



Nieminen Markus

Hakijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma:  
Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus  
15.5.2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Hakijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeesta (Markus Nieminen)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 76 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2019

---

Opettajankoulutuksen opiskelijavalinnasta on olemassa monenlaisia uskomuksia ja ajatuksia. Erityisesti luokanopettajakoulutuksen sisäänotto nousee suomalaisessa mediassa aina aika ajoin pinnalle. Median ohella mielipiteitä ja näkemyksiä opettajankoulutuksesta ja varsinkin opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeesta on myös yksityishenkilöillä. Nuorelle mieshakijalle saattaa lähipiiri kannustaen todeta, että "kyllä mieshakijoille on näin naisvaltaisella alalla aina oma kiintiönsä" ja nuorelle ylioppilastyölle, että "kyllä kasvatusalan työkokemus olisi hakijalta suotavaa". Molemmat toteamukset ovat luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan pitkän ja vaiherikkaan historian aikana pitäneet paikkansa.

Vaikka opettajankoulutuksen opiskelijavalinta on vuosien varrella kokenut suuriakin muutoksia, on 2010-luvulla kuitenkin havahduttu sen raskauteen. Osana Sipilän hallituksen koulutuksen alalle kohdistuneita säästöjä, on vuonna 2017 aloitettu koko korkeakouluasteen kattava opiskelijavalintauudistus. Opettajankoulutuksen osalta opiskelijavalintauudistus tulee muuttamaan perinteisen "pääsykoe ja soveltuvuuskoe" -mallin, kun vuonna 2020 ensisijainen opiskelijavalinta opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeeseen tulee olemaan suoravalinta ylioppilastutkinnon arvosanojen perusteella ja vasta toissijainen valinta kirjallinen VAKAVA-koe. Myös paljon puhuttava opettajankoulutuksen soveltuvuuskoe tulee vuonna 2020 ensimmäistä kertaa olemaan sen keltainen, että yhteen soveltuvuuskokeeseen osallistumalla hakijan on mahdollista hakeutua sekä useampaan opettajankoulutukseen että opettajankoulutuslaitokseen.

Tässä pro gradu -tutkielmassa on kuvattu sitä, minkälaisia käsityksiä luokanopettajakoulutuksen hakijoilla on usein myyttiseksi leimatusta luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeesta. Tarkemmat tutkimuskysymykset olivat 1) minkälaisia käsityksiä hakijoilla on siitä, mitä Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteellä pyritään mittaamaan ja 2) minkälaisia käsityksiä hakijoilla on siitä, mitä Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelulla pyritään mittaamaan. Tutkimuksen aineisto on kerätty keväällä 2018 Oulun yliopistossa ja se on analysoitu fenomenografisesti siten, että tutkimuksen tuloksena syntyi kaksi hakijoiden käsityksiä kuvaavaa kuvauskategoriasysteemiä. Osaamisnäytteen osalta tutkimuksen tuloksena selvisi, että hakijoiden käsitysten mukaan osaamisnäytteellä pyritään mittaamaan hakijan *kyvykkyyttä, henkilöä, toimintatapoja ja motivaatiota*. Haastattelun osalta puolestaan selvisi, että hakijoiden käsitysten mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelulla pyritään mittaamaan hakijan *henkilöä, valmiuksia ja potentiaalia*.

Avainsanat: luokanopettajakoulutus, valintakoe, opiskelijavalinta, fenomenografia, käsitys

University of Oulu

Faculty of Education

Applicants Perceptions of the Aptitude Test to Class Teacher Education (Markus Nieminen)

Master's thesis in Education, 76 pages, 2 appendices

May 2019

---

There are a million beliefs about teacher education's student selection in Finland. In particular, the class teacher education and its yearly student intake in Finland has been a huge media hit over the years. Along with the media coverage, private opinions and views about teacher education's student selection are common in Finnish households. A young man applying to teacher education often hears that "there is a special share of degree places for men" and a young woman straight out of high school might hear, that "work experience in education will help you get in". Both have been true during the years in the competitive race to degree places in class teacher education in Finnish universities.

Even though the Finnish student selection to teacher education has changed enormously over the years, it has not been left unnoticed, that the selection process itself is still quite stiff. In fact, as a part of Mr. Sipilä's government's agenda to reduce financing in education in Finland, they have launched a reformation of the whole student selection process to all Finnish universities. For teacher education, the reformation will change the well-known student selection process and entrance examination, which has previously been comprised of a written examination, as well as a separate aptitude test. In 2020 the selection process will be in favor of first-time applicants, and also for the first time it will be possible to apply to more than one university to study in teacher education by taking part in only one aptitude test.

In this phenomenographic thesis, it was studied, that what kind of perceptions the applicants to class teacher education have about what is being tested with the aptitude test. The two research questions were 1) what kind of perceptions the applicants to class teacher education in the University of Oulu have about what is being tested with the aptitude test's know-how sample and 2) with the aptitude test's interview. The research material was collected in spring 2018 in the University of Oulu and the results of the study showed, that the applicants believe, that the know-how sample measures the applicant's *capability*, *person*, *ways of acting* and *motivation*. With the interview the applicants believed, that the jury measures the applicant's *person*, *readiness* and *potential*.

Keywords: Class Teacher Education, Aptitude Test, Student Selection, Phenomenography, Perception

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Opiskelijavalintauudistus</b> .....	<b>8</b>
2.1	Opiskelijavalinnat vuonna 2020 .....	9
2.2	Opiskelijavalintauudistuksen taustaa .....	10
<b>3</b>	<b>Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat ja soveltuvuuskoe</b> .....	<b>11</b>
3.1	Vaihtelevat valintaperusteet .....	12
3.2	Mullistavat muutokset .....	13
3.3	Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat Oulun yliopistossa keväällä 2018 .....	14
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen tarkoitus ja sen suorittaminen</b> .....	<b>17</b>
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	17
4.2	Tutkimusote ja aineistonkeruumenetelmä .....	17
4.2.1	<i>Fenomenografinen tutkimusote</i> .....	19
4.2.2	<i>Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä</i> .....	22
4.3	Aineistonkeruu ja aineisto .....	25
4.4	Aineiston fenomenografinen analyysi .....	28
4.4.1	<i>Ensimmäinen analyysivaihe</i> .....	30
4.4.2	<i>Toinen analyysivaihe</i> .....	33
4.4.3	<i>Kolmas analyysivaihe</i> .....	35
4.4.4	<i>Neljäs analyysivaihe</i> .....	37
<b>5</b>	<b>Hakijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeesta</b> .....	<b>40</b>
5.1	Hakijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteestä .....	43
5.1.1	<i>Kyvykyys</i> .....	45
5.1.2	<i>Henkilö</i> .....	48
5.1.3	<i>Toimintatavat</i> .....	50
5.1.4	<i>Motivaatio</i> .....	52
5.1.5	<i>Yhteenvedo</i> .....	53
5.2	Hakijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelusta .....	55
5.2.1	<i>Henkilö</i> .....	57
5.2.2	<i>Valmiudet</i> .....	60
5.2.3	<i>Potentiaali</i> .....	62
5.2.4	<i>Yhteenvedo</i> .....	65
5.3	Hakijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteestä ja haastattelusta .....	67
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>69</b>
6.1	Luotettavuus .....	69

6.2 Tulosten kokoava tarkastelu .....	71
6.3 Haasteet .....	72
<b>Lähteet .....</b>	<b>74</b>

# 1 Johdanto

Tämän tutkielman lähtökohdat linkittyvät suoraan omaan kokemusmaailmaani. Muistan edelleen, miten valmistauduin omaan kirjalliseen pääsykokeeseeni, odotin soveltuvuuskoekutsua ja tunsin jännitystä minua arvioivan raadin edessä. Minut kutsuttiin sekä luokanopettajakoulutuksen että lastentarhanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeeseen. Haaveeni oli päästä opiskelemaan luokanopettajakoulutukseen, mutta kesäkuussa 2013 postiluukustani tipahti kirje Helsingin yliopistosta, jossa minut oli hyväksytty opiskelemaan lastentarhanopettajakoulutukseen. Aloitin opinnot lastentarhanopettajakoulutuksessa kummastellen sitä, miten oli mahdollista, että soveltuvuuskoeraati ei ollut nähnyt paloani, työkoemustani ja innostustani opiskella luokanopettajaksi, mutta varhaiskasvatuksen pariin olin kuitenkin tullut valituksi.

Lastentarhanopettajaksi opiskellessani pohdin usein soveltuvuuskoeraadin tekemää valintaa, sillä vaikka jälkikäteen ajatellen en vaihtaisi päivääkään varhaiskasvatuksen opinnoistani pois, tiesin, että kasvatustieteiden opintoni eivät jää siihen. Kasvatustieteen kandidaatin tutkintoa tehdessäni kävi myös selväksi, etten ollut ainoa, jonka ensisijainen valinta lastentarhanopettajakoulutus ei ollut. Monella muullakin opiskelijalla oli samankaltainen päämäärä kuin minulla, eikä kanssaopiskelijani tunteneet häpeää kertoessaan, että he käyttävät lastentarhanopettajakoulutusta ikään kuin ponnahduslautana kasvatustieteen maailmaan. Itse tunsin aika ajoin jopa huonoa omaatuntoa, kun suunnittelin tulevia jatko-opintojani muualla, kuin varhaiskasvatuksen parissa.

Tämän tutkielman aihe syntyi siis jo vuonna 2013, kun hämmästyneenä soveltuvuuskoeraadin päätöksestä otin vastaan opiskelupaikan Helsingin yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksessa. Helsingissä opiskellessani mietin usein mitä soveltuvuuskokeessani oikeastaan oli tapahtunut ja miten minä olin soveltuvuuskoeraadille itseni esittänyt, sillä lastentarhanopettajan työtä en missään vaiheessa aikonut tehdä – olin hakenut opiskelemaan varhaiskasvatuksen pariin ikään kuin varavaihtoehtona. Omakohtaisen kokemukseni kautta koen opettajankoulutusten valinta- ja soveltuvuuskoemenettelyiden olevan kokonaisuudessaan mielenkiintoisia aiheita, mutta suurin kiinnostukseni koskee juuri hakijoiden näkökulmia niistä. Tässä tutkielmassa perehdyinkin siihen, mitä luokanopettajakoulutuksen hakijat käsittävät luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen oikeastaan mittaavaan, sillä oma soveltuvuuskoekokemukseni vuonna 2013 on mietittänyt minua juuri siitä syystä, että omat käsitykseni siitä, mitä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskoeraati halusi minussa nähdä eivät kulkeneet käsi kädessä sen kanssa,

mitä luokanopettajakoulutuksen soveltavuuskoe minun näkökulmastani vuonna 2013 Helsingissä lopulta mittasi. Henkilökohtaisen kiinnostukseni lisäksi tutkielmani aihe on ajankohtainen, sillä Sipilän hallitus aloitti vuonna 2017 kaikki Suomen korkeakoulut kattavan valintakoeuudistuksen. Opettajankoulutusten näkökulmasta valintakoeuudistuksen tuulet puhaltavat täysin uusia tuulia koko opetus- ja kasvatusalalle, sillä uudistuksen myötä opettajankoulutusten soveltavuuskokeen järjestämisen tapa muuttuu täysin, kun vuoteen 2020 mennessä korkeakoulujen valintamenettelyiden tulee tukea toisen asteen opinnoista korkeakouluopintoihin siirtymistä ja estää tarpeettomat välivuodet. Opettajankoulutusten soveltavuuskokeiden osalta valintakoeuudistus puolestaan tulee tarkoittamaan sitä, että yliopistojen opettajankoulutukset siirtyvät yhteisvalintaan vuonna 2020. Käytännössä tämä tarkoittaa, että jatkossa opettajankoulutusten hakijat voivat hakea yhteisvalinnassa yhteen soveltavuuskokeeseen osallistumalla usean eri yliopiston opettajankoulutukseen. Lisäksi hakijoiden on mahdollista hakea yhteisvalinnan ja kaikille yliopistoille yhteisen yhden soveltavuuskokeen kautta yliopistojen sisällä useampaan eri opettajankoulutukseen.

Tämän tutkielman kappaleissa kaksi ja kolme käyn läpi sekä keskeisimpiä syitä opiskelijavalintauudistukseen että luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintoja ja luokanopettajakoulutuksen soveltavuuskoetta. Kappaleet kaksi ja kolme muodostavat tässä tutkielmassa tehdyn fenomenografisen tutkimuksen esiteoreettisen ymmärryksen. Luvussa neljä esittelen tutkimuksen toteuttamisen kokonaisuudessaan ja luvussa viisi tutkimuksen tuloksen. Lisäksi luvussa viisi liitän tutkimuksen tuloksen aiempaan tutkimustietoon. Luvussa kuusi pohdin tutkimuksen luotettavuutta, sen haasteita ja tarkastelen kokoavasti tutkimukseni tuloksia.

## 2 Opiskelijavalintauudistus

Opetus- ja kulttuuriministeriö listaa kymmenen syytä, miksi opiskelijavalintoja on päädytty uudistamaan. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin edellä mainittuja syitä (1-10). Syistä neljä ensimmäistä ovat vahvasti henkilöön linkittyviä. (1) Uusista ylioppilaista 75 prosenttia hakee korkeakouluopintoihin, mutta vain yksi kolmesta uudesta ylioppilaasta jatkaa opiskelua välittömästi valmistumisen jälkeen. (2) On myös havaittu, että jatko-opintojen ulkopuolelle jääneiden ylioppilaiden osuus on viimeisen kymmenen vuoden aikana noussut kymmenen prosenttiyksiköä. (3) Onko siis sattumaa, että Suomessa korkeakouluopinnot aloittavien ikä on keskimäärin 24 vuotta? (4) Opetus- ja kulttuuriministeriö huomauttaa lisäksi, etteivät ei-toivotut välivuodet ole kenenkään etu (Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut, 2018a.) Vaikka opiskelijavalintauudistus koskeekin koko korkeakoulusektoria, on opettajankoulutuksen opiskelijavalintamenettelyn sisällään pitämät välivuosia aiheuttavat ristiriitaisuudet herättäneet jo kauan keskustelua. Vuonna 2002 Mikkola (18-19) esimerkiksi esitti, että opettajankoulutuksen opiskelijavalintaan on kauan mielletty kuuluvan hakijaan kohdistuva vaatimus tuntumasta ja sitoutuneisuudesta opetus- ja kasvatustyöhön sekä lisäksi elämäkokemusta – yhtälö on mahdoton 18-19-vuotiaalle ylioppilaalle.

Opetus- ja kulttuuriministeriön listaamista syistä kolme seuraavaa ottavat kantaa valintakoemenettelyn nykyiseen järjestämisen tapaan. (5) Suomalainen opiskelijavalintaprosessi nähdään nimittäin kansainvälisessä vertailussa raskaana, (6) josta osin johtuu nuorien hakeutuminen ulkomaalaisiin korkeakouluihin. (7) Lisäksi pääsykokeiden järjestäminen nähdään kalliina menoeränä korkeakouluille. Kymmenestä syystä kolme viimeistä huomioivat opiskelijavalinnan toisen asteen näkökulmasta: (8) yhtäältä ylioppilastutkinto nähdään lukiolaisten osaamisen kansallisesti yhdenmukaisena mittana, joten sen hyödyntäminen valinnassa pitäisi olla nykyistä näkyvämpää. (9) Toisaalta lukion viimeinen vuosi nähdään nykymallisen opiskelijavalinnan valossa raskaana, sillä se täytyy useista päällekkäisistä kokeista (ylioppilaskokeita, jonka lisäksi pääsykokeita). (10) Viimeinen syy opiskelijavalinnan uudistamiselle on Opetus- ja kulttuuriministeriön listauksen mukaan sujuvan väylän takaaminen jatko-opintoihin myös ammatillisen tutkinnon suorittaneille (Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut, 2018a.)



## 2.1 Opiskelijavalinnat vuonna 2020

Opetus- ja kulttuuriministeriö rahoittaa vuosina 2017-2019 25 miljoonalla eurolla 17 korkeakoulutuksen kehittämishanketta, joista kaksi hanketta keskittyy opiskelijavalintojen uudistamiseen; toinen ammattikorkeakouluissa ja toinen yliopistoissa. Toinen hankkeista on nimeltään Opiskelijavalintojen uudistaminen, joka keskittyy yliopistojen valintakoeuudistukseen ja sen tavoitteena on alakohtaisen yhteistyön lisääminen ja vahvistaminen, yliopistosektorille sovellettavissa olevan valintayhteistyömallin kehittäminen ja ylioppilastutkinnon hyödynnettävyyden selvittäminen osana opiskelijavalintaa. Hanketta koordinoi Helsingin yliopisto ja sillä on Opetus- ja kulttuuriministeriön 2,9 miljoonan euron hankerahoitus. Yliopistojen yhteinen opiskelijavalintojen uudistamishanke on siis osa laajempaa opiskelijavalintojen uudistamista, johon kuuluu lisäksi ammattikorkeakoulujen oma opiskelijavalintojen uudistamishanke, jota koordinoi Metropolia ammattikorkeakoulu. (Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut, 2018a.)

Hallituksen kärkihankkeen mukaisesti korkeakoulut uudistavat opiskelijavalintamenettelynsä sen kaltaisiksi, että tarpeettomat välivuodet toisen asteen opintojen ja korkeakouluihin siirtymisen välillä vähenevät ja korkeakouluopintojen aloitus aikaistuu. Käytännössä tämä tarkoittaa, että uudistuvat opiskelijavalinnat eivät saa edellyttää hakijalta pitkää valmentautumista niihin, eikä niissä saa mitata korkeakouluopintojen sisältöjä, vaan niiden tulee mitata valmiuksia opiskella korkeakoulussa. Korkeakoulujen tulee suosia suoraa todistusvalintaa toisen asteen opintomenestyksen perusteella sekä lisäksi kehittää yhteisiä, useilla aloilla käytettäviä valintamenettelyjä. Toisin sanoen, nykyisin monessa korkeakoulussa käytössä oleva pääsykoe, joka mittaa haettavan alan substanssiosaamista pääsykoekirjoihin perustuen, tulee korvata ensisijaisesti todistusvalinnalla, ja jollakin vaihtoehdoisella pääsykoemenettelyllä (Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut, 2018a.)

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tuli vuoteen 2018 mennessä ottaa käyttöön opiskelijavalinta, joka ei edellytä hakijalta pitkää valmentautumista. Vuoteen 2020 mennessä opiskelijavalinta tapahtuu pääasiassa ylioppilastutkinnon arvosanojen ja ammatillisen perustutkinnon arvosanojen perusteella tehtävällä todistusvalinnalla. Todistusvalinnalla täytettävät opiskelijapaikat varataan valtaosaltaan ensimmäistä opiskelupaikkaa hakeville. Korkeakoulujen tulee todistusvalinnan rinnalla tarjota valintakoe (johon ei voi valmentautua etukäteen) niille, joita ei voi valita todistuksen perusteella. Osana todistusvalintaa ja pääsykoetta voidaan järjestää myös soveltuvuuskoe, jos se on tutkimustiedon valossa kyseisessä koulutuksessa perusteltua (Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut, 2018a.)

## 2.2 Opiskelijavalintauudistuksen taustaa

Korkeakoulujen kanssa on vuosien 2017-2020 tulossopimuksissa sovittu, että toisen asteen tutkintoja opiskelijavalinnassa on hyödynnettävä nykyistä enemmän, luovuttava pitkäkestoista valmistautumista edellyttävistä pääsykokeista ja otettava käyttöön opiskelijavalinta, joka ei edellytä hakijalta pitkää valmistautumista. Toisen asteen todistusten hyödyntämistä valinnoissa on pohdittu kahdessa Opetus- ja kulttuuriministeriön asettamassa työryhmässä. Ensimmäisessä tarkasteltiin ylioppilastutkinnon hyödyntämisen lisäämistä opiskelijavalinnassa ja toisessa ammatillisen koulutuksen aiempaa paremman hyödyntämisen mahdollisuutta opiskelijavalinnassa. Työryhmät ovat tuottaneet raportit Valmiina valintoihin I ja Valmiina valintoihin II (Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut, 2018b.)

Valmiina valintoihin I -raportin mukaan pääsykoevaltainen hakujärjestelmä aiheuttaa kustannuksia ennen kaikkea hakijoille, mutta myös korkeakouluille, luo markkinat epätasa-arvoisille valmennuskursseille ja rajoittaa hakijan mahdollisuuksia hakea samanaikaisesti useisiin koulutuksiin. Raportti ehdottaakin vaihtoehtoisesti todistusvalintoja painottavaa opiskelijavalintojen järjestelmää, sillä toisen asteen koulutuksen aikana hankittu osaaminen, ylioppilastutkinnon arvosanat ja ammatilliset tutkinnot kertovat hakijan osaamisesta. Raportissa huomioidaan myös, etteivät nykyiset korkeakoulujen rahoitusmallit kannusta opiskelijavalintojen kehittämiseen toisten asteen ja korkeakoulujen välisen siirtymän sujuvuuden näkökulmasta (Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut, 2018b.) Valmiina valintoihin II -raportti esittää, että ylioppilastutkintoa ja ammatillisia tutkintoja tulisi valinnoissa käyttää siten, että hakija hyötyy niistä silloin, kun tutkinto sisältää haettavan koulutuksen kannalta merkityksellistä osaamista. Käytännössä tämä tarkoittaa, että ylioppilalta voidaan edellyttää tiettyjen ylioppilaskokeiden suorittamista, kuten nykytilassakin usein tehdään (Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut, 2018b.)

