

KEVYEMMILLÄ VALINTAKOKEILLA SAMA LOPPUTULOS –
LIIKUNNAN AINEENOPETTAJAKOULUTUKSEN OPISKELIJAVALINNAT

Teppo Kalaja

Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus
Jyväskylän yliopisto
Liikuntatieteiden laitos
Kevät 2008

TIIVISTELMÄ

Kalaja, Teppo 2008. Kevyemmällä valintakokeilla sama lopputulos – liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatin tutkimus. 164 s.

Opetusministeriö on esittänyt suomalaisille yliopistoille ja korkeakouluille haasteita ja vaatimuksia opiskelijavalintojen keventämisestä ja uusien ylioppilaiden aseman vahvistamisesta. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat ovat säilyneet samantapaisina jo vuosikymmenten ajan. Opettajan ammattikuva on kuitenkin muuttunut yhteiskunnan ja koulun monikulttuuristumisen ja oppilasaineksen muuttumisen myötä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten käytetyt valintakoeosiot erottelivat hakijajoukkoa, ja minkälaisia vaikutuksia opiskelijavalintojen keventämisellä olisi koulutukseen hyväksytyjen koostumukseen. Lisäksi tarkasteltiin uusien ylioppilaiden asemaa opiskelijavalinnassa. Tutkimuksen kohdejoukkona oli vuosina 2002–2004 liikunnan aineenopettajakoulutukseen hakeneet (n=2288). Tutkimusaineisto koostui esivalinnan tiedoista sekä valintakokeen kirjallisen kokeen, motoristen liikuntakokeiden, opetustuokion ja vapaaehtoisen musiikkikokeen pistemääristä. Tutkimusaineistoa analysoidiin monipuolisilla tilastollisilla menetelmillä SPSS -ohjelmalla. Valintakoeosioiden keskinäistä yhteyttä selvitettiin korrelaatiokertoimen avulla. Erotteluanalyyseillä tutkittiin testiosioiden kykyä jaotella hakijat koulutukseen hyväksytyihin ja siitä karsiutuneisiin. T-testillä analysoidiin uusien ja vanhojen ylioppilaiden valintakoemenestyksen tilastollisia merkitsevyyseroja. Tulosten mukaan joka viides koulutukseen hyväksytyistä olisi vaihtunut, mikäli kirjallisen kokeen tuloksia ei olisi huomioitu osana yhteispistemäärää. Mikäli motoristen liikuntakoeosioiden määrä olisi supistettu kahdeksasta neljään, olisi silti 88 % miehistä ja 85 % naisista tullut edelleen valituiksi koulutukseen. Miehillä motorisista liikuntakokeista telinevoimistelu, palloilu, luistelu ja suunnistus eivät erottelleet koulutukseen hyväksytyjä ja siitä karsiutuneita toisistaan. Naisilla ainoastaan perusliikunta ja vapaavoimistelu jäivät erottelumallin ulkopuolelle. Uusien ylioppilaiden osuus koulutukseen hyväksytyistä oli vain 5,7 %. Vanhat ylioppilaat menestyivät valintakokeissa keskimäärin 20 pistettä paremmin kuin uudet. Ryhmien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä kaikissa testiosioissa lukuun ottamatta musiikkikoetta. Valintakokeita voitaisiin keventää supistamalla vähemmän merkityksellisten, kuten miehillä luistelu tai suunnistus, testiosioiden määrää tai valitsemalla testattavat lajit sillä perusteella, miten hyvin ne selittävät koulutukseen hyväksytyksi tulemistä ja siitä karsiutumista. Miesten ja naisten valintakokeet voisivat myös olla keskenään erilaiset. Opetusministeriön asettaman tavoitteen toteuttaminen siitä, että 50 % koulutukseen hyväksytyistä olisi uusia ylioppilaita, ei olisi tilastollisesti merkitsevästi heikentänyt opiskelija-ainesta.

Asiasanat: opiskelijavalinnat, yliopistot, ylioppilaat, opettajankoulutus, liikuntakasvatus, liikunnanopettajat

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 OPETTAJAN TYÖ MUUTTUVASSA YHTEISKUNNASSA	9
2.1 Työn merkitys tekijälleen	9
2.2 Opettajan ammattikuva ja työtehtävät	10
2.3 Miksi opettajan ammattiin hakeudutaan?	13
2.3.1 Yhteiskunnallisen aseman vaikutus ammattiin hakeutumiseen	14
2.3.2 Opettajan ammattiaseman ja ammattiin hakeutumisen muutokset ajassa	15
2.4 Koulun toimintaympäristön muutokset	17
3 LIIKUNNANOPETTAJAN TYÖ JA OPISKELUN HAASTEET	22
3.1 Liikunnanopettaja muuttuvassa koulussa	23
3.2 Liikunnanopettajien koulutus	24
3.3 Liikunnanopettajan koulutustyytyväisyys sekä viihtyminen työssä	27
4 YLIOPISTOJEN JA KORKEAKOULUJEN OPISKELIJAVALINNAT	29
4.1 Korkeakoulutukseen valikoituminen	30
4.2 Yliopistojen ja korkeakoulujen opiskelijavalintojen yleiset edellytykset	31
4.3 Valinnan ja koulutuksen välinen yhteys	32
4.4 Opiskelijoiden rekrytointi	33
4.5 Opiskelijavalinnan funktiot	34
4.6 Opiskelijavalinnan mallit	35
4.7 Valintaperusteet	36
4.8 Opiskelijavalintojen ongelmat	38
5 OPISKELIJAVALINNAN MERKITYS ERI TAHOILLE	40
5.1 Opiskelijavalinnan merkitys yhteiskunnalle ja koulutusjärjestelmälle	40
5.2 Opiskelijavalinnan merkitys yliopistoille ja valintayksiköille	41
5.3 Opiskelijavalinnan merkitys yksilölle	44
6 VALINTAKOKEET KOULUTUKSESSA JA AMMATISSA MENESTYMISEN ENNUSTAJINA	48
7 OPISKELIJAVALINTOJEN MUUTOSPAINTEET	51
7.1 Valintojen kehittäminen	51
7.2 Välivuosien pitäminen	53
7.3 Uusien ylioppilaiden asema opiskelijavalinnoissa	55
7.4 Ylioppilastutkinnon asema osana opiskelijavalintoja	58
7.5 Opiskelijavalintojen keventäminen	59
8 OPISKELIJAVALINNAT LIIKUNNAN AINEENOPETTAJAKOULUTUKSESSA	61
8.1 Liikunnanopettajakoulutuksen valintaperusteet	61
8.2 Valintojen organisointi	63
8.2.1 Kirjallinen koe	63
8.2.2 Opetustuokio	64
8.2.3 Motorisia taitoja mittaavat liikuntakokeet	64
8.2.4 Vapaaehtoinen musiikkikoe	64
8.3 Valintaprosessin kuormittavuus	64
9 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	66
10 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TEHTÄVÄT	69
11 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT	71
11.1 Tutkimuksen kohdejoukko	71
11.2 Muuttujat ja niiden mittaaminen	72

11.2.1	Sosiodemografisten muuttujien mittaaminen	72
11.2.2	Valintakoemuuttujien mittaaminen	73
11.3	Tilastolliset analyysit	73
11.3.1	Sosiodemografisten muuttujien analyysit	74
11.3.2	Valintakoemuuttujien analyysit	74
11.4	Tutkimuksen luotettavuus	75
12	TULOKSET	77
12.1	Liikunnan aineenopettajakoulutukseen hakeneiden, hyväksytyjen, karsituneiden ja ruotsinkielisten sosiodemografiset tiedot ja koulumenestys	77
12.1.1	Hakijoiden ikä	80
12.1.2	Hakijoiden koulumenestys	80
12.1.2.1	Liikuntanumero ja lukiossa suoritettujen liikuntakurssien määrä.....	80
12.1.2.2	Terveystiedon numero ja lukiossa suoritettujen terveystietokurssien määrä.....	81
12.1.2.3	Ylioppilastutkinnon arvosanat	81
12.1.3	Hakijoiden saamat lisäpisteet ja liikuntadiplomin suorittaminen	82
12.1.4	Hakijoiden ylioppilaaksitulovuosi ja uusien ylioppilaiden osuus hakijoista	83
12.1.5	Hakijoiden kotipaikat	84
12.1.6	Ruotsinkielisten hakijoiden esivalinnan tuloksia	86
12.1.7	Hakijoiden saavuttama esivalinnan alkupistemäärä	87
12.2	Eri hakijaryhmien menestyminen valintakokeessa	87
12.2.1	Eri hakijaryhmien menestyminen koeosioissa	87
12.2.2	Koulutukseen hyväksytyjen ja hyväksymättä jääneiden hakijoiden erot eri valintakoeosioiden pistemäärissä	88
12.2.3	Uusien ylioppilaiden menestyminen	90
12.2.3.1	Menestyminen valintojen kirjallisessa kokeessa, opetustuokiassa, liikuntakokeissa ja musiikkikokeessa	90
12.2.3.2	Uusien ylioppilaiden kiintiöinnin vaikutukset koulutukseen hyväksyttävien hakijoiden valintakoemenestykseen	93
12.2.4	Ruotsinkielisten hakijoiden menestys eri valintakoeosioissa	95
12.3	Valintakoeosioiden pistekeskisarvojen poikkeavuus eri hakuvuosina	96
12.4	Valintakoeosioiden väliset yhteydet	97
12.5	Valintakoeosioiden painottuminen eri hakuvuosina	99
12.6	Valintakoeosioiden selitysosuudet ja erottelukyky	99
12.7	Valintakoeosioiden määrän vähentämisen vaikutus koulutukseen valittavien joukon koostumukseen	101
13	POHDINTA	103
13.1	Metodien valinta	104
13.2	Ensimmäisen vaiheen valinnan taustalla vaikuttavat tekijät	106
13.3	Eri maakuntien hakijat	108
13.4	Testiosioiden yhteys valintakoemenestykseen	110
13.5	Uusien ylioppilaiden asema	114
13.6	Opiskelijavalintojen keventämisehdotukset	119
13.7	Valintojen tulevaisuus ja jatkotutkimusaiheita	122
	LÄHTEET	124
	LIITTEET	140

1 JOHDANTO

Opiskelijavalintaa voidaan pitää yhtenä yksilön elämänuran tärkeimmistä välipysäkeistä. Opiskelijavalinnalla ja käytössä olevilla valintamenetelmillä on paitsi hakijan elämänuraa ohjaava, myös laajat yhteiskunnalliset ja koulutusorganisaatioita koskevat vaikutukset. Tämän vuoksi käytössä olevien tapojen ja menetelmien tarkastelu ja tutkiminen on tärkeää ja jopa välttämätöntä, jotta käytänteet pysyisivät ajan tasalla ja seuraisivat niin ammattien ja työelämän, lakien kuin yhteiskunnankin muutoksia ja kehitystä.

Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnoille esitettyihin haasteisiin ja vaatimuksiin muun muassa keventämisestä ja uusien ylioppilaiden asemasta (esim. Ahola 2004, 55–57). Näiden lisäksi on esitetty vaatimuksia saada nuoret aiempaa varhaisemmin opiskelemaan (Hallituksen strategia-asiakirja 2007, 71) ja siten myös nuorempina aktiivisiksi työntekijöiksi ja veronmaksajiksi. Tutkimus on lähtökohdallisesti opettajakoulutuksen kehittämistutkimus, missä liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalintaprosessi nähdään tilanteena, jossa yksilö (hakija) ja organisaatio (yliopisto) käyvät vuoropuhelua valinnasta kummankin osapuolen kannalta katsottuna. Keskustelussa ovat vastakkain yksilön ja organisaation odotukset, lupaukset ja tarjoomukset. Onnistunut opiskelijavalinta antaa hakijalle tietoa opin-toalasta, tulevista opinnoista, opintojen tuottamasta kvalifikaatiosta ja tulevista työtehtävistä. Samalla se tukee hakijan yksilöllisiä uravalintaratkaisuja vahvistamalla mielekäästä opiskelualan ja opiskelupaikan valintaa. Organisaation kannalta onnistunut opiskelijavalinta tarjoaa motivoituneita ja sitoutuneita opiskelijoita, jotka suorittavat opintonsa määräajassa loppuun.

”Valttikortit” ovat valitsijoiden käsissä, toteavat Kari, Heikkinen, Räihä ja Varis (1997, 15) perustellen lausuntoaan ennen kaikkea sillä, että äärettömän tasaisessa hakijakilvasa pienikin valintakoepistemäärän muutos ylös- tai alaspäin heittää pyrkijän sijalukua huomattavan paljon. Näin ollen se, millaisia alalle soveltuvuuden kriteereitä käytetään, tulee erittäin tärkeäksi. Kriteerien tulisi perustua tarkkaan analyysiin ammattialasta ja ammatissa vaadittavista ominaisuuksista, myös työn piilevistä ilmiöistä ja haasteista, kuten vuorovaikutustaidoista ja ryhmädynamiikan ymmärtämisestä, eikä pelkästään työn näkyvästä rakenteesta (Nikkola & Räihä 2007, 10).

Opettajan ammattikuva muuttuu jatkuvasti muun muassa yhteiskunnan ja koulun monikulttuuristumisen (Luukkainen 2004, 5, 198; Launonen & Pulkkinen 2004, 28; Syrjälä 1998; Lagemann 1993) sekä oppilasaineuksen muuttumisen myötä (Niemi 1998). Opettajan työ on nykyisin yhä enemmän vuorovaikutusta oppilaiden, vanhempien, kollegoiden ja muun yhteiskunnan kanssa. Työn arvellaan muuttuvan entistä monimuotoisemmaksi toimintaympäristössä, jossa koulun ja opettajien arvostus on laskemassa (Kiviniemi 2000, 7).

Myös liikuntakulttuurissa tapahtuu muutoksia lajikiinnostuksen vaihtelun sekä uusien lajien ja liikuntamuotojen esiinmarssin myötä. Liikunnanopettajalta edellytetään vuorovaikutustaitojen lisäksi monipuolisia tietoja ja taitoja liikuntasektorin laajalta kentältä ja ”ajan hermolla” pysymistä. Liikunnanopettajan työhön vaikuttava muutostendenssi on myös fyysisen aktiivisuuden väheneminen yhteiskunnassa. Lapset ja nuoret istuvat varsin paljon television ja tietokoneruutujen ääressä. Koulumatkojen kulkeminen ja asioiminen kävellen tai pyörällä on vähentynyt ja lyhyitäkin matkoja liikutaan yhä useammin autolla. Fyysisellä inaktiivisuudella on havaittu olevan itsenäisiä, liikunnan harrastamisesta riippumattomia haitallisia yhteyksiä terveyteen, kuten lihavuuteen (Atlantis, Barnes & Singh 2006; Lobstein, Baur & Uauy 2004), metaboliseen oireyhtymään (Vasankari 2008; Kahle, Zipf, Lamb, Horswill & Ward 1996), II tyypin diabetekseen (Zimmer ym. 2007) ja tuki- ja liikuntaelinoireisiin (Strong ym. 2005). Nykykoululaiset menestyvät aiempaa paremmin tehokkuutta, taitoja ja näppäryyttä vaativissa liikuntatehtävissä, mutta aiempaa huonommin kestävyyskuntoa ja yläraajavoimaa vaativissa kuntotehtävissä (Huotari 2004, 110–113). Koululla on iso vastuu nuorison hyvinvoinnin, kasvun ja kehityksen edistäjänä, joten myös alalle koulutettavien opiskelijoiden valinnan onnistuminen on tärkeää.

Liikunnan opettajakoulutukseen on valittu opiskelijoita lähes samanlaisilla valintakeilla ja kriteereillä jo usean vuosikymmenen ajan. Viisivuotisessa liikunnanopettajakoulutuksessa yhdistyvät eri tieteenalojen traditiot käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteistä biolääketieteisiin. Näiden tieteiden erilaisten lähtökohtien integroiminen opettajuutta tukevaksi kokonaisuudeksi on koulutukselle tärkeä tavoite. Selviytyäkseen opinnoistaan hakijalla tulee olla laaja-alainen liikunnan harrastustausta, riittävät vuorovaikutus- ja ongelmaratkaisutaidot sekä kyky omaksua laajoja tietokokonaisuuksia. Koulutuksessa opiskellaan monipuolisesti liikuntataitoja eri liikuntamuodoista ja -lajeista. Tämän takia

opiskelijavalintoihin on aina sisällytetty eri liikuntalajien taitotestejä. Opettajan ammatti edellyttää omien taitojen lisäksi myös taitoja käsitellä ihmisiä, mitä kykyä mallinnetaan valintakokeiden opetustuokiassa. Opiskelu ja tuleva ammatti vaatii suuren määrän tietojen ja pedagogisen tieteenalan näkökulmasta. Kirjallisella kokeella mitataan hakijan motivaation lisäksi tietojen omaksumiskykyä. Tällaisen testipaketin on uskottu parhaiten seuloavan suuresta hakijajoukosta taitavimmat ja motivoituneimmat hakijat, jotka myös menestyvät parhaiten koulutuksen lisäksi myös tulevassa liikunnanopettajan ammatissaan.

Liikunnan aineenopettajakoulutukseen hyväksytyihin opiskelijoihin ollaan liikuntakasvatuksen ja liikuntatieteiden laitoksilla yleensä oltu tyytyväisiä. Opiskelijoiden valmistumisprosentti on ollut korkea, noin 80 % (HAREK 2008), ja koulutus- ja työtyytyväisyystutkimusten (Nupponen, Herva, Koponen & Laakso 2000) mukaan opiskelijat ovat pääosin tyytyväisiä koulutukseensa, joten hyväksi koettuun opiskelijavalintaan ei ole haluttu tehdä suurempia muutoksia. Kaikki on siis kunnossa, vai onko? Käytössä olevassa tulevien liikunnanopettajien valintajärjestelmässä, joka on ollut niin hakijoiden kuin valintayksikön kannalta raskas, aikaa vievä ja kallis, ei kuitenkaan ole laajemmin otettu huomioon muutoksia koulussa ja yhteiskunnassa. Yleisesti ollaan sitä mieltä, että muuttunut maailma vaatii uudenlaiset valintamenetelmät ja haastaa kyseenalaistamaan perinteiset arvostukset ja käytänteet. Olisiko siten aika syvempään tarkasteluun siitä, mihin valinnalla pyritään ja saavutetaanko todella paras mahdollinen opiskelija-aines? Yhtä lailla koulussa ja yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten, kuin valtakunnan hallinnon taholta esitettyjen valintakokeiden keventämisvaateiden, kannalta olisi tärkeää pysähtyä miettimään, millaiset ominaisuudet liikunnanopettajalla tulisi olla, ja mitä yhteiskunta odottaa opettajankoulutukselta. Vaikka muuttuvaan maailmaan vastaaminen ei ole pelkästään valintojen tehtävä, opiskelijaksi valitulta odotetaan tietynlaisia ominaisuuksia, jotta hän menestyisi opinnoissa ja opettajan ammatissa. Koska yliopistojen ei tule vain seurata aikaansa vaan olla sitä edellä, valintakokeilla tulisi olla myös ennustettavuutta tuleviin opintoihin ja niiden etenemiseen (Sallinen 2003; Štalec, Šadura & Horga 1998). Valintamenettelyjen tarkistaminen säännöllisin väliajoin on tärkeää nimenomaan siksi, että saataisiin tietoa niiden ennustevaliditeetista; valitaanko henkilöitä, jotka menestyvät niin koulutuksessa kuin ammatissaan ja kehittävät työtään muuttuvan yhteiskunnan tarpeiden mukaan?

