja mahdolliset lisäpisteet olivat tärkeitä varsinaiseen pääsykokeeseen päästäkseen. (Alajääski & Kemppinen 1999, 325.)

Vakava-hanke eli valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöhanke käynnistyi vuonna 2006, kun se sai Opetusministeriöltä rahoituksen kolmeksi vuodeksi laajan valintayhteistyön kehittämiseksi. Vuonna 2006 kokeiltiin monivalintakokeen ja laajemman yhteistyön toimivuutta. Hankkeen olennaisimpana tavoitteena oli jo tuolloin saada aikaan kasvatustieteellistä alaa koskeva opiskelijavalinnan malli, joka keventäisi ja yksinkertaistaisi valintaprosessia valtakunnallisesti sekä yliopistokohtaisesti ja lisäisi myös yliopistojen välistä yhteistyötä opiskelijavalinnoissa. Erityisesti haluttiin edistää uusien ylioppilaiden mahdollisuuksia päästä koulutukseen ja luoda entistä hakijaystävällisempi valintamalli. (Vakava 2014.) Uusien ylioppilaiden huomioiminen tapahtui rajamalla ajallisesti Vakava-aineiston saatavuutta. Kokeen materiaali julkaistaan vasta yo-kirjoitusten jälkeen ja lisäksi materiaali on saatavissa perinteisen kirjan lisäksi myös internetistä. Näin kaikille

hakijoille mahdollistettiin tasapuolinen, noin kuukauden mittainen luku-aika. (Räihä 2010, 216.) Kasvatusala vähensi ylioppilastutkinnon painoarvoa opiskelijavalinnassaan. Hyvät arvosanat kertovat hyvästä koulumenetyksestä, mikä taas voi kertoa erinomaisesta koulujärjestelmään sopeutumisesta syvällisen oppimisen sijaan. Hyvä sopeutuja ei ole välttämättä sama kuin hyvä opettaja. Ylioppilastutkinto ei kuitenkaan jää pääsykokeissa täysin huomioimatta, sillä muutamissa koulutusyksiköissä se siirtyi toisen vaiheen valintakriteeriksi, sillä valinnan toisen vaiheen kukin yksikkö saa järjestää itsenäisesti. (Räihä 2007, 230-231, 241.)

Vakava-kokeeseen saa osallistua jokainen korkeakoulukelpoinen hakija, joten jokainen saa mahdollisuuden hakeutua koulutukseen todistuksen tasosta riippumatta (Vakava 2014). Hankkeen taustalla ei kuitenkaan ole Räihän (2007, 236) mukaan näkemys, että koulussa menestymättömät olisivat parhaita tulevia opettajia vaan se, että opettajaksi koulutettavia on niin koulumenestyjissä kuin menestymättömissäkin. Opettajaksi koulutettavia ei pidä hakea eri ryhmistä vaan ihmisissä olevista ominaisuuksista ja kyvyistä. (Räihä 2007, 236.) Vakava-hankkeen tavoitteena on siis nopeuttaa opiskelijoiden siirtymistä lukiosta yliopistoon. Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto eli Vakava on vakiinnuttanut toimintansa ja yksi sen tavoitteista on kehittää Vakava-koe entistäkin toimivammaksi. Valtakunnallisessa kasvatusalojen valintayhteistyöverkossa on mukana seitsemän yliopistoa, Helsingin yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Lapin yliopisto, Oulun yliopisto, Tampereen yliopisto ja Turun yliopisto. Vakava-koe oli käytössä vuonna 2014 yhteensä 34 koulutuksessa valintamenettelyn osana. (Vakava 2014.) Räihän (2007, 231) mukaan opiskelijavalintojen kehittämisessä pitäisi keskittyä yliopiston tieteenalan lisäksi myös ammattissa vaadittavien kykyjen ja ominaisuuksien näkökulmasta. Esimerkiksi kasvattajan työssä tärkeitä taitoja ovat toisen kuunteleminen ja yhteistyön tekeminen.

Vuonna 2014 Vakava-kokeella hakijoita oli yhteensä 11402, joista itse kokeeseen osallistui 7469 henkilöä. Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutukseen tuli vuonna 2014 hakemuksia 2613, joista ensisijaisia oli 1202. Hakijoista 91 sai opiskelupaikan. Vuonna 2013 hakijoita oli hieman enemmän, 2747, joista ensisijaisia oli 1319, joista koulutukseen hyväksyttiin 78. (Vakava 2014, Tampereen yliopiston www-sivut, 2014.) Vaikka luokanopettajakoulutuksen suosio on laskenut hieman viime vuodesta, se on edelleen hyvin suosittu. Vaikka opettajan työtä kuvataan yleisesti raskaaksi, uuvuttavaksi ja työrauhaongelmaiseksi, ammatti kuitenkin houkuttaa. (Räihä 2001, 13.)

Lindebergin ja Pitkäniemen (2013, 62) mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeissa keskeisenä kriteerinä on pidetty hakijan valmiutta vuorovaikutukseen oppilaiden ja muiden tahojen kanssa. Vuorovaikutus on opetuksen keskeinen ominaisuus, joka edistää tavoitteellisen työskentelyn sijaan oppilaan vastavuoroista kohtaamista. Kysymys onkin, tulisiko vuorovaikutustaitoja korostaa valintakokeissa ja kuinka sitä tulisi arvioida.

Opettajankoulutuksen akateemisuus herättää ajoin keskustelua. Kansainvälisesti opettajankoulutus on lähes aina toisen asteen koulutusta. Tämä aiheuttaa sen, että on haastavaa vertailla muiden maiden koulutuksia keskenään. Suomalaisen opettajankoulutuksen piirteet tulevat esiin tutkittaessa luokanopettajakoulutusta. Rakenteellisesti aineenopetuksen professuurit, niiden sijainti kasvatustieteen yksiköissä ja niiden tutkimusvelvollisuus ovat tunnuksena akateemisuudesta. (Kansanen 2012, 40.) Opettajankoulutuksen sijoittaminen yliopistoon mahdollistaa tutkimuksen ja opetuksen yhdistämisen. Yliopistonopettaja opettaa sitä, mitä tutkii. Professoreilla ja yliopiston lehtoreilla on opetuksen lisäksi tutkimusvelvollisuus. Näin varmistetaan laajamittainen opettajankoulutuksen tutkimus käytännön opetuksen tueksi. Akateemisen koulutuksen toinen kriteeri on, että opiskeluisällöt jakautuvat pääaineeseen ja sivuaineisiin. Jokainen opiskelija suorittaa pääaineestaan korkeimman akateemisen arvosanan. (Kansanen 2008, 163-165.) Tampereen yliopistossa astui voimaan 1.8.2012 koulutus uudistus, jossa ei enää opiskella pää- ja sivuaineita. Kasvatustieteiden yksikössä kaksiportaisen tutkinto-ohjelman muodostavat kasvatustieteiden kandidaattiohjelma ja kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisterikoulutus. (Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö, 2014.) Käytännössä opiskelijauudistus ei vaikuta luokanopettajaopiskelijan opintoihin muuten kuin että yleisillä kasvatustieteen opintojen kursseilla on muitakin kasvatustieteilijöitä. Luokanopettajan monialaiset opinnot opiskellaan jatkossakin pienryhmissä.

Opiskelupaikoista käydään kovaa kilpailua ja sen eteen ollaan valmiita tekemään paljon töitä. Osa on valmis maksamaan suuriakin summia hakeutuessaan valmennuskurssille, jotta voisi valmistua pääsykokeisiin parhaalla mahdollisella tavalla. Onko valmennuskurssi avain opiskelupaikkaan? Ja jos on, niin asettavatko ne hakijat eriarvoiseen asemaan varallisuuden ja asuinpaikan perusteella? Näiden kysymyksien vastaukset ovat kiinni vastaajasta, mutta valmennuskurssit ovat suosittuja ja niitä järjestetään useilla paikkakunnilla useille eri aloille. Valmennuskurssin hyöty riippuu hakijasta itsestään, mitä enemmän hakija on valmis tekemään, sitä suuremman hyödyn hän todennäköisemmin saa myös valmennuskurssilta. Osa kurssin käyneistä todennäköisesti saisi opiskelupaikan.

kan ilman valmennuskurssiakin, jos motivaatio vain on tarpeeksi suuri. He menevät kurssille siksi, koska muutkin menevät ja tällä he varmistavat sen, etteivät he jää ilman mitään sellaista, mitä muut pyrkijät saavat tietoonsa tai oppivat kurssilla. (Mäki-Petäjä 2002, 69-72.)

Pääsykoevalmennuskurssille hakeudutaan tulevan opiskelupaikan varmistamiseksi. Onko siis oppimisen itsesäätely eli vastuunotto opiskelusta kadoksissa? (Lindblom-Ylänne, Lonka & Slotte 2001, 112). Vai mistä johtuu, että henkilöt kaipaavat ulkoisen tuen, motivaatiota opiskeluunsa? Tähän on varmasti useita syitä. Itsesäätelyn avulla opiskelija voi ylläpitää omaa opiskelumotivaatiotaan (Lindblom-Ylänne, Lonka & Slotte 2001, 112). Motivaatiolla tarkoitetaan voimaa, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa. Miksi yksilö ylläpitää toimintaansa? (Tynjälä 1999, 98.) Motivaatio ja tahto liittyvät oppimisen itsesäätelyyn. Itsesäätely edellyttää oman toiminnan kriittistä arviointia. (Ruohotie 2002, 75.)

Mäki-Petäjän (2002, 29) mukaan ihminen, joka saa haluamansa opiskelupaikan tietää, mitä haluaa ja miten sen saavuttaa. Tämä henkilö valmistautuu hyvin ja luottaa ja uskoo itseensä. Mäki-Petäjä (2002, 59) korostaa suunnittelun tärkeyttä pääsykokeisiin valmistautumisessa ja sitä, että hakija itse haluaa kyseisen opiskelupaikan, eikä joku toinen. Valmennuskurssin hyödyllisyys on kiinni hakijasta itsestä. Kurssin anti on yksilöllinen, suurin osa hyötyy kurssista vaikeiden asioiden oppimisessa, tehtävien tekemisen tuomasta varmuudesta, lukemiseen kannustamisesta ja pääsykokeisiin valmistautumisessa. Valmennuskurssi ei takaa opiskelupaikkaa ilman hakijan omaa työtä. (Mäki-Petäjä 2002, 71.)

Valmennuskursseja eri alojen pääsykokeisiin tarjoavia yrityksiä on useita ja ne kilpailevat keskenään. Valmennus info (Valmennus.info, 2014) kertoo internet-sivustollaan, että valmennuskurssit tarjoavat yhden tavan oppia vaadittavan tietomäärän ja tavan valmistautua pääsykokeisiin. Lisäksi sivustolla kerrotaan valmennuskurssin tarjoavan vertaistukea, kurssilla saa mahdollisuuden tavata muita yliopistoon pyrkiviä henkilöitä ja keskustella hakemisesta ja pääsykokeista heidän kanssaan. Eximia-valmennuskurssi (Eximia 2014) Vakava-kokeeseen kertoo sivustollaan valmentavansa kurssilaisia sekä kirjalliseen, että soveltuvuuskoee-vaiheeseen. Aineistoa käydään läpi monipuolisesti erilaisia opetustekniikoita hyödyntäen ja lisäksi harjoitellaan vastaustekniikkaa ja soveltuvuuskokeissa vaadittavia taitoja. (Eximia 2014.) Huippuvalmennus (Huippuvalmennus, 2014) käy valmis-

tamallaan Vakava-kokeeseen kurssillaan kaikki valintakoeaineiston asiat läpi teoriaopetuksen ja harjoitustehtävien avulla.