### 3 Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat ja soveltuvuuskoee

Suomessa jokainen koulutettu ja työhönsä pätevä kansankynttilä on käynyt jonkinlaisen raadin edessä nähtävänä ja arvioitavana osittaakseen oman potentiaalinsa ja kelpoisuutensa ennen opettajankoulutuksen aloittamista. Poikkeuksena on ylioppilaspohjaisen "luokanopettajanvalmistuksen" alkuajat, jolloin opiskelijat valittiin pelkkien hakemusasikirjojen perusteella opiskelemaan (Kähkönen, 1979, s. 115.) Rinne (1986, s. 205) erottaa kuitenkin tutkimuksessaan aikasidonnaisia opettajaihanteita 1850-luvulta 1980-luvun puoliväliin. Vuosisatojen taitteessa opettajalta edellytettiin Rinteen tutkimuksen mukaan uskollisuutta, ahkeruutta, nuhteettomuutta, hurskautta, ruumiin terveyttä ja säännöllisyyttä. 1900-luvun alusta 1900-luvun puoliväliin opettajalta vaadittavia ominaisuuksia olivat puolestaan puhdasmaineisuus, ruumiin terveys, säännöllisyys ja musikaalisuus. 50-luvun lopusta 70-luvun alkuun haluttuja ominaisuuksia olivat puolestaan esiintymistaidot ja hyväkäytöksisyys. 1980-luvulla edellytysten joukkoon nousivat myös harrastuneisuus, koulumenestys, ulospäinsuuntautuneisuus ja soveltuvuus. Myös Mikkola (2002, 19-21) kertoo opettajankoulutuksen ja opettajakuvan historian olevan vaiherikas: 50- ja 60-luvuilla opettajuuteen liittyi yhteiskunnallinen tehtävä, 70- ja 80-luvuilla opettajan didaktisten taitojen oletettiin olevan erinomaiset, 90-luvulla osaksi opettajan työkalupakkia tuli reflektiivinen oman työn arviointi ja 2000-luvulle siirryttäessä opettaja on nähty yhteiskunnallisena vaikuttajana. Laes (2005, s. 79-80) näkee kuitenkin 2000-luvun alussa korostuneet motivoituneisuuden ja soveltuvuuden vaateet edeltävän vuosisadan vaateisiin verrattuna väljinä. Verran voidaan todeta, että Rähä (2010, s. 39-41) puolestaan kuvaa vuoden 1863 seminaariasetuksen määritelleen tarkasti ne ehdot, jotka hakijan oli täytettävä tullakseen valituksi seminaariin. Rähän mukaan alkuaikoina hakijoita oli kuitenkin niukasti ja hyväksytyjä paljon, mikä tarkoitti myös sitä, että harva suoritti koulutuksen loppuun asti. Tilanne on kääntynyt Rähän (2010, s. 39-41) mukaan nykypäivänä päälaelleen hakijamäärien ollessa päätähuimaavia. Rähä toteaa, että noin joka kahdeksas otetaan koulutukseen ja harva koulutuksen aloittanut jättää sen nykyään kesken.

Monesti muuttuneesta opettajakuvasta huolimatta opettajankoulutus komeilee siis korkeakoulujen hakijatilastojen alkupään sijoilla vuosittain. Mikkola (2002, 19-21) kiteyttää opettajakuvan tarkastelun avaavan myös opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan historiaa, sillä opettajakuvan muutos kuvaa myös muuttuvia opettajankoulutuksen opiskelijavalintoja. Mikkonen (2002, 21-22) korostaa kuitenkin soveltuvuuden arvioinnin välttämättömyyttä, mutta huomaut-

taa soveltuvuus -käsitteen olevan opetus- ja kasvatustehtävien yhteydessä hyvin väljä: soveltuutta voidaan nähdä olevan mm. ihmissuhdetaidot, sosiaalinen osaaminen, motivaatio, vuorovaikutustaidot, kyky toimia ryhmässä ja yhteisössä, empaattisuus, ajattelun ja ongelmanratkaisun taidot, itsensä kehittämishalu, henkinen joustavuus, yhteiskuntatietoisuus, erilaisuuden hyväksyminen sekä muutoksen sieto ja hyväksyminen. Mikkola (2002, 22) korostaakin valintatutkimustyön merkitystä sen mielessä pitämiseksi ja kirkastamiseksi, mitä soveltuvuus opetus-työhön tarkoittaa ja miten sitä on mahdollista opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa arvioida. Räihä ja Kari (2002, 7-10) toteavat opettajaksi opiskelevien valintoihin liittyvän kasvatustieteellisen tutkimuksen laajentuneen Suomessa 1990-luvulla yhdeksi intensiivisemmistä tutkimusalueista. Lisäksi, kuten Mikkola, myös Räihä ja Kari painottavat tutkimusalueen arvoa, sillä suurten hakijamäärien ollessa valitsijan kannalta hyvä asia, pitää myös hakijan voida luottaa valintaprosessiin, josta johtuen myös valitsijoiden koulutus ja itse soveltuvuskokeen hienosäätö ovat tarpeellisia vuosittain. Lisäksi suomalaisessa yhteiskunnassa aihe koskettaa oppivelvollisuuden kautta jokaista suomalaista, joka kulkee koulujärjestelmämme läpi.

### **3.1 Vaihtelevat valintaperusteet**

Rinne (1986, s. 142) kuvaa opettajankoulutukseen hakeutuneiden lähtötason olleen hyvin pitkään hyvin kirjava, sillä yleinen pohjakoulutuksen taso oli niin ikään hyvin vaihteleva. Lisäksi Rinne (1986, s. 165) on tutkimuksessaan huomannut, että siinä missä kohentunut pohjakoulutuksen yleinen taso vähensi opettajankoulutukseen hakeutuneiden kouluaineisiin kohdistunutta testausta, säilyivät laulun, piirtämisen ja kirjoittamisen kokeet pakollisina verraten pitkään: 1970-luvulle asti. Rinne (1986, s. 150-153, 163-165) toteaa, että taitoaineiden testaamisella pyrittiin kartoittamaan hakijan kulttuurisen suuntautumisen ja -pääoman riittävyttä. Kulttuurisen ulottuvuuden lisäksi kauan elänyt ideaali liittyi mallikansalaisuuteen: hakijan oli oltava ruumiiltaan ja mieleltään terve, ryhdikäs ja tarmokas sekä voimistelutestillä todistetusti oman kehonsa liikkeiden herra. Puhevikaiset, ääntämis- ja äänenkäyttövirheelliset hakijat karsittiin niin ikään pois. Räihä (2010, s. 43) toteaa opettajankoulutuksen valintaprosessin olleen aikanaan hyvin kokonaisvaltainen, pitkäkestoinen ja perusteellinen. Lisäksi Rinne (1986, s. 177) korostaa, että seminaarin johtajan ja myöhemmin opettajankoulutusyksikön rehtorin mielivalentainen näkemys hakijan pätevyydestä oli pitkään ehdoton. Menettely korvattiin kuitenkin 1970-luvulla kolmihenkisellä raadilla, jolloin Rinteen (1986) mukaan opettajankoulutuksen valinnoissa tapahtui myös eräänlainen didaktinen käänne, kun luovuttiin kokonaan aiemmin vaaditusta tiukasta hakijan ruumiin valikoinnista lääkärintarkistuksiin ja normaalin puheen kartoittamisesta

mm. kuvitteellisin esiintymiskokein ja autenttisin opetustuokioin. Kähkönen (1979, s. 118) kuitenkin huomauttaa, että aito oppilaiden kanssa toteutettava opetustuokio – jossa kolmihenkinen arvostelulautakunta kiinnitti huomiota opetettavan aineksen jäsentelyyn ja johdonmukaisuuteen, vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa sekä tilanteiden joustavuuteen ja pyrki saamaan yleisvaikutelman hakijan opettajakyvystä – toimi valintamenettelynä aina vuoteen 1996 asti. Räihä (2010, s. 44-45) käyttää esimerkkinä opettajankoulutukseen hakeneiden puheentestausta siinä, että vaikka se vasta vuoden 2006 jälkeen jätettiin pois valintakriteereistä, on koko opettajankoulutuksen valintakoemenettelyä ja sen muutosta leimannut koko sen historian ajan tietty kaipuu vanhaan tai tuttuun ja turvalliseen. Tämä näyttäytyy muun muassa siinä, että vielä nykypäivänäkin opettajankoulutukseen hakeutuvalle nuorelle miehelle vinkataan silmää ja todetaan miehillä olevan oma kiintiönsä opettajankoulutuslaitoksilla. Tämä siitäkin huolimatta, että opettajankoulutusvalinnoissa vaikuttaneet mieskiintiöt poistettiin vuonna 1989 lain naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (1986/609) nojalla valintakriteereistä.

### **3.2 Mullistavat muutokset**

Kolme suurinta viimeaikaista muutosta luokanopettajakoulutuksen valintakokeissa ovat olleet (1) vuoden 1989 luopuminen sukupuolikiintiöistä, (2) vuonna 1997 tapahtunut valintojen aikaistaminen elokuulta kesäkuulle ja (3) vuonna 2007 alkanut VAKAVA-hanke. Lisäksi vuonna 1980 tapahtunut yhteisvalintaan siirtyminen vaikutti luokanopettajakoulutukseen hakeutumisen helpottumiseen siinä, että hakija saattoi yhdellä hakemuksella hakea kolmeen hakukohteeseen. Sukupuolikiintiöiden poistaminen on vaikuttanut luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintamenettelyihin yhtäältä suorasti, mutta toisaalta myös epäsuorasti aina vuodesta 1989 tähän päivään asti. Ennen VAKAVA-hanketta opettajankoulutuksessa käytössä ollut esivalintapisteytysjärjestelmä mukautui monenlaisiin ympäröivän yhteiskunnan, koululaitoksen (eritoten muuttuva lukio) ja sukupuolikysymyksiin. Muun muassa opettajatyökokemuksesta saataviin esipisteisiin vaikutti 1990-luvulla taloussuhdanteiden heilahtelut, jotka toivat mukanaan myös kouluavustajan tehtävistä annettavat esivalintapisteytykset, koska opettajakokemuksen hankkiminen oli talouden epävakauden vuoksi huonontunut. 1996 valmistuivat ensimmäiset uuden tuntijaon mukaiset ylioppilaat ja samalla esivalinnasta poistettiin lukionpäättötodistuksen kaikkien aineiden keskiarvo, mikä vaikutti mm. miespuolisten hakijoiden määrään nostaten sitä viisi prosenttiyksikköä. Vuoteen 1997 mennessä puolestaan lukion pitkän matematiikan kokeesta sai esivalinnassa jo huimat 1,5 pistettä, jonka on tulkittu olleen epäsuoraa miesten suosimista. (Räihä,

2010, s. 44-50.) Voidaan siis kaiken kaikkiaan todeta, että opettajankoulutuksen opiskelijavalintaa on monisyisine muutoksineen oiva esimerkki opiskelijavalinnan sopeutumisesta yhteiskunnallisiin muutoksiin, epävakautteen ja heilahteluihin. Opettajankoulutus on myös silti hyvä esimerkki muutoksen hitaudesta ja sen vaikeudesta, sillä formaalit muutokset esimerkiksi Suomen lainsäädännössä eivät välttämättä kulje rinta rinnan käytännön menettelyissä, kuten esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen mieskysymyksestä käy ilmi. Muutoksen vastustamiselle ei usein löydy järkipäisiä selityksiä, vaan se tuntuu yksinkertaisesti olevan voimakas osa ihmisluontoa. Vuoden 1996 päätös poistaa lukion keskiarvo esivalinnasta vaikutti yllättäen miespuolisten hakijoiden määrään. Miksi tätä muutosta ei ole huomattu tai haluttu tehdä aiemmin? Myös VAKAVA-hanke aiheutti Rähän (2010, s. 50) mukaan aikanaan kohinaa siinä, että se romutti edeltävän todistuksen (ylioppilastodistus) ja työkokemuksen merkityksen esivalintakriteerinä. Tämä on ymmärrettävää siinä, että uudenlainen valintamenettely ravisteli vahvasti ei vain opiskelijavalintaa, mutta myös ylioppilaskirjoitusten olemassa olemisen perustaa. Rähä (2010, s. 51) kuitenkin toteaa, että VAKAVA-hankkeen kolme tarkoitusta, joita olivat raskaan esivalintapistejärjestelmän keventäminen, uusien ylioppilaisen aseman edesauttaminen valinnassa ja kasvatustieteiden valintayhteistyön laajentaminen olivat kaikki perusteltuja omana aikanaan ja toivat mukanaan myös muutoksen, jonka se lupasi.

Vuonna 2020 opiskelijavalinnat tulevat näyttämään hyvin erilaisilta nykypäivään verrattuna ei vain opettajankoulutuslaitoksilla, vaan myös koko korkeakoulusektorilla. Yhtenäistä linjaa on suuri haaste, sillä suomalainen korkeakoulutusohjelmien tarjonta on hyvin moninainen eivätkä kaikki valintauudistuksen aikanaan aiheuttamat lieveilmiöt ole ennakoitavissa. Valintauudistukselle on olemassa Sipilän hallitusohjelman mukaiset tarkat perusteet, mutta kuten aiemmin opettajankoulutuksen historiaan kurkistaessani totesin, ovat jotkin ilmiöt opiskelijavalintamuutoksessa avoimia toisten ollessa rakenteisiin, perinteisiin ja vanhoihin toimintamalleihin piilotettuja.

### **3.3 Luokanopettajankoulutuksen opiskelijavalinnat Oulun yliopistossa keväällä 2018**

Kevään 2018 haussa kaikki Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkinto-ohjelmat kuuluivat osaksi yhtä kokonaisuutta, eli opetuksen- ja kasvatustieteiden tutkintoja. Tutkinto-ohjelmista luokanopettajakoulutus on ainut, josta ilmenee selkeästi jo otsakkeen perusteella sen sisältö: esimerkiksi tutkinnon tuottama pätevyys ja ammattinimike.

Luokanopettajakoulutus on yksi Oulun yliopiston opetus- ja kasvatustieteiden tutkimusohjelmista ja se johtaa kasvatustieteiden kandidatin ja maisterin tutkintoihin, sekä tuottaa luokanopettajan pätevyyden. Keväällä 2018 aloituspaikkoja luokanopettajakoulutukseen oli Oulun yliopistossa 120, joista vähintään 96 varattiin ensikertalaisille. Pääsykoe oli kaksivaiheinen, joista ensimmäinen vaihe oli kirjallinen VAKAVA-koe. Toinen vaihe mittasi hakijan soveltuvuutta ja siihen kutsuttiin VAKAVA-kokeen pisteiden perusteella 250 hakijaa. Luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskoe järjestettiin 6.-7.6.2018 ja se koostui kahdesta osa-alueesta: 15 minuuttia kestävästä haastattelusta ja 10 minuuttia kestävästä osaamisnäytteestä. Haastattelu perustui kirjoitelmaan, jossa hakija perusteli hakeutumistaan luokanopettajakoulutukseen, odotuksiaan siltä ja esitteli työkokemustaan, harrastuneisuuttaan sekä aiempia opintojaan. Soveltuvuuskokeen tarkoituksena oli saada käsitys hakijan soveltuvuudesta koulutukseen ja opettajan työhön. Soveltuvuuskokeen haastatteluosio mittasi hakijan sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja sekä kykyä jäsentää omia motiivejaan, tavoitteitaan ja kykyjään. Osaamisnäytteen hakija koosti itse valitsemaltaan näytealueelta (neljä vaihtoehtoa) ja ilmoitti etukäteen soveltuvuuskokeen ilmoittautumislomakkeella, mille alueelle hänen näytteensä sijoittuu. Soveltavassa osaamisnäytteessään hakija toi esiin tiedollista, taidollista tai taiteellista osaamistaan. Osion tavoitteena oli saada käsitys hakijan osaamisesta, kyvystä jäsentää omaa esitystään, arvioida sitä ja tehdä esityksestä sekä tekijälle että näytteen vastaanottajalle vuorovaikutuksellinen ja merkityksellinen kokonaisuus. Opiskelijavalinnan lopullinen tulos syntyi kahdella tavalla. Valintatapoja on niin sanottu yhteispistevalinta sekä koepistevalinta.

1 Lopullisessa valinnassa valitaan ensin 72 hakijaa VAKAVA-kokeen, ylioppilastutkintopisteiden ja soveltuvuuskoepisteiden yhteispistemäärän perusteella.

2 Sen jälkeen valitaan 48 hakijaa soveltuvuuskoepistemäärän perusteella.

Yhteispistevalinnassa hakija voi saada pisteitä ylioppilastutkinnon lyhyen (0-1) ja pitkän (0,5-1) matematiikan arvosanasta sekä ylioppilastutkinnon äidinkielen (0-1) arvosanasta, VAKAVA-kokeesta (0-5), osaamisnäytteestä (1-5) ja haastattelusta (1-10). Pisteet voivat vaihdella 2-22 välillä, mutta hakijan on kuitenkin saatava soveltuvuuskokeen haastattelusta vähintään 5 pistettä voidakseen tulla hyväksytyksi koulutukseen. Koepistevalinnassa annetaan pisteitä VAKAVA-kokeesta (0-5), osaamisnäytteestä (1-5) ja haastattelusta (1-10). Pisteet voivat vaihdella 2-20 välillä, mutta hakijan on kuitenkin saatava soveltuvuuskokeen haastattelusta vähintään 5 pistettä voidakseen tulla hyväksytyksi koulutukseen. Kummassakin valintatavassa hakijan on

pitänyt suorittaa soveltuvuuskokeen kaikki vaaditut osakokeet tullakseen hyväksytyksi koulutukseen. Lisäksi luokanopettajakoulutukseen otetaan omana kiintiönään Oulun yliopistossa kaksi saamenkielentaitoista opiskelijaa, joilla on hieman poikkeavat valintaperusteet. (Opintopolku-palvelun verkkosivut, 2018.)

Kuten muun muassa Kähkönen (1979), Laes (2005), Rinne (1986) ja Räihä (2010) ovat tuoneet tutkimuksissaan esiin, on luokanopettajakoulutuksen pääsykoe ja eritoten sen soveltava osio olleet suomalaisen opettajankoulutuksen pitkän historian aikana monenlaisten muutosten kohteena. Luokanopettajakoulutuksen tavat mitata hakijoiden soveltuvuutta ovat kehittyneet ja niiden tutkimuksellinen perusta on vahvistunut. Opettajakoulutuksen opiskelijavalinnat vaikuttavat olleen yhtäältä kokeilunhaluisia, mutta toisaalta hyvin perinteikkäitä, pitkäikäisiä ja syvään juurtuneita. Oulussa 2018 käytetyt opiskelijavalinnat noudattivat niin muuttuvan yhteiskuntarakenteen uusia säädöksiä kuin myös menneiden vuosikymmenien perinteitä. Luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskoe vaikuttaakin olevan perinteen jäljillä. Esimerkiksi aiemmin mainitut musikaalisuus ja puheen selkeys olivat selvästi nähtävissä myös kevään 2018 opettajakoulutuksen soveltuvuuskokeessa. Osaamisnäytteenä hakijaa kannustetaan molempien koulutusten soveltuvuuskokeissa tuomaan esiin omaa taiteellista osaamistaan – esimerkiksi juuri musikaalisuutena. Haastatteluosuudessa puolestaan ilmoitetaan kiinnitettävän huomiota omien motiivien selkeään esittämiseen ja tiettyyn valovoimaisuuteen ja kykyyn ottaa yleisö haltuun. Kuitenkin myös uudistukset ja yhteiskunnallinen murros ovat nähtävissä tavassa järjestää opiskelijavalinta. Opiskelijavalintauudistus näkyy esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen osalta ylioppilastutkinnon arvosanojen huomioimisena osana valintaa.



## **4 Tutkimuksen tarkoitus ja sen suorittaminen**

### **4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset**

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimustehtävä on kuvata Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeeseen keväällä 2018 osallistuneiden hakijoiden käsityksiä siitä, mitä Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeella pyritään mittaamaan. Tutkielmassa pyritään kuvaamaan hakijoiden käsitysten sisällöllinen ja laadullinen kirjo. Koska Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskoe rakentuu kahdesta osasta, osaamisnäytteestä ja haastattelusta, on myös tutkimuskysymyksiä kaksi.

Tutkimuskysymykset ovat:

1 Minkälaisia käsityksiä hakijoilla on siitä, mitä Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteellä pyritään mittaamaan?

2 Minkälaisia käsityksiä hakijoilla on siitä, mitä Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelulla pyritään mittaamaan?

### **4.2 Tutkimusote ja aineistonkeruumenetelmä**

Tämä tutkielma on metodologialtaan kvalitatiivinen, sillä sen tutkimustehtävänä on kuvata Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen hakijoiden käsitysten sisällöllinen ja laadullinen kirjo Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeesta. Näin ollen laadullisten menetelmien käyttäminen aineistonkeruussa ja aineiston analyysissä on tämän tutkimuksen tutkimustehtävän kannalta perusteltua. Metsämuurosen (2008, 14) mukaan laadullinen tutkimusote soveltuukin erityisen hyvin tutkimuksen metodologiaksi mm. silloin, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yleisluontoisen jakaantumisen sijaan niiden yksityiskohtaisesta rakenteesta, tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksilöiden merkitysrakenteista tai kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei ole mielekästä tai mahdollista kontrolloida kokeellisissa olosuhteissa. Eskola ja Suoranta (2008, 15-24) puolestaan kuvaavat laadulliselle tutkimukselle ominaisia piirteitä olevan: erityiset aineistonkeruumenetelmät, tutkittavien näkökulman korostaminen, otannan harkinnanvaraisuus ja teoriasidonnaiset otannat, aineiston kvalitatiivis-induktiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyylilaji ja tulosten kvalitatiivinen esitystapa, tutkijan aseman herkkyys ja tutkimusprosessin narratiivinen kokonaisluonne. Toisaalta pelkkä osatekijän määritelmä ei tee koko tutkimuksesta kvalitatiivista, jota puoltaa Metsämuurosen

(2008, 13) yhteen kokoamat useiden metodologian oppikirjojen näkemykset siitä, ettei määrällisen ja laadullisen tutkimuksen välille ole oikeastaan tarpeellista tehdä ehdotonta rajanvetoa. Niin ikään Eskolan ja Suorannan (2003, 14) näkemyksen mukaan tutkimuksen tekemisen tulisi olla aina ensisijaisesti laadukasta, mikä tarkoittaa, että tutkimusote valitaan aina tutkimusaiheeseen ja -ongelmaan soveltuvaksi, eikä esimerkiksi tutkijaa miellyttävän menetelmävauksen perusteella. Alasuutari (2011, 32) huomauttaa lisäksi, että vaikka ihmistieteellisen tutkimuksen menetelmiä ei ole mielekästä jakaa yksinomaan kvantitatiivisiin ja kvalitatiivisiin, voidaan kuitenkin kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen analyysi erottaa toisistaan. Kvalitatiivinen analyysi vaatii Alasuutarin (2011, 38) mukaan kvantitatiivisesta tutkimuksesta poikkeavaa absoluuttisuutta, sillä aineistoa tarkastellaan pääasiassa kokonaisuutena, eikä laadullisessa analyysissä johtolangoiksi kelpaa tilastolliset todennäköisyydet. Häkkinen (1996, 13) kuvaa puolestaan fenomenografisen tutkimusotteen kehittyneen kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen ristipaineessa vaihtoehtona positivismille ja kvantitatiivisille menetelmille. Tarkemmin määriteltynä tämä tutkielma onkin fenomenografinen, sillä empiirisenä fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Fenomenografia on laadullinen ja kokonaisvaltainen tutkimussuuntaus sekä lähestymistapa, sillä se ohjaa koko tutkimusprosessia olematta vain tutkimus- tai analyysimenetelmä. Tämän tutkielman tutkimustehtävänä olevaa käsitysten kuvaamista fenomenografisen tutkimusote tukee, sillä fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 162-163.)