Valintakokeen keventäminen on paitsi hakijan, myös liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan kannalta erittäin tärkeä aika- ja taloudellisia resursseja säästävä tavoite. Keinoja, miten saadaan liikunnan ammattiin sopivat henkilöt hakemaan koulutukseen ja miten alalle motivoituneet ja motorisilta taidoltaan riittävän hyvät yksilöt seulotaan hakijajoukosta kevyemmällä testipatterilla, tulee siten tarkoin pohtia. Tavoitteen toteuttamiseksi tarvitaan lisää tietoa myös valintakoe- ja opintomenestyksen sekä työssä menestymisen yhteyksistä.

2 OPETTAJAN TYÖ MUUTTUVASSA YHTEISKUNNASSA

Korkeakoulukelpoisuuden saanut nuori on valintojen edessä. Minkälaista työtä tehdä tulevaisuudessa? Kun tahtotila ja vaihtoehdot alkavat selvitä, on tehtävä päätös uranvalinnasta. Tämän jälkeen on pohdittava, minkälaista reittiä työn kvalifikaatioiden saavuttamiseksi on mahdollista edetä. Lisääntyvä erikoistuminen ja tehtävien eriyttäminen, yleisen koulutustason noustessa koveneva kilpailu sekä ammattikuntien taktikointi reiviensä vartioimiseksi ovat johtaneet siihen, että useimpiin työtehtäviin ei juuri ole pääsyä ilman tiettyä tutkintoa (Nurmi 1998, 25).

2.1 Työn merkitys tekijälleen

Riippumatta siitä, minkälaisia aineellisia, sosiaalisia tai henkisiä tarpeita ihminen työnsä kautta täyttää, on hänellä myös omanlaisensa tapa suhtautua tekemäänsä työhön. Wilenius (1981, 18–19) luokittelee Kahnia ja Wieneriä (1967) mukaillen kuusi erilaista työhön asennoitumistapaa. Ensinnäkin, työ voi olla välttämätön paha, häiritsevä tekijä tai keikka, minkä tarkoituksena on vain tulojen saaminen, lähes keinolla millä hyvänsä. Toisena asennoitumistapana työ koetaan hommana, minkä tavoitteena on ennen muuta palkka ja toimeentulo. Kolmanneksi, työhön voidaan asennoitua myös ammattina, minkä tekijälle tuottaa tyydytystä taitojen harjoittaminen, joihin hänellä on taipumusta ja koulutusta. Neljäntenä asennoitumistapana Wilenius esittää työn urana, missä henkilö haluaa jatkuvasti kehittää työtään ja edetä työssään, ottaa enemmän vastuuta. Viidenneksi, työ voi olla kutsumus, mihin sisältyy sisimmän itsensä toteuttamista ja samalla toisen palvelemista. Kuudennessa tavassa työ koetaan elämäntehtävänä, missä henkilö omistautuu kokonaan työlleen, jonka hän uskoo ratkaisevalla tavalla hyödyttävän yhteiskuntaa. (Wilenius 1981, 18–19.)

Työn merkitys tekijälle on aina subjektiivinen, eikä yhtä yleistä vastausta sen merkityksestä voidakaan antaa. Työ voi äärimmilleen vietyinä merkitä tekijälleen pakollista ”paha” toimeentulon saamiseksi tai olla kutsumus ja elämäntehtävä, jolloin se asettuu elämänarvoissa etusijalle. Henkilökohtaisista merkityksistään huolimatta työ toimii kuitenkin aina inhimillisten tarpeiden tyydyttäjänä, siinäkin tapauksessa, vaikka se olisi tekijälleen välttämätön paha. (Wilenius 1981, 19–21.)

Ahola ja Nurmi (1998, 81) uskovat, että ammatilliseen suuntautumiseen vaikuttavat statushakuisuus ja tehtäväsuuntautuneisuus. Statushakuisuus kuvaa saavutettavaan asemaan liittyviä arvoja kuten palkka, hyvä ammattiasema ja työllisyystilanne. Tehtäväsuuntautuneisuuteen liittyy ammatin sisältöön kuuluvia muuttujia, kuten mielenkiintoinen työ, omien kykyjen hyödyntäminen ja työn yhteiskunnallinen merkitys.

Nykyaikainen työ vaatii usein henkilökohtaista panostusta, kokonaisvaltaista sitoutumista, ajan virtausten seuraamista ja kekseliäisyyttä enemmän kuin aiemmin. Vaikka rutiiniluontoisia töitä tulee aina olemaan, saattaa työntekijän harrastuneisuudesta olla merkittävää hyötyä eri tahoille. Todennäköisesti itse työkin tulee tulevaisuudessa muuttamaan enemmän harrastukselliseksi, henkilökohtaiseksi panostukseksi ja itsensä toteuttamisen välineeksi. Harrastava opettaja kehittää persoonallisuuttaan, hankkii kokemuksia, luo näkemystä ja välittää sitä samalla omalle yhteisölleen ja oppilaille. (Turunen 1999, 49.)

2.2 Opettajan ammattikuva ja työtehtävät

Opettajan ammatti on edelleenkin yksi suosituimmista ammateista Suomessa, ja siihen hakeutuu myös erittäin lahjakkaita koulumenestyjiä (Vanttaja 2002). Opettajan työ on siitä harvinainen ammatti, että me kaikki olemme saaneet seurata sitä hyvin läheltä useiden vuosien ajan. Opettaja jättää jälkensä oppilaisiin. Näitä jälkiä on tallennettuna oppilaiden muistoihin heidän kouluajoiltaan. Monet nuoret ihastuvat näkemäänsä ammattiin ja haluaisivat olla opettajansa kaltaisia. Esimerkiksi liikunta- ja terveystieteiden tiedekuntaan hakeneet ovat usein kiinnostuneet juuri liikunta-alasta oman opettajansa innoittamina (Hirvensalo & Palomäki 2006). Rähän ja Nikkolan (2006) mukaan opettaja näyttäytyy oppilaille osaavana ja taitavana, usein myös mukavana ihmisenä, mutta opettajan ammattiin liittyvät stressitekijät sen sijaan jäävät oppilaille vieraaksi. Monen nuoren mielikuva opettajan työstä muodostuu siitä, mitä he ovat nähneet opettajan koulussa tekevän, ja alalle hakevat kuvittelevat itsekkin pystyvänsä samaan. Sen sijaan opettajan työn muut tehtävät, kuten suunnittelu, valvonta, arviointi, koordinointi, luokanvalvojana toimiminen, tilavarauksien tekeminen, kokouksiin osallistuminen sekä kuljetukset, aiheuttavat kiirettä ja vaativat hyvää ajanhallintaa, eivätkä välttämättä näy ulospäin (Räihä & Nikkola 2006; Nupponen ym. 2000; Siedentop 1998, 258; Ballinger 1993).

Opettajan ammattikuva ja työn luonne ovat olleet jatkuvassa muutoksessa ensimmäisistä papiston pitämien koulujen ajoista nykypäivään saakka. Jotkin ammattiin liittyvät piirteet ovat toki myös vuosien saatossa säilyneet. Opetusryhmän edessä autoritaarisesti tietoa jakava opettaja on muuttunut yhteistyöhaluiseksi ymmärtäjäksi, oppilaan kasvua ja kehitystä tukevaksi oppimisen ohjaajaksi. Se, mikä ennen hoidettiin arvovallalla, vaatii nyt täysin erilaista lähestymistä. Esimerkiksi tietojärjestelmien ja -välineiden nopea kehitys on luonut uusia mahdollisuuksia rakentaa oppimisen ympäristöä. (Nikkola & Rähä 2007; Rähä & Nikkola 2006; Välijärvi 2006; Kiviniemi 2000.) Syrjälä (1998) korostaa opettajan, erityisesti tulevaisuudessa, olevan rohkaisija, joka pystyy kasvattamaan oppilaista hyviä ja tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä, joilla on kyky suurissa muutoksissa osallistua yhteiskunnan myönteiseen rakentamiseen. Useat tutkijat (esim. Välijärvi 2006; Luukkainen 2003, 2005; Kiviniemi 2000) toteavat yhteiskunnan opettajiin kohdistuvien vaatimusten ja edellytysten kasvaneen. Opettajan työn arvellaan olemaan edelleen muuttumassa kiihkeämmäksi, nopeammaksi ja monimuotoisemmaksi, ja samalla vaativammaksi, toimintaympäristössä, jossa toisaalta koulun ja opettajien arvostus on laskemassa ja jolle tulosjohtamisen kulttuuri on asettamassa omat reunaehdot (Kiviniemi 2000, 7).

Koska mikä tahansa ammattikuva on aina sidottu aikaan ja paikkaan, on näkemys tietystä ammatista ja siitä muodostuva ammattikuva siten hyvin historiallis-kulttuurinen. Opetustyö on jatkuvaa sosiaalista, älyllistä ja emotionaalista vuorovaikutusta oppilaiden opettajakollegoiden ja vanhempien kanssa sekä kasvamassa määrin kanssakäymistä muun yhteiskunnan kanssa; työtä, jossa opettaja kohtaa lähes kaiken inhimillisen. Opettamiselle on luonteenomaista tilanteiden nopea vaihtuminen ja myös yllätyksellisyys. Käytännössä opetustyö on yksilön omien yllätyksien ohjaamista urille, jotka johtavat opetussuunnitelmien toteutumiseen. (Turunen 1999, 9, 53.) Nykyaikana opettajan tehtävinä nähdään kansallisen kulttuuriperinnön siirtäminen, yksilöiden sosialisointi ja tätä kautta yhteiskunnan jatkuvuuden turvaaminen (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 153). Yksilöllisellä tasolla opettaja lienee eniten kasvattaja. Välijärven (2006) mukaan opettajan pedagoginen vaikuttavuus perustuu siihen, kuinka hyvin hän onnistuu ”pelinrakentajana” luomaan monista tarjolla olevista mahdollisuuksista oppilaiden kasvua ja oppimista parhaiten tukevaa oppimisen pelikenttää.

Opettajan ammatti on luonteeltaan professionaalinen. Opettajantyö on itsenäinen sekä korkeaa moraalialia ja eettistä ajattelua vaativa yhteiskunnallinen tehtävä (Kiviniemi 2000, 70). Professionaalisuus on myös valmiutta tunnistaa omat kehitystarpeensa ja toimia niiden toteuttamiseksi sekä riippumattomuutta ulkoisesta ohjailusta, mutta samalla kykyä tunnistaa ympäristön odotukset ja toimia yhteistyössä muiden kanssa. (Kari ym. 1997, 14–15; Välijärvi 2006.) Professioniin liittyy oleellisena vaatimuksena sellainen koulutus, jonka voidaan ajatella tuottavan myös valmiudet ammatin jatkuvaan kehittämiseen (Niemi 2006).

Kari (1996, 49–50) kuvaa opettajan ammatin olevan palveluammatti, missä he pyrkivät auttamaan oppilaita osaksi yhteiskuntaa, kansalaisiksi, jotka omaavat tarvittavan tietotaitotason. Perustan opettajan ammatille luo kasvatustieteellinen tietokokonaisuus. Tätä ohjaavia aputieteitä ovat mm. filosofia, psykologia ja sosiologia. Kaikkia opettajan ja kasvattajan tehtäviä leimaa käytännölläheisyys, ja jo opiskeluun liittyvät olennaisena osana harjoittelujaksot. Työnkuva sisältää sekä itsenäistä että tiimityöskentelyä. Opetussuunnitelma luo pohjan opetukselle, jonka varassa opettaja toteuttaa omaa opetustaan. Opettajan ammattiin kohdistuu oma ammattietiikka, joka asettaa opettajalle ihmisenä suhteellisen korkeat vaatimukset. Häneltä edellytetään korkeaa moraalialia ja eettistä ajattelua. Ympäröivä yhteiskunta kohdistaa myös vaatimuksensa opettajan ammatissa toimivalle. Nyky-yhteiskunnassa tapahtuva nopea kehitys luo muutospaineita myös koulu- ja kohtaan, mikä on johtanut opettajien jatko- ja täydennyskoulutukseen. Opettajan harjoitelleille jää kuitenkin huoli siitä, etteivät lapset ja nuoret sekä heidän kehitysihanteet peityt talouselämän ja yhteiskunnallisten vaatimusten alle. (Kari 1996, 49–50.)

Niemi (1996) yhdistää omassa jäsenyyksessään useiden johtavien opettajankoulutustutkijoiden ajatuksia kuvatessaan opettajan työtä. Hän esittää ammatin keskeiset piirteet kahdesta eri näkökulmasta. Toinen ulottuvuus kuvaa opettajan ammatia itsenäisestä asemasta käsin, toisen keskittyessä kuvaamaan ammatia alisteisesta asemasta käsin (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Opettajan ammatin keskeiset piirteet Niemen (1996, 36) mukaan.

Opettajan ammatin itsenäiseen asemaan liittyviä näkökohtia:	Opettajan ammatin alisteiseen asemaan liittyviä näkökohtia ovat:
<ul style="list-style-type: none"> • opettajan ammatti on eettinen ammatti, johon liittyy korkea eettinen vastuu, joka edellyttää hyvää koulutusta arvokysymysten käsittelyyn • opettajilla tulee olla hyvä oppimisprosessien ja tiedonhankinnan tuntemus ja valmius ohjata erilaisten oppijoiden oppimisprosesseja • opettajat toimivat kollegiaalisessa yhteistyössä • jatkuva oppiminen on edellytys opettajan ammatille • opettajan ammatti edellyttää professionaalista autonomiaa, jotta opettajat voivat olla todellisia kumppaneita koulun kehittämisessä • opettajat ovat aktiivisia osapuolia ja kumppaneita kasvatuksen mahdollisuuksien edistämässä ja sen etsimisessä, miten oppimismahdollisuuksia voidaan luoda kaikille oppijoille yhteiskunnassa 	<ul style="list-style-type: none"> • opettajat ovat heille osoitetun opetussuunnitelman toteuttajia, eivät niinkään sen kehittäjiä • sekä kouluissa että opettajankoulutuksessa vältetään pedagogista keskustelua • opettajille annetaan tiukat normit ja ohjeet hallinnon edustajilta ja poliitikoilta, jotka myös kontrolloivat opettajien toimintaa • kapeat, helposti mitattavat tavoitteet ja standardoidut testit ohjaavat oppimista ja oppimisen kontrollia kouluissa ja opettajankoulutuksessa • opettajankoulutus on lyhyt ja käytännöllinen

Inhimillisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen prosessit ovat opettajan ammatin ydintä ja perustaa (Kiviniemi 2000, 75). Vuorovaikutustaitoihin voidaan lukea myös teknisen tason yhteistyökyky, esimerkiksi tiimi- ja ryhmätyöntaidot, halu ja taito virittää ja hoitaa yhteysverkkoja kasvokkain ja esimerkiksi tietotekniikan välityksellä. Monet näistä taidoista ovat opiskeltavissa. Osa teknisistä yhteistyötaidoista ei vaadi paljoakaan tunnetason vuorovaikutuksen hallintaa. (Kosonen 2005, 97.)

2.3 Miksi opettajan ammattiin hakeudutaan?

Ammatinarvostus kuuluu epäilemättä niihin tekijöihin, jotka vaikuttavat yksilön uravalintaan. Valintatilanteissa joudutaan väistämättä puntaroimaan arvoja: mitä yksilö haluaa ja miksi? Monelle uran- ja ammatinvalinta saattaa olla samalla ensimmäisiä tilanteita,

jossa todella joutuu pohtimaan omaa arvomaailmaansa. Turusen (1993, 100–102) mukaan erilaisissa yhteisöissä vallitsevat erilaiset arvostuskulttuurit. Arvojen kulttuurisidonnaisuus vaikuttaa siihen, mitä ihmiset arvostavat tai tavoittelevat. Yhteisöjen arvostukset voivat näkyä esimerkiksi sen jäsenten tavoitteiden, toiminnan, käyttäytymisen, asenteiden, mielipiteiden ja pukeutumisen kautta. Yksilön arvostuksia muokkaavat monet ympäristön sosiaaliset seikat kuten yleinen mielipide, perinteet, elämäntapa, muoti, mainonta ja luonnollinen yhdenmukaisuuden paine. (Turunen 1993, 100–102.)

Turunen (1993, 100–102) näkee arvostusten synnyllä olevan myös luontaisen yhteyden tarpeiden tyydyttämiseen ja niistä herääviin mielihyvän kokemuksiin. Aineellisen hyvän lisäksi yksilö tavoittelee tietoja ja taitoja, virkoja, asemia, arvonantoa ja oppiarvoja. Näiden tarpeiden täytyessä ihminen kuvittelee olevansa arvokkaampi. Sosiaalisten instituutioiden ja yhteiskuntien hierarkioiden eroavaisuudet vaikuttavat siis hyvin suoraan yksittäiseen ihmiseen.

Erään määritelmän mukaan työn arvo nähdään sitä korkeampana, mitä humanimpia, hienompia ja ylevämpiä ovat tarpeet, joita sen odotetaan tyydyttävän. Vastaavasti ammatin arvoa voidaan pitää sitä korkeampana, mitä enemmän se vastaa yksilön ja yhteiskunnan tarpeita ja mitä enemmän se luo yksilölle mahdollisuuksia luovuuteen ja itsensä kehittämiseen. (Asp & Peltonen 1991, 75.)

2.3.1 Yhteiskunnallisen aseman vaikutus ammattiin hakeutumiseen

Ammattiin hakeutumista voidaan tarkastella yhteiskunnallisessa viitekehyksessä. Ranskalaisen koulutussosiologi Pierre Bourdieun tarkasteluissa keskeisellä sijalla on pääoma taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen resurssien muodossa. Yhdessä koulumenestyksen kanssa nämä pääomaresurssit vaikuttavat nuorten hakeutumiseen koulutukseen (Bourdieu & Passeron 1990, 152–167; Jussila 1996, 2).