Tynjälä (1999, 17) on esittänyt oppimisen kokonaismallin, jossa on kolme rakenneosaa. Ensimmäinen näistä on taustatekijät, joilla tarkoitetaan tekijöitä, jotka vaikuttavat oppimiseen. Oppijaan liittyvät henkilökohtaiset tekijät ja oppimisen kontekstiin liittyvät tekijät. Toinen rakenneosa on prosessi, se millaiseksi oppija kokee oman oppimiskykynsä, vaikuttaa hänen oppimismotivaatioonsa ja yleisesti oppimisprosessiin. Kokonaismallin kolmas rakenneosa on oppimisen tulokset, mitä oppimisprosessista on opittu. Vakava-kokeen tekijät ovat pyrkineet huomioimaan taustatekijöitä, aineisto on saatavilla vasta kevään ylioppilaskokeiden jälkeen, joten myös tulevan kevään ylioppilaat saavat saman ajan valmistautumiseen kuin muutkin pyrkijät. (Vakava, 2014.) Oppijan oppimistyyliä pyritään valmennuskurssilla parantamaan ja pyrkijä saa valmistautumiseensa vinkkejä. Motivaatiota yritetään ylläpitää ja vahvistaa vertaistuen sekä kannustamisen avulla. (Valmennus.info, 2014; Eximia, 2014.)

Oppimisen tulokset voivat olla pinnallisia ulkoa opeteltua tai syvällistä ymmärtämistä. Oppimistuloksia voidaan arvioida kahdella tavalla, määrällisesti, kuinka paljon on opittu tai laadullisesti, mitä, millä tavalla ja miten syvällisesti on opittu. Keskeisintä lienee oppijan itsensä asettamien tavoitteiden saavuttaminen sekä oppijan oma käsitys itsestään oppijana. (Tynjälä 1999, 17-19.) Pääsykokeisiin opiskellaan aineistoa, jota kysytään pääsykokeissa. Jos pääsykokeissa menestyy tarpeeksi hyvin, saavuttaa haluamansa opiskelupaikan. Vakava-koetta muokataan vuosittain. Tehtävätyypit mietitään tarkkaan ja kysymyksiä muokataan. Edellisen kokeen perusteella tehtyjen analyysien perusteella valitaan sopivimmat tehtävätyypit tulevaan kokeeseen. (Vakava, 2014.) Olennaista lienee, että Vakava-kokeeseen valmistautuvan on syytä omaksua lukemansa, sillä koe ei välttämättä ole samankaltainen edellisen kokeen kanssa.

Kognitiivis-konstruktivisessa oppimisessa on keskeisintä tietorakenteiden muokkaaminen, siten oppiminen on uuden tiedon omaksumista ja uuden ja vanhan tiedon yhdistämistä uudella tavalla. Kognitiivis-konstruktivinen oppiminen voidaan jakaa pintaprosessoinniksi, jossa tietoa ei muokata tai omaksuta, tai syväprosessoinniksi, jossa tietoa pohditaan ja tutkitaan monitahoisesti. (Kauppila 2003, 20-21.) Yksi syy valmennuskurssille osallistumiseen on varmasti se, että aineistoa käsitellään

monipuolisesti, jolloin oppiminen on syväprosessointia, eikä se jää pintapuoliseksi, millaiseksi se voisi monella mahdollisesti jäädä ilman valmennuskurssia.

3. Tutkimuksen toteutus

3.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on lähtökohtana todellisen elämän kuvaaminen, johon sisältyy ajatus siitä, että todellisuus on moninainen. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii tutkimaan ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja siinä ovat aina mukana arvot, jotka muovaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 161) toteavatkin, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä löytää tai paljastaa tosiasioita enemmän kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. Eskolan ja Suorannan (1996, 34) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistyksiin vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekästä tulkintaa jostakin ilmiöstä. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei Alasuutarin (2011, 250) mukaan pitäisi puhua yleistettävyydestä, sen sijaan hänen mukaansa osuvampi termi olisi suhteuttaminen. Metsämuuronen (2005, 198) määrittelee laadullisen tutkimuksen kokonaiseksi joukoksi erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. Kvalitatiivista tutkimusta on vaikeaa määritellä selvästi, koska sillä ei ole omaa teoriaa eikä paradigmaa, perususkomusten joukkoa. Kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu hyvin sellaiseen tutkimukseen, jossa ollaan kiinnostuneita tapahtumisen yksityiskohtaisista rakenteista, tietyissä tapahtumissa mukana olleiden toimijoiden merkitysrakenteista tai halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää kokeellisesti ja kun halutaan saada tietoa tiettyihin tapahtumiin liittyvistä syy-seuraussuhteista. (Metsämuuronen 2005, 198, 203.)

Kiviniemi (2007, 70) luonnehtii laadullista tutkimusta prosessina. Aineistonkeruun väline on inhimillinen eli tutkija itse voi aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä. Lisäksi tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät aina ole välttämättä jäseneltävissä selkeisiin vaiheisiin, vaan tutkimustehtävää tai aineistonkeruuta koskevat ratkaisut voivat muovautua tutkimuksen edetessä. Selitys tälle mahdolliselle muovautumiselle eli tutkimuksen avoimuudelle on tutkijan pyrkimys tavoittaa tutkittavien näkemys tutkittavasta ilmiöstä tai ymmärtää ihmisen toimintaa tietyssä toimintaympäristössä. Sopivien aineistonkeruumenetelmien avulla tutkittavaan ilmiöön liittyvä arvoitus alkaa avautua ja siten myös

tutkimusmenetelmälliset ratkaisut täsmentyvät. Tämä muovautuminen tutkimuksen edetessä onkin yksi laadullisen tutkimuksen ominaispiirre, jonka myötä korostuu tutkimustehtävän, teorianmuodostamisen, aineiston keräämisen ja analysoimisen joustava kehittyminen tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2007, 70.) Tässä tutkimuksessa on edetty juuri prosessimaisesti ja tutkimuselementit ovat täsmentyneet ja muovautuneet tutkimuksen edetessä.

Laadullisesta tutkimusotteesta nostetaan esiin useissa teoksissa (Kiviniemi 2007, 74; Tuomi & Sarajärvi 2009, 19) teorian ja empirian välinen suhde. Kiviniemen (2007, 74-75) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on kyse tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä vähitellen eikä etukäteen hahmotetun teorian testaamisesta. Aineiston keruun ja teorian kehittämisen vuorovaikutus on luontevaa, sillä tällöin aineiston analysoinnin kautta kehitetyt ensimmäiset käsitteet eivät välttämättä ole vielä lopullisia, mutta ne auttavat tutkijaa kehittämään tutkimusasetelmiaan eteenpäin. Joskus teoreettisten näkökulmien jäsentämisen tarve voi merkitä täydentävän aineiston keruuseen. Keskeisintä on kuitenkin teoreettisten ydinkategorioiden löytäminen, mikä auttaa selkiyttämään kehityksessä olevaa teoriaa. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 19-20) esittävät tyyppiä teoreettiseen ja empiiriseen tutkimukseen olevan tutkimuskirjallisuuden perustyyppittelyä. Heidän mukaansa tämä tyyppittely on ongelmallinen, jos sen ymmärrys jää pinnalliseksi. Yleisellä tasolla kaiken tutkimuksen pitäisi sisältää ihmisjärjen suorittamaa henkistä tarkastelua eli olla luonteeltaan teoreettista, aina on siis oltava teoria, jos kyseessä on tutkimus. Molemmat, teoreettinen ja empiirinen tutkimustyyppi voi tutkia samaa ilmiötä, ero niiden välillä liittyy ilmiön tarkastelun näkökulmaan. Kyseessä oleva ero on pelkistettävissä havaintoaineiston ja argumentaation väliseksi eroksi. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 22) vastaavat itse esittämäänsä kysymykseen laadullisen tutkimuksen tutkimustyyppistä niin, että laadullinen tutkimus on empiiristä ja siinä on kyse empiirisen analyysin tavasta tarkastella havaintoaineistoa ja argumentoida. Tutkimuksen raporteissa voidaan esittää analyysin tukena lainauksia alkuperäisistä aineistoista, esimerkiksi haastatteluista. Tällöin haetaan jonkinlaista implisiittistä yhteyttä teoreettisen analyysin argumentointiin ja se vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen.

3.2 Fenomenografinen tutkimus

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa yleinen laadullinen lähestymistapa on fenomenografia. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat ja sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää käsityksiä ilmiöstä ja käsityksien välisiä suhteita. (Huusko & Paloniemi 2006, 162.) Ihmisten käsitykset voivat Metsämuurosen (2005, 210) mukaan olla hyvin erilaisia samasta ilmiöstä, riippuen esimerkiksi ihmisen iästä, sukupuolesta, koulutustaustasta ja kokemuksista. Fenomenografian näkökulmasta katsoen on olemassa vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä, jotka saattavat muuttua ajan myötä (Metsämuuronen 2005, 211.) Fenomenografisessa tutkimuksessa yleisin aineistonkeruutapa on havainnointi ja haastattelut. Kyseisessä tutkimuksessa voidaan hyödyntää myös kirjallisia materiaaleja eli esimerkiksi avoimia kysymyksiä. (Gröhn, T. 1993, 18.) Keskeisintä aineistonkeruussa on avointen kysymysten käyttö, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi. Tässä tutkimuksessa käytettiin avointa kyselylomaketta juuri sen vuoksi, jotta aineistosta olisi mahdollista saada erilaisia käsityksiä ilmi. Fenomenografisessa tutkimuksessa lähestymistapa on aineistolähtöinen eli teoriaa ei käytetä luokittelurunkona eikä tutkimus testaa teoriasta johdettuja oletuksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 162- 166.)

Laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Menetelmiä voidaan käyttää vaihtoehtoisesti, rinnakkain tai eri tavoin yhdisteltynä tutkittavan ongelman ja tutkimusresurssien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.) Tässä tutkimuksessa on käytetty kyselylomaketta, joka on perinteinen tapa kerätä tutkimusaineistoa. Kysymysten muotoileminen tulee tehdä huolellisesti, sillä ne luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle. Huomiota pitää kiinnittää kysymysten muotoiluun, sillä kysymysten muotoilu vaikuttaa luotettavuuteen ja aiheuttaa eniten virheitä tutkimustuloksiin. Tulokset vääristyvät, jos vastaajat ymmärtävät kysymykset eri tavalla kuin tutkija. Kysymyksiä lähdetään rakentamaan pitäen mielessä tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat. Kysymysten tulee olla yksiselitteisiä, eivätkä ne saa olla johdattelevia. (Valli 2007, 102.) Kyselylomakkeessa tulee kysyä tutkimuksen tarkoitukselle ja ongelmanasettelulle merkityksellisiä kysymyksiä, jokaiselle kysymykselle pitää siis löytyä perustelu tutkimuksen viitekehystä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Kyselytutkimukseen liittyy myös heikkouksia, sillä tavallisesti aineistoa voidaan pitää pinnallisena. Kyselytutkimuksessa ei ole mahdollista saada varmuutta siitä, kuinka tosissaan vastaajat ovat vastanneet kyselyyn. Tässä tutkimuksessa käytössä oli avoin kyselylomake, jossa vastaajalle annettiin vain tyhjä tila vastaamiselle. Avoimet kysymykset sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195, 198, 201.)

Vallin (2007, 103-104.) mukaan kyselylomakkeen suunnittelussa kannattaa huomioida muutamia tekijöitä. Usein kyselylomake aloitetaan taustakysymyksillä, joihin kuuluvat esimerkiksi ikä ja sukupuoli. Nämä toimivat samalla lämmittelykysymyksinä tulevaan oikeaan aiheeseen. Kysymysten järjestys on siis merkittävä, sillä vastaajan motivaatiotason määrä vaihtelee lomakkeen edetessä. Tämän vuoksi lomakkeen pituutta kannattaa pohtia, liian pitkä lomake ei houkuttele vastaamaan huolellisesti, ja näin luotettavuus voi kärsiä. Lomakkeen kieli on myös merkittävä tekijä, selkeää ja miellyttävää kieltä on mukavampaa lukea. Vallin (2007, 105) mukaan kysymykset ja mahdolliset vastausvaihtoehdot on hyvä muuttaa vastaajalle henkilökohtaiseen muotoon, jolloin vastaaja kokee kyselyn henkilökohtaisempaan.