Tämän tutkielman aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, sillä haastattelututkimuksen suurimpia etuja katsotaan olevan tutkimushaastateltavien näkeminen aktiivisina subjekteina (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 34-35). Tämän tutkielman tutkimustehtävänä olevan käsitysten kuvaamisen kannalta on oleellista, että tutkimushaastateltavat nähdään toimijoina, joiden käsitysten laadullinen kirjo on mahdollista kartoittaa ja kuvata. Hirsjärvi ja Hurme (1993, 24-25) kuvaavatkin haastattelun olevan tilanteena keskustelunomainen, sillä molemmissa tilanteissa kommunikoidaan sekä kielellisesti että ei-kielellisesti ja välitetään kommunikoinnin kautta mm. tietoja, tunteita ja asenteita. Haastattelu on kuitenkin aina haastattelijan osalta intentionaalinen tilanne, jonka tämä on ennalta suunnitellut. Tutkimuksen osana haastattelu onkin haastattelijan alullepanema vuorovaikutuksellinen ja keskustelunomainen tiedonkeruuprosessi,

joka koostuu mm. etukäteisvalmisteluista, tavoitteiden asettamisesta, haastateltavien motivoimisesta ja luottamuseikkojen huomioimisesta. (Hirsjärvi & Hurme, 1993, 24-28; Eskola, Jäntti & Vastamäki, 2018, 28-29.)

Tutkimushaastattelun lajeista tämän tutkielman aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teema-haastattelu, sillä yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tämän tutkielman kiinnostuksen kohteena ovat käsitykset ja niiden kuvaaminen. Niikon (2003, s. 30) mukaan fenomenografisen tutkimuksen yleisin tiedonhankintamenetelmä onkin dialoginen ja reflektiivinen haastattelu, jossa korostetaan tutkijan roolin herkkyyttä. Gröhn (1992, 18-19) perustelee avoimen haastattelun suosiota aineistonkeruumenetelmänä fenomenografiassa sen sisäisen liikkumavaran vuoksi, sillä koska fenomenografisen tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat käsitykset ilmiöistä, ei tutkimushaastateltava useinkaan vastaa suoraan haastattelijan kysymykseen, vaan omaan tulkintaansa siitä. Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelu siis tukee tämän tutkielman tutkimustehtävää, koska teemahaastattelu vapauttaa haastattelun osin tutkijan näkökulmasta korostaen tutkimushaastateltavan näkökulmaa (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 48).

#### 4.2.1 Fenomenografinen tutkimusote

Häkkinen (1996, 15) listaa tutkijoiden linjanneen fenomenografian mm. paradigmaksi, tutkimusotteeksi, tutkimusmenetelmäksi, lähestymistavaksi, viitekehyykseksi, analyysimenetelmäksi ja tiedonhaaraksi. Fenomenografia onkin Niikon (2003, 30) mukaan määritelty yhtä monella tavalla, kuin kentällä on fenomenografiaa käyttäviä tutkijoita. Niikko (2003, 30) kuitenkin toteaa, että yleisen käsityksen mukaan fenomenografia tunnustetaan sekä tutkimukselliseksi lähestymistavaksi, että analyysimenetelmäksi. Esimerkiksi Ahonen (1996, 114-115) määrittelee fenomenografian tutkivan sitä, miten ympäröivä maailma rakentuu ihmisten tietoisuudessa ja miten samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat yksilöstä toiseen. Käsitykset ovat laadullisesti erilaisia, sillä niiden viitetausta vaihtelee yksilöstä toiseen – kun yksi puhuu aidasta, puhuu toinen aidanseipästä. Juuri kiinnostus käsitysten sisällöllisiin eroihin erottaakin fenomenografian muusta käsitystutkimuksesta. (Ahonen, 1996, 114-115.) Häkkinen (1996, 23) kuvaa fenomenografisen tutkimuksen kohteena olevien käsitysten muodostavan perustavanlaatuisen suhteen yksilön ja ympäröivän maailman välille.

Alkujaan fenomenografisen tutkimusotteen kehitti 1980-luvulla ruotsalaisen Ference Martonin göteborgilainen oppimiskäsityksiä tutkinut INOM-tutkimusryhmä, joka loi fenomenografian tieteenfilosofisen pohjan Piaget'n tutkimusten, hahmopsykologian ja fenomenologian pohjalta.

(1992, Gröhn, 1; Häkkinen, 1996, 6). Martonin (1981, 177-200) kehittämässä fenomenografisessa näkökulmassa painottuu niin sanottu toisen asteen tutkimusnäkökulma, sillä se pyrkii ymmärtämään, kuvailemaan ja analysoimaan ensisijaisesti yksilöiden ilmiöihin liittyviä käsityksiä, ei ilmiötä itseään. Marton (1981, 177-200) tarkentaakin, että toisen asteen näkökulman tutkiminen on itsessään tärkeää ilmiöiden kokonaisvaltaisen ymmärtämisen kannalta, sillä ensimmäisen asteen näkökulman avulla ei ole mahdollista johtaa näkemystä toisen asteen näkökulmasta. Häkkinen (1996, 6) tulkitsee fenomenografisen mielenkiinnon koskevan ennen kaikkea kasvatuksellista tiedonintressiä, vaikkakaan fenomenografia ei rajoitu ainoastaan martonlaiseen oppimisen tutkimukseen. Myös Gröhn (1992, 4) jäsentää fenomenografisen tutkimuksen päämääräksi ihmisen ajattelun ja ympäröivän todellisuuden välisen suhteen tutkimisen, jolloin todelliset olosuhteet toimivat lähtökohtana yksilöllisten, ainutkertaisten käsitysten muodostumiselle.

Fenomenografinen tutkimuksen tekeminen näyttäytyy vaiheittaisena, usein neliportaisena, prosessina, jossa liikutaan induktiivisesti yksittäisten ihmisten käsityksistä kohti kokonaiskuvaa koko tutkimusjoukon käsitysten kirjosta, ikään kuin tiivistäen aineiston sisältöä analyysiprosessin edetessä. Esimerkiksi Gröhn (1992, 12-13) kiteyttää, että fenomenografisen tutkimuksen päämääränä on (1) tarkastelella ilmiöitä toisen asteen näkökulmasta (2) empiirisen aineiston avulla (3) pyrkimyksenään kuvata ilmiöiden ymmärtämisen variaatiot ja (4) raportoida erilaiset käsitystasot. Fenomenografiassa ihminen nähdään siis rationaalisena, ilmiöt olioiden ja tapahtumien syy-yhteyksien avulla selittävänä subjektina. Tällöin ilmiö ja käsitys kuvaavat saman asian yhtäaikaista kahta puolta – ilmiö on kokemus ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta, josta käsitys aktiivisesti rakennetaan. Siispä ihmisen kokemista ilmiöistä ja ajattelusta muodostuvat käsitykset, joita fenomenografiassa tukitaan empiirisesti. (Ahonen, 1996, 116-117.) Niikko (2003, 33-41) puolestaan esittää käytännöllisen, osin Uljensia mukailevan fenomenografisen tutkimuksen teon nelivaiheisen analyysimallin, jonka (1) ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan huolella läpi, (2) toisessa vaiheessa aineistosta etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään merkityksellisten ilmausten ryhmiä tai teemoja, (3) kolmannessa vaiheessa aiemmin syntyneet ryhmät tai teemat transformoidaan alatason kategorioiksi ja määritetään kategoriarajat ja (4) neljännessä analyysivaiheessa kategorioita pyritään yhdistämään teoreettisista lähtökohdista käsin edelleen laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi, eli kuvauskategorioiksi. Kuvauskategorioista rakennetaan lopulta kuvauskategoriasysteemi tai ns. tulosavaruus. Niikko (2003, s. 33) tähdentää fenomenografisen analyysin noudattavan kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia

yleisiä piirteitä, kuten mm. joustavuus, jatkuvuus, reflektiivisyys, systeemisyyt, vertailu ja toisaalta silkkä käytännöllisyys.

Perinteisesti fenomenografisen tutkimuksen tekeminen on aloitettu perehtymällä kognitiiviseen psykologiaan, sillä martonlainen fenomenografia on alunperin keskittynyt tutkimaan oppimiseen liittyviä käsityksiä. Lisäksi teoreettista perehtymistä on edellytetty siltä tieteenalalta, jota koskevia käsitteitä on tarkoitus tutkia. (Ahonen, 1996, 132-134.) Kun tutkimuksen kohteena eivät ole Ahosen kuvailemat oppimista koskevat käsitykset, voi tutkimuksen esiteoreettinen perehtyminen liittyä mm. Ahosen (1996, 116-117) kuvailemaan tutkijan tiedonmuodostuksen ymmärtämisen jäsentelyyn ja tutkimusaiheeseen substanssin hahmotelmaan, johon tutkimuksen mielenkiinnonkohteena olevat käsitykset liittyvät. Tutkimusongelmien asettamisen tulisi-kin Ahosen (1996, 134) mukaan pohjautua tutkijan teoreettiseen esiyymmärrykseen aiheestaan, jotta tutkimuksen empiirisen aineiston hankinta ja käsittely sekä tutkijan oman teorian jatkokehittämisellä on yhteys. Lisäksi tutkimusongelman ja aineistonkeruumenetelmän sitominen lähtökohtaisesti teoriaan auttaa tutkijaa tutkimusaineiston keräämisessä (Ahonen, 1996, 134). Koska haastattelu on intersubjektiiivisen luonteensa ja keskustelunomaisuutensa vuoksi kaikkein tavallisin fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä, vaatii onnistunut haastatteluaineiston kerääminen myös, että tutkijan ja tutkimushaastateltavan välille syntyy intersubjektiiivinen luottamus, jonka tutkija rakentaa (1) tiedostamalla omat lähtökohtansa, (2) kuuntelemalla haastateltavaa aktiivisesti ja (3) luomalla lopulta luottamuksen ilmapiiriin. Fenomenografinen haastattelu on aina syvähaastattelu ja se vaatii tutkijalta tutkimuksen kohteena olevan alan teoreettista ymmärrystä. Jotta tutkimushaastattelun intersubjektiiiviteetti, aktiivinen kuuntelu ja syväluotaava luonne toteutuisivat, ei sitä strukturoida ennalta tarkaksi kysymyspatteristiksi, vaan valmistellaan tutkimusongelmaan ankkuroidut teema-alueet. (Ahonen, 136-138.)

Fenomenografisen aineiston keruussa on keskeistä kysymyksen asetteluun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi – fenomenografiassa puhutaankin konstutioinnista, eli siitä miten käsitykset muodostuvat tai millaisia ne ovat luonteeltaan. Kieltä pidetään ajattelun ja käsitysten muodostamisen sekä niiden ilmaisemisen välineenä ja käsitys määritellään ymmärrykseksi tietystä ilmiöstä sekä suhteeksi yksilön ja ympäristön välillä. Fenomenografiassa käsitykset jäsennetään esimerkiksi mikä- ja miten -näkökulmista, joilla viitataan käsityksiin ajatustuotteina sekä käsityksiin ajatustoimintana. Toinen tapa jäsentää käsityksiä fenomenografisessa viitekehityksessä on jäsenitys ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmiin. Käsitykset voidaan myös Häkkisen (1996, 23-30) mukaan nähdä *mikä*-näkökulmasta ajatustuotok-

sina ja *miten*-näkökulmasta ajatussisältöinä, jotka rakentuvat ihmisen aiempien tietojen ja kokemusten pohjalta, ja jotka välitetään ihmiseltä toiselle kielen avulla. Ensisijainen näkökulma fenomenografisessa tutkimuksessa on kuitenkin toisen asteen näkökulma. Tämä tarkoittaa, että fenomenografisessa tutkimuksessa maailma ei esittäydy ikinä sellaisenaan, vaan sen suhteen kautta, mikä meillä maailmaan on. Fenomenografisen tutkimuksen tavoite onkin löytää ja systematisoida ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä. Mielenkiinto kohdistuu erityisesti käsitysten sisältöön ja niiden suhteisuuteen. Tutkijan haasteena on mm. osata erottaa vastaajan käsitykset ja mielipiteet toisistaan, sillä käsityksille on ominaista esireflekttiivinen luonne – niiden olemassaolo ei välttämättä ole tietoista. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165-166.)

#### 4.2.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Hirsjärvi ja Hurme (1993, 35-36) määrittelevät teemahaastattelun olevan avoimen ja strukturoidun haastattelun välimaastoon sijoittuva haastattelumetodi, jota ohjaavat ennalta määrätyt ja teoriasta kumpuavat aihepiirit, eli teemat. Eskola, Lähti ja Vastamäki (2018, 29) toteavat, että kaikkein karkeimmillaan haastattelutyypit lajitellaankin juuri niiden strukturoinnin perusteella. *Teemahaastattelu*-termi on lanseerattu 1979 samannimisessä kirjassa, jossa Hirsjärvi ja Hurme kuvailivat väitöstutkimuksessaan käyttämänsä puolistrukturoidun haastattelumenetelmän (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 47). Hirsjärvi ja Hurme (2014, 47; 1993, 35-36) ovat rakentaneet oman käsityksensä teemahaastattelun luonteesta ja sovelluksensa sen käytännöistä Mertonin, Fiskin ja Kendallin vuonna 1956 julkaiseman *The Focused Interview*-teoksen innoittamana. Hirsjärvi ja Hurme (1993, 36-37) kiteyttävät heidän määritelmänsä olevan yhtenevä Mertonin ym. määritelmän kanssa siinä, että molemmat määritelmät "korostavat haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista" – erona määritelmien välillä on kuitenkin se, ettei Hirsjärven ja Hurmeen määritelmässä edellytetä kokeellisesti aikaansaattua tutkittaville yhteistä kokemusta. Eskola ja Suoranta (2003, 86-87) toteavat suomalaisissa tutkimuksissa suosittuna teemahaastattelun "vapaamuotoisen" luonteen vaikuttavan yhtäältä siihen, että teemahaastatteluiden avulla kerätyn aineiston ajatellaan edustavan tutkimushaastateltavien näkökulmia ja toisaalta siihen, että vapaamuotoisuudesta huolimatta tutkimushaastateltavien kanssa läpikäytyt teema-alueet toimivat aineiston purkamisen yhteydessä vähintäänkin sen alustavan jäsentelyn apuna.

Aineiston keräämisen suunnitteleminen alkaa oikeastaan jo tutkimussuunnitelmaa tehdessä. Tutkimussuunnitelma on keskeinen osa onnistunutta tutkimuksen suorittamista, sillä sen avulla ilmaistaan mm. tutkimuksen idea niin ilmiöiden, kuin menetelmienkin tasolla (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 54-55). Eskola, Lätti ja Vastamäki (2018, 28) tähdentävät, että teemahaastattelun lähtökohtana onkin aina tutkimusongelma, jota teemahaastattelun tulisi palvella. Keskeisin osa tutkimuksen suunnittelussa on sen määrittäminen, ketä haastatellaan. Eskola ym. (2018, 30) kiteyttävät, että tutkimushaastateltaviksi valikoidaan henkilöitä, joilla uskotaan olevan haluttua tietoa tai joiden tiedetään olleen osana mielenkiinnon kohteena olevassa toiminnassa. Tutkimushaastateltavien motivaatio osallistua haastatteluun puolestaan saattaa perustua monenlaisiin tekijöihin; mahdollisuuteen tuoda esiin mielipiteensä, tarpeeseen kertoa omista kokemuksista, velvollisuuden tunteeseen tai toivon siitä, että omien kokemusten kertominen saattaa hyödyttää jotakuta toista (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018, 31-32).

Eskolan ym. (2018, 41) mukaan teemahaastattelun haastattelurungon koostamisessa tulee ottaa huomioon, että teemojen olisi hyvä perustua teoreettiseen esiyymmärrykseen, mutta kuitenkin samalla tulisi jättää tilaa myös esiyymmärryksestä poikkeaville tulkinnoille. Eskola ja Suoranta (2003, 78) huomauttavat, että jonkinasteinen esiyymmärrys aiheesta kuitenkin vaaditaan ohjaamaan teema-alueiden suunnittelemista. Hirsjärvi ja Hurme (2014, 65-68) puolestaan toteavat, että kun tutkimustehtävä tai -ongelma vaatii aineistonkeruumenetelmäkseen teemahaastattelua, ollaan pääasiassa kiinnostuneita tutkittavan ilmiön perusluonteesta ja sen perusominaisuuksista. Niinpä tutkijan on tunnettava aiheensa riittävän hyvin, jotta hänen on mahdollista muodostaa teemahaastattelun teema-alueet. Eskolan ym. (2014) ja Eskolan ja Suorannan (2003) laveasta määritelmästä poiketen voidaan kuitenkin ajatella, että tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ymmärtäminen on välttämätöntä, jotta teema-alueet voidaan rakentaa tarkentamaan tutkimustehtävää tai tutkimusongelmaa. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa hyvin muotoilluista tutkimuskysymyksistä tai tutkimusongelmista tulisi kuvastua tutkimuksen kohteena olevan ilmiön teoreettiset pääluokat, joista voidaan muodostaa myös teema-alueet. Näin muodostettujen teema-alueiden tulisi edustaa tutkimuksen teoreettisia pääkäsitteitä ja niihin liittyvien kysymysten tarkentaa niiden sisältöä tutkimustehtävän kannalta mielekkäällä tavalla. (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 65-68.) Silti Eskola ym. (2018, 41) toteavat, että teemat voi myös luoda intuition perusteella huomioiden kuitenkin näin ollen niiden mahdollisen vaillinaisuuden ja puuttuvan teoreettisen sidoksisuuden. Kokoavasti voikin kärjistää, että teemahaastattelun teema-alueiden määrittämisen tapoja on yhtä monia, kuin kentällä on teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänään käyttäviä tutkijoita.

Oli teema-alueiden muodostamisen tapa mikä tahansa, tulee niiden kuitenkin olla tarpeeksi väljät, jotta sekä tutkija että tutkimushaastateltavat pystyvät tarkentamaan ja kohdistamaan tutkimushaastattelun kulkua siten, että tutkittavan ilmiön moninaisuus paljastuisi mahdollisimman kattavasti (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 66-68). Voidaankin ajatella, että teemahaastattelun rakennetta sitoo ainoastaan tutkijan ennalta määrittelemät teemat, joiden avulla pyritään tutkimaan esimerkiksi tutkimushaastateltavien käsityksiä mielenkiinnonkohteena olevasta aiheesta (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 47-48). Haastattelun aikana kuitenkin varmistetaan, että ennalta päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi – teemojen painotukset ja järjestys saattavat kuitenkin vaihdella eri haastatteluissa (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, 30). Ennen lopullisen haastattelurunon loppuun lyömistä tutkijan on kuitenkin Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 72-73) oppien mukaan välttämätöntä testata haastattelurunkoa esihaastatteluiden avulla tutkimuksen perusjoukossa, muttei kuitenkaan varsinaiseen otokseen tai näytteeseen kuuluvien henkilöiden parissa. Ahonen (1996, 137) perustelee esihaastatteluiden tärkeyttä fenomenografisessa tutkimuksessa sillä, että niiden avulla tutkijan on mahdollista varmistua yhtäältä kyvystään esittää kysymyksiä, jotka tutkimushaastateltava ymmärtää ja toisaalta kyvystään kuunnella haastateltavaa interaktiivisesti.

Teemahaastattelun käytännönjärjestelyihin vaikuttaa tutkimustehtävä tai tutkimusongelma ja sen sisällään pitämät reunaehdot. Käytännönjärjestelyjä ovat mm. haastattelun ajankohta, haastattelupaikka ja haastattelun kesto, joiden kaikkien huomioiminen vaatii suunnitelmallisuutta. (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 73-75.) Esimerkiksi haastattelupaikka ei ole yhdentekevä valinta, sillä teemahaastattelu on tilanteena moninaisten sosiaalisten tekijöiden määrittämä vuorovaikutustilanne, jossa kaikki käytännön järjestelyt kannattaa tehdä tutkimushaastateltaville mahdollisimman helpoiksi. Lisäksi haastattelupaikan valinnassa kannattaa huomioida siihen ja sen esineistöön kiinnittyvät merkitykset (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, 33-36.) Lisäksi teemahaastattelun käytännötoteutuksessa huomioon otettavia asioita ovat teemahaastattelun luonteelle ominainen haastattelun tallentaminen, haastateltavien hankintaan liittyvät haasteet, haastattelutilannetta koskevat järjestelyt (kuten esim. istumajärjestelyt), kysymyksien esittämiseen liittyvä problematiikka, tutkimushaastateltavan motivointi, tutkimushaastateltavien iän huomioiminen jne. (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 82-134; Eskola, Lähti, Vastamäki, 2018, 33-35). Toisaalta, fysiologisten elementtien huomioimisen lisäksi teemahaastattelun toteutuksessa tulee huomioida mm. haastattelijan ja tutkimushaastateltavan henkilökemioiden yhteen sopimisen vaikutus haastatteluun, merkityksien dialoginen rakentuminen haastattelun aikana, asian käsittelytavan



sitominen itse aiheeseen (esim. hienotunteisuus hankalien aiheiden yhteydessä) ja kielenkäyttö sekä kielivalinnat (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, 36-40).

### **4.3 Aineistonkeruu ja aineisto**

Tämän tutkielman aineisto on kerätty 6.-7.6.2018 Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskoepäivinä Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tiloissa teemahaastatteluilla. Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeeseen kutsuttiin keväällä 2018 osallistumaan n. 250 hakijaa, jotka muodostavat tutkimuksen perusjoukon. Perusjoukko käsittää henkilöt, jotka osallistuivat keväällä 2018 Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeeseen. 250 Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen hakijasta kahdeksan hakijaa haastateltiin luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen lisäksi tämän pro gradu -tutkielman teemahaastatteluissa. Kyseiset henkilöt muodostavat tämän tutkielman harkinnanvaraisen otoksen. Koska keväällä 2018 Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskoee rakentui osaamisnäytteestä ja haastattelusta, koostui tämän pro gradu -tutkielman teemahaastattelurunko myös kahdesta teemasta, jotka olivat niin ikään osaamisnäyte ja haastattelu. Lisäksi teemahaastattelussa kysyttiin kaikkien hakijoiden perustaustatietoja. Luokanopettajakoulutuksen hakijoiden haastattelemiseen käytetty teemahaastattelulomake löytyy kokonaisuudessaan liitteestä 1.

Teemahaastatteluihin osallistuneet luokanopettajakoulutuksen hakijat valittiin sattumanvaraisesti perusjoukosta ja kaikki haastattelut olivat yksilöhaastatteluja. Kaikilta tämän tutkimuksen teemahaastatteluihin osallistuneilta hakijoilta kysyttiin suullinen tutkimuslupa ennen haastatteluun osallistumista. Ennen tämän tutkielman varsinaisen teemahaastatteluaineiston keräämistä tutkimushaastattelija testasi teemahaastattelurungon toimivuutta 29.-31.5.2018 Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen koulutusohjelmien soveltuvuuskokeeseen osallistuneiden hakijoiden parissa, joiden voidaan ajatella muodostavan tämän tutkimuksen perusjoukon osajoukon soveltuvuuskokeen samankaltaisuuden vuoksi. Esihaastatteluun osallistuneet hakijat rekrytoitiin samaan tapaan kuin tämän tutkimuksen varsinaisiin teemahaastatteluihin osallistuneet luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeeseen osallistuneet hakijat myöhemmin kesäkuun alussa. Varhaiskasvatuksen koulutusohjelmiin hakeneiden soveltuvuuskoee koostuu Oulun yliopistossa niin ikään osaamisnäytteestä ja haastattelusta. Lisäksi siinä on ryhmätilanne, josta syntyi pilotteemahaastatteluun kolmas teema. Kolmatta teemaa ei ollut varsinaisissa teemahaastatteluissa, joilla tämän tutkielman lopullinen teemahaastatteluaineisto kerättiin.