Yhä pitempää koulutusta ja mittavampaa panostamista vaativa kilpailu halutuista tutkintotodistuksista on omiaan lisäämään taloudellisten resurssien merkitystä. Sosiaalisen pääoman, tietyn yhteiskuntaryhmän sosiaaliseen verkostoon kuulumisen tai suhteiden, laita on kutakuinkin samoin. Yksilöön ruumiillistunut kulttuuripääoma merkitsee pysyvänluontoisia mielen ja ruumiin toimintavalmiuksia, toisin sanoen tietoja, taitoja, kyky-

jä. Institutionaalistuneena, sosiaalisen hyväksymisleiman saaneena, se tarkoittaa koulutustutkintoja ja kelpoisuustitteileitä. Ne oppilaat, joilla on runsaasti perittyä kulttuuripääomaa, saavat opetuksesta enemmän irti, pärjäävät paremmin ja etenevät todennäköisesti pitemmälle koulutuksen saralla. Yhteiskunnallisen aseman takaaminen edellyttää kulttuuripääoman ja välillisesti taloudellisen pääoman panostamista koulutuskilpaan sosiaalista nousua tavoittelevien massojen kanssa. (Niemi 1998, 28–30.)

Korkeakoulutukseen hakeutuvat ovat koulutusputkessaan usean vaiheen kautta valikoitunutta joukkoa. Jo peruskoulussa erottuvat potentiaaliset lukioon siirtyvät, jotka ovat ylemmistä sosiaaliryhmistä ja paremmin aiemmissa opinnoissa menestyneitä (Kuusinen 1985). Bourdieulaisittain ajatellen koulutusväyliä valitessa yhteiskuntahierarkian alemmilta portailta tulevat luopuvat usein ”leikistä” sovinnolla jo etukäteen jättäen hakeutumatta ylemmälle koulutusväylälle, pelaten itsensä vapaaehtoisesti ulos edes yrittämättä selviytyä varsinaisesta karsinnasta koulutukseen (Bourdieu & Passeron 1990). Sukupuolen vaikutus on lahjakkuudesta ja taustasta riippumaton; tytöt jatkavat poikia useammin lukioon. Korkeakoulutasolle tullessa kolmannes tuli ylempien toimihenkilöiden perheistä ja viidennes työväestöstä (Isoaho, Kivinen & Rinne 1990). Kulttuurillisesti rikkaat ja hyvin koulussa menestyneet yleensä hakevat yliopistoon, kun taas kulttuurillisesti köyhemmistä oloista lähtöisin olevat hakeutuvat ammattikorkeakouluun. (Ahola & Nurmi 1995.) Toimihenkilöiden lapset opiskelevat pitkään, työväestön lyhyesti (Jussila 1996, 2).

2.3.2 Opettajan ammattiaseman ja ammattiin hakeutumisen muutokset ajassa

Opettajan ammattia on vanhastaan totuttu pitämään kutsumusammattina, jota kohtaan tunnetaan vetoa. Heinilän (1964, 9) mukaan ammatillinen kutsumus tarkoittaa lähinnä henkilön omien arvosuuntautumisten ja arvostusten ohjaamaa ammatinvalintaa. Kutsumusammattissa henkilö voi toteuttaa elämänarvostuksiaan ja pyrkimyksiään. Tämä oli voimistelunopettajien työtyytyväisyys tutkimuksen mukaan tyypillisempää naisilla kuin miehillä. Kutsumuksellisuus näkyi kasvattajatehtävän korostamisessa ja ammatin ulkoisten etujen vähäisemmässä painottamisessa.

1970-luvulla opettajan ammatin kutsumusluonnetta kuvailtiin persoonallisen tyydytyksen saamisen ja yksilöllisten motiivien kautta (Jussila 1976). Karvosen (1970) mukaan

luokanopettajan ammattia koskevat uravalintatutkimukset kohdistuivat kolmeen motiivien pääryhmään: henkilökohtaiset motiivit, ammattiin liittyvät motiivit sekä sosiaalisesti hyväksyttävät motiivit.

Viljasen (1992, 61–62) tutkimuksessa opettajan ammattiin hakeutumista ei voitu perustella satunnaisilla seikoilla, vaan motiivit liittyivät yksilön edellytysten ja opettajan ammatin vaatimusten välisen suhteen arvioimiseen. Yksittäisistä motiiveista suosituimpina olivat oppikoulussa muodostuneet käsitykset hyvistä ja huonoista opettajista, opettajan tehtävän kokeminen sopivaksi, opettajan viran kokeminen hyväksi lähtökohdaksi jatko-opiskelussa, halu auttaa lapsia, voimakas kiinnostus lapsen tiedollisen kehityksen seuraamiseen, hyvät mahdollisuudet toteuttaa itseään sekä opettajan pitkät lomat. (Viljanen 1992, 61–62.)

Perho (1987) havaitsi opettajan ammattiin pyrkivien asenteiden muuttuneen 1980-luvulla. Koulutukseen hakevat alkoivat kutsumusluonteen sijaan viitata opettajan ammattiin liitettäviin arvoihin kuuluvaksi ammatin ulkoisia tekijöitä, kuten lyhyitä työpäiviä ja pitkiä lomiamia (ks. myös Jussila & Lauriala 1989, 45–49). Huomio kiinnittyi ammatin tarjoamiin itsemääräämismahdollisuuksiin elämässä. Työ ja muu elämä alettiin erottaa toisistaan tavalla, jota ei Perho (1987, 63) pitänyt olevan välttämättä eduksi opettamiselle ja kasvatukselle.

Heinonen (1998) ennusti onnistuneesti oman tutkimuksensa perusteella, että vuosittu-hannen vaihteessa luokanopettajan ammattiin hakeutuvien uravalintamotiivit tulisivat muistuttamaan melkoisesti ammattiin 1980-luvulla hakeutuneiden motiiveja. Työn sisällön kiinnostavuus ja ammatin tarjoamat haasteet omille kyvyille tulisivat todennäköisesti edelleen painottumaan uranvalinnan perusteina. Myös kasvatuskiinnostus tulisi todennäköisesti edelleen säilymään yhtenä keskeisemmistä luokanopettajan ammattiin hakeutumisen motiiveista. Sen sijaan lyhyisiin päiviin ja pitkiin lomiin liitettyjen etujen merkitys näyttäisi olevan vähenemässä 1980-lukuun verrattuna. (Heinonen 1998, 51, 69.)

2000-luvullakin opettajan ammattiin hakeutumisen syyt olivat pitkälti aiempien vuosikymmenten kaltaisia. Nykyisessä opettajuusdiskurssissa puhutaan muun muassa opettajan sitoutumisesta tai motivoituneisuudesta. Vanha kutsumustietoisuus on vaihtunut

sitoutumiseen. Väisänen (2001) luetteli opettajankoulutuksessa opiskelevien tärkeimmiksi uravalintamotiiveiksi ihmissuhteisiin, altruistisiin asenteisiin ja luovuuteen liittyvät teemat. Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa, mahdollisuus luovuuteen sekä mahdollisuus hyödyntää lahjakkuutta olivat kolme korkeimman pistemäärän saanutta konkreettista motiivia.

Oma liikunnallisuus ja halu välittää positiivisia liikuntakokemuksia lapsille ja nuorille on ollut tyypillinen lähtökohta liikunnanopettajan ammattiin hakeutumiselle jo vuosikymmenten ajan (Heinilä 1964, 9; Huisman 2004; Johansson & Heikinaro-Johansson 2005). Liikunnan aineenopettajakoulutukseen hakeneiden merkittävimmät motiivit olivat Hirvensalon ja Palomäen (2006) mukaan kiinnostus alaa kohtaan, hyvä mielikuva alasta ja alalla työskenteleviltä henkilöiltä saadut vaikutteet. Vähäisempiä syitä alalle hakeutumiseen olivat oman liikunnanopettajan tuki, vanhemmat, vertaisryhmä ja ammatinvalinnanohjaaja. Hakijat olivat selvästi sisäisesti motivoituneita ja ulkoisilla motivaatiotekijöillä, kuten palkkauksella tai hyvällä työtilanteella, oli vain vähäinen merkitys. (Hirvensalo & Palomäki 2006.)

Opiskelijavalintojen ja niiden kehittämisen kannalta perehtyminen opettajan ammattikuvaan, siinä tapahtuneisiin muutoksiin sekä siihen, mitä yhteiskunta odottaa opettajankoulutukselta, on erittäin tärkeää. Onnistutaanko valitsemaan henkilöitä, jotka menestyvät sekä koulutuksessa että ammatissaan, myös työn piilevissä haasteissa ja vaatimuksissa, ja kehittävät työtään muuttuvan yhteiskunnan tarpeiden mukaan?

2.4 Koulun toimintaympäristön muutokset

Opettajan perustehtävänä on huolehtia opetussuunnitelman toteuttamisesta omassa oppiaineessaan. Opetushallitus on asettanut koulutuksen tavoitteeksi kaikille kouluasteille astekohtaisten erityistavoitteiden lisäksi seuraavat valmiudet: oppimaan oppimisen taidot, kommunikaatiotaidot sekä motivaation elinikäiseen oppimiseen. Näitä ns. metataitoja oppilaat tarvitsevat jatkossa koko ajan opiskelussa, työelämässä ja vapaa-aikana, ja näitä kaikkien opettajien siis tulisi osata opettaa. Myös tietotekniikan ja uuden informaatioteknologian käyttö vaatii koko koululta uudenlaista ajattelua oppimisesta ja myös uudenlaisia toimintamalleja. Tarvitaan yhteistoiminnallisuutta, parempia oppimissisältöjä verkkoihin sekä pedagogista tukea uuteen laiteympäristöön. (Niemi 1998.)

Parhaimmillaan opettajan tehtävien menestyksellinen hoito edistää oppilaiden tervettä fyysistä, henkistä ja sosiaalista kasvua koulun, kunnan opetustoimen ja valtakunnan koulutuspolitiikan määrittelemien arvojen mukaisesti. Vaikka perustehtävä ei olekaan muuttunut vuosien saatossa, toimii 2000-luvun opettaja monelta osin erilaisessa toimintaympäristössä kuin opettajat vaikkapa 1970-luvulla, ja käytettävissä olevat keinot opettajan perustehtävän toteuttamiseksi ovat erilaiset kuin ennen. Vanhempien kasvatuskäymykset ovat muuttuneet löyhempään suuntaan (Kiviniemi 2000, 7), samalla kun koululle sysätään entistä suurempaa vastuuta kasvatuksesta. Vanhemmilla on huoli siitä, miten koulu ja opettajat voisivat taata turvallisuutta lapsille ja nuorille jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa. Niemen (1998) mukaan opettajilta odotetaan aikuisen luomaa turvallisuutta kaaoksen keskellä ja sitä, että he avaisivat oppilaille mahdollisuuksia pärjätä tulevaisuudessa. Modernia koulua on kritisoitu erityisesti siitä, ettei se kykene vastaamaan oppilaiden tarpeisiin.

Laajassa opettajien ja opettajankoulutuksen käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteita käsittelevässä tutkimuksessa (Kiviniemi 2000) tuotiin esille muina koulun toimintaympäristön muutostendensseinä koulun ja opettajan arvovallan yleinen murentuminen, koulun hallinnollisen toimintakehyksen muuttuminen, oppilaiden yksilöllisten erojen kasvu, lasten ja nuorten kulttuurin muuttuminen ja viihteellistyminen, kiireen ja ristipaineen lisääntyminen sekä opetuksen sisällöllinen sirpaloituminen ja moninaistuminen. Monet esille tulleista koulun toimintaympäristön muutoksista olivat tulkittavissa postmodernin yhteiskuntateorian valossa. (Kiviniemi 2000, 7.)

Suomalaisen yhteiskunnan kehitykselle on ollut viime vuosina ominaista kansainvälistyminen ja monikulttuurisuuden vähittäinen lisääntyminen. Yhä useammassa koulussa maahanmuuttajat kuuluvat luonnollisena osana kouluyhteisöön. Koulu ottaa nykyisin toiminnassaan hyvin huomioon erilaiset perheet sekä niiden kulttuuriset ja uskonnolliset taustat. Lasten ja nuorten kasvuympäristössä tapahtuneet muutokset haastavat koulun arvioimaan ja kehittämään toimintakulttuuriaan esimerkiksi vanhempien kanssa yhteisen kasvatusvastuun suhteen. (Launonen & Pulkkinen 2004.)

Nuorten ajankäyttö on nykyisin hyvin mediakeskeistä, ja nuorisokulttuurissa televisio on edelleen tärkein media. 10–14-vuotiaat katsoivat televisiota keskimäärin 84 minuut-

tia päivässä vuonna 2007. Määrä on hieman vähentynyt vuosituhannen vaihteessa television katseluun käytetystä ajasta, mutta on kuitenkin edelleen hyvin korkea varsinkin television suurkuluttajien osalta; tällä hetkellä suomalaisista nuorista noin puolet katsoo televisiota enemmän kuin kaksi tuntia päivässä. (Finnpanel 2008.) Myös tietotekniikka on muuttanut koululaisten ajankäyttöä. Tilastokeskuksen ajankäyttötutkimusten (Pääkkönen 2002) mukaan vuosituhannen vaihteessa nuorten koulupäivinä tietokoneen parissa viettämä aika oli 30–40 minuuttia ja vapaapäivinä selvästi enemmän. Tämä määrä on ollut kasvussa koko 2000-luvun ajan, Suuri osa koululaisten vapaa-ajasta kuluu siten television ja tietokoneen äärellä (Niemi 1998), mikä on vähentänyt muun muassa sosiaalisen vuorovaikutukseen käytettyä aikaa. Suhteita hoidetaan kännyköillä ja netissä sen sijaan, että kavereita mentäisiin tapaamaan omin jaloin. Oleellinen haaste opettajille on oppilaiden viestintätaitojen kehittäminen niin, että he voivat selviytyä informaatiotulvan ja teknologian hallitsemassa yhteiskunnassa (Niemi 1998).

Kasvuympäristö on muuttunut myös perhepiirissä tavalla, joka on lisännyt oppilaiden välisiä eroja. Toisaalta kodeissa on taloudellista vaurautta enemmän kuin ennen ja lapsilla siten mahdollisuuksia monipuoliseen ja virikkeelliseen harrastustoimintaan sekä matkusteluun vanhempiensa kanssa. Monet vanhemmat panostavat paljon lastensa hyväksi ja pyrkivät luomaan heille hyvät kasvuedellytykset. Tämän seurauksena koululaisten tietomäärä ja kokemuspääoma voivat olla hämmästyttävän laajoja, ja heillä voi olla pitkälle kehittyntä erikoislahjakkuutta. Toisaalta turvallisten aikuisten määrä ja läsnäolo lasten elämäntilanteissa on vähentynyt. Aikuissuhteiden vähentymiseen ovat vaikuttaneet pienentyneet perhekoot, ohentuneet sukulaisverkostot, lisääntyneet avioerot sekä suurentyneet ryhmäkoot kouluissa ja päiväkodeissa. (Launonen & Pulkkinen 2004.)

Vanhempien oman elämän vaikeudet voivat johtaa siihen, ettei lasten tarpeista jakseta pitää riittävästi huolta. Järventien (1999) tutkimuksen mukaan lastensuojelun piiriin tulleiden lasten määrä on lyhyessä ajassa kaksinkertaistunut, ja se on nykyisin suurempi kuin yhdellä peruskoulun luokalla olevien oppilaiden määrä koko maassa. Yleisimpiä syitä lasten sijoittamiseen kodin ulkopuolelle ovat vanhempien päihde- ja mielenterveysongelmat.

Ympäristön tarjoamien oppimisen mahdollisuuksien kasvaessa kasvavat myös vaatimukset opettajan työn uudistamiseksi. Välijärvi (2006) pitää vaatimuksia kuitenkin risiiriitaisina. Samalla kun koulun odotetaan luovan yhä monipuolisempia valmiuksia uusien tietoympäristöjen käyttöön oppimisen lähteenä, odotetaan myös keskittymistä hyvin perinteisten tietojen ja taitojen harjoitteluun. Myös koulun sosiaalisen kasvatuksen tehtävän laajentamisodotukset kasvavat. (Kiviniemi 2000, 7–8).

Toisaalta on huomautettu, että koulu ei ole enää samalla tavalla vahva ja lähes ainoa oppimisen paikka kuin mitä se oli vuosikymmeniä sitten. Koulun kanssa kilpailevat lukuisat vapaa-ajan oppimisympäristöt ja “mielihyväsaarekkeet”. Ne luovat lapsille ja nuorille esimerkiksi liikunnassa sellaisia erityiskompetensseja, joita heidän vanhemmiltaan eikä opettajillaan ole hallussaan. (Silvennoinen 2003.) Tämä on tuonut kouluille lisähaasteita, joihin vastaaminen edellyttää mm. uudenlaista näkemystä, kouluttautumista sekä yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa.

Tulevaisuudessa myös koulujen edellytetään saavan aikaan yhä parempia tuloksia, vaikka taloudelliset voimavarat vähenevätkin. Tähän voidaan Välijärven (2006) mielestä päästä vain lisäämällä opettajan asiantuntijuuden joustavaa ja pedagogisesti tarkoituksenmukaista käyttöä. Entistä keskeisemmäksi nousee opettajan erityisosaamisen tehokas hyödyntäminen yli oppilaitos-, ikä- ja kuntarajojen. Opettajien työmaana on yhä useammin verkkoympäristö.

Kasvavat vaatimukset yhdessä nopean muutoksen kanssa koetaan yleisesti opettajan jaksamisen uhaksi, mutta kehityksen nähdään tarjoavan myös mahdollisuuksia koulukulttuurin ja opettajan roolin myönteiseen uudistumiseen. (Kiviniemi 2000; Turunen 2000; Välijärvi 2000.) Opettajan työtä tulisikin siksi katsoa uudesta näkökulmasta: miten koulu työympäristönä voisi kehittyä niin, että työhön kohdistuvat muutosodotukset kohdataan enemmän kouluyhteisön kuin yksittäisen opettajan haasteina (Luukkainen 2005).

Samalla kuin koulu ja sen toimintaympäristö muuttuu, tulisi myös Kiviniemen (2000, 7) mukaan myös opettajankoulutuksen muuttua. Opettajankoulutuksen toivotaan antavan tuleville opettajille entistä parempia valmiuksia muun muassa koulunvastaisen alakulttuurin ja koulun kriisitilanteiden kohtaamiseen. Koulutuksen toivotaan myös kiinnitet-

tävän huomiota oppilaiden syrjäytymisen ja erityisongelmien tunnistamiseen. Kasvatusnäkömyksen yleisen sumentumisen, nuorisokulttuurin viihteellistymisen ja koulun hallinnollisen kulttuurin muuttumisen myötä tulisi myös arvofilosofisen tarkastelun saada yhä keskeisempi rooli opettajankoulutuksessa. Samalla kun opettajan työ on muuttunut luonteeltaan epävarmemmaksi, toivotaan koulutuksen antavan valmiuksia muuttuvissa ja epävarmoissa olosuhteissa oloissa toimimiseen. Opiskelijoiden pitäisi saada jo peruskoulutuksessa tutustua syvemmin ja pitkäjänteisemmin opettajan työtehtäviin ja työtodellisuuteen. (Kiviniemi 2000, 8.)