Kyselylomake jaettiin kolmena päivänä (9.6, 10.6 ja 11.6.2014), jolloin Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikön soveltuvuuskokeet järjestettiin luokanopettajakoulutukseen hakijoille. Lomakkeita jaettiin yhteensä 96, joista palautettiin täytettynä 59. Palautusprosentiksi tuli 61. Tutkimukseen osallistujat valitsin satunnaisotannalla kysymällä halukkuutta vastata kyselylomakkeeseen luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeissa olevilta henkilöiltä. Tässä vaiheessa soveltuvuuskokeisiin osallistujat olivat suorittaneet ensimmäisen vaiheen ja odottelivat joko yksilö- tai ryhmähaastatteluun menemistä. Kohdejoukko oli siis selkeä, mutta joukon sisäinen valinta oli satunnainen. Vain kaksi kieltäytyi vastaamasta ja loput ottivat kyselylomakkeen vastaan, vaikkakin 37 jätti palauttamatta lomakkeen. Palauttaneiden määrä oli mielestäni tilanteeseen nähden yllättävän suuri joukko. Varsinkin kun huomioon ottaa sen, että he lupasivat innokkaasti täyttää ja palauttaa lomakkeen suoraan minulle tai ohjaamaani paikkaan.

Tutkimuksen aineiston keruun yhteydessä yleisin kysymys on laadullisen aineiston määrä. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistykseen vaan kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tärkeää on, että tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat hyvin tietoisia tutkittavasta ilmiöstä, jotta heiltä saadaan mahdollisimman paljon tietoa. Tutkija on vastuullinen kertomaan, millä tavalla

on valinnut tutkimusjoukkonsa ja näin tutkimuksen luotettavuus paranee. Aineiston riittävyttä voi arvioida puhumalla saturaatiosta eli tilanteesta, jossa aineisto alkaa kylläntyä eli, toistaa itseään ja tiedonantajat eivät enää anna tutkimukseen uutta tietoa. Ajatuksena on, että tietty määrä aineistoa riittää kuvaamaan teoreettisen peruskuvion, joka tutkimuskohteesta on mahdollista saada. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85-87.) Myös Eskola ja Suoranta (1996, 34-35) pohtivat laadullisen aineiston riittävyttä. Heidän mukaansa aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa, voidaan puhua aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. Aineiston riittävyttä on vaikea sanoa yleisesti, sillä aineiston riittävä määrä on laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohtainen. Saturaatiopistettä voi olla vaikeaa määritellä etukäteen, mutta sitä voi tarkkailla tutkimusta tehdessään.

3.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen tavoitteiden perusteella laadin kyselylomakkeen, joka jaettiin luokanopettajan tutkinto-ohjelmaan soveltuvuuskokeisiin osallistuneille vuoden 2014 kesäkuussa Tampereen yliopistossa (liite). Kyselylomakkeen hyväksyi työni ohjaaja Eero Ropo. Kyselylomakkeen kysymykset tein kiinnostuksen kohteideni innoittamana ja muotoillen kysymykset niin, että saisin niistä runsaasti tietoa. Tutkimuskysymykset tarkentuivat lopullisiksi vasta vastaukset luettuani.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni; miksi halutaan luokanopettajaksi, hain vastauksia kysymyksestä: 3.1 Miksi haet luokanopettajakoulutukseen ja 3.2 Miksi olet kiinnostunut luokanopettajan työstä.

Toiseen tutkimuskysymykseeni; millaisia käsityksiä luokanopettajakoulutukseen pyrkivillä on hyvän opettajan ominaisuuksista, hain vastauksia kysymyksestä 3.3 Millaisia ominaisuuksia on hyvällä opettajalla. Tässä tutkimuskysymyksessäni hyödynsin osittain myös kysymyksen 3.4 Kuvaile omaa persoonaasi – vastauksia.

Kolmanteen tutkimuskysymykseeni; millaisia käsityksiä luokanopettajakoulutukseen pyrkivillä on Vakava-kokeesta, hain vastauksia kysymyksestä 2.7 Oliko Vakava-koe sellainen kuin odotitkin, jos ei, niin mitä odotit ja mitä koe oli mielestäsi. Tämän tutkimuskysymyksen alla käsittelin myös valmennuskurssien osuutta pääsykokeisiin. Tähän käytin apuna kysymyksiä 2.1 Monetta kertaa haet luokanopettajakoulutukseen? 2.3 Olitko valmennuskurssilla, jos olit, niin kenen järjestämällä? 2.4 Miksi olit valmennuskurssilla tai miksi et ollut valmennuskurssilla?

3.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja sitä myötä uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineisto pyritään tiivistämään niin, ettei sen sisältämä informaatio katoa, aineistosta pyritään luomaan selkeä ja mielekäs kokonaisuus tutkimuksen kannalta. (Eskola & Suoranta 1996, 104.) Eskolan (2007, 160) laadullisessa tutkimuksessa on useita erilaisia analysointitapoja, joista joitakin voi yhdistää samaan tutkimukseen. Tutkija saa itse valita analysointitavan, jonka näkee sopivimmaksi kyseiseen tutkimukseen. Tämän tutkimuksen analysoinnissa olen hyödyntänyt soveltaen Eskolan (2007, 160, 167-179) analysointimallia, mikä sopii useisiin tiedonhankintamenetelmillä kerättyihin aineistoihin. Aineiston läpikäynnin jälkeen jatkoin analysointia kahden tutkimuskysymyksen, yksi ja kolme kohdalla, tyypittelemällä. Perinteinen laadullisen tutkimuksen ryhmittelymalli on tyypittely, jossa aineisto ryhmitellään tyypeiksi etsimällä samankaltaisuuksia. Tyypit tiivistävät ja tyypillistävät, niihin yhdistetään sellaista, jota yksittäisissä vastauksissa ei ole. Parhaimmillaan tyypit kuvaavat laajasti ja mielenkiintoisesti aineistoa. (Eskola & Suoranta 1996, 141.) Tutkija joutuu tutkimusprosessin aikana tekemään useita ratkaisuja etenemisen ja aineiston käsittelyn suhteen. Eskolan (2007, 182) mukaan olennaisinta kuitenkin on, että tutkija perustelee tekemänsä ratkaisut ja kirjoittaa ne näkyviin. Tällöin lukija saa tietoonsa, mitä tutkija on ajatellut ja saa näin itse miettiä tehtyjen ratkaisujen osuvuutta. Pyrin selittämään ja perustelemaan aineiston käsittelyyn liittyvät tekemäni ratkaisut näkyville.

Fenomenografisen tutkimuksen analyysi tapahtuu vaiheittain ja tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat samanaikaisesti usealla tasolla. Jokaisella analyysin vaiheella on merkityksensä siitä johtaviin valintoihin. Analyysissa on tarkoitus muodostaa yksittäisistä tapauksista kokonaisuus. Tarkoituksena on löytää aineistosta rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Analyysissa luin ensin aineiston läpi ja etsin sieltä käsityksiä, merkitysyksikköjä kuhunkin tutkimusongelmaani peilaten. Tämän jälkeen yhdistin nämä suuremmiksi kokonaisuuksiksi, kategorioiksi, joita pyrin vertailemaan keskenään. Tämän jälkeen pyrin kuvaamaan kategorioita ja niiden välisiä suhteita tarkemmin. Tähän vaiheeseen liittyvät aineistosta otetut suorat sitaattit, joista näkyvät käsitysten erityispiirteet. Kategorisoinnissa ei ole keskeisintä ilmaisujen lukumäärä, vaan se, että kategorisointi kattaa aineistosta esiin tulevien käsitysten vaihtelun (Huusko & Paloniemi 2006, 168-169.) Kategorisoinnin tein kahdelle tutkimuskysymykselleni, käsityksiä Vakava-kokeesta

ja syille luokanopettajakoulutukseen hakeutumiselle. Hyödynnän siis edellä esiteltyjä aineiston analysointimalleja, tyypittelyä ja kategorisointia yhdistellen ja hieman soveltaen aineiston analysoinnissa ja tutkimusongelmastani riippuen. Käsittelen jokaisen tutkimusongelmani erikseen ja kerron analysoinnin etenemisestä vaiheittain.

4. Analyysi ja tulokset

4.1 Taustat

Aloitin kyselylomakkeiden käsittelyn merkitsemällä vastaukset koodeittain, sillä lomake oli kaksi tai kolme liuskaa tulostuksesta riippuen ja käsittelemisen vuoksi jaottelin ne sivuittain. Koska purin kokonaiset lomakkeet osiin, merkitsin ne varmuuden vuoksi jollain tavalla mahdollisen myöhemmin edessä olevan yhdistelemisen vuoksi. Koodasin vastaukset merkkiaamalla ensin sukupuolen N=nainen ja M=mies, vastaajan iän, ylioppilaaksi valmistumisvuoden kaksi viimeistä lukua ja jos tutkittava oli osallistunut valmennuskurssille, tähän väliin merkitsin p-kirjaimen ja lopuksi vielä monesko hakuyritys tutkittavalla oli. Eli koodaus saattoi näyttää esimerkiksi tältä, N22113, esimerkissä kyseessä oli siis 22-vuotias nainen, joka valmistui ylioppilaaksi vuonna 2011 ja hakukerta luokanopettajankoulutukseen oli kolmas.

Tämän jälkeen halusin taustoittaa kyselyyn osallistuneet ikäjakaumaltaan ja hakukerroiltaan luokanopettajakoulutukseen. Seuraavassa taulukossa on tutkittavien ikäjakauma, ensimmäisenä merkattuna henkilöiden määrä ja suluissa osuus prosentteina.

Taulukko 2: Tutkimukseen osallistuneiden ikäjakauma

18- 19 vuotta	20 vuotta	21 vuotta	22 vuotta	23- 24 vuotta	25- 26 vuotta	28- 29 vuotta	30- 37 vuotta	Kaikki
12 (20 %)	15 (25 %)	7 (12 %)	7 (12 %)	5 (8 %)	5 (8 %)	2 (3 %)	6 (10 %)	59 (100 %)

Taulukosta voi suoraan nähdä, että soveltuvuuskokeista tähän tutkimukseen osallistui eniten 20-vuotiaita, joita oli neljäsosa kaikista kyselyyn vastanneista. Nuorin hakija oli 18-vuotias ja vanhin 37-vuotias ja muut jakautuivat näiden välille. Runsaasti yli puolet (69 %) vastaajista oli iältään 18-22 -vuotiaita.

Hakukertojen määrä ikäjakaumaan nähden oli hieman yllättävä, vaikka nuoria hakijoita oli paljon, suoraan lukiosta hakijoita oli vain kuusi. Tässä kohden voisi pohtia, onko Vakava-hanke todellisuus-

dessa parantanut uusien ylioppilaiden asemaa koulutuspaikkaa hakiessa. Vai johtuuko se jostain muusta syystä? Hakijoista 20 prosenttia olivat 18-19 -vuotiaita ja koko joukosta lähes puolet olivat hakemassa ensimmäistä kertaa. Useat hakijat ovat siis pitäneet väli vuoden ja hakeneet vasta sen jälkeen ensimmäistä kertaa luokanopettajakoulutukseen.

Taulukko 3: Tutkimukseen osallistuneiden hakukerrat

Hakukertojen määrä	Ensimmäinen	Toinen	Kolmas	Kuudes
Henkilöitä (prosentteina)	26 (44 %)	21 (36 %)	10 (17 %)	2 (3 %)

Lähes puolet osallistujista oli hakeutumassa luokanopettajakoulutukseen ensimmäistä kertaa, mutta kaksi oli hakeutumassa jo kuudetta kertaa. Mielenkiintoista otoksessa on, että neljännen ja viidennen kerran pyrkijöitä ei ollut ainuttakaan ja kuudennen kerran pyrkijöitä oli kaksi.

4.2 Miksi halutaan luokanopettajaksi?

Seuraavassa kyselylomakkeen osiossa oli motivaatioon liittyviä kysymyksiä. Kysyin miksi haetaan luokanopettajakoulutukseen ja sen jälkeen, miksi hakija on kiinnostunut luokanopettajan työstä. Näiden kysymyksien avulla saa mahdollisesti lisää tietoa, miksi luokanopettajan ammatti on niin suosittu. Aloitin lukemalla ensin molempien kysymyksien vastaukset erikseen. Ensimmäiseen kysymykseen, miksi haet luokanopettajakoulutukseen, vastaukset alkoivat jo toisella lukukierroksella olla selkeästi samankaltaisia. Ryhmittelin vastauksissa esiintyviä asioita värikoodeilla ja laskin kuinka monta kertaa mikäkin asia mainittiin vastauksissa. Toisen kysymyksen vastauksia luettaessa totesin, että molempien kysymyksien vastaukset olivat monilla hakijoilla joko täysin samanlaiset tai samankaltaiset. Keskenään molempien kysymyksien vastauksia verrattaessa asioita mainittiin hie-man eri verran. Seuraavaksi esittelen löytämäni asiat ensimmäisen ja toisen kysymyksen vastauksista ja mainintojen määrät.