Teemahaastatteluaineisto kerättiin kahden päivän aikana: molempina päivinä suoritettiin neljä haastattelua. Tutkimushaastattelija selvitti etukäteen Oulun yliopiston kasvatustieteelliseltä tiedekunnalta tilat, joissa luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeet järjestetään ja rekrytoi tämän tutkielman teemahaastatteluun osallistuneet luokanopettajakoulutuksen hakijat näiden tilojen ulkopuolelta heti heidän oman luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeensa jälkeen. Lisäksi tutkimushaastattelija kiersi kertomassa tästä pro gradu -tutkielmasta ja sen tutkimusaiheesta sekä sen aineistonkeruumenetelmästä luokanopettajakoulutuksen pääsykoepäivinä Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan käytävillä soveltuvuuskokeeseen tulleille luokanopettajakoulutuksen hakijoille, jotta tutkijan aihe ja kiinnostus hakijoita kohtaan ei tulisi soveltuvuuskokeestaan poistuville hakijoille yllätyksenä. Vain muutama teemahaastatteluun pyydetty hakija kieltäytyi antamasta haastattelua.

Kaiken kaikkiaan Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeeseen osallistuneita henkilöitä haastateltiin tätä tutkielmaa varten kahdeksan kappaletta. Kaikki teemahaastattelut äänitettiin. Tutkimushaastatteluihin osallistuneet luokanopettajakoulutuksen hakijat antoivat kaikki ymmärtää, että he osallistuvat tämän tutkielman teemahaastatteluun, sillä he kokivat sen aiheen mielenkiintoiseksi. Kaikki tutkimushaastateltavat antoivat lisäksi ymmärtää, että heillä oli hyvin aikaa osallistua "vielä yhteen haastatteluun". Kokoavasti voidaan siis todeta, että ketään ei painostettu tai vaadittu osallistumaan tämän tutkielman teemahaastatteluihin ja jokaiselle tutkimushaastateltavalle annettiin haastattelun aluksi sanallisesti ohjeet keskeyttää haastattelutilaisuus tai kieltää haastatteluaineiston käyttäminen haastattelun lopuksi, jos he kokivat siihen tarpeen. Haastattelut lähtivät pääsääntöisesti hyvin liikkeelle, eikä kukaan tutkimushaastateltavista jäänyt missään haastattelun vaiheessa täysin sanattomaksi. Useimmat kertoivat jännittäneensä ennen omaa soveltuvuuskoettaan paljonkin, mutta jännitys oli laantunut soveltuvuuskoesuorituksen jälkeen. Kaikki tutkimushaastattelut aloitettiin ja lopetettiin lyhyellä vapaamuotoisella jutustelulla, jonka tarkoituksena oli luoda tutkijan ja tutkimushaasteltavien välille ensinnäkin luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri, mutta myös toisaalta purkaa mahdollinen haastattelun aiheuttama jännittyneisyys. Lähes kaikki tutkimushaastateltavat jatkoivat hieinan vapaamuotoisemmin keskustelu, kun tutkimushaastattelu todettiin päättyneeksi ja nauhuri sammutettiin. Suurin osa tutkimushaastateltavista jatkoivat keskustelua tämän tutkielman aihepiiristä varsinaisen haastattelun päätyttyä, mutta koska tutkija ei kirjannut näitä keskusteluja ylös, ei niiden sisältöä käytetä myöskään osana tämän tutkielman aineistoa.

Kaikki tutkimushaastattelut on nimikoitu haastattelujärjestyksessä koodein H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7 ja H8. Teemahaastattelun aluksi kaikilta tutkimushaastateltavilta kysyttiin taustatietoina perustietoja, joita olivat ikä, sukupuoli, koulutustausta ja kuinka mones hakukerta keväällä 2018 yhteishaku luokanopettajakoulutukseen hakijalle on. Tutkimushaastateltavista seitsemän kertoi olevansa naisia ja yksi kertoi olevansa mies. Tutkimushaastateltavien keski-ikä (ikäien keskiarvo) oli 25,25 vuotta: nuorin tutkimushaastateltava oli haastattelun aikaan 18 ja vanhin 42. Yleisin koulutustausta oli ylioppilastutkinto. Kaksi tutkimushaastateltavaa oli valmistunut korkeakoulusta. Viisi tutkimushaastateltavasta haki ensimmäistä kertaa, kaksi tutkimushaastateltavaa haki toista kertaa ja yksi tutkimushaastateltava haki kolmatta kertaa keväällä 2018 luokanopettajakoulutukseen. Kaikkien tutkimushaastateltavien perustiedot (ikä, sukupuoli, koulutustausta ja hakukerran ensisijaisuus) on listattu taulukkoon 1.

Taulukko 1: *Tutkimushaastateltavien perustiedot*

Hakija	Ikä vuosina	Sukupuoli	Koulutustausta	Hakukerta LO-koulutukseen
H1	19	nainen	YO	1.
H2	19	nainen	YO	1.
H3	41	mies	Korkeakoulu	1.
H4	23	nainen	YO	3.
H5	20	nainen	YO	2.
H6	42	nainen	Korkeakoulu	1.
H7	20	nainen	YO	2.
H8	18	nainen	YO	1.

Pisimmillään yksi teemahaastattelu kesti 32,33 minuuttia ja lyhyimmillään 19,23 minuuttia. Koko teemahaastatteluaineisto on kestoltaan yhteensä 216,46 minuuttia (3,6 tuntia). Aineisto on litteroitu pian haastatteluiden suorittamisen jälkeen ja se on pituudeltaan 88 liuskaa tekstiä. Taulukkoon 2 on koottu erikseen kaikkien teemahaastatteluiden kesto minuutteina ja litteroidun haastatteluaineiston pituus liuskoina.

Taulukko 2: *Teemahaastatteluaineiston kesto ja pituus*

Hakija	Haastattelun kesto minuutteina	Litteroidun aineiston pituus liuskoina
H1	28.35	12
H2	31.49	14
H3	32.33	12
H4	22.50	10
H5	29.31	12
H6	19.23	6
H7	25.11	11
H8	26.36	11

#### 4.4 Aineiston fenomenografinen analyysi

Tämän tutkielman aineistonkeruuta ohjasivat tutkimustehtävä, tutkimuskysymykset ja tutkimusilmion rakenne. Koska tutkimuksen mielenkiinto kohdistui käsityksiin ilmiöstä, jonka tietty joukko ihmisiä ovat kokeneet, oli luontevaa, että tutkimusaineiston keräämistä ohjaavana teoreettisena viitekehyksenä toimi kyseisen ilmiön, eli Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen rakenne. Näin ollen soveltuvuuskokeen rakenteesta johdettiin myös teemahaastattelun teema-alueet, jotka olivat "osaamisnäyte" ja "haastattelu". Ahonen (1996, 125) kuvaakin fenomenografisen tutkimuksen spiraaliksi, jossa teoreettinen perehtyneisyys toimii aineistonkeruun ja sen tulkinnan perustana. Häkkinen (1996, 39-40) luonnehtii fenomenografisen analyysin mukailevan kontekstianalyysia, joka näkyy koko empiirisen aineiston käsittelemisenä kokonaisuutena. Lisäksi fenomenografisessa analyysissä korostuu Häkkisen (1996, 39) mukaan tulkinnan eläytyvä luonne ja tutkijan jatkuva keskustelu aineiston kanssa läpi tutkimuksen, jotka ovat osa lopullisen teorian syntymistä aineistonkeruuprosessissa.

Fenomenografisen tutkimuksen voi ajatella alkavan tutkijan kiinnostuksesta asiaan tai ilmiöön, josta ilmenee monenlaisia käsityksiä. Tutkimusprosessi jatkuu ilmiöön liittyvien näkökulmien alustavan teoreettisen jäsentämisen kautta haastatteluiden avulla tutkittavien erilaisten käsitysten kartoittamiseen ja lopulta käsitysten luokitteluun ja selittämiseen niiden merkitysten perusteella. (Ahonen, 1996, 115.) Laadullinen analyysi rakentuukin kahdesta käsi kädessä kulkevasta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä, eli aineiston tarkastelemisesta vain tutkimuksen

kannalta merkityksellisestä näkökulmasta, ja arvoituksen ratkaisemisesta, eli aineiston tulkin-  
nasta (Alasuutari, 2011,39-48). Tämän tutkielman aineisto on analysoitu käyttäen fenomeno-  
grafista analyysimenetelmää, joka mukailee Niikon (2003, 33-41) esittämää nelivaiheista feno-  
menografista analyysimallia.

Koska tässä tutkielmassa on kaksi tutkimuskysymystä, on haastatteluaineisto analysoitu kaksi kertaa. Ensimmäisellä analyysikerralla aineistosta on etsitty vastauksia ensimmäiseen tutki-  
muskysymykseen, joka koski hakijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuusko-  
keen osaamisnäytteestä. Toisella analyysikerralla on etsitty vastauksia toiseen tutkimuskysy-  
mykseen, joka koski hakijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haas-  
tattelusta. Aineiston kaksiosaisen analyysin helpottamiseksi se on jaettu Nokelan (2018), Rin-  
talan (2016) ja Räisäsen (2018) pro gradu -tutkielmia mukaillen kahteen teemaan. Ensimmäi-  
nen teema käsittelee ensimmäisen tutkimuskysymyksen aihepiiriä ja toinen teema toisen tutki-  
muskysymyksen aihepiiriä. Taulukkoon 3 on jäsennelty molemmat teemat ja niiden sisältö. Teemat 1 ja 2 mukailevat myös teemahaastattelurunkoa (liite 1), jota käytettiin tämän tutkiel-  
man aineiston keräämisessä. Seuraavissa alaluvuissa käydään seikkaperäisesti esimerkin avulla  
läpi, miten tämän tutkielman aineiston analyysi on suoritettu. Esimerkkinä aineiston analyysistä  
toimii teema 1, eli aineiston ensimmäinen analyysikierros, jossa etsittiin vastausta ensimmäi-  
seen tutkimuskysymykseen. Esimerkit on toteutettu pääasiassa visuaalisina taulukkoina ja ku-  
vioina, joiden sisältö on lisäksi avattu sanallisesti, jotta tutkijan läpikäymä fenomenografinen  
analyysiprosessi avautuisi lukijalle mahdollisimman selkeästi ja yksiselitteisesti. Ahonen  
(1996, 151) onkin todennut, että vaikka fenomenografinen tutkimus ei pyrikään yleistettävyyys-  
päätelmiin, selkiyttää joissain tilanteissa sen numeerinen esittäminen ja mm. taulukointi aineis-  
ton kategoriointia ja aineiston sisäisiä suhdelukuja.

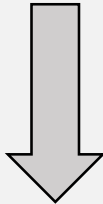
Taulukko 3: *Kaksi tutkimusteemaa*

Teema 1	Teema 2
Hakijoiden käsityksiä Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen <b>osaamisnäytteestä</b>	Hakijoiden käsityksiä Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen <b>haastattelusta</b>

#### 4.4.1 Ensimmäinen analyysivaihe

Niikon (2003, 33) kuvaama fenomenografinen analyysiprosessi alkaa huolellisella aineistoon perehtymisellä ja tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisten ilmausten etsimisellä. Ensimmäinen systemaattinen tämän tutkimuksen aineistoon perehtyminen on ollut litteroitujen haastatteluiden lukeminen muutamaan kertaan, jonka jälkeen niistä on alettu etsiä ensimmäisen tutkimuskysymyksen, eli teeman 1, kannalta merkityksellisiä ilmauksia. Ahonen (1996, 143) kuvaa tulkintayksiköiden, eli merkityksellisten ilmausten, kohdistuvan fenomenografisessa tutkimuksessa ensisijaisesti ajatuksellisiin kokonaisuuksiin. Ahosen (1996, 145) mukaan yksittäiset lausahdukset ja tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja tutkimustehtävän ulkopuolelle jäävien ilmauksien sisällöt eivät ole merkityksellisiä. Ahosen (1996, 143-145) ja Niikon (2003, 33) käytännönläheisiin ajatuksiin tukeutuen tutkija määrittäi tämän tutkielman aineistoa lukemalla ja tulkitsemalla tutkimustehtävän kannalta merkitykselliset ilmaukset

Koska tämän tutkimuksen teemahaastattelurunko (liite 1) koostui osaamisnäyte- ja haastattelu teemoista, löytyivät ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaavat merkitykselliset ilmaukset pääosin aineiston osaamisnäyte -teeman alta. Ensin litteroidun raaka-aineiston osaamisnäytettä käsittelevä osio käytiin läpi alleviivaamalla siitä tutkimuskysymyksen kannalta merkitykselliset ilmaisut. Tämän jälkeen merkityksellisiksi tulkitut ilmaisut siirrettiin toisella aineiston analyysilukukerralla suorina sitaatteina erilliselle paperille niiden käsittelemisen helpottamiseksi. Näin saatuja merkityksellisiä ilmauksia syntyi yhteensä 14 (käsin kirjattua) liuskaa. Kaikki 14 liuskaa käytiin tämän jälkeen läpi tiivistäen niiden sisältö kuvassa 1 esitetyn esimerkin tavoin.

Merkityksellisten ilmausten tiivistäminen	
<p>Merkitykselliset ilmaukset suorina aineistositaatteina</p> 	<p><i>"Kai ne niinku halus just sillä osaamisnäytteellä sitte vähä aa.. hakee sitä, et se henkilö ois valinnu itellee semmose niinkun persoonallisen tai semmosen tärkeen, niinku omaa persoonaa tukevan asian. Ja sitte niinku et se pystys tuomaa se hakija sitte itteää esille siinä sitä kautta ja sitte jollai tavalla tuoda tietoon sitä itestään niille haastattelijoille."</i> (H1)</p> <p><i>"No kyllä mä aattelen sillee, että ku ne haluaa kuitenkin nähä minkälainen persoona ja minkälainen mää oon, ni se että kyllä se et jos mä teen mun näkösen esitelmän, ni sen pitäis olla se mitä ne hakee, että ei mun tarvii turhaan lähteä miettimään, että no apua nehä varmaan haluaa just semmosen, joka osaa kaikki soittaa ihan täydellisesti pianoa siellä, että emmä nyt sovellu tänne yhtään ja hyi kauhee. Ni se, että ku mä teen mun näkösen esitelmän, ni kyllä se on se mitä ne haluaaki."</i> (H2)</p> <p><i>"-- et siin ei niinku rajoteta suoraan sitä, että hei sen pitää olla tämmönen ja tämmönen, koska just kaikki eri persoonat pystyy tekee sit niin erilaiset, että sitte, niinku ne ei oo kaikki samanlaisia ne esitykset sitte."</i> (H2)</p>
<p>Tiivistetty merkityksellinen ilmaus</p>	<p>Kirjattu tiivistettynä merkityksellisenä ilmaisuna "persoona".</p>

Kuva 1: Teeman 1 mukainen esimerkki merkityksellisten ilmausten tiivistämisestä.

Teeman 1 (osaamisnäyte) mukaisessa esimerkissä tiivistettyjä merkityksellisiä ilmauksia oli lopulta kokonaisuudessaan yhteensä 72 kappaletta ja kaksi täyttä (käsin kirjattua) liuskaa. Taulukossa 4 on listattuna kaikki teemaan 1 esimerkkiin liittyvät 72 tiivistettyä merkityksellistä ilmausta.

Taulukko 4: Teeman 1 mukainen esimerkki aineistosta kumpuavista tiivistetyistä merkityksellisistä ilmauksista

<b>Tiivistetyt merkitykselliset ilmaukset (72)</b>				
"Oman näköinen / omakohtaisuus"	"Esiintyminen"	"Osaaminen"	"Taidot"	"Tiedot"
"Aiheen ajankohtaisuus"	"Luovuus"	"Itsen esiin tuominen ja henkilökuvaa"	"Osuvuus"	"Vaikutelman tekeminen"
"Hyvien opettaja-ominaisuuksien esille tuominen"	"Monipuolisuus ja aihevalinta"	"Motivaatio"	"Vaivan näkeminen ja koulutukseen haluaminen"	"Aikarajan huomioiminen"
"Tiukan paikan testaaminen ja roolit"	"Kiinnostus omaan aiheeseen ja sen tärkeys"	"Aiheen hyödyllisyys"	"Aiheen laatu ja hyvyys"	"Itsestä kertominen"
"Aiheen perustelu"	"Erottuminen joukosta"	"Itseen luottaminen"	"Ohjeistuksen laveuteen suhtautuminen"	"Selkeys"
"Rakenne"	"Ajatukset"	"Mielipiteet"	"Kiinnostuksen kohteet"	"Uskaltaminen"
"Aiheen valitseminen"	"Perehtyneisyys"	"Ohjeen noudattaminen"	"Vuorovaikutus"	"Tilanne"
"On oma itsensä"	"Mukautuminen"	"Sopeutuminen"	"Soveltuvuus"	"Luonne"
"Persoonaa"	"Miten mielellään on esillä"	"Reippaus"	"Oman jutun takana seisominen"	"Itsevarmuus"
"Kuuluva ääni ja ilmaisu"	"Kantaa ottaminen"	"Aikasidonmaisuus"	"Mitä pystyy tekemään"	"Oma ideointi"
"Omat mielitymykset"	"Muille puhuminen"	"Jännittäminen"	"Syventyminen näytteen valmistamiseen"	"Näytteen työstäminen ennakkoon"
"Heikot kohdat"	"Omat vahvuudet"	"Liittäminen kasvatukseseen"	"Omat ideat"	"Loogisuus"
"Ongelmanratkaisu"	"Kuinka valmis on opiskelemaan"	"Johdonmukaisuus"	"Omana itsenä oleminen"	"OPS-tietoisuus"
"Laaja-alainen osaaminen"	"Etukäteen valmistautuminen"	"Missä on hyvä"	"Hankala tilanne"	"Ymmärrettävyys"
"Omin sanoin kertominen"	"Konkreettisuus"			



#### 4.4.2 Toinen analyysivaihe

Fenomenografisen tutkimuksen toista analyysivaihetta Niikko (2003, s. 34) kuvaa teemoitteluksi, eli ryhmittelyksi. Ahonen (1996, 145) näkee, että vaikka tulkittu merkitys voi muodostua sellaisenaan kategoriaksi, pelkistää ja yhdistää tutkija usein merkityksiä toisiinsa ilmaisten tulkintansa jonkin teoreettisen käsitteen avulla selkiyttääkseen tutkimustaan. Ahonen (1996, 146) kuitenkin varoittaa, että kategorioiden muodostamiseen liittyy aina ylitulkinnan vaara, sillä merkitysten yhdistäminen perustuu tutkijan niissä havaitsemiin yhteisiin ajatuslementteihin.

Tämän tutkimuksen aiemmassa analyysivaiheessa aineistositaattimuotoiset merkitykselliset ilmaukset tiivistettiin muutaman sanan mittaisiksi merkityksellisiksi ilmauksiksi, joita on yhteensä 72. Tutkimusaineistoa tiivistettiin edelleen aineiston seuraavassa analyysivaiheessa, kun tiivistetyt merkitykselliset ilmaukset ryhmiteltiin 33 merkityskategoriaksi. Kaikki 33 merkityskategoriaa on haastatteluaineiston tässä analyysivaiheessa saatu aikaan vertailemalla tiivistetyjä merkityksellisiä ilmauksia toisiinsa irrallisina niiden alkuperäisestä kontekstista, eli yksittäisistä litteroiduista haastatteluaineistoista. Taulukosta 5 käy ilmi mistä tiivistetyistä merkityksellisistä ilmauksista 33 merkityskategoriaa muodostuivat teeman 1 mukaisen esimerkin mukaan.

Taulukko 5: Teeman 1 mukainen esimerkki merkityskategorioiden muodostamisesta

Merkityskategorioiden (33) syntyminen tiivistetyistä merkityksellisistä ilmauksista (72)		
"Oman näköinen / omakohtaisuus" "Erottuminen joukosta"	"Kiinnostus omaan aiheeseen ja sen tärkeys"	"Aiheen ajankohtaisuus" "Aikasidonnaisuus" "Aiheen hyödyllisyys"
<b>Erottuminen joukosta</b>	<b>Oma kiinnostus</b>	<b>Aiheen ajankohtaisuus ja hyödyllisyys</b>
"Aiheen valitseminen" "Monipuolisuus ja aihevalinta" "Aiheen laatu ja hyvyys" "Osuvuus"	"Kiinnostuksen kohteet" "Vaikutelman tekeminen"	"Aiheen perustelu" "Oman jutun takana seisominen"
<b>Aihevalinta</b>	<b>Omakohtaisuus</b>	<b>Perustelu</b>
"Liittäminen kasvatukseen"	"Johdonmukaisuus" "Loogisuus"	"Selkeys" "Rakenne"
<b>Yhteys tieteenalaan</b>	<b>Johdonmukaisuus</b>	<b>Rakenne</b>
"Oma ideointi" "Luovuus" "Omat ideat"	"Konkreettisuus" "Ymmärrettävyys"	"Ohjeistuksen laveuteen suhtautuminen" "Ohjeen noudattaminen" "Aikarajan huomioiminen"
<b>Luovuus</b>	<b>Konkreettisuus</b>	<b>Ohjeen tulkinta ja noudattaminen</b>
"Osaaminen" "Laaja-alainen osaaminen" "Ongelmanratkaisu"	"Tiedot" "OPS-tietoisuus"	"Mitä pystyy tekemään" "Taidot"
<b>Oma osaaminen</b>	<b>Tiedot</b>	<b>Taidot</b>
"Kantaa ottaminen"	"Ajatukset" "Mieliapiteet"	"Missä on hyvä" "Omat mielilymykset"
<b>Kansalaisaktiivisuus</b>	<b>Ajatukset</b>	<b>Mielilymykset</b>
"Itsen esiin tuominen ja henkilökuva" "Itsestä kertominen" "Hyvien opettaja-ominaisuuksien tuominen"	"On oma itsensä" "Omana itsenä oleminen" "Uskaltaminen"	"Heikot kohdat" "Omat vahvuudet"
<b>Itseilmaisu</b>	<b>Osaako olla oma itsensä</b>	<b>Itsearviointi</b>
"Persoona" "Sopeutuminen" "Mukautuminen"	"Luonne" "Reippaus"	"Esiintyminen" "Omin sanoin kertominen" "Jännittäminen"
<b>Persoona</b>	<b>Luonne</b>	<b>Esiintyminen</b>
"Tuokan paikan testaaminen ja roolit" "Hankala tilanne" "Itsevarmuus" "Itseen luottaminen"	"Miten mielellään on esillä" "Tilanne"	"Kuuuva ääni ja ilmaisu"
<b>Itsevarmuus</b>	<b>Esillä oleminen</b>	<b>Ilmaisu</b>
"Muille puhuminen" "Vuorovaikutus"	"Soveltuvuus"	"Kuinka valmis on opiskelemaan"
<b>Vuorovaikutus</b>	<b>Soveltuvuus</b>	<b>Valmius opiskella</b>
"Motivaatio" "Vaivan näkeminen ja koulutukseen haluaminen"	"Perehtyneisyys" "Syventyminen näytteen valmistamiseen"	"Etukäteen valmistautuminen" "Näytteen työstäminen ennakoon"
<b>Motivaatio</b>	<b>Perehtyneisyys</b>	<b>Valmistautuneisuus</b>

Tiivistettyjen merkityksellisten ilmausten ryhmitteleminen mm. niille yhteisten ominaisuuksien perusteella merkityskategorioiksi vaati liikkumista alkuperäisten merkityksellisten ilmausten (suorat aineistositaatit), alkuperäisen aineiston ja rakentuvien merkityskategorioiden välillä, jotta tiivistettyjen merkityksellisten ilmausten semantiikka ja niistä rakentuvat merkityskategoriat tekevät varmasti oikeutta tutkimuksen kohteena olleiden käsitysten todelliselle luonteelle.