Yhteiskunnalliset muutokset määrittelevät suuntaviivat sille, minkälaisessa ympäristössä tulevat opettajat kouluissa tulevat toimimaan. Edelleen toimintaympäristön muutoksilla on vaikutuksia siihen, minkälaisesta aineksesta tulevan työn tekijöitä halutaan koulutettavan. Opiskelijavalintojen kannalta tämä merkitsee muutosten jatkuvaa tarkastelua, jotta saadaan valituksi parhaiten opinnoissaan ja nykykoulun liikunnanopettajantehävissä menestyvät hakijat.

3 LIKUNNANOPETTAJAN TYÖ JA OPISKELUN HAASTEET

Muuttuva yhteiskunta ja työelämä edellyttävät liikunnanopettajalta yhä moninaisempia tiedon hankinta- ja hallintataitoja, osallistumis- ja vuorovaikutustaitoja sekä kokonaisuuksien hallintaa. Pääministeri Matti Vanhasen 2. hallituksen hallitusohjelman 2007–2011 liikuntapolitiikan tavoitteiksi on asetettu muun muassa väestön terveyden, hyvinvoinnin ja toimintakyvyn edistäminen elämänkaaren eri vaiheissa sekä painopisteen kohdentaminen lasten ja nuorten liikuntaan. Avainasemassa näiden tavoitteiden toteuttamisessa ovat koulut ja erityisesti niiden liikunnanopettajat.

Uusilla perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteilla (POPS 2004) pyritään vastaamaan yhteiskunnan muutokseen; nykyajan kasvatus- ja opetushaasteisiin. Edellisiin, vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna uusi opetussuunnitelma on selkeästi vanhempaa ohjaavampi, koska oppimisarviointitulokset poikkesivat vuoden 1994 opetussuunnitelmissa paljon toisistaan (Vitikka & Saloranta-Erikson 2004). Uudessa POPS:ssa muodostuu esi- ja perusopetuksesta johdonmukaisesti etenevä ja yhtenäinen opetussuunnitelmallinen kokonaisuus. Uudistuksen tavoitteena on ollut tukea oppilaan kasvua ja oppimista entistä paremmin ja edistää yhtenäisen perusopetuksen toteutumista ja tuloksellisuutta

- ottamalla huomioon esiopetuksen antamat oppimisedellytykset
- tuomalla selkeästi esille oppimiskäsitys opetusmenetelmien ja työtapojen kehittämiseksi
- tukemalla oppilaan yksilöllisiä kehittymismahdollisuuksia
- tehostamalla koulutuksellisia tukitoimia
- määrittelemällä oppilaan hyvä osaaminen perusopetuksen eri vaiheissa. (POPS 2004.)

POPS:n (2004) mukaan peruskoulujen liikunnanopetuksen päämääränä on edelleen vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. Liikunnanopetuksen tulee tarjota oppilaalle sellaisia taitoja, tietoja ja kokemuksia, joiden pohjalta on mahdollista omaksua liikunnallinen elämäntapa.

POPS (2004) määrittelee liikunnan olevan toiminnallinen oppiaine, jossa edetään leikin ja taitojen oppimisen kautta kohti omaehtoista harrastuneisuutta. Tämä edellyttää yksilöllisten kehittymismahdollisuuksien huomioimista. Liikunta ja oppimiskokemukset vahvistavat oppilaan itsetuntemusta ja ohjaavat suvaitsevaisuuteen. Liikunnan opetuksessa tulee korostaa vastuullisuutta, reilua peliä, yhteisöllisyyttä ja turvallisuutta sekä turvallista liikennekäyttäytymistä. Liikunnanopetus pohjautuu suomalaiskansalliseen liikuntaperinteeseen. Opetuksessa ja arvioinnissa tulee huomioida paikalliset olosuhteet, luonnon olosuhteet ja vuodenaajat, lähiympäristön ja koulun tarjoamat mahdollisuudet sekä oppilaan erityistarpeet ja terveydentila. (POPS 2004.)

Huismanin (2004, 120) tutkimuksen mukaan opettajat arvioivat saavuttaneensa parhaiten opetussuunnitelmien perusteiden mukaisista liikunnan opetuksen tavoitteista tahto- ja tunnetasoalueeseen kuuluvat tavoitteet, kuten yhteistyötaitojen omaksuminen, sääntöjen noudattaminen ja myönteisen liikunta-asenteen luominen. Heikoimmin opettajat arvioivat saavuttaneensa fyysisen kunnan ja uimataidon oppimiseen liittyvät tavoitteet.

3.1 Liikunnanopettaja muuttuvassa koulussa

Opettajan rooli koulun liikunnanopetuksessa on nykyisin lähinnä oppimisen edistäjä. Koululiikunnassa opetetaan taitoja ja tietoja, joiden avulla oppilaat voivat itsenäisesti ja omaehtoisesti kehittää ja vaalia toimintakykyään (POPS 2004). Sosiaalisesti laajentunut työnkuva edellyttää opettajalta kykyä kohdata erilaisia oppilaita ja tulla toimeen nuorten kanssa (Kiviniemi 2000, 7–8; Nikkola & Rähä 2007, 10–19).

Haasteita tämän päivän liikunnanopettajan työhön tuo esimerkiksi oppilaiden vapaaajan harrastusten muuttuminen fyysisesti vähemmän kuormittaviksi. Passiivisten lasten liikkumattomuus aiheuttaa tulevaisuudessa ongelmia sekä heille itselleen että yhteiskunnalle. Fogelholmin, Parosen ja Miettisen tutkimuskatsauksen (2007) mukaan 12- ja 16-vuotiaista pojista noin 50–55 prosenttia ja tytöistä noin 55–60 prosenttia ei liiku terveytensä kannalta riittävästi. Riittämättömästi liikkuvien lasten ja nuorten motivoimiseksi tarvitaan uusia lähestymistapoja. Liikunnanopettajan erityishaasteena ovatkin ne nuoret, jotka eivät liiku ja joiden kunto on niin heikko, että se haittaa heidän jokapäiväisiä toimiaan ja koulussa jaksamista. Heitä näyttäisi nykyään olevan enemmän kuin 25 vuotta sitten. (Huotari 2004; Vuori ym. 2004). Ulkona tapahtuvien kisailujen korvaami-

nen tietokonepeleillä sekä koulumatkojen kyyditykset (Huisman 2004, 137) ovat esimerkkejä syistä, jotka vaikuttavat koululaisten fyysisen kunnon heikentymiseen. Myös elintapasairaudet uhkaavat lastenkin terveyttä. Erityisesti tuki- ja liikuntaelinten (Strong ym. 2005) ja metabolian sairauksien määrät (Vasankari 2008; Kahle, Zipf, Lamb, Horswill & Ward 1996) sekä lihavuus (Atlantis, Barnes & Singh 2006; Lobstein, Baur & Uauy 2004) ovat lisääntyneet (Fogelholm, Paronen & Miettinen 2007).

Myös oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen ja työrauhahäiriöt ovat ongelma kouluissa. Oppilaiden vastuuntuntoisuuden lisäämiseen tulisikin kiinnittää huomiota, sillä koululla on tärkeä rooli kestävien arvojen ja vastuuntuntoisuuden opettajana. (Kiviniemi 2000, 126, 186–188.) Oppilaiden hyvinvoinnin ja toimintakyvyn tukeminen edellyttää siis liikunnanopettajalta hyvää käyttäytymistä ohjaavien periaatteiden hallintaa, kuten vuorovaikutustaitoja. Tarve ehkäistä syrjäytymistä näkyy tulevaisuuden opettajan työssä. Nykyisen käsityksen mukaan liikuntakasvatuksen tärkein tehtävä on tukea lapsen ja nuoren fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä ja hyvinvointia sekä ohjata terveelliseen liikunnalliseen elämäntapaan, johon kannustavat myönteiset kokemukset liikunnasta (Heikinaro-Johansson 2005). Liikunnanopettajan kaksijakoinen tehtävä, kasvattaa liikunnan avulla ja kasvattaa liikuntaan, saa siis nykypäivän kouluissa aivan uudenlaisen merkityksen.

Liikunnanopettajan työn muut tehtävät, kuten suunnittelu, valvonta, arviointi, koordinointi, luokanvalvojana toimiminen, tilavarauksien tekeminen, kokouksiin osallistuminen sekä kuljetukset ja siirtymiset suorituspaikoilta toiselle, aiheuttavat kiirettä ja vaativat hyvää ajanhallintaa. (Räihä & Nikkola 2006; Johansson & Heikinaro-Johansson 2005; Nupponen ym.2000; Siedentop 1998, 258). Näihin tehtäviin käyttää suomalainen liikunnaopettaja viikottaisesta työajasta keskimäärin 36 % (Johansson & Heikinaro-Johansson 2005).

3.2 Liikunnanopettajien koulutus

Liikuntapedagogiikan opiskelu Jyväskylän yliopistossa nähdään ammatillisen kehityksen kaarella vaiheena, minkä aikana opiskelija voi hankkia sellaiset pedagogiset valmiudet ja ajattelunaidot, että pystyy kohtaamaan työssään muuttuvien olosuhteiden tuomat haasteet (Heikinaro-Johansson 2001). Liikunnanopettaja ei ole nykyisin enää

pelkkä liikuntatietojen ja taitojen jakaja, vaan myös hyvinvointi- ja ihmissuhdeosaaja. Hänen tehtävänä on auttaa kutakin oppilasta löytämään hänelle sopivat liikuntamuodot ja tukea läpi elämän jatkuvaan harrastukseen. Liikunnan opetusympäristöt poikkeavat selvästi muista oppiaineista, ja liikunnanopettajalta vaaditaan tulevaisuudessakin hyvää organisointi- ja järjestelykykyä.

Liikunnanopettajien koulutus kestää viisi vuotta, sisältäen kaikille yhteiset opinnot, liikuntakasvatuksen perus-, aine- ja syventävät opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot ja sivuaineen opinnot. Liikuntapedagogiikan perusopinnoissa opiskelija perehtyy liikuntapedagogiikan, -didaktiikan ja eri liikuntamuotojen perusteisiin sekä liikunnan oppimisprosesseihin. Aineopinnoissa tutustutaan liikunnan aineenhallintaan ja liikunnan oppimisympäristöjen pedagogiseen käyttämiseen, opettajan työhön, erilaisten oppilaiden kohtaamiseen, liikunnanopetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin sekä liikuntapedagogiikan keskeisiin tutkimusmenetelmiin. Syventävissä opinnoissa opiskelija perehtyy syvällisesti liikuntapedagogiikan teoriaan ja käytäntöön sekä toteuttaa itsenäisen oppinnäytetyön. (Liikuntatieteiden laitos 2008.)

Liikunnanopettajakoulutuksessa yhdistyvät eri tieteenalojen traditiot käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteistä biolääketieteisiin. Näiden erilaisten lähtökohtien integroiminen opettajuutta tukevaksi kokonaisuudeksi on koulutukselle tärkeä tavoite. Opettajan ammattiin suuntautumista painotetaan jo opiskelijavalintavaiheessa, missä alalle soveltuvuutta arvioidaan hakijoiden tietojen ja motoristen taitojen lisäksi opetustuokion avulla. Koulutukseen on haluttu saada opiskelijoita, joilla on jo olemassa tietyt perusvalmiudet, kuten riittävät liikuntataidot, ennen opintojen aloittamista. Varsinaisessa koulutuksessa on siten voitu keskittyä muiden ominaisuuksien kehittämiseen. Liikunnanopettajien koulutuksen tavoitteena on tuottaa laaja-alaisia opettamisen ammattilaisia, jotka ovat vastuullisia oppilaiden oppimisen ja kasvun ohjaajia ja oman työn kehittäjiä (Heikinaro-Johansson 2001).

Liikuntaopintojen toteutusmalli pohjautuu näkemykseen ”kokonaisuudesta osiin” eli yleisistä liikkumisen lainalaisuuksista kohti lajitaitoja. Malli toteutetaan seuraavien opintokokonaisuuksien jatkumona: liikkumisen havainnoinnin kurssi (yleiset liikkumis- ja havainnointitaidot), liikuntadidaktiikan peruskurssi (lajitaidot ja -tiedot), liikuntadi-

daktiikan jatkokurssi (opettaminen) ja liikuntadidaktiikan syventäminen (soveltaminen). (Liikuntatieteiden laitos 2008.)

Koulutuksen suunnittelussa on lähdetty siitä, että liikunnanopettajan asiantuntijuus ei rajoittuisi ainoastaan oppiaineen hallintaan, vaan mukana on alusta saakka aineksia oppilaan tuntemuksesta, didaktiikasta, ihmissuhdetaidoista sekä yleisistä yhteiskuntaan ja työelämään liittyvistä tiedoista ja taidoista. Koulutuksen keskeisiä teemoja käsitellään läpäisyperiaatteen mukaisesti sekä didaktiikan ja pedagogiikan opinnoissa että eri liikuntalajien ja liikuntapsykologian opinnoissa. Opiskelijalla on koulutuksen jälkeen tietoa ja taitoa erilaisista liikuntamuodoista ja liikkumisen motorisista, fysiologisista ja terveydellisistä perusteista. Lisäksi hänellä on valmistuessaan pedagogista sisältötietoa ja taitoa kasvatuksen ja koulutuksen päämääristä, opetussuunnitelmista sekä erilaisten oppijoiden huomioimisesta ja havainnoimisesta. Liikunnanopettajakoulutuksessa tavoitteena on tutkiva opettajuus, mikä tarkoittaa valmiutta perehtyä uuteen tutkimustyöhön ja soveltaa sitä omaan työhönsä, arvioida kriittisesti omia toimintatapojaan, kehittää opetustaan sekä luoda motivoivan ja oppilaan itseohjautuvuutta tukevan ilmapiirin. Tulevan opettajan on aiheellista pohtia ihmis- ja kasvatuskäsitystään ja ammatillista moraaliaan sekä tiedostaa tältä pohjalta oma henkilökohtainen opetusfilosofiansa. (Liikuntakasvatuksen laitos 2002; Liikuntatieteiden laitos 2008.)

Opettajuuden kehittyminen voidaan nähdä kokonaisvaltaisena prosessina, johon sisältyy ennakoiva vaihe, varsinainen opiskeluaika sekä työelämässä tapahtuva kehittyminen täydennyskoulutuksineen (Heikinaro-Johansson, Hirvensalo, Huovinen & Lumela 2001). Opiskelijoiden hakeutuessa koulukseen on heillä jo runsaasti vuosien ajalta kertynyttä kokemusta koulun liikuntatunneilta oppilaan näkökulmasta. Moni on hankkinut myös kokemuksia ohjaamisesta ja valmentamisesta urheiluseuroissa ja eri instituutioissa.

Liikunnanopettajakoulutuksessa on 1980-luvun lopulta lähtien toteutettu ja kehitetty pedagogis-didaktisesti orientoitunutta, integroitua aineenopettajakoulutusmallia. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden pedagogiset opinnot kulkevat aineenopinnojen kanssa rinnakkaisina alkaen jo ensimmäisenä syksynä ja ulottuen läpi koulutuksen. Opinnot toteutetaan liikuntatieteiden laitoksella, opettajakoulutuslaitoksella, Normaalikoulussa ja muissa oppilaitoksissa. Opetusharjoittelu on keskeinen osa opettajan pedagogisia opintoja ja toteutetaan laaja-alaisesti eri kouluasteilla. Opiskelijat saavat kokemusta

liikunnanopettajan työstä toisena opintovuonna alakoulussa (kummikouluharjoittelu), yläkoulussa ja lukiossa (Normaalikoulu). Neljäntenä tai viidentenä opintovuonna opetusharjoittelua toteutetaan Normaalikoulun lisäksi kunnan muissa yläkouluissa ja lukioissa, erityiskouluissa, ammatillisissa oppilaitoksissa sekä ammattikorkeakouluissa. (Liikuntatieteiden laitos 2008.)

3.3 Liikunnanopettajan koulutustyytyväisyys sekä viihtyminen työssä

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnasta valmistuneille liikunnanopettajille tehdyn kartoituksen (Nupponen ym. 2000) mukaan liikuntatieteelliseen koulutukseen ollaan tyytyväisiä, ja parhaat valmiudet saadaan juuri liikunnan opettamiseen. Sen sijaan aineenopettajat yleisesti ovat kokeneet koulutuksestaan puuttuneen yhteistyötä tukevia sisältöjä (Luukkainen 2004, 199), ja sitä pidetään liian teoreettisena ja todellisuudelle vieraana (Korhonen & Sainio 2006, 87–90). Lisäopintoja tarvittaisiin myös oppituntien ulkopuolisten, osin rutiininomaisten tehtävien, kuten esimerkiksi suunnittelun, valvonnan, arvioinnin, koordinoinnin, juhlaohjelmien suunnittelun, tilavarausten tekemisen ja kilpaurheilun organisoinnin, hoitamiseen. (Nupponen ym. 2000).

Liikunnanopettajat viihtyvät työssään erittäin hyvin. 75 % opettajista arvioi pystyvänsä työssään toteuttamaan itselleen tärkeitä asioita (Huisman 2004, 122). Työskentely lasten ja nuorten kanssa on havaittu olevan palkitsevinta ja motivoivinta liikunnanopettajan työssä (Huisman 2004, 123; Johansson & Heikinaro-Johansson 2005: ks. myös Heinilä 1964). Liikunnan ilo käytännössä, oppilaan innostuneisuus ja oppilaiden onnistumisen elämykset ovat liikunnanopettajan työssäjaksamista edistäviä tekijöitä. Myös toiminnallisuus, monipuolisuus, vaihtelevuus ja vauhdikkuus sekä itsenäisyys ja yhteisöllisyys ovat liikunnanopettajien mielestä myönteisiä ja tärkeitä asioita. (Huisman 2004, 123; Johansson & Heikinaro-Johansson 2005.) Itse arviointiin opettajat suhtautuvat pääasiassa myönteisesti. Sen koettiin nostavan oppiaineen arvostusta koulussa. (Huisman 2004, 126.)

Eniten tyytymättömyyttä liikunnanopettajan työhön aiheuttivat huonot olosuhteet, kuten huonot liikuntatilat, liikuntapaikkojen varaaminen, riittämättömät välineet, liikuntaan kohdistettujen resurssien vähyys sekä liikuntatuntien pieni määrä ryhmää kohden. Myös häiriökäyttäytyminen, kiire ja lisääntyneet opetustuntien ulkopuoliset työt koettiin lii-

kunnanopettajan työn rasitteina. (Johansson & Heikinaro-Johansson 2005.) Liikunta-ryhmien koko on yksi työviihtyvyyteen vaikuttava tekijä. Noin kolmasosa opettajista pitää opetusryhmiä liian suurina (Huisman 2004, 119; Johansson & Heikinaro-Johansson 2005). Ryhmäkoon pienentäminen antaisi opettajille mahdollisuuden opettaa ja antaa palautetta yksilöllisemmin jokaiselle oppilaalle (Huisman 2004, 120).