Miksi haet luokanopettajakoulutukseen?

Taulukko 4: Syyt hakeutua luokanopettajakoulutukseen

Lasten kanssa työskentely/ihmisläheisyys ja sosiaalinen työ	19/59
Olen sopiva opettajaksi	16/59
Alan kiinnostavuus	12/59
Unelmieni ammatti	11/59
Minulla on aiempaa kokemusta	11/59
Halu opettaa ja/tai kasvattaa	9/59
Alaa arvostetaan, tärkeä ja hyödyllinen työ	9/59
Pätevyyden ja sitä kautta viran saaminen	8/59
Ammatin monipuolisuus	6/59
Yhteiskunnallinen vaikuttaminen	5/59
Halu nähdä oppilaan kehitys	4/59
Halu kehittää itseään	4/59
Itsenäinen, oma päätäntävalta ja luovuuden käyttäminen	2/59
Halu auttaa lapsia	2/59

Taulukko on järjestetty siten, että ylimmäisenä ovat asiat, joita mainittiin eniten vastauksissa. Hakijoista 19 mainitsi syyksi hakeutua luokanopettajankoulutukseen halun lasten kanssa työskentelellään tai halun toimia ihmisläheisessä ja sosiaalisessa työssä; *”Haluan toimia ihmisläheisellä alalla”* Hakijoista 16 mainitsi olevansa sopiva opettajaksi: *”Olen todennut ammatin minulle sopivaksi”*. Hakijoista 12 mainitsi syyksi hakeutua luokanopettajakoulutukseen yksinkertaisesti alan kiinnostavuuden: *”Olen kiinnostunut alasta ja haluisin opettajaksi”*.

Miksi olet kiinnostunut luokanopettajan työstä?

Taulukko 5: Kiinnostuksen syitä luokanopettajan työhön

Yhteiskunnallinen vaikuttaminen	6/59
Lasten kanssa työskentely/ihmisläheisyys ja sosiaalinen työ	24/59
Halu opettaa ja/tai kasvattaa	15/59
Halu auttaa lapsia	7/59
Unelmieni ammatti	5/59
Ammatin monipuolisuus	15/59
Itsenäinen, oma päätäntävalta ja luovuuden käyttäminen	6/59
Alan kiinnostavuus	13/59
Olen sopiva opettajaksi	9/59
Alaa arvostetaan, tärkeä ja hyödyllinen työ	6/59
Halu nähdä oppilaan kehitys	6/59
Halu kehittää itseään	2/59
Minulla on aiempaa kokemusta	8/59

Vain yhdessä vastauksessa kerrottiin, että toinen vanhemmista on opettaja. Koska vastauksia oli yksi, en kirjannut sitä taulukkoon. Ensimmäistä kertaa hakeva nainen vastasi näin: *”Luokanopettajan työ on tullut tutuksi jo lapsuudesta, sillä äitini on opettaja. Työ on kiinnostanut aina.--”* Monipuolisuus mainittiin 15 vastauksessa työn kiinnostavuuden syyksi. Tuore ylioppilas korosti kiinnostuksensa syyksi monipuolisuutta ja omia taitojaan, jotka sopivat työhön: *”Se on monipuolista, koska se sisältää muutakin kuin opettamista. Siihen kuuluu kehittämistä, yhteistyötä, suunnittelua jne. Olen niissä hyvä, joten pääsisin opettajana käyttämään taitojani.”* Samoin 15 kertaa mainittiin vastauksissa halu kasvattaa tai opettaa. Toista kertaa hakeva mies kirjoitti olevansa kiinnostunut

opettajan työstä juuri opettamisen vuoksi. ”Haluan olla mahdollistamassa lasten oppimisen ja sen kautta tapahtuvan kehityksen oma opettamiseni avulla.”

Samankaltaisten vastauksien vuoksi yhdistin molempien kysymyksiä vastaukset yhdeksi ja laskin niistä mainitut asiat, jotka huomasin olevan yhtenäisiä kaikkia vastauksia verrattaessa. Tästä taulukosta voi siis nähdä, kuinka moni vastaajista on maininnut kyseisen asian vastauksissaan, miksi hakea luokanopettajakoulutukseen ja miksi luokanopettajan työ kiinnostaa, luvun vieressä oleva luku kertoo, kuinka moni kokelaista mainitsi asian prosentuaalisesti.

Taulukko 6: Syyt luokanopettajakoulutukseen hakeutumiselle ja työn kiinnostavuudelle

Lasten kanssa työskentely/ihmisläheisyys ja sosiaalinen työ	31/59	53 %
Olen sopiva opettajaksi	19/59	32 %
Kasvatusalan kiinnostavuus	19/59	32%
Halu opettaa ja/tai kasvattaa	18/59	31 %
Ammatin monipuolisuus	17/59	29 %
Minulla on aiempaa kokemusta	15/59	25 %
Unelmieni ammatti	14/59	24 %
Yhteiskunnallinen vaikuttaminen	9/59	15 %
Pätevyyden ja sitä kautta viran saaminen	9/59	15 %
Alaa arvostetaan, tärkeä ja hyödyllinen työ	9/59	15 %
Halu auttaa lapsia	7/59	12%
Itsenäinen, oma päätäntävalta ja luovuuden käyttäminen	7/59	12%
Halu kehittää itseään	7/59	12 %
Halu nähdä oppilaan kehitys	6/59	10 %

Yli puolet (53 %) mainitsi luokanopettajan työn kiinnostavuuden yhtenä aiheena lasten kanssa työskentelyn ja ihmisläheisen työn. Ensimmäistä kertaa hakeva nainen kuvasi näin: ”Olen kiinnostunut ihmisläheisestä työstä--Tahdon päästä tekemään töitä ihmisten –erityisesti lasten ja nuorten kanssa--.” Lähes kolmasosa mainitsi syyn kiinnostavuudeksi halun opettaa tai kasvattaa ja koki olevansa sopiva opettajan ammattiin. Ensimmäistä kertaa hakeutuva 28-vuotias mies kirjoitti näin: ”--Olen myös äärimmäisen opettajamainen.” Kolmasosa koki kasvatusalan niin kiinnostavana, että hakeutuu siksi luokanopettajakoulutukseen.

Halusin käsitellä saman kysymyksen myös Huuskon ja Paloniemen (2006) kategorisointimallilla, jotta mahdolliset yksittäiset käsitykset opettajakoulutukseen hakeutumiselle saadaan huomioiduksi. Luin aineiston uudelleen läpi keräten sieltä erilaisia merkityksikköjä. Löysin 30 erilaista merkityksikköä molempien kysymyksiä vastauksista yhteensä. Yhdistin kysymykset, sillä vastaukset olivat niin samankaltaisia keskenään, kuten aiemmin jo kerroin. Seuraavaksi yhdistin näitä merkityksikköjä tehden niistä suurempia kategorioita, mikä mahdollistaa kategorioiden vertailemisen keskenään. Sain muodostetuksi neljä kategoriaa, jotka esittelen seuraavaksi. Kategorian alla mainitsen siihen sisältyvät merkityksiköt.

1. Mielenkiintoinen ja kehittävä

- Koulumaailma, opettaminen ja kasvattaminen
- Oman tietämyksen lisääminen, opetusmenetelmät ja sisällöt
- Monipuolisuus
- Itsenäisyys
- Sosiaalisuus

2. Olen sopiva opettajaksi

- Työkokemus, tieto työn todellisuudesta tai halu tietoon
- Ohjaamisen tottumus
- Luonteenpiirteiden sopivuus ja luonnollisuus
- Vaikuttaa kiinnostavalta
- Voisin olla hyvä opettaja

3. Ura

- Pätevyys ja vakituinen työpaikka
- Selkeä ammattinimike
- Ammattistatus, alan arvostus
- Koulutus ja ala, josta voi suunnata eri suuntiin
- Hyvä työllisyystilanne

4. Työn tärkeys

- Usko lasten auttamiseen
- Tärkeiden taitojen opetus
- Lasten hyvinvointi huolestuttaa

- Hyvät eväät elämälle
- Lasten ääni kuuluviin
- Yhteiskuntaan ja tulevaisuuteen vaikuttaminen

5. Oma asuinympäristö

- Koulutus siirtyi Hämeenlinnasta Tampereelle.

Seuraavaksi kuvaan kategorioiden sisältöjä vertaillen niitä muun muassa Laineen (2004) ja Luukkaisen (2004) tutkimustuloksien kanssa. Ensimmäisen kategorian nimesin ”Mielenkiintoinen ja kehittävä”, nimellä viittaan mielikuvaan opettajan ammatista, mikä tuli esiin vastauksissa. Opettajan ammatin koettiin vaikuttavan mielenkiintoiselta, koulumaailma, opettaminen ja kasvattaminen olivat kiinnostavia. Lisäksi koettiin tärkeäksi, että ammatissa voi kehittää itseään. Itsensä kehittämiseen opettajan työssä yhdistetään usein käsite reflektointi. Stenbergin (2011) mukaan hyvä opettaja osaa reflektoida. Reflektio- käsitettä voidaan määritellä monitahoisesti ja käyttää eri konteksteissa. Stenberg (2011, 41) ajattelee reflektoinnin olevan oman toiminnan, ajattelun tai tunteiden tietoista havainnointia, tarkastelua tai pohdintaa. *”Päivät eivät varmasti ole samanlaisia, koen että itsekkin saan joka päivä lapsilta jotain korvaamatonta oppia.”* Laineen (2004, 196) mukaan opettajat itse kokevat hyvin tärkeänä jatkuvan urakehityksen ja sen ylläpitämisen. Opettajilla tulisin olla itsellään jatkuva halu uudistumiseen, mikä ilmenee myös kouluttautumisella, esimerkiksi lisäkoulutuksella, johon sisältyvät täydennys- ja jatkokoulutus. Täydennyskoulutus on ammattitaitoa ylläpitävää ja kehittävää koulutusta, joka ei tähtää tutkintoon, kun taas jatkokoulutus on pätevöittävää lisäkoulutusta. (Luukkainen 2004, 190.) Opettajan työ nähtiin monipuolisena, työhön nähtiin sisältyvän itsenäisyyttä, mutta myös sosiaalista yhteistyötä. Sosiaalisuutta opettajan ammatissa tarvitaan, Luukkainen (2004, 298) näkee opettajuuteen sisältyvä paljon sosiaalista kohtaamista. Avoin opettajuus tekee yhteistyötä moneen eri tahoon työtään tukien, yhteistyöhakuisuus on välttämätöntä oppilaan parhaaksi. Samaa mieltä on myös Laine (2004, 200), opettaja on asiantuntijayhteistyön koordinaattorina oppijan puolestapuhujana. Useat vastaajat kertoivat työn monipuolisuudesta, mutta seuraava vastaaja ainakin yritti kuvata monipuolisuutta tarkemmin: *”Se on monipuolista, koska se sisältää muutakin kuin opettamista. Siihen kuuluu kehittämistä, yhteistyötä, suunnittelua jne.”*

Toisen kategorian nimesin ”Olen sopiva opettajaksi”, mikä kuvaa hyvin ajatusta, jossa vastaaja näki itsensä olevan jo ”valmis” opettaja tai ainakin koki, että tulisi pärjäämään ja olemaan hyvä luokan-

opettajan ammatissa. *”Mielestäni se on ”se mun juttu”, koska olen mielestäni soveltuvan tyyppinen opettajaksi--.”* Sama vastaaja kuvaili omaa persoonaansa näin *”Olen mielestäni kekseliäs, huolellinen periksi antamaton, herkästi innostuva, suorapuheinen pohdiskelija.”* Vastaaja kertoo olevansa *”soveltuvan tyyppinen”* opettajaksi ja hyvän opettajan ominaisuuksia hän kuvasi seuraavasti: *”Osaa monipuolisesti soveltaa eri työmenetelmiä, yhteistyökyky, empatia, sosiaaliset taidot, innostava—pitää työstä lasten ja nuorten kanssa/ei inhoa lapsia, kantava ääni.”* Hakijalla ei siis ilmeisesti vielä ole kaikkia hänen kuvaamansa hyvän opettajan ominaisuuksia, saadaanko ominaisuudet koulutuksesta vai eikö kaikkia ominaisuuksia tarvita? Kokemus vahvisti tunnetta hakeutua opettajakoulutukseen: *”Työkokemus vahvisti tahtoani alalle.”* Ammatin oppimisessa ei riitä pelkkä tietojen ja taitojen hallinta, vaan on omaksuttava tietynlainen ammatillinen ajattelu. Ammatillisen ajattelun on kehityttävä opiskelemalla ja työssä oppimisella, kyse on asenteellisesti kehittymistä, mikä tapahtuu pitkällä aikavälillä opiskelun aikana ja sen jälkeen. (Laine 2004, 198.)