#### 4.4.3 Kolmas analyysivaihe

Niikon (2003, s. 36) kuvaama aineiston kolmas analyysivaihe tiivisti aineistoa entisestään. Kolmannessa analyysivaiheessa määriteltiin aineistolähtöisesti alatasen käsitysryhmät, eli etsittiin kontekstista irrallaan oleville merkityskategorioille yhteistä tekijää ja määriteltiin alatasen kategorioille rajat. Alatasen kategorioita syntyi teeman 1 osalta kymmenen ja teeman 2 osalta kahdeksan kappaletta. Taulukossa 6 on esitetty teeman 1 mukainen esimerkki yhden alatasen kategorian syntymisestä. Taulukossa 6 on esimerkkinä yksi teeman 1 mukainen alakategoria, joka on nimetty "aihe" -nimiseksi. Esimerkistä käy ilmi miten tiivistetyt merkitykselliset ilmaukset ovat muodostaneet merkityskategoriat, joiden pohjalta alakategoriat on tiivistetty.

Taulukko 6: Teeman 1 mukainen esimerkki alakategorioiden muodostamisesta, esimerkikategoriana "aihe"-nimisen alakategorian muodostuminen

Tiivistetty merkityksellinen ilmaus (15)	Merkityskategoria (7)	Alakategoria (1)
"Oman näköinen / omakohtaisuus"	Erottuminen joukosta	<b>Aihe</b>
"Erottuminen joukosta"		
"Kiinnostus omaan aiheeseen ja sen tärkeys"	Oma kiinnostus	
"Aiheen ajankohtaisuus"	Aiheen ajankohtaisuus ja hyödyllisyys	
"Aikasidonnaisuus"		
"Aiheen hyödyllisyys"		
"Aiheen valitseminen"	Aihevalinta	
"Monipuolisuus ja aihevalinta"		
"Aiheen laatu ja hyvyys"		
"Osuvuus"		
"Kiinnostuksen kohteet"	Omaehtaisuus	
"Vaikutelman tekeminen"		
"Aiheen perustelu"	Perustelu	
"Oman jutun takana seisominen"		
"Liittäminen kasvatukseen"	Yhteys tieteenalaan	

Esimerkin mukaisen merkitysluokkien, eli alatason kategorioiden, määrittelyn teki haasteelliseksi se, että tässä analyysivaiheessa oli näkyvillä kaksi selkeää merkitysluokkaeroa: kiinnostuksen kohteena olevat käsitykset jakoutuivat osaamisnäytteeseen ja luokanopettajaksi hakevaan henkilöön liittyviksi. Kuitenkin niin, että sekä osaamisnäytteeseen että henkilöön liittyvät käsitykset määriteltiin hakuprosessin kautta. Käytännössä osaamisnäyte sisältöineen ja henkilö kaikkine ominaisuuksineen vaikuttivat olevan kaksi erillistä instrumenttia, joilla tässä aineistossa esiin nousseiden käsitysten mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskoeraati on määrä vakuuttaa hakijan soveltuvuudesta (yhtäältä luokanopettajakoulutukseen ja toisaalta luokanopettajan ammattiin).

#### 4.4.4 Neljäs analyysivaihe

Viimeinen analyysivaihe Niikon (2003, s. 36-37) kuvailemassa neliportaisessa fenomenografisessa analyysimallissa on yläkategorioiden luominen aiemman analyysivaiheen alakategorioille. Yläkategoriat ovat niin sanottuja kuvauskategorioita, sillä niiden on määrä kuvata laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää ja kuvata tutkittavaa ilmiötä. Myös Gröhn (1992, 18-19) määrittelee fenomenografisen tutkimuksen tulosten, eli kuvauskategorioiden, kuvaavan tutkimushaastateltavien laadullisesti erilaisia käsitystapoja tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, joita tulee tutkimusraportissa havainnollistaa suorien lainausten avulla. Gröhn (1992, 25) huomauttaa, että kuvauskategoriat ovat arvokkaita itsessään, koska niiden avulla voi olla mahdollista jäsentää tutkittavaa ilmiötä täysin uudenslaisilla tavoilla. Ahosen (1996, 146) mukaan kuvauskategorioiden tulee selittää tutkittavien merkityksellisiä ilmauksia osoittamalla niiden teoreettiset yhteydet. Marton (1981, 196) on perustellut kuvauskategorioiden roolia fenomenografisen tutkimuksen päätuloksena niiden pyrkimyksellä systemaattisesti kuvata erilaisia käsityksiä asioista – kuvauskategorioihin tulisi tiivistyä kiinnostuksen kohteena olevat käsitykset yleisellä tasolla niin, että yksilöt niiden taustalla ikään kuin katoavat ja kuvauskategoriat kuvaavat käsitysten yleisen laadullisen kirjon. Taulukkoon 7 on kuvattu tämän tutkielman kuvauskategorioiden syntyminen alakategorioiden kautta käyttäen esimerkkinä yhtä teeman 1 kuvauskategoriosta, joka on nimeltään "kyvykkyys".

Taulukko 7: Teeman 1 mukainen esimerkki kuvauskategorioiden syntymisestä, esimerkkinä "kyvykkyys" -nimisen kuvauskategorian rakentuminen

Merkityskategoria (15)	Alakategoria (3)	Kuvauskategoria (1)
Erottuminen joukosta	Aihe	Kyvykkyys
Oma kiinnostus		
Aiheen ajankohtaisuus ja hyödyllisyys		
Aihevalinta		
Omakohtaisuus		
Perustelu		
Yhteys tieteenalaan		
Johdonmukaisuus	Osaamisnäyte	
Rakenne		
Luovuus		
Konkreettisuus		
Ohjeen tulkinta ja noudattaminen		
Oma osaaminen	Kyvyt	
Tiedot		
Taidot		

Uljensin (1989, 47) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tuloksena syntyneistä kuvauskategorioista rakennetaan kuvauskategoriasysteemi, josta on nähtävissä kuvauskategorioiden väliset yhteydet ja niiden rakentuminen. Uljens (1989, 47) näkee, että kuvauskategoriasysteemi voi olla joko horisontaalinen, jolloin luokat ovat ns. tasavertaisia, vertikaalinen, jolloin luokat ovat ns. ordinaalisia tai hierarkinen, jolloin luokat ovat ns. evolutiivisia. Seuraavassa luvussa esitellään tarkemmin molemmat syntyneet kuvauskategoriasysteemit ja niiden sisältö.

## 5 Hakijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen soveltavuuskokeesta

Tässä pro gradu -tutkielmassa oli kaksi tutkimuskysymystä, joiden päämääränä oli selvittää Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen hakijoiden erilaisia tapoja ymmärtää mitä luokanopettajakoulutuksen soveltavuuskokeella pyritään mittaamaan. Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulos, eli fenomenografisen analyysin avulla muodostetut kuvauskategoriasysteemit ja tarkemmin niiden kuvauskategoriat. Kuvauskategoriasysteemit on rakennettu aineistolähtöisesti tätä tutkielmaa varten kerätystä teemahaastatteluaineistosta. Niikko (2003, s. 39) kuvaa lopullisten fenomenografisen tutkimuksen tulosten olevan arkikielisiä, jotta ne ovat sensitiivisiä kokemusten ja käsitysten semanttiselle sisällölle. Lisäksi ne sisältävät suoria lainauksia liitettyinä kuvauskategorioiden yhteyteen. Kuvauskategoriat itsessään ovat kuitenkin abstrakteja, sillä ne ovat selektiivisiä, tiivistäviä ja organisoivia (Uljens, 1989, 41-42). Marton (1981, 196-198) näkee kuvauskategoriat yhtäältä abstrakteina välineinä konkreettisten asioiden analysoimisessa, mutta toisaalta myös kuvauksena ihmisen ajattelusta suhteessa yleisiin ajattelutapoihin. Muun muassa Niikon (2003, 39) ajatuksiin tukeutuen tämän tutkielman molemmat kuvauskategoriasysteemit on kirjoitettu seuraavissa alaluvuissa auki ja niiden sisältö on linkitetty suoraan aineistositaatein teemahaastatteluaineistoon. Näin lukijalle paljastuu sekä se, miten tutkija on löytänyt kuvauskategoriat erottelemalla ja yhdistelemällä aineistoa kokonaisuuksiksi, että se, mitkä ovat käsitysten keskeiset piireet ja niiden sisäinen rakenne (Häkkinen, 1996, 34).

Alaluvussa 5.1 esitellään ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaava kuvauskategoriasysteemi, sen rakenne sekä siihen liittyvät aineistositaatit ja alaluvussa 5.2 esitellään toiseen tutkimuskysymykseen vastaava kuvauskategoriasysteemi sen rakenne sekä siihen liittyvät aineistositaatit. Alaluvussa 5.3 tutkimuksen tulokset kootaan yhteen. Lisäksi alaluvuissa molemmat aineistolähtöisesti syntyneet kuvauskategoriasysteemit liitetään niiden teoreettiseen viitekehykseen. Tämän tutkimuksen tutkimushaasteltavien käsityksistä rakennettuja kuvauskategoriasysteemejä peilataan tässä tutkielmassa Metsäpellon ym. (2019) osana Opettajankoulutuksen valinnat - ennakoivaa tulevaisuustyötä -hanketta kehittämään *Moniulotteiseen opettajan osaamisen prosessimalliin* (taulukko 8). MAP, eli *Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli* (Metsäpelto ym., 2019), kokoaa yhteen kaiken sen osaamisen, mitä opettaja työssään tarvitsee. MAP koostuu viidestä viidestä osaamisalueesta, jotka ovat nähtävillä taulukossa 8. Osaamisalueet ovat (1) opetuksen ja oppimisen tietoperusta, (2) kognitiiviset taidot, (3) sosiaaliset taidot, (4) persoonalliset orientaatiot ja (5) ammatillinen hyvinvointi. Lisäksi MAP ottaa huomi-



oon opettajan tilannekohtaiset taidot, ammatilliset käytännöt ja opettajan vaikutukset oppijoiden tasolla. MAP on ensimmäinen kaikkien suomalaisten opettajankoulutusyksiköiden yhteisesti jakama näkemys siitä, minkälainen on hyvä opettaja ja mitä hyvä opettajuus on. Tämän tutkielman tutkimuskysymysten kannalta MAP:in kaltainen jäsenitys on relevantti, sillä kuten muun muassa Mikkola (2002, 21) kiteyttää, heijastelee opettajuuden kuva myös opettajankoulutuksen opiskelijavalintoja. Lisäksi vuonna 2020 voimaan astuva koko korkeakoulusektorin käsittävä opiskelijavalintauudistus tulee opettajankoulutusten osalta mukailemaan MAP:ia ja Ovet-hankkeen alulle panemaa työtä, kun vuonna 2020 uudessa yhteisvalinnassa hakijat voivat yhteen soveltuvuuskokeeseen osallistumalla hakea usean eri yliopiston opettajankoulutukseen (Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä -hankkeen verkkosivut, 2019).

Taulukko 8: *Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli*

<b>Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP)</b>	
<i>Metsäpelto ym. (2019)</i>	
<b>Opetuksen ja oppimisen tietoperusta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sisältötieto</li> <li>- Pedagoginen sisältötieto</li> <li>- Kontekstuaalinen sisältötieto</li> <li>- Pedagoginen tieto</li> <li>- Käytännöllinen tieto</li> </ul>
<b>Kognitiiviset taidot</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiedonkäsittely</li> <li>- Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu</li> <li>- Kommunikaatio, argumentointi ja päättely</li> <li>- Luovuus</li> <li>- Metakognitiiviset taidot</li> </ul>
<b>Sosiaaliset taidot</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vuorovaikutustiedot</li> <li>- Tunnetaidot</li> <li>- Moninaisuuteen liittyvä osaaminen</li> <li>- Kulttuurienvälinen osaaminen ja vuorovaikutus</li> </ul>
<b>Persoonalliset orientaatiot</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Henkilökohtaiset ominaisuudet</li> <li>- Minäkäsitykset</li> <li>- Ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka</li> <li>- Motivationaaliset orientaatiot</li> <li>- Ammatillinen identiteetti</li> </ul>
<b>Ammatillinen hyvinvointi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Työhyvinvointi</li> <li>- Stressinhallinta</li> <li>- Resilienssi</li> </ul>
+ Tilannekohtaiset taidot	
+ Ammatilliset käytännöt	
+ Opettajan vaikutukset oppijoiden tasolla	

## **5.1 Hakijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen soveltavuuskokeen osaamisnäytteestä**

Taulukossa 9 on tämän tutkielman ensimmäiseen teemaan ja tutkimuskysymykseen vastaava niin sanottu kuvauskategoriasysteemi tai tulosalue, jonka yläkäsitteenä on aiheena ollut luokanopettajakoulutuksen soveltavuuskokeen osaamisnäyte. Tutkimuskysymys, johon kuvauskategoriasysteemi vastaa koskee luokanopettajakoulutuksen hakijoiden käsityksiä siitä, mitä Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen valintakokeen soveltavuuskokeella ja tarkemmin sen osaamisnäyte -osa-alueella pyritään mittaamaan. Kuvauskategoriasysteemi on rakennettu aineistolähtöisesti. Teemalle "osaamisnäyte" syntyi neljä kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat luokanopettajakoulutuksen hakijoiden käsitysten laadullisia eroja siitä, mitä Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltavuuskokeen osaamisnäyte -osa-alueella pyritään mittaamaan. Kuvauskategoriat ovat kyvykkyys, henkilö, toimintatavat ja motivaatio. Kuvauskategorioiden, eli yläkategorioiden, alakategorioita ovat aineiston aiemmassa analyysivaiheessa määritellyt kymmenen alakategoriaa. Alakategoriat ovat puolestaan syntyneet 33 merkityskategorian pohjalta, jotka syntyivät tiivistettyjen merkityksellisten ilmausten pohjalta, jotka on etsitty litteroidusta raakahaastatteluaineistosta merkityksellisinä ilmauksina. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin tutkimuksessa muodostuneita soveltavuuskokeen osaamisnäytteen kuvauskategorioita: kyvykkyys, henkilö, toimintatavat ja motivaatio. Kuhunkin kategoriaan liittyen olen poiminut edustavia sitaatteja haastatteluista.

Taulukko 9: Hakijoiden käsityksiä Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteestä

<b>Osaamisnäyte</b>		
<b>Merkityskategoriat (33)</b>	<b>Alatason kategoriat (10)</b>	<b>Kuvauskategoriat (4)</b>
Erottuminen joukosta (2)	Aihe	Kyvykkyys
Oma kiinnostus (1)		
Aiheen ajankohtaisuus ja hyödyllisyys (3)		
Aihevalinta (4)		
Omaehtaisuus (2)		
Perustelu (2)		
Yhteys tieteenalaan (1)		
Johdonmukaisuus (2)	Osaamisnäyte	
Rakenne (2)		
Luovuus (3)		
Konkreettisuus (2)		
Ohjeen tulkinta ja noudattaminen (3)		
Oma osaaminen (3)	Kyvyt	
Tiedot (2)		
Taidot (2)		
Kansalaisaktiivisuus (1)	Henkilökuva	Henkilö
Ajatukset (2)		
Mielitymykset (2)		
Itseilmaisu (3)	Itseilmaisu	
Osaako olla oma itsensä (3)		
Itsearviointi (2)		
Persoona (3)	Käyttäytyminen	
Luonne (2)		
Esiintyminen (3)	Esiintyminen	Toimintatavat
Itsevarmuus (4)		
Esillä oleminen (2)		
Ilmaisu (1)		
Vuorovaikutus (2)	Vuorovaikutus	
Soveltuvuus (1)	Soveltuvuus	
Valmius opiskella (1)		
Motivaatio (2)	Motivaatio	Motivaatio
Perehtyneisyys (2)		
Valmistautuneisuus (2)		

### 5.1.1 Kyvykkyys

*Kyvykkyys* -kuvauskategoria kuvaa kaikkia niitä tämän tutkielman aineistosta esiin nousseita käsityksiä, joiden perusteella luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteellä pyritään mittaamaan hakijan kykyä perustella ja rakentaa sisällöltään mahdollisimman mielekäs, ehyt ja mieleenpainuva kokonaisuus valitsemastaan osaamisnäyteaiheesta. Metsäpellon ym. (2019) kehittämässä *Moniulotteisessa opettajan osaamisen prosessimallissa* tämän kaltainen osaaminen mielletään yhtäältä opetuksen ja oppimisen tietoperustan tuntemiseksi sekä toisaalta opettajan omien kognitiivisten taitojen sopimiseksi opettajan työnkuvaan. Tämän tutkielman tutkimushaastateltavien käsitykset siitä, mitä osaamisnäytteellä pyrittiin mittaamaan, jakautuivat kyvykkyuden osalta hienojakoisemmin kolmeen erilliseen alakategoriaan, joita ovat *aihe*, *osaamisnäyte* ja *kyvyt*. *Aihe* -alacategoriaan kuuluvat kaikki ne käsitykset, joilla perusteltiin hakijan valitsemaa osaamisnäytteen aihetta. Aihevalintaa perusteltiin muun muassa oma-kohtaisuudella sekä halulla tai taktisella päätöksellä erottua joukosta ja kantaaottavuudella. Tämän tutkimuksen *aihe* -alacategoriaan kuuluvat käsitykset näyttäytyvät Metsäpellon ym. (2019) *Moniulotteisessa opettajan osaamisen prosessimallissa (myöhemmin MAP)* kognitiivisina taitoina, eli muun muassa kriittisenä ajatteluna ja ongelmanratkaisuna sekä kommunikationa, argumentointina ja päättelynä.

H: Miten sä valitsit sen osaamisnäytealueen?

H1: Öö. No mä ostin semmosen mikä mua itseäni ehkä eniten kiinnostaa ja sitte tota noin, että jotenki sais sen omakohtaisuuden siihen niin..

H2: -- varmaan aika moni niinku tekee semmosen et menee soittamaan sinne jotaki tai jonku liikunnallisen jutun ja sit mä aattelin, että mä haluan niinku vähän erottua joukosta --

H5: -- mäki olin perustellu opetussuunnitelmasta, että miks mä otin tämmösen niinku aiheen, että se ei ollu ihan vaan tuulesta temmattu --

H2: -- Ja mä aattelin, et se voi myös niinku ihan tulevaisuudenki kannalta olla semmonen hyödyllinen ja semmonen mulle ominainen juttu, että siinä voi myös sitä psykologiaaki just käyttää apuna mistä mä tykkään ja sit se on semmonen niinku mun näkönen juttu --

H3: Että se oli enemmänki tämmöne ehkä kantaa ottava niinkö sitte.. se esitys ja se oli ihan minun niinkö, että siihen en ottanu tavallaan ketään muuta mukaan --

H6: -- varmasti todella hyvä systeemi, että jokainen saa niinkö tuotuu esille sen missä kokee olevansa hyvä.

Kyvykkyyks-kuvauskategorian *osaamisnäyte* -alakategoriaan kuuluvat aineiston kaikki ne käsitykset, joiden mukaan osaamisnäytteellä mitataan hakijan rakentaman tuotoksen, eli hakijan valintaraadille esittämän osaamisnäytteen rakennetta, esitystapaa ja sen jäsentelyä. Metsäpellon ym. (2019) MAP-mallissa *osaamisnäyte* -alakategorian käsitykset voidaan mieltää kuuluvan osaksi opettajan opetuksen ja oppimisen tietoperustaa ja tarkemmin opettajan käytännöllistä tietoa, eli kokemusten ja niiden reflektoinnin tai taidon harjoittelun kautta rakentuvaa osaamista.

H4: No mun mielest toi oli niinku hyvä, että siinä pääs tuomaan ne sun taidot ja saat ite niinku käyttää sitä luovuutta, että milläläilla sä tuot sen esille --

H6: No varmaan just sitä niinkö kykyä tuoda omia ajatuksia selkeästi esille ja johdonmukaisuutta --

H6: No onhan se hyvä tietenkin, et se kysytään etukäteen suurin piirtein et mitä aiot tehdä, että se vähän pakottaakin niinkun hakijan työstämään sitä osaamisnäytettensä pitemmällä aikavälillä --

H7: -- arvioidaan sitä, että miten sen esittää ja sitte tavallaan semmosta johdonmukaisuutta ja kykyä arvioida sitä omaa osaamisnäytettä ja tämmöstä, että ei niinkään ehkä sitä, että kuinka hyvin sää teet tämän tai näin vaan enemmänkin semmosia että.. enemmänki semmosta omaa ideointia ja tämmöstä arvioidaan siinä.

H8: -- sitä mä pyrin kans tuomaan esiin, että ko mä olin suunnitellu sen tuokion --

*Kyvykkyyks* -kuvauskategorian *kyvyt* -alakategoriaan kuuluvat kaikki ne käsitykset, joiden mukaan osaamisnäytteen sisällön tulisi heijastella ja siten myös mitata hakijan osaamisnäytteesään esille nostamia taitoja, tietoja ja kykyjä, joiden hakija ajattelee olevan yhteydessä opettajankoulutuksessa ja opettajan ammatissa menestymiseen. MAP-mallissa tämän kaltainen opettajan osaaminen nähdään yhtäältä opetuksen ja oppimisen tietoperustaan kuuluvaksi sisältötiedoksi sekä toisaalta erilaisiksi kognitiivisiksi taidoiksi tai niiden yhdistelmiksi (Metsäpelto ym., 2019).