4 YLIOPISTOJEN JA KORKEAKOULUJEN OPISKELIJAVALINNAT

Yliopistoille ja korkeakouluille opiskelijavalinnat ovat keskeinen osa toimintaa, jonka avulla ne pyrkivät valikoimaan oikeudenmukaisesti motivoituneimmat ja lahjakkaimmat hakijat koulutukseensa. Opiskelijavalinta on monivaiheinen toimien ja päätösten sarja, niin hakijan kuin koulutusyksikön osalta, minkä oletetaan perustuvan johonkin hyväksikoettuun testiteoriaan. Valintojen laadun kehittäminen ja arviointi edellyttää erilaisten näkökulmien käyttöä ja eri tieteenalojen tietoa. Tätä voidaan pitää välttämättömänä, kun halutaan varmistua, että kulloisetkin ratkaisumallit tuottavat tarkoitettuja seuraamuksia. (Kosonen 2002; 2007.)

Cronbachin ja Gleserin (1965, 69–70) mallia voidaan pitää eräänä valintateorian klassikkona, jossa psykologisia testejä on kehitelty erilaisten päätöksentekoprosessien tueksi. He tarkastelevat valintamenettelyjä sekä yksilöllisestä, esimerkiksi ammatinvalinta, että institutionaalista, esimerkiksi työntekijöiden valinta, näkökulmasta. Kummankin tyyppiset valinnat voidaan tehdä joko yksivaiheisena tai useampivaiheisena menettelyinä. Perinteiseen testiteoriaan perustuvassa yksivaiheisessa menettelytavassa noudatetaan olettamusta, missä lopullinen valintapäätös tehdään sellaisen testipatterin pohjalta, joka kohdistetaan kaikkiin hakijoihin. Uudempaa näkökulmaa edustaa monivaiheinen menetelmä, missä valintapäätökset tehdään ensin kriteerin A ja tämän jälkeen kriteerin B mukaan. (Cronbach & Gleser 1965, 69–70.)

Perinteinen teoria pitää testiä mittarina, jonka antamat tarkat numeeriset arvot viittaavat hakijan tiettyihin määrällisiin ominaisuuksiin. Jos esimerkiksi koulumenestys mitattuna eri oppiaineiden keskiarvona tai yksittäisinä arvosanoina ennustaisi riittävän luotettavasti hakijan menestymistä jonkin alan tiedollisissa opinnoissa, voitaisiin sitä käyttää sellaisenaan halutun suuruisen ryhmän sisäänpääsyn kriteerinä. Testaaminen voidaan ymmärtää myös päätöksenteon apuvälineenä, jolloin hyväksytään se, että eri yksilöistä tarvitaan erilaista tietoa, esimerkiksi pitemmältä aikaväliltä tai useammassa erässä. Näkökulma vaihtuu enemmän laadulliseksi, jolloin ei voida puhua enää yksinomaan testin validiteetista, vaan koko päätöksenteon tehokkuudesta. Testistä tulee väline, jonka avulla ihmiset sijoitetaan eri kategorioihin. Tärkeää on testin kyky erotella yksilöitä niillä rajapinnoilla, joilla päätökset tehdään. (Cronbach & Gleser 1965, 34, 135–137.) Näiden rajalinjojen täsmentäminen on olennainen osa opiskelijavalintojen päätöksentekoa.

4.1 Korkeakoulutukseen valikoituminen

Jalkanen ja Määttä (1982, 1–2) määrittelevät valikoitumisen tapahtumaksi, jossa opiskelijajoukon ominaisuudet muuttuvat, pääsääntöisesti koulutusasteelta toiselle siirryttäessä. Opiskelijan siirtyminen korkeakoulutukseen on pitkä ja monimutkainen prosessi, joka ohjautuu korkeakoulujen valintakriteerien opiskelualan perusteella. Valikoituminen ei liity ainoastaan koulutukseen, vaan yksilöt etenevät ja ohjautuvat työmarkkinoiden erilaisille lohkoille koulutusjärjestelmän eri reittien kautta. Valikoituminen on koko ihmisen elämänkaaren läpäisevä yhteiskunnalliseen kerrostuneisuuteen tai hierarkiaan ja etuoikeutettuun asemaan, stratifikaatioon, kytkeytyvä prosessi. (Ahola 1995, 17.) Koulutukseen hakeutumisessa nuorten pääomat, preferenssit ja subjektiiviset odotukset kohtaavat yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän rakenteelliset tekijät. (Ahola 1995, 17; Kivinen & Rinne 1995; Ahola, Kivinen & Rinne 1992.) Koulutukseen hakeutuva voi suurin piirtein ennakoida tulevan ammatillisen ja yhteiskunnallisen asemansa sen mukaisesti (Nurmi 1998, 25).

Suomessa koulutukseen tullaan pääosin lukion kautta, vaikka periaatteessa väylät toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta on avattu. Päätös koulutukseen hakemisesta tehdään yleisesti lukion tai ammatillisten opintojen viimeisenä vuotena tai koulutuksen päättymisen jälkeen. Tyypillistä etenkin lukiopohjalta jatko-opintoihin hakeville on se, että valintoja pidetään avoinna mahdollisimman pitkään ja lopullinen päätös tehdään vasta viime hetkellä, kun johonkin on haettava. Tämä voi olla ongelmallista, koska viime hetken päätökset ovat usein harkitsemattomia ja ne voivat perustua puutteelliseen informaatioon, kun tiedon etsimiseen ei ole riittävästi aikaa. (Vuorinen & Valkonen 2005, 8.)

Koulutusta, erityisesti yliopistokoulutusta, arvostetaan Suomessa suuresti. Koulutuksen kysyntä on painottunut tietyille suosituille aloille, joka näkyy myös sukupuolisidonnaisena valikoitumisena. Tämä lähtökohta vaikuttaa voimakkaasti koulutuksen kysyntään, opiskelijoiden valikoitumiseen ja hakeutumiseen ja sitä kautta myös opiskelijavalintoihin. Koulutukseen valikoitumisen ja kysynnän taustalla ovat lisäksi monet taloudelliset, kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät, näistä keskeisimpänä hakijoiden sosioekonomiset taustat. (Patosalmi 1997.) Valikoitumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat lähiympäristö (koulutoverit, ystävät, vanhemmat ja opettajat), sukupuoli, tiedot koulutuksesta, alueellinen tausta sekä uravalinnan motiivit ja varmuus (Keskitalo & Korhonen 1984, 22–28; Jal-

kanen 1988; Niemi 1998, 32; Ahola & Nurmi 1995, 55). Nuoren arvostukset ja odotukset vaikuttavat myös koulutusvalintaan. Useassa tutkimuksessa on havaittu kiinnostuksen alaa kohtaan olleen tärkein alalle hakeutumisen motiiveista nuorilla (esim. Heinilä 1964, 8; Lehtonen 1999, 52–53; Vuorinen & Valkonen 2003, 76–77). Lehtosen (1999, 52–53) tutkimuksessa toiseksi tärkein hakumotiivi oli usko koulutuksesta selviytymiseen ja kolmanneksi tärkein alalle sopivien taitojen hallitseminen. Koulutusvalinnan taustalla olevat tekijät voitiin koota kolmeen valintaa selittävään osioon. Nämä olivat urasuuntautuneisuus, alasuuntautuneisuus ja opiskelun helppous. Vuorisen ja Valkosen (2003, 76–77) havaintojen mukaan muita syitä koulutusvalintaan olivat mahdollisuus mielenkiintoiseen työhön ja omien lahjojen sekä taipumusten hyödyntämiseen.

4.2 Yliopistojen ja korkeakoulujen opiskelijavalintojen yleiset edellytykset

Yliopistoasetuksen (1998) mukaan suomalaisen ylioppilastutkinnon, International Baccalaureate (IB) tutkinnon tai Reifeprüfung-tutkinnon suorittanut on korkeakoulukelpoinen. Yhtä lailla opiskelijaksi voidaan hyväksyä henkilö, joka on suorittanut ammatillisen opistoasteen tai ammatillisen korkea-asteen tutkinnon taikka ulkomaisen tutkinnon, joka asianomaisessa maassa antaa kelpoisuuden vastaaviin korkeakouluopintoihin. Myös henkilö, joka on suorittanut yliopiston edellyttämät avoimen yliopisto-opetuksen opinnot sekä henkilö, jolla korkeakoulu toteaa muutoin olevan opintoja varten riittävät tiedot ja valmiudet, on korkeakoulukelpoinen. (Yliopistoasetus 1998) Opiskelijavalintojen kannalta on Suomessa merkityksellistä myös se, että varsin suuri osa ikäluokasta, lähes 60 % saa korkeakoulukelpoisuuden (Jussila 1996, 8).

Yliopistoon tai korkeakouluun pääsemiseksi ei kuitenkaan ylioppilastutkinnon suorittaminen vielä yleensä riitä. Yliopistoon aikovan on haettava kirjallisesti opinto-oikeutta siltä korkeakoululta, jonne aikoo opiskelemaan. Lisäksi pyrkijän on eräitä poikkeuksia lukuun ottamatta osallistuttava yliopiston tai korkeakoulun järjestämiin valintakokeisiin. Vasta menestyminen valintakokeissa luo mahdollisuuden koulutukseen hyväksytyksi tulemiselle. (Korkeakoulujen opiskelijavalintatoimikunnan mietintö 1986, 6.)

4.3 Valinnan ja koulutuksen välinen yhteys

Opiskelijavalinta on osa ammatti- ja koulutusuran ohjausjärjestelmää, jossa valintamettelyjen lisäksi erilaiset ohjaustoimet ja hakijoiden omat päätökset ovat vuorovaikutuksessa. Vaikka valintatoimilla on vain rajoitetut mahdollisuudet säädellä opiskelija-aineksen laatua, on valinnoilla kuitenkin siinä tärkeä osuus (Hämäläinen 1978, 75). Onnistuessaan valintakoe mittaa hakijan soveltuvuutta, lahjakkuutta, tasoa ja kehityskykyä monipuolisesti. Vastaavasti epäonnistuessaan valintakoe on mekaaninen, sattumanvarainen erottelija, joka mittaa monimutkaisesti samoja asioita kuin todistusarvosanat (Savola 1993). Epäonnistuneen opiskelijavalinnan haittavaikutukset ovat suuria ja ne vaikuttavat pitkään. (Hämäläinen 1978, 75; Kosonen 2002) Siksi yliopistot ja muut oppilaitokset käyttävätkin opiskelijavalintoihin vuosittain paljon resursseja (Savola 1993; Štalec ym. 1998; Sajavaara ym. 2002, 121).

Valinnan ja koulutuksen välistä yhteyttä voidaan tarkastella siltä kannalta, miten ne ovat yhteydessä ammatissa menestymiseen. Jo Heinilä (1964, 16) piti karsintajärjestelmän eräänä tärkeänä perusteena menestymistä ammatissa. Menestymiseen vaikuttavat inhimilliset tekijät voidaan ryhmitellä kahteen pääluokkaan: pysyviin persoonallisuuden piirteisiin, kuten kyvyt, energisyys ja temperamentti, ja muuttuviin ominaisuuksiin, kuten tiedot, taidot ja kokemus. Ensin mainittuihin piirteisiin on vaikea koulutuksella vaikuttaa, kun taas jälkimmäisiin pystytään vaikuttamaan. Koulutuksella pitäisi vaikuttaa niihin ominaisuuksiin, joiden tasoa tulevien työtehtävien menestyksellisen suorittamisen suhteen ei pystytä takaamaan pelkän valintatoiminnan avulla (Valli & Johnson 2007). Valinnoissa olisi kiinnitettävä huomio melko pysyviin, ammatissa menestymisen kannalta tärkeisiin ominaisuuksiin. Useissa ammateissa keskeisenä tekijänä voi olla esimerkiksi sosiaaliset taidot. (Hämäläinen 1978, 76–77; Valli & Johnson 2007.) Nikkola (2007) peräänkuuluttaakin opiskelijavalintoihin arviointimenetelmiä, joiden avulla ristiriitoja voimakkaasti välttelevät yksilöt voitaisiin karsia pois koulutuksesta.

Opiskelijavalinnalla varmistetaan koulutukseen hyväksyttävien riittävä lähtötaso, mikä on edellytys opintojen suositusajataulussa pysymiseksi ja resurssien säästämiseksi (Telama 1968, 2). Alikosken (1974) mukaan henkilökohtaisen soveltuvuuden arvioiminen on erityisen tärkeää niillä aloilla, joilla työskentely vaatii henkilökohtaista kontaktia

toisiin ihmisiin sekä päätöksentekoa, joka saattaa ratkaisevasti vaikuttaa muiden elämään. Opettajan ammatti on yksi tyyppiesimerkki tällaisesta ammattialasta.

4.4 Opiskelijoiden rekrytointi

Valintatoimien ohella rekrytointi muodostaa tärkeän osan ohjausjärjestelmästä. Rekrytoinnilla pyritään saamaan opiskelijavalintoihin ja sitä kautta koulutukseen ohjatuksi ammattiin sopivimmat henkilöt. Toisin sanoen koulutukseen hyväksyttävien opiskelijoiden on kyettävä suoriutumaan ammatin asettamista teknisistä ja sosiaalisista kva-
lificaatioista (Ahola, Kivinen & Rinne 1991, 45).

Rekrytointia käytetään yleisesti työvoiman värväyksessä. Yritys tai toimiala noudattaa prosessia, missä vapaata työ- tai opintopaikkaa mainostetaan eri kanavia hyväksikäyttäen. Hankinta ulotetaan tutkimustyön avulla myös passiivisiin hakijoihin, jotka eivät reagoi mainontaan. Hakijalta kartoitetaan tai testataan kva-
lificaatiot, joita tehtävän menestyksellinen hoitaminen edellyttää. Rekrytointiprosessiin liittyy myös työntekijän perehdyttäminen uuteen tehtäväänsä. (Wikipedia 2008.)

Hyvinvointiyhteiskunnan rekrytointijärjestelmältä edellytetään tasa-arvoisuutta, reittien avoimuutta ja yhtäläisten mahdollisuuksien takaamista kaikille. Valtion huolekseen ottama työvoiman uusintaminen, tuotannon tarpeisiin mitoitettujen joukkojen tuottaminen, edellyttää kuitenkin koulutuksen kautta tapahtuvaa karsintaa ja valikointia. (Nurmi 1998, 22.)

Yksilön kannalta on tärkeää, että opiskelija hankkiutuu ja pääsee sellaiselle koulutusrallalle, jossa hänen keskeiset elämänmerkityksensä ja vahvimmat voimavaransa pääsevät kehittymään (Kosonen 1999), ja että hän sijoittuu ammattiin, jossa kokee selviytyvänsä, josta saa tyydytystä ja jonka kokee itsensä toteuttamisen vaatimuksia ja persoonallisuuttaan vastaavana (Hämäläinen 1978, 75). Rekrytoinnin eri vaiheissa on kyse aktiivisten, omia elämänvalintojaan tekevien toimijoiden ja koulutusyksiköiden vuoropuhelusta. Tietyn koulutusalan on syytä markkinoida niitä mahdollisuuksia, haasteita ja vaatimuksia sekä kulttuurisia ja sosiaalisia piirteitä, jotka ovat todellisia ja samalla erottelevat sen muista koulutusohjelmista ja jotka elävästi koskettavat potentiaalisia opiskelijoita. Mikäli rekrytoinnilla ei onnistuta houkuttelemaan kyseiseen ammattiin soveltu-

vaa opiskelija-ainesta osallistumaan opiskelijavalintoihin, saattaa koulutuksella olla vaikea paikata muodostuneita puutteita. (Kosonen 1999.)

Yhteistä nykyiselle opiskelulle on opiskelijan kannalta uranvalinnan ja koulutusyksikön kannalta rekrytoinnin tapahtuminen enemmän koulutusohjelmittain kuin tieteenaloittain. Mitä selvemmin ammatillinen ja tavoitteellinen kuva hakijalle muodostuu, sitä helpompi hänen on tehdä vertailuja ja ratkaisujaan. (Silvennoinen ym. 1991, 3.)

Jotta edellä mainittuihin tavoitteisiin päästäisiin, ovat yksilöt saatava ohjattua valitsemaan yhteiskunnan ja yksilön kannalta sopiva ammatti. Lisäksi on oltava keinot, joilla heidät voidaan johdattaa ammatilliseen koulutukseen. Opiskelijavalintojen kehittämistyön ohella on tarpeen kehittää erilaisia ohjantajajärjestelmiä. (Hämäläinen 1978, 75.)

4.5 Opiskelijavalinnan funktiot

Yliopistojen ja korkeakoulujen opiskelijavalinta toteuttaa samanaikaisesti monenlaisia funktioita, joista osa liittyy yhteiskunnan koulutukseen kohdistamiin odotuksiin, osaa taas korkeakoulujen ja tiedekuntien intresseihin ja osa pyrkijän elämänprosessin muotoutumiseen ja henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Ammatillisen koulutuksen, kuten opiskelijoiden valinnankin osana koulutuksen järjestelmää, tulee edistää yksilöitten monipuolista kehittymistä, tarvittavan työvoiman muodostusta ja yhteiskunnan toimivuutta (Kosonen 1991; 2007).

Opiskelijavalinnan yhtenä tärkeänä tehtävänä on valikoida pyrkijöiden suuresta joukosta kullekin koulutusosalalle kyvyiltään ja koulutettavuudeltaan sekä alan ammatillisiin tehtäviin lahjakkain, motivoitunein ja soveliaain aines. Toisin sanoen opiskelijavalinnassa karsitaan ne henkilöt, jotka eivät annettavan koulutuksen jälkeenkään ole kyseiseen ammattiin soveltuvia, ja ne, jotka eivät pysty täyttämään koulutettavuuden vähimmäiskynnystä (Hämäläinen 1978, 76, 206; Kosonen 2002) sekä häiriöfunktionaalisia tekijöitä omaavat hakijat, kuten esimerkiksi persoonallisuushäiriöiset ja päihteiden käyttäjät (Rantanen 2004, 56). Muita valintakokeille asetettuja tavoitteita ja tehtäviä ovat motivaation mittaaminen, erilaisen pohjakoulutuksen omaavien hakijoiden yhteismitallisen vertailun mahdollistaminen, realistisen kuvan antaminen opintoalan substanssista, opintojen tietyn lähtötason varmistaminen sekä toisen mahdollisuuden tarjoaminen koulussa

heikosti menestyneille. Lisäksi valintakokeilla voidaan vaikuttaa sukupuolirakenteeseen. (Jussila 1996, 40; Sajavaara ym. 2002, 110.) Itse valinnan lisäksi valintakokeilla tulisi olla myös ennustettavuutta tuleviin opintoihin ja niiden etenemiseen (Štálec ym. 1998).