Kolmannen kategorian nimesin Uraksi, joka kuvaa vastaajien ajatuksien kohdistuvan tulevaan uraan ja sen tuomiin etuuksiin. *”Haluan valmistua päteväksi opettajaksi ja saada luokanopettajan vakituisen työn tulevaisuudessa.”* Selkeä ammattinimike houkutti, samoin koulutus, josta voi suunnata eri suuntiin. Laineen (2004, 193) mukaan opettajan ammatti on perinteisesti ollut keskimääräistä turvatumpi. Nähdään, että työsuhteet ovat varmempia kuin muissa ammateissa ja palkka tulee säännöllisesti.

Vastaajat kokivat opettajan työn tärkeäksi ja merkittäväksi. Neljännen kategorian nimesin *”Työn tärkeys”*. Halu auttaa lapsia, opettaa heille tärkeitä taitoja ja antaa näin hyvät eväät elämälle. Lasten ääntä haluttiin saada kuuluviin: *”Mielestäni lapsien mielipiteet ja ajatukset ovat tärkeitä ja haluan olla vaikuttamassa siihen, että lapset tulevat kuulluiksi.”* Koettiin, että opettajana voi vaikuttaa tuleviin sukupolviin ja yhteiskuntaan. Laine (2004, 193) korostaa opettajan yhteiskunnallisen tietämyksen ja demokraattisen vaikuttamisen keinojen olevan jokaisen opettajan kehittymisen edellytyksenä. Luukkainen (2004, 205-207) antaa ymmärtää opettajuuden monipuoliseksi vaikuttajaksi. Perusopetuksessa tieto- ja viestintätekniikan hallinta nousee perustaidoiksi luku-, kirjoitus- ja laskutaidon rinnalle. Lisäksi oppilaitoksilta toivotaan vahvempaa panostusta ohjaamaan lapsia ja nuoria terveiden elämäntapojen pariin. Seuraava kommentti yhdistyy hyvin Luukkaisen (2004) ajatukseen, että koulu ohjaa lapsia muissakin kuin akateemisissa aineissa: *”Haluan olla opettamassa kaikkia tärkeitä asioita, joiden avulla he pärjäävät elämässä.”*

Seuraavaksi vertailen kategorioita keskenään. Samalla pyrin kuvaamaan kategorioita ja niiden välisiä suhteita tarkemmin. Tässä vaiheessa käytän myös suoria lainauksia aineistostani havainnoidakseni kategorian ajatuksia syvällisemmin. Viisi kategoriaa kuvaa syitä, miksi hakija on pyrkimässä luokanopettajakoulutukseen ja minkä vuoksi hakija haluaa luokanopettajaksi. Ensimmäisessä kategoriassa on alan ja työnkuvan kiinnostavuus myös siksi, että siinä voi kehittää samalla itseään. Eräs vastaajista kertoi näin *”Koulumaailma kiehtoo minua”*. Ensimmäistä kategoriaa voi verrata kolmanteen kategoriaan, jonka nimesin uraksi. Tähän kategoriaan sisältyi oman uran luomisen tavoitteita. Luokanopettajaksi hakeuduttiin, sillä haluttiin saada pätevyys, jolla saa mahdollisuuden hakea vakituista työpaikkaa. Koettiin, että alaa arvostetaan ja lisäksi selkeä ammattinimike houkutti, *”Koen, että opettajia arvostetaan yleisesti”*. Nähtiin myös, että luokanopettajakoulutus on monipuolinen ja mahdollistaa erilaisia suuntavaihtoehtoja omalle uralle ja työllisyysnäkömät ovat hyvät. Nämä kaksi kategoriaa muodostavat kaksi erilaista syytä hakeutua alalla. Ensimmäisessä ala kiinnostaa syvällisesti, viidennessä kategoriassa haetaan taas omaan elämään vakiintumista ja suunnitellaan omaa tulevaa uraa.

Toinen kategoria sisälsi ajatuksia, joissa hakija on luontaisesti sopiva opettajaksi tai ainakin voisi olla sopiva. Hakijalla on itsensä mukaan sopivat luonteenpiirteet luokanopettajaksi ja luokanopettajan työ nähdään ainoana ja oikeana vaihtoehtona itselleen, *”Se on unelma-ammattini. En osaa kuvitella tekeväni mitään muuta”*. Opettajan sijaisuuksista ja koulunkäynninohjaajana toimimisesta on joillakin hakijoilla kokemusta ja opettajan todellisen työn luonne jo tiedetään, *”tiedän millaista työ todellisuudessa on”*. Osa vastaajista oli varmoja sopivuudestaan opettajaksi, kun muuttamat ajattelivat, että voisivat olla sopivia opettajiksi. *”Luokanopettajan ammatti on sellainen, missä uskoisin olevani hyvä.”* Jos opettajan työn todellisuutta ei vielä varmaksi tiedetty, siitä haluttiin ottaa selvää. *”Haluan tietää opettajan työn todellisuuden, mitä ei päällisin puolin näe.”* Opettajan työ nähdään monipuolisena, itsenäisenä, mutta sosiaalisena. Joka päivä on erilainen. Työ nähdään siis mielekkäänä näiden syiden vuoksi. Työ nähdään itsensä kehittämismielessä positiivisena. Halutaan lisätä oppiainekohtaista tietämystä ja saada opetukseen lisää ideoita.

Neljännessä kategoriassa opettajan ammattia pidetään tärkeänä. *”Uskon voivani auttaa myös ”ei niin normaaleja” lapsia”*. Lapsille halutaan opettaa elämän tärkeitä taitoja ja antaa hyvät eväät elämää varten. Lasten hyvinvointi huolestuttaa ja lasten ääni halutaan saada kuuluviin. Lisäksi ha-

lutaan vaikuttaa tuleviin sukupolviin, tulevaisuuteen ja yhteiskuntaan. Halutaan tehdä tärkeää ja merkityksellistä työtä, *”Koen työn tärkeänä, sillä koen hyödyttäväni yhteisöäni ruohonjuuritasolla”*. Niemen (2007, 74) mukaan asia on näin, opettajat auttavat kansalaisia toimimaan yhteiskunnassa aktiivisina jäseninä ja ohjaavat samalla omalla työllään uudistuksien suuntia.

Viides kategoria on kaikkiin muihin kategorioihin verrattuna erilainen, mutta halusin pitää sen mukana kategorioissa sen erilaisuuden vuoksi. Oma asuinympäristö vaikutti hakeutumiseen luokanopettajakoulutukseen, muita syitä ei kerrottu olevan. Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus siirtyi vuonna 2012 syksyllä Hämeenlinnasta Tampereelle. *”Haen nyt, koska opettajakoulutus siirtyi Hämeenlinnasta Tampereelle”*, hakijan ei tarvitse muuttaa itse asuinpaikkaansa, kun koulutus siirtyi hänen asuinpaikkakunnalleen.

Opetushallituksen tuoreen julkaisun (2014, 20) mukaan opettajakoulutus on yleissivistävä koulutus ja motivaatioita sinne hakeutumiselle on useita. Pääasiassa syinä koulutuksen hakeutumiselle on kiinnostus tiettyä oppiainetta kohtaan, esikuvien antama myönteinen malli ja se, että ammatti koetaan merkityksellisenä ja haastavana.

4.3 Käsityksiä hyvän opettajan ominaisuuksista

Kolmasosa hakijakokelaista mainitsi olevansa sopiva opettajaksi. Kyselylomakkeessa kysyttiin käsityksiä hyvän opettajan ominaisuuksista. Ominaisuuksia vastauksissa oli runsaasti. Aloitin käsittelyn kirjoittamalla kaikki mainitut ominaisuudet ylös, jonka jälkeen yhdistelin yksittäisiä ominaisuuksia suuremman otsikon alle. Lopulta yhdistelyjen jälkeen sain 11 hyvän opettajan ominaisuutta luokanopettajaopiskelijaksi pyrkivien käsityksistä.

Taulukko 7: Käsityksiä hyvän opettajan ominaisuuksista

Empaattinen (ystävällinen, auttavainen, kuunteleva, lapsirakas)	30/59	51 %
Ammattitaitoinen (vastuullinen, itsevarma, huolellinen, fiksu)	27/59	46 %
Kärsivällinen ja rauhallinen	26/59	44 %
Auktoriteetti	24/59	41 %
Sosiaalinen, hyvät vuorovaikutustaidot	22/59	37 %
Tasapuolinen	21/59	36 %
Luova ja joustava	18/59	31 %
Innostava ja kannustava	16/59	27 %
Motivoitunut ja kiinnostunut	16/59	27 %
Positiivinen (iloinen, reipas)	13/59	22 %
Luotettava aikuinen (turvallinen, rehellinen)	6/59	10 %

Luokanopettajaopiskelijaksi pyrkivistä noin puolet (51 %) mainitsi yhtenä opettajan hyvänä ominaisuutena empaattisuuden, johon sisältyvät ystävällisyys, kuuntelevaisuus, auttavaisuus, lapsirakkaus. Hieman alle puolet mainitsi ammattitaitoisuuden (46 %), kärsivällisyyden ja rauhallisuuden (44%) ja auktoriteetin (41%) hyvän opettajan ominaisuutena. Auktoriteetista ei vastauksissa kerrottu muuta kuin, että se on yksi hyvän opettajan ominaisuuksista, yksi vastaajista kuitenkin kirjoitti *"hiljainen auktoriteetti"*, se oli ainut vastaus, jossa auktoriteettiin liitettiin jokin kuvaus. Ammattitaitoa kuvailtiin sanoilla fiksu, vastuullinen ja itsevarma. Mielenkiintoista on, että kukaan ei maininnut ainedidaktista osaamista tai monipuolisia opetusmenetelmiä. Sosiaalisia taitoja kuvasi yksi kokelaista näin *"--Hänellä on taito selvittää ongelmia asiallisin keinoin ja sopeutua tarvitta-*

essa kompromisseihin--.” Osa kuvaili käsitystään hyvästä opettajasta monipuolisesti ja osa taas yksittäisiä sanoja luetellen.

Kolmatta kertaa pyrkivä nainen käsitti hyvän opettajan näin: *”Jokainen opettaja on erilainen ja työtä tehdään oman persoonan kautta, vahvuuksilla ja niiden avulla korvataan niitä osa-alueita, jotka eivät ole itselle niin vahvoja.”* Tämä oli ainut vastaus, jossa korostettiin opettajan persoonaa ja sen vaikutusta työhön. Kukaan muu ei maininnut heikkouksia olemassa oleviksi, kuten edellä oleva nainen myöntäen, että kaikki osa-alueet eivät ole vahvoja. 37-vuotias kuvasi näin hyvän opettajan ominaisuuksia. *”Hän saa jokaisen oppilaan tuntemaan itsensä jossain asiassa hyväksi ja loistamaan, luo luokkaan luovan virheitä pelkäämättömän tunnelman--.”* Eräs tuore ylioppilas mainitsi myös kantavan äänen yhtenä hyvänä opettajan ominaisuutena ja mies hakija kuvasi hyvän opettajan yhdeksi ominaisuudeksi *”isähahmo”*.