H5: Ja hain laaja-alaiseksi luokanopettajaksi ni sitte mä aattelin, että siinä on tärkeä semmonen niinku yhistämisen taito ja niinku laaja-alaisesti osata eri asioita.

H6: -- varmasti todella hyvä systeemi, että jokainen saa niinkö tuotuu esille sen missä kokee olevansa hyvä.

H7: -- koska tosiaan siinä ei mun mielestä haeta sitä, että kuinka hyvä sä oot tekemään vaikka jotakin tai kuinka lahjakas, vaan just sitä, et mä tykkäisin, et siinä saa tuoda esiin ne omat vahvuudet ja omat ideat.

H8: -- mä toin siihen sitä omaa osaamista sillä, että mä tein sen siihen sen liikuntatuokion.

H4: Silleen monipuolisesti niinku.. halusin tuoda mun taitoja niinku, no sen musiikillisuuden. Ja sitte halusin myös siihen, ku tein sen musiikkivideon, ni siihen yhistin sirkuspätkiä ja tanssipätkiä. Että tuli semmonen kokonaisuus mun osaamisista.

## 5.1.2 Henkilö

*Henkilö* -kuvauskategoriassa tutkimushaastateltavien käsitykset siitä, mitä osaamisnäytteellä pyritään mittaamaan, asettuivat hienojakoisemmin *kyvykkyyks* -kuvauskategorian tavoin kolmeen alakategoriaan, joita olivat *henkilökuva*, *itseilmaisuus* ja *käyttäytyminen*. *Henkilö* -kuvauskategoria kuvaakin kaikkia niitä tämän tutkimuksen tutkimushaastateltavien käsityksiä, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteen yhtenä tavoitteena on mitata hakijan henkilökuvan, eli esim. arvojen, tavoitteiden ja taustan sopivuutta luokanopettajan ammattiin, itseilmaisun tapaa ja käyttäytymisen tyyliä. Metsäpellon ym. (2019) MAP-mallissa tämän kaltainen opettajan osaaminen liitetään niin sanotuiksi persoonallisiksi orientaatioiksi. *Henkilö* -kuvauskategorian alakategoriaan "*henkilökuva*" kuuluvat kaikki ne tämän tutkimuksen aineistossa esiintyneet käsitykset, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteellä mitataan sitä, minkälaisista elementeistä hakijan henkilökuva rakentuu. *Henkilökuva* -alakategoriassa onkin näin ollen nähtävissä kaikki Metsäpellon ym. (2019) määrittelemät persoonallisuuden orientaatiot -luokkaan kuuluvat opettajan osaamiset, eli henkilökohtaiset ominaisuudet, minäkäsitykset, ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka, motivationaaliset orientaatiot ja ammatillinen identiteetti.

H1: -- ehkä sitte sillä voi hakee just tämmösellä osaamisnäytteellä just sitä, niinku että mitä se niinkun ääm.. hakija niinkun haluis itestään kertoo ja sillä tavalla.

H2: -- että mä meen sinne omana ittenäni ja ne näkee siitä sitte, et minkälainen ihminen mä oon -  
-

H3: No kyllä mä kummiski sen verran niinko seuraan politiikkaa ja tämmöstä niinkö maailman menoa.. niin tuota kyllä mä otin sitte siinä kantaa tavallaan myös näihin koulutusleikkauksiin --

H6: -- opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat, niinkun opettajat työssänsäkin ovat niin kirjavaa sakkia, että miks ei se sais näkyä jo valintakoetilanteessa?

*Henkilö* -kuvauskategorian *itseilmaisuus* -alakategoria kuvaa kaikki niitä tutkimushaastateltavien käsityksiä, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteellä pyritään mittaamaan hakijan itseilmaisun tapaa, sen sujuvuutta, sen luonnollisuutta ja sen soveltuvuutta tilanteessa, jossa hakijan pitää esiintyä ja olla vakuuttava. Itseilmaisuus -alakategoria sijoittuu näin ollen MAP-mallissa lähinnä persoonalliseksi orientaatioksi ja tarkemmin henki-



lökohtaiseksi ominaisuudeksi, eli yksilölle ominaiseksi tavaksi ajatella, tuntea ja käyttäytyä erilaisissa tilanteissa (Metsäpelto ym., 2019). Toisaalta *itseilmaisu* -alakatgoria voidaan liittää myös osaksi opettajan kognitiivisia taitoja ja tarkemmin osaksi kommunikaatioon, argumentointiin ja päättelyyn liittyvää osaamista (Metsäpelto ym., 2019).

H1: -- kattoo miten sitte handlaa tilanteen se hakija sitte siinä --

H2: -- hirveesti just mietin sitä että minkälaisen vaikutelman mä voin vaan tuoda sillä, että mä oon minä ja mun ajatukset ja pohdinnat ja että minkä kuvan ne siitä saa vaikka siinä ei tarvii olla välttämättä mitään muuta ylimäärästä.

H5: No kyllä mä uskon, että siinä mitataan sitäki, et osaa olla oma luonnollinen ittes siellä edessä.

H2: Mut toisaalta se on hyvä et siin ei niinku rajoteta suoraan sitä, että hei sen pitää olla tämmönen ja tämmönen, koska just kaikki eri persoonat pystyy tekee sit niin erilaiset --

*Henkilö* -kuvauskategorian *käyttäytyminen* -alakatgoria puolestaan kuvaa kaikki niitä tutkimushaastateltavien käsityksiä, joiden mukaan osaamisnäytteellä pyritään mittaamaan luokanopettajakoulutuksen hakijoiden käyttäytymismalleja ja niiden soveltuvuutta opettajan ammattiin sekä hakijan varmuutta ja uskoa omaan itseensä. Kuten *itseilmaisu*-, myös *käyttäytyminen* -alakatgoria näyttäytyy Metsäpellon ym. (2019) mallissa persoonallisena orientaationa ja tarkemmin henkilökohtaisena ominaisuutena, eli ominaisena ajattelun, tuntemisen ja käyttäytymisen tapana.

H2: -- pitää luottaa siihen, että kyl mä nyt osasin tehdä semmosen mitä ne hakee, eikä heti olla alkuun, että voi anteeks, että tää on ihan kauhee tää mun esitelmä ja vähän niinku luottaa ja olla vähän niinku semmonen itsevarmaki siinä.

H5: -- että tää on vaan niinku esittelet tätä mun juttua ja mä seison tän mun jutun takana ja niin.

### 5.1.3 Toimintatavat

*Toimintatavat* -kuvauskategoria keskittyy kuvaamaan kaikkia niitä tutkimusaineistosta esiin nousseita käsityksiä, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteen yhtenä tavoitteena on mitata hakijan toimintatapoja ja niiden soveltuvuutta opettajan ammattiin. Metsäpellon ym. (2019) MAP-mallissa tämän tutkimuksen *toimintatavat* -kuvauskategoria näyttäytyy persoonallisena orientaationa, kuten näyttäytyi myös *henkilö* -kuvauskategoria. Toisaalta *toimintatavat* -kuvauskategoriaan liittyvät myös MAP-mallissa esiintyvät sosiaaliset taidot (Metsäpelto ym., 2019).

Lisäksi myös *toimintatavat* -kuvauskategoria jakautuu kolmeen hienojakoisempaan alakategoriaan, joita ovat *esiintyminen*, *vuorovaikutus* ja *soveltuvuus*. *Esiintyminen*-alakategoria kuvaa kaikkia niitä tämän tutkimuksen tutkimushaastateltavien käsityksiä, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen hakijan tulee osaamisnäytteessään pystyä vakuuttamaan valintakoeraati omista esiintymistaidoistaan, ilmaisustaan ja siitä, että esillä oleminen on hakijalle luonnollista. Metsäpellon ym. (2019) mallissa *toimintatavat* -kuvauskategorian *esiintyminen* -alakategoria asetuu lähinnä persoonalliseksi orientaatioksi ja tarkemmin hakijan henkilökohtaiseksi ominaisuudeksi.

H2: -- aattelin esimerkiks sitä, että jos vaikka tekee jonku videon. Kylhän se kertoo se että joo sulla on teknillisetaidot, mut se että onko se sit se, että sä et uskalla vaikka esiintyä jossain tilanteessa --

H2: -- miten mä esiinnyn, että onko mä siellä kyyryssä ja muuten --

H2: Ää, mää näytin sitä, että öö mä oon tosi sellanen, niinku reipas ja tavallaan semmonen, että mua ei niinku just se, että mua ei pelota mikää tommone esitys --

H6: -- sellasta tietynlaista esiintymistaitoa, koska kyllähän tää ammatti on kuitenkin.. jatkuvaa esiintymistä. Toki oppilaiden kanssa yhdessä ja rinnakkain niinkö tietenki opettajan rooli suuntautuu sinne oppimisen ohjaamisen puolelle, eikä tiedon kaatajan rooli tänä päivänä.. mutta.. mutta kyllä siinä myös tarvitaan sitä sellasta..

H3: -- mutta esiintymistaustaa kummiski sen verran, että jotenki pystyy niinkö pitämään sen niinkö aisoissa, että ei mee ihan lukkoon.

H3: -- se että uskallan niinkö esiintyä.. se on opettajan työssä kummiski aika tärkeitä. Ja emmä sitte tiiä muuta. Semmoset asiat. Et pystyy esiintyä ja olemaan niinkö vähän tommosessa.. semmosessa hankalassa tilanteessaki.

*Toimintatavat* -kuvauskategorian *vuorovaikutus* -alakategoria kuvaa niitä tutkimushaastateltavien käsityksiä, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäyte – osa-alueella on tarkoitus mitata hakijan vuorovaikutustaitoja ja läsnäoloa. Metsäpelto ym. (2019) luokittelee *vuorovaikutus* -alakategorian kuvaaman opettajan osaamisen olevan osa opettajan työssä vaadittavia sosiaalisia taitoja ja tarkemmin vuorovaikutustaitoja, eli kykyä toimia rakentavasti ja vastavuoroisesti toisen näkökulma huomioiden.

H3: -- läsnäoloaika on paljon tärkeempi kö se aika.. se tämmönen niin sanottu fyysinen aika, mikskä sitä sanottas.. niin se läsnäoloaika on niinkö paljon tärkeempi, että on siellä niinku läsnä --

H2: Et sun pitää oikeestaan lyhyessä ajassa tehdä semmonen niinku iso vaikutus oikeestaan, että se nyt oli vähän semmonen.

H5: No varmaan se, että uskaltaa niinku olla tommosessa tilanteessa eessä, niinku edessä ja esitellä jottain ja vuorovaikutuksessa olla niitten.. niitten kanssa.. kattoo silmiin - ei oo pelkkää et katon täältä tietokonelta vaan tätä, että ossaa semmosta niinku.. mitä opettaja monestikki mielletään, että se on tuolla eessä ja sillä on kantava ääni, selkeä ääni. Sitä ei niinku jännitä se muille puhuminen.

*Toimintatavat* -kuvauskategorian *soveltuvuus* -alakategoria puolestaan kuvaa niitä aineistosta esiin nousseita käsityksiä, joiden mukaan esittäessään osaamisnäytteensä hakija demonstroi valintakoeraadille omaa yleistä soveltuvuuttaan sekä luokanopettajakoulutukseen, että luokanopettajan ammattiin. Tämänkaltaiset käsitykset siitä, mitä osaamisnäytteellä mitataan ovat luonteeltaan kokonaisvaltaisia. Tämän vuoksi voidaan ajatella, että Metsäpellon ym. (2019) rakentama kuvaus opettajan osaamisesta kuvaa kokonaisuudessaan *soveltuvuus* -alakategoriaan kuuluvia käsityksiä, sillä kuten myös Mikkola (2002, 21-22) on todennut, on soveltuvuuden käsite itsessään hyvin laaja ja monitulkintainen.

H2: -- mulla niinku on tavallaan pelisilmää ja se, että mä ossaan niinku oikeesti ajatella niinku asioita ja sit mä niinku ajattelen ja pohdin tosi paljon myös niinku tulevaisuutta ja kaikkee eri näkökulmia --

H7: No tietenki se oma soveltuvuus alalle ja se semmonen.

H8: No mä halusin tuoda just sitä esiin, että mää oon soveltuva niinko opettajaks --

#### 5.1.4 Motivaatio

*Motivaatio*-kuvauskategoria keskittyy kuvaamaan niitä tutkimushaastateltavien käsityksiä, joiden mukaan Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen *osaamisnäyte* – osa-alueen yhtenä tarkoituksena on mitata ja kartoittaa hakijan motivaatiota yhtäältä opiskella ja valmistua luokanopettajakoulutuksesta ja toisaalta työskennellä valmistumisen jälkeen luokanopettajan ammatissa. Metsäpellon ym. (2019) MAP-malliin perustuen *motivaatio* -kuvauskategoriaan kuuluvat käsitykset asettuvat osaksi persoonallisia orientaatioita ja tarkemmin motivationaalisia orientaatioita, eli tekijöitä, jotka suuntaavat, ylläpitävät ja vahvistavat mielenkiintoa, ponnistelua ja sitoutumista tehtäviin ja toimintoihin.

H1: -- keino mitata sitä hakijan sitä haluuko se oikeesti sitä koulutusta --

H2: Eikä se oo vaa semmone hetki, että no kuha mä tässä hain ja haluan olla opettaja, mut oikeesti mul ei oo mittää hajua, että mitä oon tulossa tekemään mutta miten se voi muuttua, että vähän sillee kattoo motivaatiota, sitte kiinnostustaki ylipäättään.

H2: -- näyttämään sen, että mulla on motivaatiota ja innokkuutta oikeesti tehä se (tutkinto) --

H7: -- tärkeempänä mä ehkä nään sen motivaation, että.. koska niinku opettajia on tosi monia erilaisia persoonia, ni ei haeta ehkä semmosta niinku tietynlaista.. niinko opettajaa, vaan sitte enemmän mitataan sitä motivaatiota ja sitä kuinka valmis on opiskelemaan.

### 5.1.5 Yhteenveto

Tämän tutkielman teemahaastatteluaineistosta löytyi fenomenografisen analyysin tuloksena neljä kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen hakijoiden käsityksiä keväällä 2018 siitä, mitä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteellä pyritään mittaamaan. Neljä aineistosta kumpuavaa tutkimushaastateltavien käsityksiä kuvaavaa kuvauskategoriaa ovat kyvykkyys, henkilö, toimintatavat ja motivaatio (taulukko 9). Kyvykkyys-kuvauskategoria on neljästä syntyneestä kuvauskategoriasta ainut, joka tarkastelee osaamisnäytettä tuotoksena ja keskittyy myös kuvaamaan tutkimushaastateltavien käsityksiä varsinaisen osaamisnäyte-tuotoksen näkökulmasta. Kyvykkyys-kuvauskategoria kuvaa kin tutkimushaastateltavien käsityksiä, siitä, että Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteen avulla on tarkoitus mitata hakijan kyvykkyyttä suunnitella ja rakentaa oma osaamisnäytteesä sen kaltaiseksi, että se puoltaa hakijan pääsyä luokanopettajakoulutukseen. Henkilö-, toimintatavat- ja motivaatio-kuvauskategoriat keskittyvät kuvaamaan tutkimushaastateltavien käsityksiä siitä, että Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteen on tarkoitus kartoittaa hakijan inter- ja intrapersoonallisia taitoja. Henkilö-kuvauskategoria kuvaa niitä käsityksiä, joiden mukaan osaamisnäyte mittaa tai kartoittaa hakijan persoonaa ja identiteettiä, kun taas toimintatavat-kuvauskategoria keskittyy kuvaamaan niitä käsityksiä, joiden mukaan osaamisnäytteen yhtenä tarkoituksena on mitata hakijan toiminta- ja käyttäytymistapojen sekä -mallien soveltuvuutta luokanopettajan ammattiin. Motivaatio-kuvauskategoria kuvaa niitä tutkimushaastateltavien käsityksiä, joiden mukaan osaamisnäytteellä mitataan hakijan motivaatiota päästä luokanopettajakoulutukseen, suorittaa tutkinto loppuun ja työskennellä luokanopettajan ammatissa. Lisäksi motivaatio-kuvauskategoria kuvaa hakijan perehtyneisyyttä ja valmistautuneisuutta sekä soveltuvuuskokeeseen, että koulutusohjelmaan.

Metsäpellon ym. (2019) MAP-mallin näkökulmasta tämän tutkimuksen tuloksena syntyneistä kuvauskategorioista kolme, eli *henkilö*, *toimintatavat* ja *motivaatio*, edustavat MAP-mallissa persoonallisiksi orientaatioiksi nimettyä opettajan osaamisen kategoriaa. *Henkilö* -kuvauskategoriaan kuuluvat käsitykset siitä, mitä luokanopettajakoulutuksen osaamisnäytteellä pyritään mittaamaan, asettuvat saumattomasti MAP-mallissa kuvatuiksi opettajan persoonallisiksi orientaatioiksi, eli henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi, minäkäsityksiksi, ammatillisiksi uskomuksiksi, arvoiksi ja etiikaksi, motivationaalisiksi orientaatioiksi sekä ammatilliseksi identiteetiksi. Myös *toimintatavat* -kuvauskategoriaan kuuluvat käsitykset istuvat MAP-mallissa per-

soonallisiksi orientaatioiksi nimetyksi opettajan osaamiseksi. *Toimintatavat* -kuvaukategorias-  
assa on kuitenkin myös piirteitä MAP-mallin osaamiskategoriasta, joka on nimetty sosiaalisiksi  
taidoiksi. *Motivaatio* -kuvaukategoria edustaa niin ikään osaamista, joka MAP-mallissa on ni-  
metty opettajan persoonallisiksi orientaatioiksi, mutta siihen sisältyvät käsitykset painottuvat  
täysin persoonallisten orientaatioiden motivationaaliset orientaatiot -luokkaan. Syntyneistä ku-  
vauskategorioista *kyvykkyys* -kuvaukategoria oli ainut, jossa kuvatut käsitykset liittyvät Met-  
säpellon ym. (2019) MAP-mallissa kahteen opettajan osaamisen luokkaan, jotka on nimetty  
opetuksen ja oppimisen tietoperustaksi ja kognitiivisiksi taidoiksi.

## **5.2 Hakijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen soveltavuuskokeen haastattelusta**

Taulukossa 10 on tämän tutkielman toiseen teemaan ja tutkimuskysymykseen vastaava niin sanottu kuvauskategoriasysteemi tai tulosalue, jonka yläkäsitteenä on aiheena ollut luokanopettajakoulutuksen soveltavuuskokeen haastattelu. Tutkimuskysymys, johon kuvauskategoriasysteemi vastaa koskee luokanopettajakoulutuksen hakijoiden käsityksiä siitä, mitä Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen valintakokeen soveltavuuskokeella ja tarkemmin sen haastattelu -osa-alueella pyritään mittaamaan. Tutkimuksen tuloksena syntynyt kuvauskategoriasysteemi koostuu kuvauskategorioista, alakategorioista ja merkityskategorioista. Tutkimuskysymykseen vastaavat kuvauskategoriat ovat henkilö, valmiudet ja potentiaali. Kuvauskategoriat ovat syntyneet kahdeksan alataason kategorian pohjalta tiivistäen, kun taas alataason kategoriat ovat syntyneet 14 merkityskategorian pohjalta tiivistäen ja niin edelleen. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin tutkimuksessa muodostuneita soveltavuuskokeen haastattelun kuvauskategorioita: henkilö, valmiudet, potentiaali. Kuhunkin kategoriaan liittyen olen poiminut edustavia sitaatteja haastatteluista.

Taulukko 10: *Hakijoiden käsityksiä Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelusta*

<b>Haastattelu</b>		
<b>Merkityskategoriat (14)</b>	<b>Alatason kategoriat (8)</b>	<b>Kuvauskategoriat (3)</b>
Empaattisuus (5)	Luonteenominaisuudet	Henkilö
Auktoriteetti (4)		
Autenttisuus (3)		
Moraali (4)	Moraalisubjektius	
Esimerkillisyys (1)		
Toimintatavat (5)	Toimintamallit	
Vuorovaikutustaidot (1)		
Tiedot työalasta (2)	Ymmärrys / näkemys ammatista	Valmiudet
Ajan seuraaminen (1)	Ajan seuraaminen	
Oman toiminnan reflektointi (4)	Itsereflektiotaidot	Potentiaali
Oman osaamisen jäsentely (1)		
Yliopistoon ja koulutukseen haluaminen (4)	Koulutusvalinnan perustelu	
Soveltuvuuskokeen haastatteluun panostaminen (1)		
Koulutettavuus (3)	Koulutettavuus	



## 5.2.1 Henkilö

*Henkilö* -kuvauskategoria kuvaa kaikkia niitä tämän tutkimuksen tutkimushaastateltavien käsityksiä, joiden mukaan Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelu -osuudella pyritään mittaamaan hakijan henkilöön liittyviä ominaisuuksia. Metsäpelto ym. (2019) luokittelee tämänkaltaisen osaamisen opettajan persoonalliseksi orientaatioksi, eli henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi, minäkäsityksiksi, ammatillisiksi uskomuksiksi, arvoiksi ja etiikaksi, motivationaalisiksi orientaatioiksi ja ammatilliseksi identiteetiksi. Lisäksi *henkilö* -kuvauskategoriassa on nähtävissä piirteitä Metsäpellon ym. (2019) sosiaaliset taidot -osaamisalueesta. *Henkilö* -kuvauskategoria rakentuu kolmen alatasen kategorian pohjalle, joita ovat *luonteenominaisuudet*, *moraalisubjektius* ja *toimintamallit*. *Luonteenominaisuudet* -alakategoria kuvaa kaikkia sellaisia aineistosta esiin nousseita käsityksiä, joiden mukaan Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelu -osuudella pyritään mittaamaan hakijalle luontaisia ominaisuuksia, joita olivat esimerkiksi empaattisuus, auktoriteetti ja autenttisuus. *Luonteenominaisuudet* -alakategoria asettuu MAP-mallissa opettajan henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi, eli yksilölle ominaisiksi tavoiksi ajatella, tuntea ja käyttäytyä (Metsäpelto ym., 2019).

H6: No kyllä sieltä paljastuu varmasti niinkun ihmisen motiivit ja niinkö ajatusmallit aika helposti kuitenkin, että.. ja persoonallisuus tulee ilmi siinä, että tämä on kuitenkin niin persoonalla tehtävää työtä --

H4: Öö no ainaki se, että olis semmonen välittävä ja empaattinen aikuinen joka halua niinku tukea niitten oppilaitten kasvua ja kehitystä.. niinku oppijoina sekä lapsina. Sen. Ja auttaa niinku niitä tuomaan omia vahvuuksiaan esille --

H4: Empaattinen ja välittävä ja sellanen turvallinen aikuinen ja kenen puoleen on helppo jokaisen kääntyä ja asettaa lapsille kuitenkin rajat ja sitten on kannustava ja innostava ja semmonen sitkeä ja kärsivällinen -- et kyllähän se luonteenpiirteet vaikuttaa. Että eihän susta voi väkisin muuttaa semmosta.. sun niinku luonnetta johonki toiseen suuntaan.