Hyvään opiskelijaan liittyvät kriteerit voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: valmiudet akateemisiin opintoihin, soveltuvuus, motivoituneisuus opiskeluun ja motivoituneisuus ammattiin. (Sajavaara ym. 2002, 105.) Näiden tavoitteiden toteutuminen näkyy opintojen sujuvana etenemisenä ja opintomenestyksenä (Vuorinen, Mäkinen & Valkonen 2000, 69). Tietyillä aloilla ihmiskeskeinen työ asettaa omat vaatimuksensa hakijalle. Esimerkiksi opettajan ammatissa hakijan persoonalliset ominaisuudet ja piirteet, sosiaaliset valmiudet sekä eettinen pohja ja arvomaailma korostuvat. (Kivinen, Lehtonen & Vismanen 1985, 45.)

Häkkinen (2004, 34) ei kuitenkaan pidä itsestään selvänä sitä, että opiskelijavalinnat mittaavat opiskelun kannalta oikeita asioita tai antavat realistisen kuvan tulevasta opiskelusta mielestä. Kososen (2005, 96) mukaan esimerkiksi motivaation mittaamisen kannalta nuoren hakijan identiteetti on usein vasta muotoutumassa, joten häneltä saattaa puuttua asiaan, tässä tapauksessa koulutuksen valmistamaan ammattiin liittyviä kokemuksia. Näin ollen pysyvän motivaation ennakointi on hyvin vaikeaa. Hakija voi itse käsittää itsensä hakuhetkellä juuri tietynlaiseksi ja sen mukaan motivoituneeksi tai motivoitumattomaksi, kunnes lähempi tutustuminen opiskelualaan osoittaa ennakkokäsitykset vääriksi. Näin motivaatio koulutukseen ja alalle joko syntyy tai jää syntymättä. (Kosonen 2005, 96.)

4.6 Opiskelijavalinnan mallit

Suomessa yliopistojen ja korkeakoulujen opiskelijavalintojen lähtökohtana on yleensä Husenin (1976) esittämä nk. kilpailumalli, mikä perustuu siihen, että kiintiöitä runsaampi hakijajoukko kilpailee korkeakoulujen asettamien kriteerien mukaisesti opiskelupaikoista. Tällaista numerus clausus -mallia sovelletaan eri opin- ja tieteenaloilla, jolloin tietyntasoisten yleisten kelpoisuusehtojen lisäksi edellytetään erityiskelpoisuuksia ja käytetään sisäänottokiintiöitä.

Aika ajoin on käyty keskustelua siitä, pitäisikö numerus clausuksesta luopua ja siirtyä Euroopassa (muun muassa Saksa, Ranska, Italia) varsin yleisesti käytössä olevaan vapaan sisään pääsyn malliin, jossa kaikki halukkaat voivat aloittaa alan opinnot, mutta karsinta tapahtuu myöhemmässä vaiheessa opintojen jo alettua. Englannissa käytetään valintamallia, mikä perustuu aiemman koulutuksen arvosanoihin ja näiden perusteella valitaan aloittavat opiskelijat. Ruotsissa käytössä oleva opiskelijavalinta on siinä mielessä lähinnä Suomen mallia, että erilaisista taustoista tulevat hakijat muodostavat useita eri valintaryhmiä. Alankomaissa on käytössä malli, missä opiskelupaikat arvotaan. (Eurydice 2000, 110–111; Sajavaara ym. 2002, 26–29.) Amerikkalaiset korkeakoulut eivät yleensä järjestä pääsykokeita, vaan opiskelijavalinnan kriteereinä käytetään standardoituja testejä (Sajavaara ym. 2002, 29).

Suomessa hakuvaiheessa tapahtuvaa karsimista on pidetty ennen kaikkea opiskelijan kannalta mielekkäänä vaihtoehtona (Silvennoinen ym. 1991, 2). Opiskelijavalinnat ovat kehityksen tulos, jonka taustalla on kunkin maan korkeakoulupolitiikassa keskeisiksi valittuja arvoja. Valintamenettelyt kytkeytyvät saumattomasti valitseviin koulutusjärjestelmiin ja niiden rahoitusmalleihin, ja siten muiden maiden valintamallit eivät Sajavaaran ym. (2002, 26) mukaan ole sellaisenaan siirrettävissä Suomeen.

4.7 Valintaperusteet

Opiskelijavalinnat ovat välttämättömiä, koska resurssit eivät riitä kaikkien halukkaiden kouluttamiseen, eikä kaikkia halukkaita tarvita alalla. Sen takia on jollain tapaa ratkaistava, ketkä hyväksytään opiskelemaan. Pitkään jatkunut kilpailu on muokannut valintakriteereitä ja -käytäntöjä. Valintakriteerit on johdettu pääasiassa tai pelkästään koulutuksesta käsin. Sen sijaan työelämästä käsin johdetut valintakriteerit jäävät usein huomioita. (Husen 1976; Panhelainen & Malin 1983, 17; Hypén 1994, 5.) Valintaperusteiden kombinaatiot vaihtelevat oppilaitoskohtaisesti. Tämä kertoo sekä hakukohteiden erilaisista profiileista että siitä, mitkä arvosanat antavat tietoa opiskelijan kyvykkyydestä yliopisto-opintoihin.

Hakijoiden asettaminen paremmuusjärjestykseen on tehtävä, missä ”jonottamisperusteiden” tulee olla päteviä: niiden on luotettavasti ilmaistava tarkoitettuja asioita, koska epävalidit valintakriteerit eivät tuota haluttuja vaikutuksia. Paremmuusjärjestyksen tulee

perustua opintosuunnan kannalta relevantteihin tietoihin ja taitoihin. (Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö 1983, 31.)

Koulutuksen ja edessä olevan työuran kytkeytyminen toisiinsa vaikuttaa siihen, miten spesifejä kriteereitä on syytä käyttää. Kun tietyltä koulutuslajilta sijoitetaan ennustettavasti, on perusteltua noteerata jo opiskelijavalinnassa ne vaatimukset, jotka ovat välttämättömiä ja erottelevia motivoitumisen ja työssä suoriutumisen kannalta. Sellaisiin jollakin alalla vaadittaviin ominaisuuksiin, joita on mahdotonta tai vaikeaa luoda koulutuksella, on jo valintavaiheessa pantava erityistä painoa. (Kosonen 1999.)

Korkeakoulujen arviointineuvoston nimittämän selvitysmies Kari Sajavaaran johdolla (Sajavaara ym. 2002, 107) kartoitettiin vuonna 2001 suomalaisten korkeakoulujen opiskelijavalintojen nykykäytänteitä. Monilla koulutusaloilla valinta on kaksivaiheinen, jolloin valintakokeisiin kutsutaan hakemusten perusteella parhaat pisteet saaneet pyrkijät. Valintakokeisiin osallistuvat ovat siten useimmiten erittäin valikoitunutta joukkoa. Lähes kaikilla opiskelualoilla, 84 prosentilla valintayksiköistä Suomessa, valinta tapahtuu alkupisteiden ja valintakoepisteiden yhteispistemäärän perusteella. Toiseksi yleisin valintaperuste, jota käyttää 68 % hakukohteista, on valinta yksinomaan valintakoepisteiden perusteella, jolloin valintamenettelyn keskeinen vaatimus on valintakokeen tarkkuus ja mittausvirheettömyys. Harvinaisinta on valita pelkkien alkupisteiden eli todistusten perusteella, jota käyttää vain 21 % hakukohteista. (Sajavaara ym. 2002, 107.)

Keskeisiä valintakriteereitä Suomessa ovat aikaisempi koulumenestys (lukion päästötodistus), saavutetut arvosanat (ylioppilastodistus) sekä opiskelunvalmiutta mittaavat kokeet ja testit (erilaiset soveltuvuustestit sekä kirjalliset kokeet, kuten luettavaan kirjallisuuteen tai aineistoon perustuva koe). Myös taiteellista lahjakkuutta, taidollista tai fyysistä suorituskkyä voidaan mitata. Lisäksi muista ansioista, kuten työkokemuksesta, harrastustoiminnasta, asepalveluksen suorittamisesta ja suoritetuista yliopistollisista arvosanoista on mahdollista saada lisäpisteitä. (Sajavaara ym. 2002, 106–107; Mielityinen & Moitus 2002; Jussila 1996, 14–15.) Valintaperusteet jakavat voimakkaasti mielihyvyyttä, esimerkiksi Kosonen (1999) kritisoi kouluarvosanojen keskeisyyttä valintaperusteena, koska niillä ei ole spesifiä validiutta koulutus- ja ammattialoihin. Kivisen ja Aholan (1997) mielestä pelkästään todistusten nojalla tapahtuvaa valintaa ei koeta oi-

keudenmukaiseksi; jokaisen pitäisi valintakokeessa päästä osoittamaan omat parhaat puolensa, kykynsä, tietonsa ja taitonsa.

Valintaperusteet julkaistaan vuosittain ilmestyvissä valtakunnallisissa ja yliopistokoh-
taisissa valintaoppaissa sekä valintayksiköiden omilla verkkosivuilla. Valintayksiköt
pyrkivät valintaperusteilla profiloitumaan ja erottumaan muista saman alan yksiköistä,
mistä aiheutuva kirjavuus on hakijan kannalta suuri ongelma. (Sajavaara ym. 2002,
107.)

Kiintiöperiaatteen soveltaminen liittyy siihen tausta-ajatukseen, että useiden ammattien
eri tehtävät edellyttävät erilaisia henkilöitä. Olisi siten suotavaa, että koulutukseen ha-
keudutaan erilaisin perustein, ja hakijoihin sovelletaan erilaisia valintaperusteita. Tästä
syystä on tarkoituksenmukaista muodostaa erilaisia kiintiöitä, joita voidaan muodostaa
esimerkiksi äidinkielen tai aikaisemman koulutustaustan mukaan. (Sajavaara ym. 2002,
106–107; Jussila 1996, 15.) Kiintiöajattelu ei kuitenkaan kaikkien mielestä palvele mo-
tivoituneitten opiskelijoiden hakeutumista ja pääsyä alalle. Sisään pääsyn yliopistoihin
tulisi SYL:n (Kinkku 1997) mielestä perustua opiskelijan kykyihin ja taitoihin eikä tasa-
arvolain vastaisesti ikä- tai sukupuolikiintiöihin tai niistä saataviin lisäpisteisiin. Moti-
voituneimpien ja lahjakkaiden hakijoiden ohittaminen opiskelijavalinnassa iän perus-
teella tai sukupuolen mukaan määräytyvillä lisäpisteillä on syrjintää, joka asettaa ky-
seenalaiseksi suomalaisen tasa-arvoisen ja yksilön omasta osaamisesta syntyviin mah-
dollisuuksiin perustuvan yhteiskunnan.

4.8 Opiskelijavalintojen ongelmat

Korkeakoulujen opiskelijavalintatoimikunta kokee mietinnössään (1986, 134) opiskeli-
javalintojen ongelmiksi muun muassa valintatilanteen kireydestä johtuvat kysymykset,
korkeakoulutuksen ja toisen asteen koulutuksen väliset yhteydet, valintakriteereihin
liittyvät ongelmat, opiskelijavalintojen organisointiin kytkeytyvät kysymykset sekä
opiskelijavalinnan ja opintoprosessin ja opintoihin kiinnittymisen väliset kytkennät.
Näihin kysymyksiin liittyvät ongelmat näyttävät hakijan, korkeakoulun, koulutuspoliit-
tisen päätöksenteon ja työnantajien näkökulmasta tarkasteltuna erilaisilta. Vastaavasti
opiskelijavalinnoille on mahdollista asettaa tarkasteltavasta näkökulmasta riippuen eri-

laisia ja osin ristiriitaisia tavoitteita. (Korkeakoulujen opiskelijavalintatoimikunnan mietintö 1986, 134.)

Hypenin (1994, 11) mukaan opiskelijavalintoja arvioitaessa on ensinnäkin tärkeää keskittyä siihen, miten voidaan määritellä onnistunut opiskelijavalinta ja milloin valinnan voidaan katsoa olevan onnistunut? Koulutukseen hakevan kannalta ei saisi olla kysymys siitä, kuinka hyvin hän on valintakokeissa menestynyt, vaan siitä, miten hyvin valintayksiköt kykenevät mittaamaan hakijan soveltuvuutta (Räihä & Nikkola 2006).

Yhtenä valintojen ongelmana, etenkin koulutukseen ja ammattiin soveltuvuuden osalta, on itse arviointi. Ongelmana on se, ettei suoritettulla arviolla ole ennustearvoa muuttaman vuoden päähän eikä siten tilanteeseen tutkinnon suorittamisen jälkeen. Miten päästä arvioimaan hakijan todellista ominaisuutta, eikä ainoastaan vaikutelmaa, jonka arvioitsija saa hakijasta? Ammattiin soveltuvuuden laajamittainen arviointi yliopistojen opiskelijavalinnassa edellyttäisi huomattavaa resurssien suuntaamista tähän tarkoitukseen, ja näin ollen tekisi valintaprosessista entistä raskaamman. (Sajavaara ym. 2002, 111–112.) Kun kyse on vaikutelmasta, on eri valitsijoilla erilaisia vaikutelmia hakijoista. Tällöin voidaan valintahaavin kuvitella olevan liian harva, jolloin sattuman todennäköisyys valinnoissa nousee. Mikäli soveltuvuuskokeelle on asetettu hakijan kannalta liian korkea painoarvo valintakokeessa, voi valintapäätös olla viime kädessä kiinni siitä, kenen arvioitavaksi joutuu. (Laes 2005, 83–84.)

5 OPISKELIJAVALINNAN MERKITYS ERI TAHOILLE

Opiskelijavalinta on tyypillisesti ilmiökokonaisuus, joka koskettaa useita erilaisia asia- ja toimintayhteyksiä. Opiskelijavalintoja voidaan tarkastella eri intressiryhmien näkökulmista. Poliittiset ja koulutuspoliittiset päätöksentekijät muodostavat koulutuspoliittisen intressin, tulevat työnantajat työvoimaintressin, valinnan suorittavan yliopiston tai korkeakoulun valintayksikkö toiminnallisen intressin, kun puolestaan hakijaintressi korostuu opiskelijoiksi pyrkivien kohdalla. (Vehviläinen 1998.) Kukin intressipiiri tarkastelee valintojen tavoitteita vain omalta kannaltaan, ja näin ollen muiden tahojen näkökulmia ei huomioida. Osittain nykyinen yliopistojen tulosohjausmalli saa yliopistot pyrkimään lyhyempiin opiskeluaikoihin ja näin opiskelijavalinta järjestetään omaa etua ajatellen. (Sajavaara ym. 2002, 105.)

5.1 Opiskelijavalinnan merkitys yhteiskunnalle ja koulutusjärjestelmälle

Suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä opiskelijavalintojen toteuttamisella on suuri merkitys, sillä opiskelijoiden karsinta tapahtuu vain opiskelupaikkoja jaettaessa numerus clausus -periaatteen mukaisesti. Valintakokeissa menestyminen takaa pysyvän opinto-oikeuden, eikä sitä enää kyseenalaisteta myöhemmän opintomenestyksen tai opintojen kulun perusteella. Koulutusohjelmissa on kuitenkin tiettyjä opintojen etenemisen ehtoja, esimerkiksi edeltävien opintojen suorittaminen. (Ahvenainen, Vehkakoski & Meriläinen 2000, 9; Hypén 1994, 8.; Patosalmi 1997)

Opiskelijavalinnat ovat näkyvä osa ammatti- ja koulutusuran ohjantajärjestelmää, jossa kukin koulutusyksikkö pyrkii omalta osaltaan tietoisesti vaikuttamaan opiskelijavirtojen ohjautumiseen (Hämäläinen 1980; Kosonen 2002, 10–11). Esimerkiksi yliopiston johdon mukaan ne ovat tärkeimpiä strategisia toimenpiteitä, joilla on kauaskantoisia vaikutuksia yksilön ja yliopiston lisäksi koko yhteiskuntaan (Sallinen 2003).

Opiskelijavalintojen tehokkuutta voidaan pitää keskeisenä korkeakoulupoliittisena teemanä. Koulutusjärjestelmän tavoitteena on, että suuri osa hakijoista pääsisi mahdollisimman nopeasti opiskelemaan haluamalleen alalle. Järjestelmän kannalta näin voitaisiin parantaa valintojen kustannustehokkuutta ja tuottaa eurooppalaista työmarkkinakil-

pailua varten riittävästi osaavaa työvoimaa. (Sajavaara ym. 2002, 105–106; Garam & Ahola 2001, 3.) Laskelmien mukaan aikaisemmin saatu opiskelupaikka ja valmistuminen yhtä vuotta nykyistä aikaisemmin nostaisivat korkeasti koulutettujen työntekijöiden määrää Suomessa 15 000:lla, mitä voidaan pitää merkittävänä lisäpotentiaalina työmarkkinoilla. (Opetusministeriö 2003, 36.)

Opiskelijarekrytoinnin tulee yhteiskunnan toimivuuden edistämiseksi pitää huolta siitä, että hakijajoukko jakautuu riittävän tasaisesti työvoimaan. Koska monet opiskelijat palaavat opintojensa jälkeen kotiseudulleen töihin (Partanen 2002), tulisi opiskelupaikkaa hakeviakin tulla väestömäärään suhteutettuna tasaisesti valtakunnan eri osista. Ylioppilaiden välitön koulutukseen sijoittuminen poikkeaa kuitenkin Tilastokeskuksen (2004) mukaan maakunnittain jonkin verran.

Yliopistojen opiskelijavalintojen toimintamalli ja myös ongelmat ovat pysyneet samoina jo pitkän ajan. Koulutusjärjestelmän kannalta valintojen ongelmina voidaan pitää koulutuspaikkojen mitoitusta, hakijasumaa, moninkertaista ja päällekkäistä koulutusta, ylioppilaiden hidasta sijoittumista jatko-opintoihin, päällekkäishakemista ja hyväksymistä eri koulutusalojen ja -asteiden välillä, koulutuspaikkojen vajaakäyttöä sekä opiskelijavalintojen monimutkaisuutta ja hajanaisuutta. Myös valintayhteistyön vähäisyys ja valintakoepainotteisuus koetaan ongelmina. (Sajavaara ym. 2002, 3; Ahvenainen ym. 2000, 10; Jussila 1996, 25.)