Eskolan ja Suorannan (2005, 182) mukaan tyyppejä voi muodostaa ainakin kolmella eri tavalla. Autenttisella tavalla yhden vastauksen tyyppi on esimerkkinä koko aineistosta. Yhdistetty tapa tarkoittaa, että aineistossa on muodostettu yleinen tyyppi, jossa mukana ovat asiat, jotka esiintyivät suurella osalla vastauksista. Kolmas tapa on mahdollisimman laaja tyyppi, jollain mukaan otetaan asioita, jotka ovat esiintyneet vain yhdessä vastauksessa. Tyypittelytavoista hyödynnän tyypittelytapaa, jossa muodostetaan tyyppi, jossa mukana ovat asiat, jotka on kerrottu useissa vastauksissa.

Aiemmin tehdyssä ja esitellyssä taulukossa 10 olen tehnyt eräänlaisen tyypittelyn, jossa huomioituna ovat kaikki vastauksissa esiintyneet hyvän opettajan ominaisuudet. Tällaisia hyvän opettajan ominaisuuksia olivat tasapuolinen, luotettava, empaattinen, innostava, kannustava, motivoitunut, kiinnostunut, kärsivällinen, rauhallinen, luova, joustava, positiivinen, auktoriteetin omaava, sosiaalinen ja ammattitaitoinen.

Aineistoni perusteella yleisesti tyypiteltynä hyvän opettajan ominaisuudet ovat empaattisuus, ammattitaitoisuus, kärsivällisyys ja rauhallisuus. Opetushallituksen (2014, 18) mukaan opettajan ammattitaitovaatimukset voidaan jakaa neljään osa-alueeseen, joita ovat alan sisältötietous, oppimisen ja opetuksen asiantuntemus, sosiaaliset ja eettiset valmiudet ja käytännön koulutyön monipuolinen osaaminen. Saamani tulokset eivät suoraan vastaa näitä osa-alueita, mutta ovat samansuuntaisia. Laineen (2004, 136) nimeämät hyvän opettajapersoonallisuuden ideaalit, jotka

esittelin teoriaosuudessa, kohtaavat vastauksista saamieni käsitysten kanssa hyvän opettajan ominaisuuksista. Toisella tyypittelytavalla, jossa huomioidaan kaikki mainitut hyvän opettajan ominaisuudet, sain tulokseksi tasapuolinen, luotettava, empaattinen, innostava, kannustava, motivoitunut, kiinnostunut, kärsivällinen, rauhallinen, luova, joustava, positiivinen, auktoriteetin omaava, sosiaalinen ja ammattitaitoinen.

Laine (2004, 136) mainitsi hyvän opettajapersoonallisuuden ideaaleista ensimmäisenä didaktisen osaamisen, omassa tutkimuksessani yhdistäisin tämän ammattitaito- ominaisuuteen. Ammattitaitoinen opettaja osaa hyödyntää monipuolisia menetelmiä ja on vastuullinen työssään. Vastuullisuuden yhdistin ammattitaito ominaisuuden alle, mutta monipuolisista opetusmenetelmistä vastaajat eivät maininneet. Johtuuko mainitseemattomuus siitä, että he ovat vasta hakeutumassa koulutukseen, jolloin opetusmenetelmien monipuolisuus ei välttämättä ole vielä mielessä? Toisena ideaalina Laine (2004, 136) mainitsi affektiivisen oppilaskeskeisyyden. Tätä kuvaa tuloksissani empaattisuus. Kolmatta ideaalia, tavoite- ja tehtäväorientaatiota ei suoraan vastaa tutkimustuloksissani mikään, mutta tässä ideaalissa on mainittu oikeudenmukaisuus. Nimesin yhden ominaisuuden aineistossa tasapuolisuudeksi, jolla viitattiin juuri oikeudenmukaisuuteen, jokaista oppilasta kohtaan tulee olla tasapuolinen. Tuloksissa hyvän opettajan ominaisuutena on mainittu sosiaalisuus, joka ideaaleista vastaa neljättä, jossa lähtökohtana ovat ilmapiiri, yhteistyö ja vuorovaikutus.

Harjunen (2009, 109) on perehtynyt pedagogiseen auktoriteettiin ja sen rakentamiseen. Harjusen (2002) mukaan opettajan työ on vuorovaikutusta, jossa menestyksekkäs ohjaaminen perustuu oleellisesti siihen, että opettajalla on kasvatuksellista vaikutusvaltaa. Kokelaista 24 mainitsi yhtenä hyvän opettajan ominaisuutena auktoriteetin. Harjusen (2009, 123) tutkimustulokset osoittavat, että pedagoginen auktoriteettisuhde on mahdollinen, mikä on kiinni opettajasta itsestään. Pedagogisen auktoriteetin rakentamiseen opettaja tarvitsee itseensä, tekemisiinsä ja oppilaisiin uskovan, terveesti itsevarman ihmisen.

Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet Arnon ja Reichel (2007, 450-451) tutkimuksessaan, jossa he kysyivät kasvatusalan opiskelijoilta ihanteellisen opettajan ominaisuuksia. Ensimmäinen kategoria liittyi opettajan persoonallisuuteen, tässä kategoriassa oli mainittu esimerkiksi huumorintaju, rauhallisuus ja optimistinen asenne. Toinen kategoria liittyi empaattisuuteen, ihanteellinen opettaja osaa kuunnella, on anteeksi antava, avoin, herkkä lasten tunteille ja tekee yhteistyötä kodin kanssa.

Kolmantena kategoriana oli opettajan auktoriteetti. Neljäs kategoria liittyi opettajan ammattiin ja siihen suhtautumiseen. Ihanteellinen opettaja nauttii työstään, ottaa sen vakavasti ja on motivoitunut työhönsä. Viidentenä oli opettajan ammattiosaaminen ja tietoisuus. Ihanteellisella opettajalla on monipuolista tietoa eri aiheista ja hän on kiinnostunut maailman tapahtumista. Kolme viimeistä kategoriaa liittyivät opettajan didaktiseen ammattitaitoon. Opettajalla on pedagogista osaamista ryhmänhallintaan ja hän osaa jakaa tietoaan. Ihanteellinen opettaja myös havainnoi ja tutkii. Lisäksi hän käyttää monipuolisia menetelmiä ja kunnioittaa erilaisia oppijoita ja saa oppilaat innostumaan.

4.4 Käsityksiä Vakava-kokeesta ja pääsykoevalmennuskursseista

Taustojen selvittämisen jälkeen kyselylomakkeessa seurasi Vakava-kokeeseen liittyviä kysymyksiä. Vakava-koetta kehitetään edelleen kokeesta saadun palautteen myötä. Koe on monivalintakoe, joka perustuu ennakkoon saatavilla olevaan materiaaliin, artikkelikokoelmaan. (Vakava 2014.) Kysyin, oliko Vakava-koe hakijan odotusten mukainen ja jos ei ollut, niin mitä hakija odotti. Kysymys oli avoin ja lähes kaikki vastasivat siihen suoraan, mutta lisäsivät kommentteissaan silti sellaista, joka oli tullut yllätyksenä. Vakavan internet-sivustolla on nähtävillä edellisvuosien kokeet, joihin jokainen on voinut tutustua ennakkoon halutessaan. Osa kokelaista ei kuitenkaan ilmeisesti ollut tarkistanut, minkälaiseen kokeeseen on tulossa, sillä eräs kokelas ei ollut odottanut monivalintakoea. *”Odotin, että kokeessa olisi ollut myös esim. esseetyylisiä kysymyksiä.”* Kyseisen kokelaan käsityksenä siis oli, että Vakava-kokeeseen sisältyy laajoja kirjoitustehtäviä.

Vastauksien perusteella Vakava-koe oli odotusten mukainen 32 hakijan mukaan. Odotuksia soveltavampi koe oli 25 hakijan mukaan. Kaksi hakijaa vastasi kysymykseen kertomalla omia mielipiteitä soveltavuuskokeista, vaikka kysymys kosketti Vakava-koetta. Väärinymmärryksen vuoksi jätin nämä kaksi lomaketta huomioimatta tässä kysymyksessä. Käsitykset kokeesta olivat erilaisia eri henkilöillä. Eräs tuore ylioppilas odotti enemmän yksityiskohtien muistamista, esimerkkeinä hän mainitsi nimet ja vuosiluvut. Toinen tuore ylioppilas vertasi Vakava-koetta lukiokokeisiin *”Koe oli mielestäni haastava, mutta mielenkiintoinen. Se oli niin erilainen kuin lukiokokeet”*.

Useiden hakijakokelaiden vastauksen perusteella koetta oli tänä vuonna kehitetty soveltavampaan suuntaan, koe oli 25 hakijan käsityksen mukaan soveltavampi kuin odotti. Kolmatta kertaa pyrkivä hakija kuvasi Vakava-koetta seuraavilla sanoilla.

”Tämän vuoden Vakava-koe sisälsi paljon kompakysymyksiä ja useassa kysymyksessä olisi mielestäni voinut valita monta vaihtoehtoa.” Samaa mieltä oli myös kuudetta kertaa pyrkivä hakija. *”Muutamissa tehtävissä mielestäni epäjohdonmukaisuuksia ja useampia ”oikeita vastauksia”.* Näiden hakijoiden käsitys Vakava-kokeesta oli, että se oli epäjohdonmukainen ja epäselvä.

Etsin Paloniemen ja Huuskon (2006, 167) analysointimallia apuna käyttäen käsityksiä Vakava-kokeesta vastauksista merkityksikköjä hyödyntäen käyttämällä apukysymyksinä, mitä kokelas

tarkoitti, jos kertoi kokeen olleen odotustensa mukainen tai mitä tarkoitti, jos koe ei ollut sitä mitä odotti. Edellä olen esittänyt muutamia suoria lainauksia aineistosta. Seuraavassa taulukossa olen jakanut vastauksia kahteen kategoriaan, joissa on käsityksiä ja niiden perusteluita Vakava-kokeesta. Nämä perustelut käsityksille eivät ole kaikki suoria lainauksia aineistosta, vaan olen itse tulkinnut nämä vastauksien perusteella.

Taulukko 8:Kategoriat Vakava-kokeen käsityksistä

Koe ei ollut odotusteni mukainen (44 %), sillä	Kyllä, koe oli odotusteni mukainen (56 %), sillä
Odotin erilaisia kysymyksiä	Tiesin, että koe on muuttunut soveltavammaksi
Artikkeleja oli sekoitettu toisiinsa	Olin tutustunut edellisvuosien kokeisiin
Kokeessa ei ollut selkeitä vastauksia	
Koe oli todella soveltava	
Koe oli pidempi kuin odotin	
Aikaraja oli tiukka	
Pikkutarkka, toisaalta taas ei niin pikkutarkka	

Vastauksista selviää kaksi kategoriaa, koe oli joko odotusten mukainen tai ei ollut odotusten mukainen. Perustelut käsityksille ovat aika selkeitä, joilla tarkoitan, ettei yllättäviä vastauksia tullut esiin perusteluissa.

Hakijoista 21 (35 %) oli käynyt Vakava-kokeeseen valmentavan valmennuskurssin. Viisi heistä oli käynyt verkossa tapahtuvan valmennuskurssin ja loput 17 tavanomaisen eri tahojen järjestämän valmennuskurssin. Kurssille oli hakeuduttu seuraavista syistä, mainintojen määrä suuruusjärjestyksessä.

Taulukko 9: Syyt osallistua Vakava-pääsykoevalmennuskurssille

Tuki ja kannustus lukemiseen (kertaus, tiivistelmät, apua ymmärrykseen, koulumaisen opiskelun tarve)	18/21
Saada rytmiä omaan lukemiseen	8/21
Vertaistuen ja keskustelun hakeminen	4/21
Halu varmistaa tuleva opiskelupaikka	4/21
Oman oppimisen edistymisen seuraaminen	3/21
Suositus kurssille	1/21
Harjoitusta soveltuvuuskokeeseen eli toiseen vaiheeseen	1/21
Halpa hinta	1/21

Vastauksien mukaan suurin syy valmennuskurssille hakeutumisessa oli tuen ja kannustuksen saaminen omaan lukemiseensa, jonka mainitsi lähes jokainen (18/21). *"Halusin tukea.. valmistautumiseen, keskustella aiheista--"*. Tämä hakija kertoi vastauksessaan useita syitä valmennuskurssille hakeutumiselle: *"Koin sen hyödylliseksi. Se tuki omaa opiskeluani, siellä sai harjoitusta, pääsi testaamaan omat taidot ja sai vertaistukea."* Muita syitä mainittiin huomattavasti vähemmän. Kahdeksan kokelasta mainitsi yhdeksi syyksi lukurytmin hakemisen valmennuskurssilta: *"Jotta saisin varmemmin opiskelupaikan ja rytmitettyä lukemisen paremmin"*. Seuraava hakija korosti haluaan saada opiskelupaikan: *Koska haluan tehdä kaikkeani, jotta pääsisin luokanopettajakoulutukseen"*.