H: Minkälainen on se hakija, jonka haastattelijä halusi nähdä?

H3: Tasapuolinen, oikeudenmukainen, tarvittavan tiukka ja myös pitää vaatia, mutta pitää myös antaa palkinto.

H1: -- semmone hyvä opettaja ois just sitte myös semmone tota noi, joka asettaa ne selvät rajat siellä luokassa et sil on.. sil on selvästi se auktoriteettiasema siellä luokassa ja se on se aikuinen ja sit ne lapset on niitä lapsia siellä --

H1: tietyllä tapaa tämmönen monilahjakkuus et se saa tietää aika paljon erilaisista asioista ja sillä tavalla niinkun ja sitte.. kyl mä nään et se on.. hyvä opettaja saisi olla myös sellanen luova, niinku, että se kehittelee semmosia miten ne lapset saadaan oppimaan ja sillä tavalla ja miten ne innostuis siitä oppimisesta.

*Henkilö* -kuvauskategorian *moraalisubjektius* -alakategoriaan kuuluvat kaikki ne tutkimushaastattelutavien käsitykset, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelussa mitataan osaltaan myös hakijan oikeudentajua ja kykyä antaa itsestään mahdollisimman totuudenmukainen ja hyvin jäsenneilty mielikuva. Moraalisubjektius näkyy tutkimushaastattelutavien puheessa kahdella tavalla: sekä henkilöön liittyvänä rehellisyys -piirteenä että soveltuvuuskoe -tilanteeseen liittyvänä vilpittömyytenä ja kaunistelemattomuutena. Metsäpelto ym. (2019) näkevät tämän kaltaisen osaamisen olevan osa opettajan persoonallisia orientaatioita ja tarkemmin osa opettajan ammatillisia uskomuksia, arvoja ja etiikkaa, jotka ohjaavat muun muassa opettajan toimintaa ja pedagogisia valintoja.

H2: -- siinä haastattelussa ku sä oot niinku keskusteleet oikeesti niitten kanssa, ni sä näät niinku niitten ilmeitä ja muuta ja se on ihan erilainen se tilanne siinä että sä oikeesti oot sitte kunnan vuorovaikutuksessa ja ku siinä keskustellaan ja ollaan ja ne tuo myös niitä omia ajatuksia ja muita ilmi, ni se on ihan erilaista ku se just osaamisnäytteessä ne vaan istuu ja kattoo sua --

H2: -- pelkkä taito ei tavallaan - et sä esität jotaki - se ei kerro et sä oot pätevä opettaja vaan se, että siinä haastattelussa et jos on oikeesti motiivit, tavoitteet, odotukset kaikki nää ajatukset ja muut kunnossa oikeesti ja sä pystyt tuomaan sen vaan ilmi siinä haastattelussa ku ne kysyy sulta kysymyksiä ja siin kysymysten lomassa ku sä vastaat ni siitähän vähän silleen tavallaan tulee se tavallaan vaikutelma --

H2: -- on se auktoriteettiasema, sitä kunnioitetaan, se kertoo niinku tietyt säännöt ja niitä noudatetaan ja se myös ite tavallaan ku se sanoo jotaki, ni se myös niinku toimii sen mukaisesti --

H2: -- varsinki pienempien kanssa sen pitää olla semmonen tietynlainen turva ja vähän semmonen niinku, semmonen, että ei nyt mikään äiti tai isä, mut semmonen kuitenkin, et tulee semmonen niinku ymmärrys ja semmonen niinku turva --

H2: -- ku kukaan muu ei voi tehdä sitä sun puolesta, vaan sitä ite joudut olemaan siinä tilanteessa. Ni se on just se mitkä niinkun kertoo susta ja mittaa sua, koska sun on pakko tehdä se ite --

*Henkilö* -kuvauskategorian *toimintamallit* -alakategoria rakentuu sellaisten aineistosta esiin nousseiden tutkimushaastattelujen käsitysten varaan, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelu -osuuden on määrä mitata hakijan luontaisia toiminta- ja vuorovaikutustapoja sekä -malleja. *Toimintamallit* -alakategoria näyttäytyy Metsäpellon ym. (2019) MAP-mallissa sekä osana opettajan sosiaalisia taitoja (tarkemmin vuorovaikutustaitoja ja tunnetaitoja) että osana opettajan persoonallisia orientaatioita ja tarkemmin opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia.

H3: -- tää haastattelupuoli siinä, ni se että.. että siinä sitte joutuu niinku olemaan tälleen live-tilanteessa. Vähän niinku improvisoimaan periaatteessa. Se myös tuo sen.. sitä jonkunäköstä psykologista kuvaa siitä henkilöstä --

H4: -- haastattelussa just katotaan vähän, että millanen sä oot ja miten sä siedät sitä painetta ja vastaat yllättäviin kysymyksiin ja sitä sun yleisluonnetta, että minkälainen sä oot ja.. vuorovaikutustaitoja!

H2: -- kyllä siitä persoonasta saa heti kiinni, et minkälainen se ihminen on ku se siinä selittää ja on. Ja sitte ku kaks ihmistä sua kattoo ja sä istut yksin siinä sillee, niin ni ookko nää ihan niinkun nolona siinä ja et saa sanaa suusta vai ookko sä sillee, että ei tässä mittää - keskustellaanko lissää --

H5: -- kyllä mä uskon, että ne näkkee ilmeestä ja elleistä ja kaikesta semmosesta, että onko tuo nyt oikeesti läsnä tässä tilanteessa, että tota noin.. miten tuo meille nuita asioita esille ja.. niin.. ehkä sen näkkee vähän siitäki.. ehkä ne on jotenki oppinu sen näkemään, että ku niin paljon haastatellu, että ossaa nähä ihmisestä että.. suurin piirtein, että.. vaikka kuulostaa niin kauheelta, että osaa nähä ihmisestä, vaikka ei tunne..

H7: -- korostuu tosi paljon vuorovaikutustaidot ja pystyykö luomaan semmosen hyvän ilmapiirin luokkaan ja semmosen kannustavan ja tosi rohkasevan ilmapiirin, että on oikeesti mukava oppia siellä ja sitte että on sopivassa suhteessa semmonen jämäkkä, mutta tota noin myös lempeä ja sitten, että hyvä opettaja ei koskaan ajattele, että hän ois niinku valmis, vaan on jatkuvasti valmis myös kehittämään itseään ja oppimaan uutta.

## 5.2.2 Valmiudet

*Valmiudet* -kuvauskategoria kuvaa kaikki niitä tutkimushaastateltavien käsityksiä, joiden mukaan Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelulla on tarkoitus mitata sekä hakijan käsityksiä luokanopettajan ammatista että sitä, seuraako hakija yleisesti omaa aikaansa. *Valmiudet* -kuvauskategoria rakentuu kahden alatasen kategorian varaan, joita ovat *ymmärrys/näkemys ammatista* ja *ajanseuraaminen*. *Ymmärrys/näkemys ammatista* -alatasen kategoriaan kuuluvat kaikki sellaiset tutkimushaastateltavien käsitykset, joiden mukaan soveltuvuuskokeen haastattelussa mitataan hakijan esiyymmärrystä luokanopettajanammattista. Metsäpelto ym. (2019) luokittelee tämänkaltaisen osaamisen olevan osa opettajan persoonallisia orientaatioita ja tarkemmin opettajan ammatillista identiteettiä, eli dynaamista prosessia, jossa opettaja määrittelee ja ymmärtää itseään ammatillisena toimijana.

H2: -- et miten mä nään vaikka opettajan työn ja siis sitä tulevaisuutta ja kaikkee sitä, että miten mä vaikka.. puhuttiin siitä kehityksestä ylipäättään, et matikka ja ylipäättään kaikki tekniikka ja teknologia tulee olemaan tosi tärkeessä roolissa. Ni siitä sitte vähän niinku pohtia sitä, että miten se tulee näkymään, ja sit se, että miten mä niinku voisin vaikuttaa siihen --

H2: -- sit se, että mä tiän, että opettajan työ sisältää muutaki ku sen, että se luokan eessä kertoo, että siinä on myös kaikki ne vuorovaikutus vanhempien, työyhteisön kanssa ja sit se, että se työ voi myös tulla kotiin ja tälleen --

H5: Ni, mun mielestä se on niinku iha.. kypsää ja järkevää tietääkki ne realiteetit, että ei vaan suinpäin hae vaan mihinkään ni sitte..

*Henkilö* -kuvauskategorian *ajanseuraaminen* -alakategoria rakentuu sellaisista tutkimushaastateltavien käsityksistä, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelusuudessa mitataan hakijan kiinnostusta seurata oman aikakautensa tapahtumia ja ilmiöitä. Myös *ajanseuraaminen* -alakategorian voi ajatella olevan osa opettajan persoonallisia orientaatioita ja tarkemmin ammatillista identiteettiä (Metsäpelto ym., 2019). Toisaalta siinä on myös piirteitä Metsäpellon ym. (2019) määrittelemistä opettajan kognitiivisista taidoista, kuten tiedonkäsittelystä ja kriittisestä ajattelusta ja ongelmanratkaisusta.

H1: Ääm kyl mä tietyllä tapaa ajattelen, et niinku kyl sen hakijan joka hakee sinne koulutukseen pitää olla tietonen mitä oikeesti niinku tapahtuu maailmassa --

H7: Joo kyllä oon miettiny vähän näitä kysymyksiä, että mitä sieltä voitais kysyä ja sitte tietty ku oma äiti on opettaja, ni ollaan just mietitty vähän yhdessä kaikkia asioita, että no tota miten voit vaikka tuua omia vahvuuksia esille ja tai että mitkä on vaikka kasvatusalalla semmosia ajankoh-tasia asioita tai tämmösiä --

H3: -- siinä on tämmönen joku aktiivinen ja innostumisen ajatus, että ne yritti sitä sieltä kuokkia nuilla. Että onko ottanu asioista selvää --

### 5.2.3 Potentiaali

*Potentiaali* -kuvauskategoria pitää sisällään ne aineistosta esiin nousseet tutkimushaastatteluvien käsitykset, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelulla mitataan sekä hakijan kykyä jäsenellä ja pohtia omaa toimintansa ja sen motiiveja, että hakijan soveltumista luokanopettajakoulutukseen. *Potentiaali* -kuvauskategoria rakentuu kolmen alatasen kategorian pohjalta, joita ovat *itsereflektioidot*, *koulutusvalinnan perustelu* ja *koulutettavuus*. *Potentiaali* -kuvauskategoriassa kuvatus opettajan osaamisen voi nähdä olevan pääosin Metsäpellon ym. (2019) mukaan osa opettajan kognitiivisia taitoja, mutta siinä on lisäksi piirteitä kaikista opettajan osaamisen osa-alueista. *Itsereflektioidot* -alatasen kategoria pitää sisällään sellaiset tutkimushaastatteluvien käsitykset, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelu mittaa hakijan kykyä sekä reflektoida omaa toimintaansa että jäsenellä omaa osaamistaan. *Itsereflektioidot* -alatasen kategoria asettuu Metsäpellon ym. (2019) MAP-mallissa selkeästi osaksi opettajan kognitiivisia taitoja ja tarkemmin osaksi opettajan metakognitiivisia taitoja, eli omia kognitiivisia prosesseja, oppimista ja strategioita koskevia tietoja ja kykyä säädellä niitä suunnittelemalla ja arvioimalla omaa oppimista.

H2: -- oonko mä oikeesti tehny sitä ajatustyötä ku mä oon sitä siinä näin tehny ja sitte pyydettiin arvioimaan sitä mun, että miten mä ite nään sen, että se esitys tavallaan onnistu silleen hyviä ja huonoja puolia ja sitte perustelemaan sitä, että miksi --

H4: -- missä onnistuin ja mitä oisin voinu tehdä toisin ja mitä mä odotan näiltä kursseilta --

H2: -- entä sitte ku sä oot opettaja, ni mitä vaikka haasteita sää vaikka näät tai miks sää just valitsit tämän, että miks just tän ikäset lapset. Miks ei niitä nuorempia? Ja just se, että onko mulla muita semmosia uratoiveita, että miks.. tai haluatko samalla kauppikseen hakee, vai onko se just se pelkästään tää, että miks sä just tätä, että onko sulla niinku mitä perusteita --

H2: -- se haastattelu on tosi tärkeä, koska ne sun vastaukset kertoo niin paljon susta ja sun kaikista niistä ajatuksista ja odotuksista ja muista mitä sää niinku oot ees miettiny - vai ootko miettiny. Että jos on pelkkä osaamisnäyte ni eihä ne voi yhtään tietää, että ootko sä oikeesti ajatellu asiaa, oookko sä ees ite tehny vaikka sitä yksin --

H2: Mutta just tämmöstä, niinku sitä kautta varmaan sen, että näkee sen että sitä motivaatiota ja sitä kautta sitä oikeeta aitoo kiinnostusta ja sitä, että onko oikeesti pohtinu sitä, miettiny mitä tää koulutus pitää sisällään ja mitä kaikkee tää tulee käytännössä olemaan. Että ei oo sitä, että jätät sitte kesken, ku ei tää ollukaa sitä mitä se aatteli --

*Potentiaali* -kuvauskategorian *koulutusvalinnan perustelu* -alakategoriaan kuuluvat kaikki ne aineistosta esiin nousseet käsitykset, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltavuuskokeen haastattelulla pyritään mittaamaan hakijan halua päästä yhtäältä luokanopettajakoulutukseen mutta myös toisaalta Oulun yliopistoon. Lisäksi *koulutusvalinnan perustelu* -alakategoriaan kuuluvat ne käsitykset, joiden mukaan soveltavuuskokeen haastattelulla mitataan kaiken muun lisäksi myös sitä, onko hakija valmistautunut ennalta soveltavuuskokeen haastattelu -osioon. *Koulutusvalinnan perustelu* -alakategoriaan kuuluvat käsitykset kuvaavat luonteeltaan samankaltaista osaamista, kuin Metsäpellon ym. (2019) määrittelemät opettajan kognitiivisiin taitoihin kuuluvat kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu sekä kommunikaatio, argumentointi ja päättely.

H1: Ehkä tietyllä tapaa, tota ehkä ne ajatteli niinku sitä, et kuinka niinku.. ehkä jollai tavalla se mittas sitä, että haluaako just tänne Ouluun ja pysyykö täällä Oulussa sitte ettei siirtohaulla sitte lähe toisee kaupunkii tai jotai sellasta sitte siinä.

H2: -- kuinka motivoitunu mä oikeesti oon ja sit se, että kuinka tavallaan paljon mä oon, niinku kuinka innostunu mä oikeesti oon siitä, että kuinka paljon mä haluan sitä --

H5: No varmaan että tietää mihin on hakemassa tai varmaan mä uskon, että siinä mitataan sitä, että oikeesti on niinku perehtyny, että mikä tästä nyt tulee, mitä ei tuu ja nii --

H8: -- miks haluaa, että miks on hakenu, minkä takia ois hyvä ja niin. Mitkä ne on niinkö hakeutumisen perusteet. Miks ei jotain muuta?

Potentiaali-kuvauskategorian *koulutettavuus* -alakategoriaan kuuluvat kaikki ne tämän tutkimuksen aineistosta löytyneet käsitykset, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltavuuskokeen haastattelulla mitataan hakijoiden koulutettavuutta, soveltuvuutta ja valmiuksia opiskella luokanopettajakoulutuksessa. Kuten *toimintatavat* -kuvauskategorian *soveltuvuus* -alakategoria, on myös *koulutettavuus* -alakategoria *potentiaali* -kuvauskategorian kolmesta alakategoriasta ainut, jonka kuvaama osaaminen on niin laaja-alaista, että se on mielekästä liittää Metsäpellon ym. (2019) koko MAP-mallilla yhden osaamisalueen sijaan.

H7: No siinä saahaan tärkeimmin esille just se oma motivaatio sille alalle, että onko perehtyny, että minkälaista nää opiskelut on ja että, että tota noin.. ja tämmönen, että onko valmis niinkö näihi opintoihi.

H8: -- millanen opettaja mä haluaisin olla, millanen mä kuvittelisin, että mä olisin sitte opettajana  
--

H1: Oon jotenki ajatellu aina et ne just vaa sitä niinku että niinku mittaa just sitä niinku että miten soveltuis sille alalle ja niinku siinä ammatissa..

H1: -- ehkä ne enemmän mittas sit sitä et miten sä soveltuisit vaikka opiskelemaan luokanopettajakoulutuksessa tai sitte miten soveltuisit siihen ammattiin.



#### 5.2.4 Yhteenveto

Tämän tutkielman teemahaastatteluaineistosta löytyi fenomenografisen analyysin tuloksena kolme kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen hakijoiden käsityksiä keväällä 2018 siitä, mitä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelulla pyritään mittaamaan. Kolme aineistosta kumpuavaa tutkimushaastateltavien käsityksiä kuvaavaa kuvauskategoriaa ovat henkilö, valmiudet ja potentiaali (taulukko 10). Kaikki kolme kuvauskategoriaa kuvaavat sellaisia tutkimushaastateltavien käsityksiä, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelun on ensisijaisesti määrä mitata hakijaan itseensä liittyviä asioita tai ominaisuuksia, eikä niinkään haastattelutilaisuuden hyvyttä tai onnistumista esiintymistilanteena. Henkilö-kuvauskategoria keskittyy kuvaamaan hakijan henkilöön liittyviä ominaisuuksia, arvoja ja toimintamalleja, jotka hakija on haastattelutilaisuuteen mennessä omaksunut, joita hän toteuttaa ja joiden mukaan hän elää. Valmiudet-kuvauskategoria kuvaa hakijan kaikkia niitä ominaisuuksia, jotka ovat vaatineet hakijalta joko lyhyt- tai pidempiaikaista valmistautumista tai orientoitumista, joita tutkimushaastateltavien käsitysten mukaan valintakoeraati haastattelutilanteessa arvostaa. Potentiaali-kuvauskategoria puolestaan kuvaa kaikkia sellaisia tutkimushaastateltavien käsityksiä, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelussa pyritään mittaamaan hakijan kykyä arvioida, perustella ja suunnitella omaa toimintaansa pidemmällä aikavälillä. Kaikki kolme löytynyttä kuvauskategoriaa kuvaavat sellaisia käsityksiä, joiden mukaan Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelussa mitataan sekä hakijan sisäänrakennettuja että opittuja ominaisuuksia ja valmiuksia.

Metsäpellon ym. (2019) MAP-mallin näkökulmasta tämän tutkimuksen tuloksena syntyneistä kolmesta kuvauskategoriasta kaksi edustavat MAP-mallissa persoonallisiksi orientaatioiksi nimettyä opettajan osaamisen luokkaa. *Henkilö* -kuvauskategoria edustaa selkeästi MAP-mallissa opettajan persoonallisiksi orientaatioiksi nimettyä osaamista sekä osin sosiaalisiksi taidoiksi nimettyä opettajan osaamista. *Valmiudet* -kuvauskategoria edustaa niin ikään opettajan persoonallisiksi orientaatioiksi MAP-mallissa nimettyä osaamista, joista tarkemmin nimenomaan opettajan ammatilliseen identiteettiin, eli siihen dyaamiseen prosessiin, jossa opettaja määrittelee ja ymmärtää itseään ammatillisena toimijana, liittyvää osaamista. Lisäksi *valmiudet* -kuvauskategoriassa on selkeitä piirteitä MAP-mallissa kognitiivisiksi taidoiksi nimetystä opettajan osaamisen luokasta. Yksi kolmesta tämän tutkimuksen tuloksena syntyneistä kuvauskategoriasta, *potentiaali*, kuvaa kuitenkin pääasiassa sellaista opettajan osaamista, joka MAP-mallissa on nimetty kognitiivisiksi taidoiksi. Toisaalta *potentiaali* -kuvauskategoriassa sulautuvat

osin yhteen kaikki viisi MAP-mallin opettajan osaamisen osa-alueita (taulukko 8), eli (1) opetuksen ja oppimisen tietoperusta, (2) kognitiiviset taidot, (3) sosiaaliset taidot, (4) persoonalliset orientaatiot ja (5) ammatillinen hyvinvointi.

### 5.3 Hakijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteestä ja haastattelusta

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin hakijoiden käsityksiä keväällä 2018 siitä, mitä Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteellä ja haastattelulla pyritään mittaamaan. Tutkimuksen tuloksena syntyi kaksi niin sanottua kuvauskategoriasysteemiä. *Osaamisnäyte* -kuvauskategoriasysteemi (taulukko 9) vastaa teeman 1 mukaiseen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jonka avulla haluttiin selvittää, minkälaisia käsityksiä luokanopettajakoulutuksen hakijoilla on luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäyte-osiosta. *Haastattelu* -kuvauskategoriasysteemi (taulukko 10) vastaa teeman 2 mukaiseen tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen, jonka avulla haluttiin selvittää, minkälaisia käsityksiä luokanopettajakoulutuksen hakijoilla on luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelu-osuudesta. *Osaamisnäyte* -kuvauskategoriasysteemi koostuu neljästä kuvauskategoriasta: *kyvykkyys*, *henkilö*, *toimintatavat* ja *motivaatio*. *Haastattelu* -kuvauskategoriasysteemi koostuu kolmesta kuvauskategoriasta: *henkilö*, *valmiudet* ja *potentiaali*. Kaikki tutkimuksen tuloksena syntyneet kuvauskategoriat pyrkivät kuvaamaan mielipiteiden sijasta käsityksiä, jotka ovat sekä tutkimushaastateltavien kesken jaettuina että sosiaalisesti merkittäviä.

*Osaamisnäyte* -kuvauskategoriasysteemin neljästä kuvauskategoriasta *kyvykkyys* -kuvauskategoria kuvaa sellaisia tutkimushaastateltavien käsityksiä, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteellä pyritään mittaamaan hakijan kyvykkyyttä valmistaa ja esittää mielekäs osaamisnäyte soveltuvuuskoeraadille. Metsäpellon ym. (2019) kehittämässä *Moniulotteisessa opettajan osaamisen prosessimallissa* (MAP) *kyvykkyys* -kuvauskategoriassa kuvatut käsitykset voidaan nähdä opettajan osaamisena, joka liittyy sekä opetuksen ja oppimisen tietoperustaan että opettajan omiin kognitiivisiin taitoihin. *Osaamisnäyte* -kuvauskategoriasysteemin kolme muuta kuvauskategoriaa puolestaan kuvaavat sellaisia tutkimushaastateltavien käsityksiä, joiden mukaan osaamisnäytteen avulla pyritään mittaamaan hakijan henkilöä, toimintatapoja ja motivaatiota. Metsäpellon ym. (2019) MAP-mallissa tämän kaltainen opettajan osaaminen on nimetty yhtäältä persoonallisiksi orientaatioiksi ja toisaalta sosiaalisiksi taidoiksi. *Kyvykkyys* -kuvauskategoria on näin ollen tutkimuksen tuloksena syntyneistä kuvauskategorioista ainut, joka kuvaa sellaisia tutkimushaastateltavien käsityksiä, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen yhtenä tavoitteena on mitata henkilöön liittyvien ominaisuuksien sijaan tuotosta.