5.2 Opiskelijavalinnan merkitys yliopistoille ja valintayksiköille

Yliopistojen koulutusvastuun kantaminen alkaa opiskelijavalinnoista. Koulutuspoliittisesti järkevää ja yliopiston tulosvastuun mukaista on valita kuhunkin koulutusohjelmaan opiskelijoiksi niitä, joiden tavoitteet, valmiudet ja edellytykset ovat asianmukaisia; näitä on suosittava valinnassa (Kosonen 2001 ja 2002). Opiskelijavalinnoilla on myös suora yhteys yliopistojen määrällisten tavoitteiden saavuttamiseen. Se miten opiskelijavalinnoissa onnistutaan, vaikuttaa suoraan perusrahoitusmallin kautta siihen, millainen tulos kullakin yliopistolla ja sen eri yksiköillä on muutaman vuoden päästä. (Sallinen 2003.)

Opiskelijavalinnoissa, kuten henkilöstörekrytoinnissa, on kyse resursseista ja niiden kohdentamisesta. Opiskelijavalinta on pysyvä ja opiskelun pitkittyminen tai keskeyty-

minen on koulutusyksikölle suuri rahallinen menetys. Kaiken arvioinnin ja valikoinnin taustalla, niin työ- kuin koulutusorganisaatioissakin, on tavoite, jossa valituksi yksilö, jonka odotettu panos organisaatiolle on suurin. Valintayksikön kannalta koulutukseen valituksi tulisi hakija, joka suorittaisi opintonsa suunnitelmien mukaisesti määräajassa loppuun. (Akkerman 1989.)

Yliopistolain (1997) mukaan yliopiston tulee ottaa opiskelijoita, mutta sillä on myös oikeus rajoittaa opiskelijoiden määrää. Silloin kun yliopisto ei voi ottaa koulutukseen kaikkia hakijoita opiskelijoiden määrän rajoittamisen vuoksi, hakijoihin on sovellettava yhdenmukaisia valintaperusteita. Jonkin kieliryhmän koulutustarpeen turvaamiseksi voidaan yliopistolain mukaan yhdenmukaisista valintaperusteista rajoitetusti poiketa.

Opiskelijavalinnat asettavat suuria paineita yliopistoille ja edelleen niiden valintayksiköille, sillä opiskelijat mittaavat monella tavalla yliopistojen kehityspotentiaalia ja kilpailukykyä. Yliopistojen, koulutusalojen ja valintayksiköiden kesken käydään kilpailua opiskelijoista opiskelutarjonnan kasvaessa ja monipuolistuessa sekä toisaalta opiskelemaan pyrkivien ikäluokkien pienentyessä. Suosituimmat yliopistot ja monet alat voivat valita hakijoista kypsimmät ja motivoituneimmat. (Mielityinen & Moitus 2002, 65, Sajavaara ym. 2002, 128.)

Korkeakoulujen arviointineuvoston vuonna 2001 tekemän opiskelijavalintaselvityksen mukaan valintayksiköt ovat yleensä tyytyväisiä käyttämiinsä valintaperusteisiin ja saamiinsa opiskelijoihin. Valintayksiköillä ei ole kovinkaan suurta tarvetta ja halua muuttaa nykyisiä käytössä olevia valintamenettelyjä. (Mielityinen & Moitus 2002; Sajavaara ym. 2002.) Monen valintayksikön käsitys valintansa toimivuudesta perustuu käytännön kautta hankittuun tietoon ja valintoihin liittyvää osaamista siirretään uudelle henkilökunnalle ennemmin perinteen ja kokemuksen kuin suunnitelmallisen koulutuksen kautta. (Sajavaara ym. 2002, 106.) Myöskään tutkimustietoa valintakokeiden toimivuudesta ei välttämättä ole hankittu.

Samana selvityksen (Sajavaara ym. 2002, 105) mukaan yliopistojen opiskelijavalintojen tavoitteenasettelussa on suuria puutteita; joko niille ei ole asetettu erityisiä tavoitteita tai tavoitteet on muotoiltu hyvin yleisesti. Valintayksiköiden ilmaiset opiskelijavalintojen tavoitteet ovat yleensä laadullisia. Ongelmana on erityisesti se, ettei valintojen ta-

voitteilla ja valintaperusteilla näytä yleensä olevan suoraa yhteyttä toisiinsa. On myös tunnustettua että valintaperusteiden tulisi määräytyä kunkin koulutusyksikön koulutus-tehtävästä, koulutuksen tavoitteista (Silvennoinen ym. 1991, 2). Laitisen (1989, 19) mielestä jo valintavaiheen tulisi ulkoisesti edustaa tai kuvastaa koulutuksen painopiste-alueita, jolloin opiskelupaikkaa hakevat tietävät mitä heiltä koulutuksessa vaaditaan ja mihin suuntaan koulutus pyrkii heitä kehittämään. Näin voidaan ainakin jossain määrin suunnata hakijoiden uravalintaa, suuntautumista ja etukäteisopintoja.

Valintayksiköt pyrkivät, alalla kuin alalla, valitsemaan opiskelijoita, jotka ovat motivoi-tuneita opiskeluun, joilla on valmiudet akateemisiin opintoihin, soveltuvat alalle ja jotka ovat motivoituneita tulevaan ammattiin sekä jotka selviävät opinnoista tavoiteajassa. Varsinkin suosituimmilla aloilla katsotaan, ettei erityisiä tavoitteita tarvita, koska hyviä hakijoita on joka tapauksessa riittävästi. Muutamilla, erityisesti ammatillista soveltu-vuutta arvioivilla aloilla tavoitteeksi mainitaan alalle soveltumattomien karsiminen. (Sajavaara ym. 2002, 105.)

Valintayksiköiden hakijamäärät vaihtelevat hyvin paljon aloittain ja vuosittain. Hakija-pulasta, jota esiintyy mm. farmasian, hammaslääketieteellisen ja maatalous-metsätie-teellisen aloilla, puhutaan silloin, kun hakemuksia on enintään kolme yhtä aloituspaik-kaa kohden. Humanistinen, kasvatustieteellinen, liikuntatieteellinen sekä teatteri ja tans-siala ”kärsivät ” taas hakijasumasta, minkä sanotaan olevan kyseessä silloin, kun yhtä aloituspaikkaa kohden on enemmän kuin kymmenen hakemusta. (Sajavaara ym. 2002, 117.) Suosituimmille ja tavoitelluimmille aloille on jatkuvasti enemmän hakijoita kuin mitä niille voidaan ottaa. Toisaalta hakijasumaa kasvattaa myös se, että hakijoina on ns. toisen kierroksen hakijoita, joilla on jo yksi opiskelupaikka yliopistossa sekä niitä, jotka haluavat suorittaa useamman tutkinnon. Tällöin osa hakijoista käyttää tiettyjä koulu-tusaloja välietappeina, joilla pyritään ensisijaiseen hakukohteeseen. (Sajavaara ym. 2002, 117.) Hakijasumaa lisää myös se, että juuri valmistuneista ylioppilaista yli puolet on osittain tai täysin epävarmoja tulevaisuuden tavoitteistaan, mutta tästä huolimatta sosiaalinen paine ajaa heidät mukaan hakuprosessiin. Mukaan mahtuu myös sellaisia hakijoita, joilla on epärealistinen käsitys opintoalasta tai omista edellytyksistään. (Ko-sonen 2001.) Hakijasumaa on vaikea välttää, koska suosituilla aloilla tulee aina olemaan moninkertainen määrä hakijoita aloituspaikkoihin verrattuna (Rantanen 2004, 29).

Hakijasuman purkamiseksi Karisto, Takala ja Haapola (1999, 322) esittävät hallinnollisia toimenpiteitä. Motivoitumattomien ja soveltumattomien hakijoiden määrää voitaisiin vähentää muuttamalla työmarkkinatuen saamisen ehtoja ammattikouluttamattomien osalta. Nykyisin tukea saavat vain ne alle 25 -vuotiaat nuoret, jotka ovat hakeneet yhteisvalinnan kautta ammatilliseen koulutukseen.

Suuret hakijamäärät ovat valintayksikön ja korkeakouluyhteisön kannalta toisaalta hyvä asia; mitä enemmän hakijoita on, sitä suurempi todennäköisyys on saada niin sanottuja hyviä opiskelijoita. Toisaalta suuret hakijamäärät saattavat omalta osaltaan tehdä valintaprosessista raskaan ja asettavat valintayksiköille ja korkeakouluille lisävaatimuksia tiedottaa hakijoille aikaisempaa paremmin eri opiskelumahdollisuuksista. (Jussila 1996, 27; Hypén 1994, 5.)

5.3 Opiskelijavalinnan merkitys yksilölle

Yliopiston tai korkeakoulun valintakoe on yksi merkittävä tapahtuma opiskelijan koulutus- ja työelämäpolulla ja sen myötä osa hänen yksilöllistä koulutusprosessiaan (Kosonen 2002, 10–11; Sajavaara ym. 2002, 110). Yksilön kannalta olisi tärkeää, että hän saisi opiskella taipumuksiaan ja kiinnostustaan vastaavalla alalla. (Keskitalo & Korhonen 1984, 28.)

Yksilön kannalta opiskelijavalinnassa ratkeaa usein merkittävällä tavalla millaiseen ammattiasemaan hän yhteiskunnassa päätyy tai joutuu, ja millaisia aineellisia sekä henkisiä resursseja hän saa käyttöönsä. Useimmissa tapauksissa yksilö näkee sen edun, mikä koulutuksesta mahdollisesti tulee hänen osakseen. Tämä etu koituu yleensä myös muiden eduksi esimerkiksi yksilön korkeatasoisemman työpanoksen kautta. Tietoinen koulutukseen hakeutuminen on yksi itsekasvatuksen muoto. (Turunen 1999, 51.)

Opiskelijavalintoihin osallistuvan hakijan kannalta keskeistä on lähinnä valintojen sosiaalinen validius: oikeudenmukaisuus ja tasapuolisten mahdollisuuksien takaaminen kaikille sekä valintojen tarkkuus. Tämä merkitsee mm. sitä, että valintaperusteet ovat ”läpinäkyvät”, eli ne ovat kaikkien hakijoiden tiedossa, ja että arvostelu tapahtuu yhdenmukaisesti. Hakijan kannalta olisi järkevää, että koulutusyksikkö järjestäisi mahdollisuuden saada konkreettista tietoa ennakkoon muun muassa valinnan kriteereistä, mene-

telmistä ja järjestelyistä. Hakijan tulee pystyä ennakoimaan mikä ratkaisee valinnan: saada avointa palautetietoa valintakokeen kunkin osion tuloksista ja niiden perusteluista. Lisäksi hakijoiden tulisi olla tasavertaisessa asemassa esimerkiksi iän, sukupuolen, asuinpaikan suhteen. (Kosonen 2002; Sajavaara ym. 2002, 107.)

Valinnan tulee omalta osaltaan tukea yksilön mahdollisuuksia ohjata omaa elämäänsä. Tämä tarkoittaa sitä, että hakijan on kyettävä kokemaan valintaperusteet päteviksi. Tällaiset kriteerit auttavat jokaista hakeutumaan kiinnostuksiinsa ja tavoitteitaan vastaaviin opintoihin. Yksilön on tärkeää päästä sijoittumaan tehtävään, joka on samalla viihtyisä ja palkitseva ja hänen henkilökohtaisten edellytystensä mukainen. (Ahvenainen ym. 2002, 9.) Tämän lisäksi valintojen on luotettavasti ilmennettävä yksilön persoonallisuuden, opiskelemisen ja työelämän kannalta merkityksellisiä seikkoja (Kosonen & Hämäläinen 1987, 4–5).

Kun koulutukseen hakeminen ja mahdollisimman korkeaan koulutukseen pääseminen on nyky-yhteiskunnan ”institutionalisoituneita” pakkoja, on selvää, että nuoret hakevat paitsi sitä, mikä kiinnostaa, myös mahdollisimman monia paikkoja voidakseen varmistaa koulutukseen pääsyn yleensä (Jussila 1996, 3). Koulutuspaikkaa haetaan harjoitus- ja kokeilumielessä tai vain huvikseen. Tosimielellä hakevistakin vain osalla on kiteytyneet koulutusmieltymykset ja näistä vain osalla ne perustuvat selkeään uran- ja ammatinvalintaan. (Ahola & Nurmi 1998, 27.) Usealle ilman koulutuspaikkaa jääminen ei ole suuri takaisku, esimerkiksi armeijaan menemisen takia. Hakijoiden joukossa on myös työelämässä toimivia jatko-opiskelupaikan etsiskelijöitä, joille koulutukseen pääsy ei välttämättä ole samanlainen elinehto, kuin esimerkiksi 20- tai 21-vuotiaalle, joka etsii ensimmäistä opiskelupaikkaansa ja osallistuu valintakokeisiin jo toista tai kolmatta kertaa. Mikäli opiskelupaikan hakemisen vakavuutta arvioidaan suhteessa hakijan valmistautumiseen, voidaan Kauppateolliseen koulutukseen hakeneista 20–23-vuotiaiden arvioida olevan kaikkein eniten tosissaan. Nuorimmat eli uudet ylioppilaat eivät välttämättä valmistautuneet kokeeseen niin hyvin kuin pystyivät, ja syynä tähän pidettiin sitä, että moni ensimmäistä kertaa yliopistoon pyrkivistä oli mukana valinnoissa ikään kuin koemielellä. (Raitanen & Kokko 2000, 149.)

Useimmille aloille tyypillisen hakuprosessin koordinaation puutteen takia hakija joutuu osallistumaan kunkin hakuyksikön järjestämiin valintakokeisiin, pois lukien joillakin

aloilla tapahtuvat yhteisvalinnat, ja hakemaan joka vuosi uudestaan, ellei tule valituksi ensimmäisellä yrityksellä. Hakijoiden sijoittuminen yliopisto-opintoihin tapahtuu keskimäärin kahden vuoden kuluttua ylioppilastutkinnon suorittamisesta, yleensä vasta toisella hakukerralla (Sajavaara ym. 2002, 128; Raitanen & Kokko 2000, 153). Koko ylioppilassukupolven sijoittuminen lukion jälkeiseen koulutukseen kestää kaiken kaikkiaan noin neljä vuotta (Garam & Ahola 2001, 3).

Päätöksenteossa hyvin tärkeää on ammatillisen kiinnostussuunnan selkiintyneisyys. Runsas kolmasosa abiturienteista ei ole kunnolla selvillä ammatillisen kiinnostuksensa suunnasta (Kosonen 1988). Osa ei hae lainkaan lukion jälkeen koulutukseen ja osa hakee täysin sattumanvaraisesti. Hakeutumisen sattumanvaraisuus ja moninkertainen koulutukseen pääsyn varmistaminen näkyvät siinä, että useilla aloilla hakeneista vain 60–80% osallistuu pakollisiin valintakokeisiin (Jussila 1996, 3). Itsetuntemuksensa kohennusta kaipasi kolme neljäsosaa vastaajista ja työelämää koskevia lisätietoja kaksi kolmasosaa vastaajista voidakseen suunnitella uraratkaisujaan. (Kosonen 1988).

On myös mahdollista, että nuoret kokevat yhteiskunnassa vallitsevan paineen koulutuksen hankkimisesta. Tällaisissa tapauksissa voidaan puhua niin sanotuista pakkohakijoista, jotka paineen alla kuuntelevat ulkopuolisten neuvoja. Monesti nämä ovat niitä hakijoita, jotka vaihtavat alaa myöhemmin. (Kosonen 2005, 191.)

Sosiaalisen kasautumisilmiön mukaisesti ne, joilla on taloudellista, sosiaalista tai kulttuurista pääomaa, resursseja ennestään, hankkivat niitä korkealle asetetun tavoitteensa saavuttamiseksi yhä lisää (Bourdieu & Passeron 1990). Valmennuskursseille osallistuvat siten useimmin ne, joilla on muutenkin jo hyvät edellytykset päästä sisään (Keskitalo & Korhonen 1984; Kivinen & Ahola 1997). Niemen (1998, 120) mukaan valmennuskursseille osallistuvat erityisesti korkeakoulutetuista perheistä tulevat ylioppilaskirjoituksissa hyvin menestyneet ammattiylpeät ylioppilaat. Keskitalo ja Korhonen (1984, 68) pitivät valmennuskursseille osallistuneita motivoituneempina pääsemään tietylle koulutuslalle kuin muut korkeakouluihin pyrkivät.

Raitasen ja Kokon (2000, 166) tutkimuksen mukaan 78 % niistä hakijoista, jotka olivat osallistumassa valintakokeisiin toista kertaa ja olivat osallistuneet valmennuskurssille, tuli valituksi opiskelemaan. Moninkertainen opintoihin hakeminen ja valmennuskurs-

seille osallistuminen on paitsi hakijan niin myös yhteiskunnan kannalta aikaa vievää ja kuluttaa voimavaroja (Silvennoinen ym. 1991, 2; Jalkanen 1992; Häkkinen 2004, 34). Lisäksi valmennuskurssien on katsottu aiheuttavan sosiaalista (Raitanen & Kokko 2000, 151) ja alueellista epätasa-arvoa, heikentävän valintakokeiden merkitystä soveltuvuuden kriteerinä ja pitkittävän koulutukseen siirtymistä. Niiden etuina voidaan pitää haettavasta alasta annettavaa perustietoa. (Korkeakoulujen opiskelijavalintatoimikunnan mietintö 1986, 51.) Keskitalo ja Korhonen (1984, 67) pitävät myös rakenteellisen ja pedagogisen eriarvoisuuden lieventymistä valmennuskurssien positiivisena piirteenä alasta saatavan realistisen kuvan lisäksi. Toisissa kouluissa opettajat saattavat opettaa asioita myös kurssien ulkopuolelta, toisissa eivät. Käymällä valmennuskurssit on myös mahdollista paikata vääriä kurssivalintoja.

Niemi (1998, 126) arvioi ohjatun valmennuksen patistelevan töihin monia sellaisia hakijoita, jotka eivät omin päin sitä olisi tulleet tehneeksi, ja ajattelee valmennuskurssien käymisen kertovan siitä, että opiskelupaikan hakuun ja valintakokeesta selviämiseen on paneuduttu tosimitä. Toisaalta valmennuskurssit ovat monesti melko kalliita, eivätkä silti takaa varmaa opiskelupaikkaa.

Opiskelijavalintaseulan läpäisyn jälkeen voi monelle yksilölle käydä siten, että itsensä kouluttaminen osoittautuu sikäli turhaksi tai hyödyttömäksi, että siitä ei ole mitään muuta etua hänelle itselleen kuin näkemyksen laajentaminen. Eduksi jää vain se, että yksilö voi oppia sitä mikä kiinnostaa. Vapaissa yhteiskuntaoloissa esiintyy paljon hyödyttömyyttä koulutuksen alueella, esimerkiksi ylikouluttautumista; vähäisemmälläkin koulutuksella selvittäisiin. Vapaa hakeutuminen koulutukseen on kuitenkin yksilön perusoikeus, jota ei pääsääntöisesti rajoiteta, vaikka siitä aiheutuisi tarpeettomiakin kustannuksia yhteiskunnalle. Koulutetuilta odotetaan työpanosta yhteiseen käyttöön ja yleensä sitä pidetään velvollisuutena: kaikkien on oltava kykyjensä mukaan hyödyllisiä, vaikka sitä ei koulutukseen perustuen ehdottomasti vaaditakaan. (Turunen 1999, 51.)