Varsin mielenkiintoiseksi osoittautui kysymys, miksi osa ei osallistunut valmennuskurssille. Valmennuskurssille ei osallistunut 38 kokelasta tästä tutkimusjoukosta. Seuraavassa taulukossa syitä, miksi valmennuskurssille ei osallistuttu.

Taulukko 10: Syyt Vakava-pääsykoevalmennuskurssille osallistumattomuudelle

Ei kokenut tarpeelliseksi	17/38
Kurssin hinta	11/38
Halu pärjätä itse, usko itseän	13/38
Ajanpuute	8/38
Kurssi liian kaukana	4/38
Ei käynyt edes mielessä	2/38

Hakijoista 17 mainitsi, ettei kokenut osallistumista valmennuskurssille tarpeellisena: *”En usko, että siitä olisi hyötyä luokanopettajakoulutuksen pääsykokeissa tai niihin valmistautuessa”*. Hakijoista 13 uskoi pärjäävänsä itse; *”koin pärjääväni kokeesta ilman valmennuskurssia”*. Hakijoista 11 mainitsi kurssien olevan liian kalliita; *”Ei ole rahaa, kurssit kaukana, ei ole aikaa lähteä kauas”*.

Mielenkiintoista vastauksissa oli, että kaksi hakijaa kirjoitti, että haluaa tänä vuonna kokeilla itse, eikä ole aivan pakko päästä vielä ensimmäisellä yrittämällä, joten jos nyt ei opiskelupaikan ovet aukene, niin ensi vuonna aikoo osallistua valmennuskurssille: *”Halusin kokeilla pärjätä itse ja haastaa itseäni. Tänä vuonna ei ole vielä ihan pakko päästä. Jos en tänä vuonna pääse, menen ensi vuonna valmennuskurssille.”* Onko kyse siis motivaation puutteesta, kun ensimmäisellä kerralla ”ei ole pakko” päästä sisään ja mahdollisella toisella hakukerralla vasta panostaa hakuprosessiin täysillä? Toiseksi herää kysymys, kun hakijat haluavat ”kokeilla itse” pärjäävätkö, itseluottamus on siis ikään kuin koetuksella, pärjääkö itse vai tarvitseeko ensi vuonna valmennuskurssin tuen tullakseen hyväksytyksi haluamaansa opiskelupaikkaan.

5. Johtopäätökset ja tutkimuksen arviointia

Tutkimukseni aihepiiri valikoitui keväällä 2014. Tampereen luokanopettajien ainejärjestön järjestämälle kurssille oli selvästi tilaa markkinoilla. Ilmoittautumisia tuli nopeasti ja yhden syyn tähän uskon olevan kurssin edullisempi hinta verrattuna suurempien järjestäjien tarjoamiin markkinoilla oleviin valmennuskursseihin. Minulla heräsi kiinnostus tutkia pääsykoevalmennuskursseja, en vain tiennyt kuinka sen tekisin. Luokanopettajakoulutus on suosittu ja halusin selvittää miksi luokanopettajakoulutukseen hakeudutaan ja minkälaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoiksi pyrkivillä on hyvän opettajan ominaisuuksista. Lisäksi tutkimukseni päättyi tutkimaan käsityksiä Vakava-kokeesta, johon sain yhdistettyä pääsykoevalmennuskurssi tutkimusideaani.

Luokanopettajaksi hakeuduttiin kyselytutkimukseni mukaan ensisijaisesti siksi, että haluttiin työskennellä lasten kanssa ja työskentely ihmisläheisellä alalla houkutti. Muodostin hakusystä viisi kategoriata, joita olivat alan kiinnostavuus, olen sopiva opettajaksi, ura, tärkeä ammatti ja oma asuinympäristö. Aineistoni perusteella yleisesti tyypiteltynä hyvän opettajan ominaisuudet ovat empaattisuus, ammattitaitoisuus, kärsivällisyys ja rauhallisuus. Kasvatusala kiinnostaa ja opettajan ammatti vetää puoleensa. Mielenkiintoista on nähdä, onko näin vielä esimerkiksi kymmenen vuoden kuluttua. Opettajan työnkuva muuttuu ajan mukana. Hyvällä opettajalla on useita ominaisuuksia ja mielestäni tämä tutkimus toi niistä esiin osan. Empaattisuuden, kärsivällisyyden ja rauhallisuuden ainakin ajatellaan toimivan lasten kanssa työskentelemisessä. Ammattitaitoisuus pitää yllä opettajan ammattiarvoa, joka saadaan korkeakoulutuksella. Opettaja työskentelee persoonana, mistä kerroin aiemmin teoria-osuudessani. Tämä on hyvä muistaa opettajan ominaisuuksia listatessa.

Käsitykset Vakava-kokeesta jakautuivat kahteen kategoriaan. Vakava-koe oli ennakkokäsityksien mukainen 32 (54 %) hakijan mukaan. Perusteluina olivat, että edellisvuosien kokeisiin oli tutustuttu ennakkoon ja kokeeseen oli valmistauduttu huolellisesti. Näiden ja koe ei ollut odotusten mukainen. Hakijoista 25:n (46 %) mukaan koe ei ollut odotuksien mukainen. Käsitystä perusteltiin kokeen liiallisella soveltavuudella, epäselvillä vastausvaihtoehdoilla, liiallisella pikkutarkkuudella ja lisäksi odotettiin enemmän yksityiskohtaisten asioiden muistamista. Vakava-kokeen laatijat kerto-

vat sivuillansa (Vakava 2014) kehittävänsä koetta palautteen myötä. Onko Vakava-koee tulevaisuudessa selkeämpi kokonaisuus vai mihin suuntaan koetta aiotaan tulevaisuudessa kehittää?

Olin kiinnostunut luokanopettajakoulutukseen hakevien osallistumisesta tai osallistumattomuudesta pääsykoevalmennuskurssille. Vastanneista 21 (36%) oli osallistunut Vakava-pääsykoevalmennuskurssille. Suurin syy, jonka 18 (86%) valmennuskurssille osallistunutta mainitsi oli, että he hakevat tukea ja kannustusta omaan lukemiseensa. Tässä kohtaa hakijat mainitsivat kurssin hyötyinä aineiston kertaamisen tiivistelmien avulla ja avun aineiston ymmärtämiseen. Lisäksi mainittiin koulumaisen opiskelun tarve, jonka tulkitseen tietynlaisena riippuvuutena viittaavan opettajajohtoisesta ja lukiotyyppisestä opiskelumallista. Riippuvuuden kehittyneempi muoto on opittu avuttomuus, jossa yksilö tekee, mitä muut vaativat eikä tällöin siis itse pohdi tekemisiensä merkityksiä. Opittu avuttomuus ilmenee vastuunoton välttämisenä ja pelkistettyjen strategioiden käyttämisenä. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 97.) Hieman keveämpänä versiona opitun avuttomuuden voisi yhdistää tähän koulumaisen opiskelun tarpeeseen. Valmennuskurssilla annetaan tukea lukemiseen, ja osallistujan on hyvä pysyä mukana opiskelussa ja tehdä vaaditut tehtävät. Tulkitsein, että koulumaisen opiskelumallin hakemisella tähdätään juuri siihen, että ohjeet omalle toiminnalle annetaan ulkopuolelta.

Suurin syy valmennuskurssille osallistumattomuuteen oli, että kokelas ei kokenut valmennuskursseja tarpeelliseksi, minkä mainitsi 17 (45%) henkilöä. Lisäksi 38:sta (64%) henkilöstä, jotka eivät olleet osallistuneet pääsykoevalmennuskurssille, 13 mainitsi yhtenä syynä uskon itseensä, koska he uskovat ja haluavat pärjätä kokeissa ilman valmennuskursseja. Lisäksi 13 henkilöä mainitsi osallistumattomuutensa syyksi valmennuskurssien korkean hinnan.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta rakennetaan koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijan ja tutkittavan ilmiön suhde on laadullisessa tutkimuksessa läheinen. Tutkimusprosessin alussa tutkijalla on olemassa jonkinlaista esiyymmärrystä tutkittavasta aiheesta, mikä voi perustua omiin kokemuksiin tai tietoihin, mikä taas suuntaa tutkijan ajattelua ja ohjaa häntä eteenpäin tiedon hankinnassa. (Aaltio & Puusa 2011, 157- 159.)

Kyselyni aineiston keräsin luokanopettajakoulutukseen pyrkivien soveltuvuuskokeista Tampereen yliopistossa kesäkuussa 2014. Ympäristö oli vastaajalle jännittävä ja osa vastanneista sanoikin lo-

maketta vastaanottaessaan, että voiko palauttaa kyselyn vasta iltapäivällä, kun omat soveltu-
vuushaastattelut ovat jo ohi. Osa kykeni vastaamaan kyselyyn taukojen aikana, joita heillä oli päi-
vän aikana. Koin aineistoa lukiessani, että suurin osa vastaajista keskittyi vastaamiseen, mutta aina
on heitä, jotka eivät keskity ja kirjoittavat vastauksensa nopeasti niitä kauan pohtimatta. Myös kii-
re näkyi joissain vastauslomakkeissa. Pidän vastauksia kuitenkin luotettavina ja uskon vastaajien
kertoneen käsityksiään luotettavasti, vaikkakin osittain niukasti.

Fenomenografisia tutkimuksia on kritisoitu siitä, ettei analysointiprosessia ole kirjoitettu riittävän
läpinäkyväksi, jolloin lukija ei pysty seuraamaan riittävän hyvin analysoinnin etenemistä. (Huusko
& Paloniemi 2006, 169.) Olen pyrkinyt analysointivaiheessa kirjoittamaan näkyviin kaikki tekemäni
vaiheet yksityiskohtaisesti, jotta tutkimuksen luotettavuus vahvistuisi ja sen etenemistä vaiheittain
pystyisi seuraamaan. Osittain olen noudattanut kategorisoinnin analysointimallia, jossa kategoriat
ovat tutkijan rakentamia kokonaisuuksia, joten ne ovat täysin tutkijan päätettävissä. Laadullisessa
tutkimuksessa yhdistyvät tutkijan ja tutkittavien arvomaailmat, joten tutkijan tulisi antaa lukijalla
mahdollisuus myös omien tulkintojen tekemiseen. Tämän vuoksi tutkimuksen eri vaiheet on luot-
tettavuuden kannalta tärkeää kirjoittaa tarkasti näkyviin. Luotettavuutta pyrin lisäämään teoria-
empiria suhteen pohtimisella. (Huusko & Paloniemi 2006, 170.)