*Haastattelu* -kuvauskategoriasysteemin kaikki kolme syntynyttä kuvauskategoriaa keskittyvät kuvaamaan sellaisia tutkimushaastateltavien käsityksiä, joiden mukaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelulla pyritään mittaamaan hakijaan itseensä liittyviä asioita. Kuvauskategoriat keskittyvät kuitenkin kuvaamaan haastattelulla mitattavia ominaisuuksia ikään kuin kolmella erilaisella ulottuvuudella: *henkilö* -kuvauskategoria kuvaa samankaltaisia ominaisuuksia, kuin osaamisnäyte-kuvauskategorian *henkilö* -kuvauskategoria, eli hakijan sisäänrakennettuja ominaisuuksia. Metsäpelto ym. (2019) mallissa tämän kaltainen opettajan osaaminen nimetään erilaisiksi persoonallisiksi ominaisuuksiksi ja sosiaalisiksi taidoiksi. *Valmiudet*- ja *potentiaali* -kuvauskategoriat kuvaavat yhtäältä hakijan valmistautuneisuutta ja orientoituneisuutta luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastatteluun ja toisaalta hakijan potentiaalia suorittaa luokanopettajakoulutuksen kaltainen tutkinto. Metsäpellon ym. (2019) mallissa tämän kaltainen osaaminen liitetään lähinnä osaksi opettajan persoonallisia orientaatioita, mutta myös osaksi opettajan kognitiivisia taitoja. Toisaalta voidaan ajatella, että kaksi viimeksi mainittua kuvauskategoriaa kokoavat osaltaan yhteen pieniä osia kaikilta Metsäpellon ym. (2019) jäsentämiltä opettajan osaamisen osa-alueilta.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että molemmista kuvaskategoriasysteemeistä, sekä osaamisnäytteeseen että haastatteluun liittyvässä, on nähtävissä, että tämän tutkielman tutkimushaastateltavien käsitykset siitä, mitä Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen osaamisnäytteellä ja haastattelulla pyritään mittaamaan liittyvät pääasiassa kolmeen teemaan: henkilön luonteenominaisuuksiin, toimintatapoihin ja motivaatioon. Metsäpelto ym. (2019) kuvaavat *Moniulotteisessa opettajan osaamisen prosessimallissa* tämän kaltaisten osaamisalueiden olevan pääasiassa opettajan persoonallisia orientaatioita. Toisaalta nämä ominaisuudet voidaan liittää Metsäpellon ym. (2019) mallissa myös sosiaalisiin taitoihin.

## 6 Pohdinta

Tässä pohdinta-kappaleessa erittelen tutkimuksen luotettavuutta, tarkastelen kokoavasti tutkimuksen tuloksia sekä sen haasteita.

### 6.1 Luotettavuus

Tämän tutkimuksen toteutuksessa on noudatettu fenomenografista tutkimusotetta, koska juuri sen avulla ajatellaan olevan mahdollista tutkia ilmiöitä, joista näyttää esiintyvän paljon erilaisia käsityksiä (Ahonen, 1996, 115). Tutkimustehtävä ja sen aihepiiri vaatikin näin ollen tutkimuksen olevan luoneeltaan kvalitatiivinen, eli laadullinen. Koska tutkimuksen kohteena olivat käsitykset, tutustui tutkija kattavasti ennen tutkimusprosessiin lähtemistä tutkimuskirjallisuuteen sekä tutkimuksen mielenkiinnonkohteena olevaan *käsitys* -ilmiöön. Käsitys ei nimittäin ole sama asia kuin esimerkiksi mielipide – käsitys on ilmiönä dynaaminen, sillä ihminen saattaa muuttaa nopeastikin käsitystään (Ahonen, 1996, 117).

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävä oli kuvata hakijoiden käsityksiä Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeesta. Niikon (2003, s. 39) mukaan fenomenografinen tutkimus ei pyri absoluuttiseen totuuteen, vaan fenomenografisen tutkimusprosessin voi rinnastaa oppimisprosessin kaltaiseksi. Koska tämän tutkimuksen mielenkiinto kohdistui Oulun yliopiston hakijoiden käsityksiin tutustumiseen, niiden pohtimiseen sekä niiden kuvaamiseen – ei systemaattinen lopullisen totuuden etsiminen ollut tutkimustehtävän kannalta relevanttia. Kuitenkin myös fenomenografiassa sovelletaan yhtäältä mm. totuuden koherenssikriteeriä, kun tehtyjä ratkaisuja perustellaan ja toisaalta mm. korrespondenssikriteetiä, kun arvioidaan tehdyn tulkinnan ja raaka-aineiston välistä suhdetta. Tämän vuoksi tässä tutkielmassa tehdyt tutkimuksen tekoon ja raportointiin liittyvät valinnat on pyritty esittämään mahdollisimman selkeästi ja läpinäkyvästi, jotta lukijan on mahdollista seurata sekä tutkijan prosessia, että ajatuksenjuoksua. Näin lukijan on mahdollista tarkastella tutkimuksen toteutusta mahdollisimman objektiivisesti ja saada tutkija kiinni tämän työtä mahdollisesti häirinneistä tai ohjanneista tutkimuksen kohteeseen liittyvistä esikäsitteistä. Niikko (2003, s. 40-41) painottaakin, ettei fenomenografisen tutkijan ole edes mahdollista – saatikka mielekäästä – saavuttaa täydellistä oman kokemuksen ja käsitysten sulkeistamista, koska tutkija elää subjektiivisessa maailmassa ja koska toisen subjektin kokemuksen ymmärtäminen edellyttää aktiivista intersubjektiivisuutta. Toisaalta Ahosen (1996, 129) mukaan laadullisen tiedon luotettavuuden arvioinnissa on ensisijaisesti kysymys

tulkintojen validiteetista. Tästä syystä jo tutkimusongelmat, eli tässä tutkielmassa tutkimuskysymykset, ovat tarkkaan harkitut ja niillä on tutkielman aihealueen kannalta tarpeeksi teoreettista sidosteisuutta. Ahosen (1996, 136) mukaan tutkimuksen teoreettista validiteettia nimittäin tukee haastattelukysymysten linkittyminen tutkimuskysymysten kautta teoriaan, kuten myös tässä tutkimuksessa tehtiin.

Ahonen (1996, 129) asettaa koko aineiston validiteetille aitouden ja relevanttiuden ehdot: aйдossa ja relevantissa aineistossa tutkimushaastateltavat puhuvat tukijan kanssa samasta asiasta, joka on myös relevanttia tutkimuksen teoreettisen viitekehyyksen ja ongelmanasettelun kannalta. Tätä lukijan on mahdollista arvioida aineistositaattien avulla, jotka tutkimuksen tulosten esittelyssä on raportoitu. Niin ikään syntyneiden kategorioiden validiteettia tulee Ahosen (1996, 129-130) mukaan tarkastella aitouden ja relevanttiuden ehdoista käsin: ovatko kategoriat siis yhtäältä linjassa tutkimushaastateltavien tarkoittamien merkitysten kanssa ja toisaalta linkittyvätkö ne tutkimuksen teoriaan? Aitouden ehto toteutuu, kun aineiston hankinnassa on tarpeeksi laajasti otettu huomioon aineistonkeruumenetelmän intersubjektiiivinen luonne ja relevanttiuden ehto toteutuu, kun tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ovat johdonmukaiset läpi koko tutkimuksen (Ahonen, 1996, 130). Tätä lukija voi arvioida tarkastelemalla tutkimuksen tuloksen yhteyteen liitettyyn teoreettiseen viitekehyykseen, eli tässä tutkimuksessa Metsäpellon ym. (2019) *Moniulotteiseen opettajan osaamisen prosessimalliin*, tutustumalla ja vertaamalla sen sekä aineiston yhteensopivuutta.

Tämän tutkielman lukijalle tutkimusprosessin luotettavuuden arvioiminen on pyritty tekemään mahdollisimman selkeäksi Ahosen (1996, 131) kuvaamien tutkimusprosessin luotettavuutta lisäävien elementtien avulla. Tutkimusprosessista on pyritty antamaan (1) seikkaperäinen kuvaus, (2) teoreettiset lähtökohdat on pyritty selventämään ja niiden liittyminen tutkimusongelmiin avaamaan, (3) tutkimushaastateltavat ja tutkimustilanne on kuvattu, (4) aineistonkeruu - ja tulkintaprosessi on kuvattu ja perustelu ja (5) merkitysten tulkinta on todennettu aineistositaatein. Ahonen (1996, 153-156) kehottaa kuitenkin arvioimaan myös fenomenografisen tutkimuksen aineistonhankinnan, aineiston ja aineistosta tehtävien johtopäätösten luotettavuutta. Aineiston hankintaprosessin kannalta on Ahosen (1996, 153) mukaan aiheellista raportoida ja arvioida tutkimushaastateltavien taustojen (esim. valintaperusteet ja tutkimushaastateltavia yhdistävät tekijät) sekä itse haastattelujen (aika, paikka, kesto) taustatekijöitä. Aineiston luotettavuutta puolestaan tulee arvioida kolmitahoisesti: (1) aitouden, (2) intersubjektiiivisen yhteisymmärryksen ja (3) relevanssin osalta. Aineisto on ns. aito, kun se koskee tutkijan ja tutkimus-

haastateltavan kannalta samaa asiaa. Jotta aineisto on aito, on tutkijan pitänyt rakentaa tutkimustilanteessa intersubjektiiivinen yhteisymmärrys tutkijan ja tutkimushaastateltavan välille ja todentaa se tutkimusraportissaan mm. aineistonhankintaprosessin kuvauksena, selvityksenä luottamuksen rakentamisen tavoista sekä litteroitujen aineistositaattien avulla. Aineiston relevanssi riippuu puolestaan tutkijan kyvystä liittää tutkimuksensa riittävällä ja jatkuvalla tavalla tutkimuksen teoreettiseen taustaan. (Ahonen, 1996, 153-154.)

Aineistosta tehtävien johtopäätösten luotettavuutta voidaan arvioida arvioimalla syntyneiden kategorioiden aitoutta ja relevanssia. Kategorioiden voidaan ajatella olevan aitoja, kun tutkimushaastateltavien ilmaisuissa on ollut tarpeeksi aineksia synnyttääkseen tutkijan rakentamat kategoriat. Kategorioiden aitouden tutkija todistaa lukijalleen riittävin, suurin, aineistositaatein. Kategorioiden relevanssin, eli teoriasidonnaisuuden, tutkija todentaa liittämällä ne teoreettiseen tutkimuskäsitteistöön ja tutkimusongelmaan. (Ahonen, 1996, 154-156.) Ahonen (1996, 156-158) kuitenkin muistuttaa, että tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu linkittyy joka tapauksessa sekä metodologisten, että tutkimuslöydösten tarkasteluun.

## 6.2 Tulosten kokoava tarkastelu

Tässä tutkielmassa oli tarkoitus kuvata luokanopettajakoulutuksen hakijoiden käsityksiä siitä, mitä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeella keväällä 2018 mitattiin. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ja teeman 1 (osaamisnäytteen, taulukko 9) osalta tämän tutkimuksen tuloksena selvisi, että luokanopettajakoulutuksen hakijat käsittivät soveltuvuuskokeen osaamisnäyte-osa-alueen mittaavan hakijan kyvykkyyttä, henkilöä, toimintatapoja ja motivaatiota (taulukko 8). Toisen tutkimuskysymyksen ja teeman 2 (haastattelun, taulukko 10) osalta selvisi, että luokanopettajakoulutuksen hakijat käsittivät soveltuvuuskokeen haastattelu -osuuden mittaavan hakijoiden henkilöä, valmiuksia ja potentiaalia. Kun tämän tutkimuksen tulokset liitettiin niiden esittelyn yhteydessä Metsäpellon ym. (2019) *Moniulotteiseen opettajan osaamisen prosessimalliin*, selvisi, että vain osaamisnäyte -osa-alueen osalta yksi kuvauskategoria (*kyvykkyys*) kuvasi selkeästi niin sanottua kovaa, tietoon ja taitoihin perustuvaa, ja kolme (*henkilö, toimintatavat, motivaatio*) niin sanottua pehmeää, persoonaan ja olemisen tapaan perustuvaa osaamista. Haastattelu -osa-alueen osalta kaikki kolme (*henkilö, valmiudet, potentiaali*) syntynyttä kuvauskategoriaa puolestaan kuvasivat pääasiassa niin sanottua opettajan pehmeää osaamista. Metsäpellon ym. (2019) mallissa suurin osa tässä tutkimuksessa syntyneistä kuvauskategori-

oista kuvasivat siis opettajan osaamista, joka oli nimetty persoonallisiksi orientaatioiksi. Opettajan ammatti ja työ on kuitenkin vaativa asiantuntijatehtävä. Opettajalta vaadittavia kompetensseja voidaan eritellä monilla erilaisilla tavoilla, joista tässä tutkielmassa on keskitytty käyttämään ajankohtaista Metsäpellon ym. (2019) viiteen osaamisalueeseen kiteyttämää mallia (MAP). Tutkimuksen tulos on mielenkiintoinen, sillä muun muassa Nikkola ja Rähä (2007) sekä Laes (2005) kirjoittavat, on yksi opettajankoulutuksen opiskelijavalintoihin liittyvä ongelma se, että vuosikymmeniä opettajan ammattitaidon on nähty liittyvän persoonan hyvyyteen. Ironista tässä on se, että kun opettajaksi kouluttautumaan on valittu hakijoita, ei opiskelijavalinnassa ole uskottu ammattitaidon kehittymiseen koulutuksen tuloksena, vaan sen olevan sisäsyntyinen ominaisuus hakijassa. Muun muassa Nikkola ja Rähä (2007, 12-13) painottavatkin, että opettajan ammatin muuttumisen pitäisi tarkoittaa myös opiskelijavalintaperusteiden muuttamista samaan suuntaan. Opettaja on kuitenkin perinteisesti nähty tulevaisuuden tekijänä. Tutkimuskentällä opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoista on vuosien varrella kuitenkin oltu kiinnostuneita ja esimerkiksi Pekka Rähä on suomalaisen valintatutkimuksen kärkinimiä. Tämän tutkimuksen tulos kuitenkin kielivät siitä, että uskomukset opettajankoulutuksen valinta- ja soveltuvuuskokeesta eivät muutu käsikädessä opettajakuvan muutoksen tai valintaprosessien ja -menetelmien muutoksen kanssa. Kuten Nikkola ja Rähä jo 2007 totesivat, luo opettajan työn analyysi myös opiskelijavalinnoille vahvan perustan. Tämän vuoksi myös tässä tutkielmassa on käytetty tuliterää Metsäpellon ym. (2019) *Moniulotteista opettajan osaamisen prosessimallia* tutkimustulosten peilinä. Tämän tutkimuksen tuloksena syntyneet kuvauskategoriat kuvaavat kuitenkin hyvin sitä, että myyttinen mielikuva opettajan ammatista ja opettajankoulutuksen valinta- sekä soveltuvuuskokeesta elää omaa, ajankohtaisesta tutkimustiedosta osin irrallista elämäänsä.

### **6.3 Haasteet**

Tämän tutkielman johdannossa viittasin omakohtaiseen soveltuvuuskokekokemukseeni, jonka kirvoittamana tämän tutkielman aihe syntyi. Oma kokemukseni kahden erilaisen opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeesta ja opiskelijavalinnan tuloksesta oli aikanaan minulle hämmentävä, sillä aiempi työkokemukseni ja mielenkiintoni sijoittuivat puhtaasti koulumaailman puolelle. Silti tulin valituksi varhaiskasvatuksen koulutusohjelmaan, johon olin hakenut täysin varasijalla – ilman alakohtaista motivaatiota. Kun vuonna 2020 siirrytään opettajankoulutusten osalta yhteisvalintaan ja yhteen yhteiseen soveltuvuuskokeeseen, jolla on mahdollista päästä



opiskelemaan varhaiskasvatuksen opettajan, erityisopettajan, luokanopettajan, käsityön aineenopettajan, kotitalouden aineenopettajan ja ohjausalan koulutusohjelmiin, on kiinnitettävä erityistä huomiota tähän jo olemassa olevaan ongelmaan: miten potentiaaliset hakijat allokoidaan opettajankoulutuksiin siten, että valitut opiskelijat sekä suorittavat tutkinnon johon tulevat valituksi että tekevät mielekkään työuran koulutustaan vastaavassa ammatissa? Ajaako opettajankoulutusten soveltuvuuskoe siis asiansa ja onko se itsessään tehokas tapa seuloa lukuisista hakijoista juuri ne hakijat, jotka ovat yleisesti opettajan ammattiin soveltuvimmat? Vai voiko olla, että täytetyt opiskelijapaikat ovatkin epätehokkaita, kun toista opettajankoulutusta siltana käytävä opiskelija kuluttaa sekä oppilaitoksen resursseja että yhteiskunnan varoja olemalla edustamansa opettajakunnan varjojäsen?

Koska tässä tutkielmassa keskityttiin kuvaamaan hakijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeesta, jäivät varsinaiset käsitysten taustalla olevat tekijät mielenkiinnon taka-alalle. Käsitysten taustalla olevat oletukset, uskomukset, kokemukset, keskustelut ja niin edelleen jäävät siis tässä tutkielmassa myös tarkemman tarkastelun ulkopuolelle. Tästä johtuen tämän tutkielman jatkotutkimusaiheita onkin lukuisia. Mielenkiintoista olisi muun muassa selvittää minkälaisiin asioihin tai jopa kokemuksiin tässä tutkimuksessa syntyneet kuvauskategoriat perustuvat. Toisaalta mielenkiintoista olisi myös selvittää, miksi kuusi seitsemästä tämän tutkimuksen tuloksena syntyneestä kuvauskategoriasta kuvaa niin vahvasti, että luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen on määrä mitata hakijan persoonaan liittyviä tai muutoin hakijaan sisäänrakennettuja ominaisuuksia, eikä esimerkiksi koulutettavuutta?

## Lähteet

- Ahonen, S. (1996). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113-158). (1.-3.-painos). Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4., uudistettu painos). Vastapaino. Riika: InPrint.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas3. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 27-50). (5., uudistettu painos). PS-kustannus. Keuruu. Otavan kirjapaino
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (6. painos). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Gröhn, T. (1992). Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.), *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa* (s. 1-29). Helsinki: Yliopistopaino.
- Hallitusohjelman toteutus, osaaminen ja koulutus*. Valtioneuvoston verkkosivut. <http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen>. Viitattu 12.4.2018.
- Hankkeet ja säädösvalmistelut, korkeakoulutuksen kehittäminen*. (2018). Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut. <http://minedu.fi/korkeakoulutuksen-karkihanke>. Viitattu 13.4.2018.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1993). *Teemahaastattelu*. (6. painos). Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2, 162-172.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Korkeakoulujen opiskelijavalinta -seminaari 7.11.2017 Haaga-Helian auditoriossa*. (2018) Opetus- ja kulttuuriministeriön videotallenne. <http://videonet.fi/web/minedu/20171107/>. Viitattu 14.4.2018.
- Kähkönen, E. (1979). *Opettajankoulutus Suomen koulunuudistuksessa v. 1958–1978. Yleissivistävän koulun opettajien koulutuksen järjestelyt ja tavoitteet*. Oulun yliopisto.

- Laes, T. (2005). *Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 235.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing of the World Around Us. *Instructinal Science* 10, 177-200.
- Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. (3., uudistettu painos). Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsäpelto ym. (2019). *Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli*. OVET-hankkeen verkkosivut. <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-mallimap/>. Viitattu 10.5.2019.
- Mikkola, A. (2002). Valintatiedoista tietoisiin valintoihin. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.), *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntarointuna* (s. 18-23). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nikkola, T. & Räihä, P. (2007). Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.), *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä* (s. 9-21). Juva: PS-kustannus.
- Nokela, H. (2018). *Sukupuoli ja perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tasa-arvotavoitteiden toteutuminen koulun toimintakäytänteissä opettajien kokemana*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Oulun Yliopisto.
- Opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017-2020 -muistio*. (2018b) Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut. [http://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehittämisen+toimenpiteet\\_20170817.pdf/09af5b53-2658-4866-8a4e-c6aeda33be84/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehittämisen+toimenpiteet\\_20170817.pdf.pdf](http://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehittämisen+toimenpiteet_20170817.pdf/09af5b53-2658-4866-8a4e-c6aeda33be84/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehittämisen+toimenpiteet_20170817.pdf.pdf). Viitattu 13.4.2018.
- Opintopolku-palvelu*. (2018) Opintopolku-palvelun verkkosivut. <https://opintopolku.fi/wp/fi/>. Viitattu 15.4.2018.
- Rinne, R. (1986). *Kansanopettaja mallikansalaisena: Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Rintala, L. (2016). *Lastentarhanopettajien käsityksiä mediavaikutuksista ja mediakasvatuksesta*. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Oulun Yliopisto.
- Räihä, P. (2010). *Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

- Räihä, P. & Kari, J. (2002). Valintakoetutkimuksen merkitys opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.), *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna* (s. 7-16). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Räisänen, T. (2018). *Kuvataideopettajien käsityksiä kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksista ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa*. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Oulun Yliopisto.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Valintakoeuudistus ja yhteinen soveltuvuuskoe*. (2019) Opettajankoulutuksen valinnat – ennakkoivaa tulevaisuustyötä -hankkeen verkkosivut. <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/valintakoeuudistus-ja-yhteinen-soveltuvuuskoe/>. Viitattu 13.5.2018.

## **Liite 1**

### **TEEMAHAASTATTELURUNKO**

Hakijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeesta

#### **TAUSTATIEDOT**

-ikä

-sukupuoli

-hakukelpoisuuden peruste (tutkinto, jolla hakee yliopistoon)

-monesko hakukerta

-hakukohteen ensisijaisuus

-koulutusohjelman

-yliopiston

-työkokemus kasvatusalalta

-onko käynyt valmennuskurssin

-onko lähipiirissä opettajaopiskelijoita tai opettajia

## **1. TEEMA: OSAAMISNÄYTE**

mm. / esim.

- valmistautuminen
- ennakko-oletukset
- oma suoriutuminen
- raati
- tilanne
- järjestelyt
- tunteet

## **2. TEEMA: HAASTATTELU**

mm. / esim.

- valmistautuminen
- ennakko-oletukset
- oma suoriutuminen
- raati
- tilanne
- järjestelyt
- tunteet