Luotettavuuden arviointi on keskeinen osa tieteellistä tutkimusta (Saaranen-Kauppinen & Puus-
niekka, 2006). Usein luotettavuutta arvioitaessa käytetään käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti.
Reliabiliteetti arvioi tutkimuksessa, että tutkitaanko ilmiötä valituilla mittareilla luotettavasti ja niin,
että mittaustilanne, mittaaja eli usein tutkija, eivätkä satunnaiset tekijät vaikuta tutkimustuloksiin.
Reliabiliteettia siis lisää se, jos sama tutkimus tehtäisiin uudelleen ja tutkimustulokset olisivat sa-
manlaisia. Validiteetti laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa sitä, kuinka eheä tutkimuksessa mää-
ritelty ilmiö on. Sisäisen validiteetin huomioiminen tutkimuksessa merkitsee sitä, että tutkimuksen
päättelyketjut tehdään näkyviksi. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus on ymmärrettävä laajem-
min kuin vain reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden kautta, sillä laadullisen tutkimuksen tarkoi-
tuksena ei ole tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä. Tärkeää laadullisessa tutkimuksessa on, että tut-
kija tekee näkyviksi tutkimuksensa analysoinnin ja tulkinnat. (Aaltio & Puusa 2011, 154- 164.) Ai-
neiston analyysissä olen kirjoittanut näkyviin suoria lainauksia, millä pyrin perustelemaan teke-
miäni tulkintoja. Suorat lainaukset antavat lukijalle mahdollisuuden nähdä aineistoani, josta olen

tulkintani tehnyt, mikä mahdollistaa sen, että lukija voi arvioida tekemiäni tulkintoja ja tekemään mahdollisesti myös omia tulkintoja aineistosta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan mitata useilla eri tavoilla ja erilaisilla käsitteillä. Yksi näistä on uskottavuus, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkijan on selvitettävä, vastaavatko hänen käsitteellistysensä ja tulkintansa aineistosta asioita, joita tutkittavat ovat tarkoittaneet. (Eskola & Suoranta 2008, 211-212.) Laadullista tutkimusta arvioidaan ajatuksella tutkimuksen siirrettävyydestä. Tällöin tulisi pohtia, voisiko tutkimuksen toteuttaa samalla tavalla eri ympäristössä tai jos aihetta tutkitaisiin uudelleen, tulisiko tutkimuksesta samanlaisia tuloksia. (Eskola & Suoranta 2008, 211- 212; Aaltio & Puusa 2011, 154- 164.) Tekemäni tutkimuksen voisi hyvin toteuttaa uudelleen samanlaisena esimerkiksi tulevaisuudessa ja eri yliopiston luokanopettajakoulutuksen pääsykokeissa. Samankaltaisia tuloksia voisi tulla, mutta tässä tutkimuksessa se ei liene olennaisinta, sillä tutkittiin erilaisia käsityksiä ilmiöistä. Uskoisin, että tulokset monipuolistuisivat, jos tutkimus toteutettaisiin uudelleen toisessa yliopistossa. Vahvistavuudesta puhuttaessa laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden mittarina tarkoitetaan sitä, että tutkimuksesta tehdyt tulkinnat saavat tukea vastaavaltailmiöitä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212). Tutkimukseni teoriaosuudessa olen esitellyt aiemmin saatuja tutkimustuloksia käsiteltävistä aiheista ja sitonut niitä yhteen saamieni tuloksien kanssa.

Koska tein tutkimustani yksin, enkä parin kanssa, tutkimuksessa on vain yhden tutkijan näkökulma ja aineistosta tehdyt havainnot. Yhdenkin menetelmän avulla kerättyä aineistoa voi tulla niin runsaasti, että sitä voi analysoida monella eri tavalla ja siten varmistaa kuvauksien tarkkuutta. (Eskola & Suoranta 2005, 214.) Tutkimuksessani olen hyödyntänyt kahta analysointitapaa. Tällä halusin testata saatuja tutkimustuloksia ja saada sille syvempiä merkityksiä, jotka tutkimuksen kannalta olivat mielestäni tärkeitä. Laadullisessa tutkimuksessa pohditaan myös aineiston riittävyttä ja analyysin kattavuutta. Aineiston sopivaa kokoa on lähes mahdotonta tietää ennakkoon, analysointivaiheessa aineiston sopivaa kokoa arvioi saturaatio. Analyysin kattavuudella viitataan siihen, etteivät tulkinnat ole satunnaisia poimintoja aineistosta. (Eskola & Suoranta 2005, 215.) Jaoin kyselylomakkeita yhteensä 96, joista palautettiin 59 (61%). Aineistoa käsitellessäni vastaukset alkoivat toistaa itseään, joten koen, että aineisto oli riittävä tutkimukselleni. Toisaalta, jos aineistoa olisi ollut enemmän, olisi voinut tulla esiin myös poikkeavia käsityksiä, mutta näitä on vaikea ennakoida

etukäteen. Luin vastaukset läpi useaan kertaan pyrkimällä varmistamaan, ettei tekemäni tulkinnat ole satunnaisia poimintoja, vaan tarkoin ja huolella tehtyjä tulkintoja aineistostani.

Jatkotutkimus aihepiiristä olisi mahdollista, koska saman tutkimuksen voisi toteuttaa eri yliopistoissa ja vertailla saatuja tuloksia keskenään. Mielenkiintoista olisi tutkia myös valmistumisvaiheessa olevia luokanopettajia ja heidän käsityksiään hyvän opettajan ominaisuuksista. Yksi mahdollisuus olisi syventävä vertailu eri-ikäisten henkilöiden käsityksistä tai eri työkokemusmäärän omaavien henkilöiden käsityksiä.

6. Lähteet

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. JTO-Palvelut Oy, 153-166.

Alajääski, J. & Kempainen, L. 1999. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan harhoja. Kasvatus 30 (4), 324- 333.

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

Aloni, N. 2002. Enchanhinc humanity. The philosophical foundations of humanistic education. Boston: Kluwer.

Arnon, S. & Reichel, N. 2007. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. Teachers and Teaching: theory and practice 13:5, 441–464.

Euroopan komissio. Opetusalan ammattilaiset.

http://ec.europa.eu/education/policy/school/teacher-training_fi.htm. Viitattu 7.6.2014.

Euroopan komissio 2013. Supporting teacher competence development fot better learning outcomes. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Uudistettu painos. Juva: WS Bookwell, 159- 183.

Eskola, J & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Eximia, VAKAVA-valmennuskurssi. <http://www.eximia.fi/valmennuskurssi/kasvatustieteet-ja-opettajakoulutus/sisalto/>. Viitattu 22.9.2014

Fullan, M. & Hargreaves, A. 1992. Teacher Development and educational change. Teoksessa M. Fullan & A. Hargreaves (toim.) Teacher development and educational change. London: Routledge, 1-10.

Gröhn, T. 1993. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1-32.

Harjunen, E. 2009. How do teachers view their own pedagogical authority? Teachers and Teaching: theory and practice, 15:1, 109-129.

Haukioja, T., Karppinen, A. & Kaivo-oja, J. 2013. Paljonko on motivaatiosi? –yliopistojen sisäänoton monikriteerinen arviointikehikko. Tiedepolitiikka 3/2013, 17-30.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huippuvalmennus, VAKAVA-valmennuskurssi.

<http://www.huippuvalmennus.fi/valmennuskurssit/vakava/> Viitattu 22.9.2014.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162-173.

Kansanen, P. 2008. Opettajankoulutuksen muuttuvat paradigmat. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlakirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia 40. 161-171.

Kansanen, P. 2012. Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen? *Kasvatus & Aika* 6 (2) 2012, 37-51.

Kauppila, R. A. Opi ja opeta tehokkaasti. Psykkinen valmennus oppimisen tukena. Opetus 2000. PS-Kustannus.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Uudistettu painos. Juva: WS Bookwell, 70- 85.

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016. Tampere University Press, Tampere.

Leino, A-L. & Leino J. Opettaminen ammattina. 1997. Helsinki: Kirjayhtymä.

Lindblom-Ylänne, S. Lonka, K. & Slotte, V. 2001. *Aiotko opiskelijaksi*. Helsinki: Edita.

Lindeberg, A-M. & Pitkäniemi H. 2013. Minäpystyvyys, vuorovaikutustaidot, ammattikuvat ja valintakriteerit luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeissa ja toisen opiskeluvuoden kokemuksen jälkeen. *Kasvatus* 44 (1), 58-71.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampere University Press, Tampere.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

Moilanen, P. 2001. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi –ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisutoimikunta, 81-104.

Moilanen, P. 1999. Opettajakoulutuksen kriittinen hermeneutiikka. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 37-45.

Mäki-Petäjä, J. 2002. Kunnian kevät. Näin menestyt pääsykokeissa. Helsinki: Tammi.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välimaa (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 73-95.

Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-21.

Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000- luvun alussa. Akateeminen väitöskirja, Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 309. Kasvatustieteiden laitos. Saatavilla myös www-muodossa: Turun yliopisto Doria:

<https://helios.uta.fi:2727/bitstream/handle/10024/67040/AnnalesC309Nori.pdf?sequence=1> Viitattu 25.9.2014.

Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Opetus & Kasvatus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhla-julkaisu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä, 47-68.

Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Opetusalan ammatijärjestö OAJ. http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&cid=19002&pagename=OAJ%2FPage%2Foaj_sisaltosivu3 Viitattu 20.9.2014.

Opetushallitus, 2014. Opettajat Suomessa 2013. Kumpulainen, T. (toim.) Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf Viitattu 22.10.2014.

Patrikainen, R. 2009. Opettajan ja ohjaajan professio. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. PS-Kustannus, 27-30.

Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus. WSOY.

Räihä, P. 2007. Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 121- 157.

Räihä, P. 2007. Vakava-hanke mahdollistaa opettajan ammattiin aiempaa laajemman rekrytointipohjan. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 229-246.

Räihä, P. 2010. Vakava-hankkeesta ei tullutkaan uuden ylioppilaan pelastajaa. Kasvatus 41 (3), 213-225.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Viitattu 22.10.2014

Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 893. Kasvatustieteiden laitos. Saatavilla myös www-muodossa: Tampereen yliopisto TamPub: <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5468-5>. Viitattu 25.6.2014.

Silfverberg, H. 2004. Millainen opettajan tulisi olla. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta -Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 98- 113.

Tampereen yliopisto. Koulutus uudistus kasvatustieteiden yksikössä.

<http://www.uta.fi/edu/opiskelu/koulutusuudistus/index.html>. Viitattu 28.9.2014.

Tampereen yliopisto, Opiskelijavalinnan tuloksia.

<http://www.uta.fi/opiskelijaksi/valinta/valinta2014.php>. Viitattu 6.8.2014.

Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä.

Vakava 2014. Www-muodossa: <http://www.helsinki.fi/vakava/index.htm>. Viitattu 4.6.2014.

Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Uudistettu painos. Juva: WS Bookwell, 102- 125.

Valmennus info. Valmennuskurssit. <http://www.valmennus.info/valmennuskurssit-yliopisto-valintakoe>. Viitattu 22.9.2014.

Viren, M. 2012. Ovatko pääsykokeet pelkkää arpapeliä? Tieteessä tapahtuu 2. Vol30, Nro 5, 63-65.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Niemi. Opettajankoulutus modernin muutoksessa. Tampereen yliopiston julkaisujen myynti, 217-234.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 2003. Opiskelu, oppiminen ja osaaminen. Oppilo.

7. Liite: Kyselylomake

Liite 1: Kyselylomake

Luokanopettajaksi pyrkimässä

Tämä kyselylomake on pro gradu – tutkielmaani varten, minkä tarkoituksena on tutkia valmennuskurssin osallisuutta luokanopettajakoulutukseen pyrkivien hakuprosessissa ja käsityksiä hyvän opettajan ominaisuuksista. Vastauksia ei käytetä muuhun kuin tutkielmaan ja sen jälkeen vastauslomakkeet hävitetään. Kysy rohkeasti, jos jokin mietityttää. Vastaathan huolellisesti jokaiseen kysymykseen.

1. Taustat

1.1 Sukupuolesi?

1.2 Ikäsi?

1.3 Ylioppilastutkinnon valmistumisvuosi?

2. Valmistautuminen pääsykokeisiin

2.1 Monetta kertaa haet luokanopettajankoulutukseen?

2.2 Jos olet hakenut aiemmin, olitko aikaisempina vuosina valmennuskurssilla, kenen järjestämällä?
Pääsitkö toiseen vaiheeseen?

2.3 Olitko valmennuskurssilla, jos olit niin kenen järjestämällä?

2.4 Miksi olit valmennuskurssilla tai miksi et ollut valmennuskurssilla?

2.5 Mitkä valmennuskurssin sisällöt olivat sinulle hyödyllisimpiä ja miksi?

2.6 Mitä heikkouksia valmennuskurssilla oli, miksi?

2.7 Oliko VAKAVA-koe sellainen kuin odotitkin, jos ei niin mitä odotit ja mitä koe oli mielestäsi?

3. Motivaatio

3.1 Miksi haet luokanopettajakoulutukseen?

3.2 Miksi olet kiinnostunut luokanopettajan työstä?

3.3 Millaisia ominaisuuksia on hyvällä opettajalla?

3.4 Kuvaile omaa persoonaasi?

Kiitos vastauksestasi ja tsemppiä pääsykokeisiin!

Johanna Kela