6 VALINTAKOKEET KOULUTUKSESSA JA AMMATISSA MENESTYMISEN ENNUSTAJINA

Suomalaisen yhteishakujärjestelmän ja koulutuksen avoimuuden vuoksi suomalainen opiskelijavalinta yliopistoissa ja korkeakouluissa eroaa ulkomaisista opiskelijavalinnoista. Ulkomainen valintatutkimus käsittelee pääosin työorganisaatioiden ja työnhakijoiden valikoitumista. Suomessa opiskelijavalintoja on tutkittu varsin paljon toisaalta yhteiskunnan, lainsäädännön ja organisaatioiden (ks. esim. Rantanen 2004, Nurmi 1998, Ahola & Nurmi 1995, 1998), toisaalta yksilöpsykologian, hakijan elämänculun tai elämäntilanteen sekä asiantuntijuuden (ks. esim. Rähä & Nikkola 2006, 2007; Kosonen 2005, Laes 2005; Kari 1992, Kari ym. 1997) näkökulmista. Hyvin moni tutkimuksista koskee valintakriteerien ja menetelmien ennustearvoa ja yhteyttä opintomenestykseen. Korkeakoulujen valintamenettelyjen toimivuudesta on valmistunut useita selvityksiä (mm. Kosonen 2002; Mielityinen & Moitus 2002; Rähä 2001; Rähä & Kari 2002; Rähä, Kari & Hyvärinen 2003; Sajavaara ym. 2002), joissa on tarkasteltu valintakokeita ja valintajärjestelmiä sekä hakijoille ja valintahenkilökunnalle suunnatun kyselylomaketutkimuksen että yleisten tilastotietojen ja aikaisempien tutkimusten kartoituksen avulla.

Koulumenestyksellä on havaittu olevan selvä yhteys jatkokoulutukseen pääsyyn (Mäkinen & Valkonen 1988; Silvennoinen ym. 1991; Štalec ym. 1998). Jopa 25 % opiskelijan tulevasta opintomenestyksestä on selitettävissä muuttujilla, joita voidaan mitata valintakoevaiheessa. Opintomenestystä ja valmistumista ennustavat parhaiten päästötodistuksen keskiarvo sekä soveltuvuuskoee. Liikunnan alalla on havaittu negatiivinen yhteys ylioppilastutkintoarvosanojen ja valintakoeimenestyksen välillä. (Silvennoinen ym. 1991, 23; Häkkinen 2004; 35, 66; Ahola 2004.)

Opiskelijoiden tulevaa opintomenestystä kuvaa parhaiten opiskelijan hakutodistuksen kaikkien aineiden keskiarvo. Merkittävä opintomenestyksen ennakoija on hakijoiden pohjakoulutus. (Rantanen 2004, 28, 30.) Kroatialaisessa liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalintatutkimuksessa havaittiin, että valintakoeosioista ainoastaan hakutodistus ennakoi tulevaa opintomenestystä (Štalec ym. 1998).

Liikuntatieteellisen alan opiskelijavalintoja ovat Suomessa tutkineet muiden muassa Telama (1968), Heinilä (1988, 2002), Silvennoinen, Laakso ja Turunen (1991), Varstala ja Heikinaro-Johansson (1997), Varstala ja Sääkslahti (2003) sekä Hirvensalo ja Palomäki (2003). Lisäksi Häkkisen (2004) Ruotsissa tehdyssä tutkimuksessa käsiteltiin suomalaisia opiskelijavalintoja muun muassa liikuntatieteiden alalla. Tutkimusten mukaan valintakoeosiot ovat pääpiirteissään osoittautuneet tarkoituksenmukaisiksi ennustamaan menestystä tulevissa opinnoissa, ja niistä saadut tulokset ovat samansuuntaisia kuin korkeakoulujen valintatutkimuksissa yleisemminkin. Liitteessä 1. taulukossa 22. on esitetty liikuntatieteellisen alan opiskelijavalintatutkimukset tiivistetysti.

Telama (1968) tutki valintakokeiden validiteettia käyttäen kriteerinä myöhempää opintomenestystä. Taidollista menestystä ennustivat parhaiten miehillä yleisurheilun, uinnin ja palloilun kokeet sekä talviurheilun tietokoe ja naisilla yleisurheilun koe, urheiluharrastuksen laajuus ja korkea tieteenarvostuspistemäärä. Tutkimus osoitti lisäksi, että itsearvionti liikuntaharrastuksista ennusti valintakoemenestystä paremmin kuin koulutodistuksen voimistelu- ja urheilunumerot. Telaman mielestä valintakoe tehtävien tulisi olla sellaisia, että etukäteisharjoittelulla ja harrastusmahdollisuuksilla olisi mahdollisimman vähäinen vaikutus. (Telama 1968, 11–12)

Silvennoinen ym. (1991) tutkivat koulu-, valintakoe- ja opintomenestyksen välisiä yhteyksiä 1980-luvulla liikunta-alalle vai liikunnanopettajakoulutukseen valittujen opiskelijoiden tiedoista. Koulumenestysmuuttujien todettiin korreloivan pääpiirteissään negatiivisesti valintojen tiedollisiin ja taidollisiin osioihin, eli koulun lukuaineissa heikommin menestyneet menestyivät muita paremmin valintakokeissa. Valintakokeilla ei puolestaan todettu olevan juuri minkäänlaista ennustearvoa myöhempään opintomenestykseen. Koulumenestys, etenkin naisilla, sen sijaan korreloi pääsääntöisesti positiivisesti opintomenestykseen. Samansuuntaisia tuloksia esittävät myös Häkkinen (2004, 60), Lehtonen (1983) sekä kroatialaisesta liikunnanopettajien opiskelijavalinnasta Štalec ym. (1998). Liikuntataidoista ainoastaan telinevoimistelu miehillä ja rytmiikka naisilla olivat tilastollisesti merkitsevästi positiivisesti yhteydessä menestykseen samansisältöisissä opintojaksoissa (Silvennoinen ym. 1991, 29).

Hirvensalo ja Palomäki (2003) toteavat, että liikunnan sivuainevalinnassa aikaisemmat yliopisto-opinnot olivat negatiivisessa yhteydessä pääsykoepisteisiin, kun taas muut

opinnot (liikunnanohjaajatutkinto) olivat positiivisessa yhteydessä sivuaineopinto-oikeuden saamiseen. Eri liikuntaympäristöissä toteutetut liikuntakoeosiot (palloilu, vesiliikunta, ulkoliikunta, voimistelu) olivat yhteydessä positiivisesti toisiinsa ja muihin opintoihin.

Myös valintakokeen heikohko ennustekyky opintomenestykseen on tullut esiin tehdyissä tutkimuksissa. Silvennoisen ym. (1991, 46) mukaan ainakin osaselityksenä tälle voidaan pitää sitä, että valintoihin valmistaudutaan huolellisesti etukäteen osallistumalla mm. valmennuskursseille, jotka ovat monesti melko kalliita, eivätkä silti takaa varmaa opiskelupaikkaa. Hakijalle tärkeintä on sisäänpääsy, minkä jälkeen pohditaan, miten jatketaan. Tällainen menettely on sekä hakijan että yhteiskunnan kannalta aikaa vievää ja voimavaroja kuluttavaa. Alasta riippuen valintakokeisiin valmistautuminen edellyttää 1–3 kuukauden täysipäiväistä valmistautumista, hakijoiden sijoittuessa yliopisto-opintoihin keskimäärin kahden vuoden kuluttua ylioppilastutkinnon suorittamisesta, yleensä vasta toisella hakukerralla. (Sajavaara ym. 2002, 110,128; Jalkanen 1992; Silvennoinen ym.1991, 46) Toisaalta harjoitteluun panostamisen voidaan nähdä kuvastavan motivaatiota alalle hakeutumiseen.

Häkkinen (2004, 60) tutki miten erilaiset valintakriteerit vaikuttaisivat koulutukseen hyväksytyjen koostumukseen. Tulosten mukaan liikuntatieteissä valintakoemenestys on koulumenestystä parempi opintomenestyksen ennustaja. Alkupistemäärän huomioiminen lopullisen valintapistemäärän osana hyödyttäisi nuoria ylioppilaita ja naisia. Valintakriteereissä painotusta tulisi siirtää alkupistemäärän suuntaan optimaalisen valintatuloksen aikaansaamiseksi.

7 OPISKELIJAVALINTOJEN MUUTOSPAINHEET

Yleisen kehityksen myötä myös työnkuvat muuttuvat. Tämä aiheuttaa taas oman muutospaineensa valintojen kehittämiseen. (Kiviniemi 2000.) Rähän ja Karin (2001) mukaan Euroopan yhentyminen ja tätä kautta väestön heterogenisoituminen saa aikaan muun muassa monikansallisten ryhmien kohtaamista opettajan työssä. Lisäksi yhteiskunnan nopea tietoteknistyminen asettaa uusia haasteita monille ammattilaisille. Erilaisuus myös opettajakunnassa auttaa vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Nämä tekijät vaativat valintojen kehittämistä, jotta alalle saataisiin yksilöitä, jotka pystyvät parhaiten vastaamaan näihin haasteisiin. (Rähä & Kari 2002; Luukkainen 2000, 257.)

7.1 Valintojen kehittäminen

Valintojen kehittämisen kriteerinä tulee olla opiskelijavalinnalle asetetut tavoitteet. Valintakokeiden kehittämisessä tulee huomioida valintakokeet eri osioiden muodostamana kokonaisuutena, jossa heikosti toimivia osa-alueita tulee kehittää tai poistaa kokonaan, mutta kuitenkin säilyttää toimiva kokonaisuus, joka ottaa huomioon ammatissa tarvittavat eri osa-alueet. Kehitystyössä tulisi erityisesti pyrkiä poistamaan opintojen keskeyttymistä, onhan valintakokeiden yhtenä tavoitteena poistaa hakijajoukosta potentiaaliset keskeyttäjät. (Rantanen, 2004, 59.)

Vuoden 2002–2003 koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmiin sekä yliopistojen tulossopimukseen asetettiin koulutusjärjestelmän puolelta muun muassa seuraavia opiskelijavalinnan tavoitteita:

- ensimmäistä kertaa hakevien aseman parantaminen
- ylioppilastutkinnon monipuolinen hyväksikäyttäminen valinnoissa
- valintakokeiden sisällöllinen ja alakohtainen kehittäminen
- valintayhteistyön lisääminen
- tiedotuksen kehittäminen hakijalähtöisemmäksi
- valintojen tavoitteiden kehittäminen
- opiskelupaikkojen tehokas täyttäminen
- yhdenmukaisten koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen kaikille. (Mielityinen & Moitus 2002, 64; Sajavaara ym. 2002, 130–138).

Luukkaisen (2003, 259–260) mukaan opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen yhteydessä päädytään välttämättä aina pohtimaan soveltuvuuden kysymystä. Soveltuvuus opettajan työhön on merkitykseltään suurempi kuin kirjatieto tai aineen osaaminen. On siis välttämätöntä, että opettajakoulutuksen valintakokeissa selvitetään hakijan kypsyyttä ja valmiuksia tähän vaativaan ihmissuhdetyöhön jollakin menettelytavalla. Opettajiksi tarvitaan lapsen kehityksestä kiinnostuneita, yhteistyötaitoisia, vastuullisia, yhteiskunnasta kiinnostuneita ja tulevaisuushakuisia ihmisiä. (Luukkainen 2003, 259–260.) Laeksen (2005) mukaan opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa ei ole kuitenkaan arvioitu hakijan persoonaa, vaan enemmänkin vaikutelmaa ammattiin soveltuvuudesta.

Opiskelijavalinnoissa tulisi pyrkiä valitsemaan yksilöitä, jotka suoriutuvat opinnoistaan nopeasti keskeyttämättä opintojaan (Honkimäki 2006). Valintojen kehittämistä tähän suuntaan kuitenkin vaikeuttaa se, ettei valintayksiköillä ole riittävästi tutkimustietoa valintakokeiden yhteydestä opiskeluprosessiin ja opinnoissa menestymiseen. Myös se, mitä valintakokeet todellisuudessa mittaavat, on epäselvää monelle valintayksikölle. (Sajavaara 2003.)

Myös entisestään koventuva kilpailu on haasteena nykypäivän opiskelijavalintojen kehittämiseksi. Opiskelupaikkojen kysynnän ja tarjonnan epätasapaino on johtanut siihen, että korkeakouluopintojen yleiset kelpoisuusehdot, kuten lukion tietyntasoiset välinetaidot ja reaalitiedot, eivät enää aikoihin ole riittäneet turvaamaan opiskelupaikkaa. Bourdieun (1985, 105–112) mukaan elämä on täynnä kilpailua, mikä tässä tapauksessa tarkoittaa sitä, että hakijat joutuvat panostamaan entistä enemmän tulevan opiskelupaikkansa eteen ja tekevät kaikkensa parantaakseen mahdollisuuksiaan opiskelupaikan saamisen suhteen; alasta riippuen valintakokeisiin valmistautuminen edellyttää 1–3 kuukauden täysipäiväistä valmistautumista. (Sajavaara ym. 2002; 110.)

Kilpailun koventumisen seuraukset ovat hyvin nähtävissä esimerkiksi Japanissa, missä yliopistojen opiskelijavalintojen yhteydessä tunnetaan yleisesti termi ”valintakoehelveti” (examination hell). Siellä valintakokeisiin valmistautumiseksi ja koulutukseen sisäänpääsyn varmistamiseksi useat hakijoista opiskelevat ulkoa kokonaisia englanninkielisiä hakuteoksia. Oman vivahteensa tuovat mukanaan japanilaiset huippuyliopistot, joiden maineen perusteella hakijat sijoittuvat keskitetysti vain parhaisiin koulutusyksi-

köihin. Samanaikaisesti osa koulutusyksiköistä jää vaille opiskelijoita. (Mori 2002; Ono 2007.)

Yliopistojen välinen valintayhteistyö on myös yksi merkittävä kehittämisalue. Uusien ylioppilaiden asemaa on parannettava samoin kuin hakijoiden tasavertaisuutta on pyrittävä lisäämään. Uudistetun ylioppilastutkinnon tuoma etu eri oppiaineisiin haettaessa tulee osata hyödyntää teoriapainotteisilla aloilla, ja tätä kautta on kehitettävä pääsykokeita sekä sisällöllisesti että alakohtaisesti. (Sajavaara ym. 2002, 131–134.)

7.2 Välivuosien pitäminen

Vastavalmistuneiden ylioppilaiden aseman parantamista ja koulutuksen aikaistumista perustellaan välivuosien ongelmallisuudella. Näiden katsotaan käyvän nuorille itselleen kalliiksi ja lisäksi yhteiskunta menettää näin ollen ammattitaitoista työpanosta. Välivuosien pitäminen ei siten ole tällä hetkellä valtiohallinnon kannalta suositeltava asia. Kun Suomessa korkeakouluopinnot kestävät huomattavan pitkään, on huolta kannettu siitä, että vastavalmistuneet ovat uraansa aloittaessaan liian vanhoja pärjäämään eurooppalaisessa työmarkkinakilpailussa. Näin ollen yhtenä yleisenä opiskelijavalintojen tavoitteena pidetään sitä, että uudet ylioppilaat pääsevät mahdollisimman pian opiskelemaan. Tällä on suuri vaikutus korkeasti koulutettujen työntekijöiden määrän lisääntymiseen Suomessa. (Mikkola 2002, 18; Opetusministeriö 2003, 36; Garam & Ahola 2001, 3.)

Tilastokeskuksen (2008) mukaan vuonna 2006 10 % 19-vuotiaista oli yliopistollisessa peruskoulutuksessa ja 53 % yleensä opiskeli jotakin. Vuosittain noin 75 % uusista ylioppilaista hakee opiskelupaikkaa ylioppilaaksitulovuonna, mutta vain reilu kolmasosa pääsee jatkamaan koulutustaan välittömästi lukion jälkeen. Vuoden 2003 ylioppilaista yliopistokoulutuksen aloitti 19 %. (Tilastokeskus 2004, 61.) Monella on siten edessään välivuosi. Korkeakoulujen arviointineuvoston selvityksen (Sajavaara ym. 2002, 96) mukaan hakijakyselyyn osallistuneista noin 40 % oli pitänyt yhden tai useamman välivuoden, keskimäärin 1.8 vuotta. Tärkein syy välivuosien pitämiseen lähes 40 %:lla vastanneista oli se, ettei hakija ollut päässyt heti opiskelemaan ensisijaiseen hakukohteeseen. Hakijan voimakas sisäinen motivaatio ja pyrkiminen haastaville aloille lisäävät todennäköisyyttä, että opintojen aloittaminen viivästyy. Noin neljäsosa jatkokoulutuk-

seen hakijoista oli suorittanut välivuotenaan varusmiespalveluksen ja reilut 16 % halua pitää taukoa opiskelusta. Kuitenkin opiskelijaksi hakeneista ainoastaan 13 % arvioi välivuoden menneen täysin hukkaan ja 45 %:lla välivuosi oli selventänyt uravalintaa. (Sajavaara ym. 2002, 96–97.) Lisäksi 31 % kokee välivuoden muista syistä tarpeelliseksi. (Työllisyystyöryhmän loppuraportti 2003, 21; Mikkola 2002.)

Garamin ja Aholan (2001, 27) tutkimuksen mukaan nuoret eivät koe vielä lukion viimeisen vuoden syksyllä olevansa erityisen valmiita tekemään ratkaisuja lukion jälkeisen koulutuksen suhteen. Vain vajaa puolet (45 %) ilmoitti olevansa kohtalaisen tai täysin valmis jatkokoulutuksen valintaan. Vastaavasti kolmannes (32 %) koki, ettei ollut vielä lainkaan tai kovinkaan valmis valintojen tekoon. Tutkijoiden mielestä tämä varsin suuri määrä niitä, joilla suunnitelmat ovat vielä kovasti auki, kuvastaa sitä, että koulutuksen valintaan liittyvät ratkaisut konkretisoituvat usein vasta pakon edessä ylioppilaskirjoitusten jälkeen. Viime hetkellä tehdyt valinnat eivät välttämättä ole kovin pitkälle harkittuja eikä vaihtoehtoista ole ehditty hankkia tarkkaa informaatiota. (Garam & Ahola 2001, 27.)

Kososen (1999) mukaan välivuodet eivät ole passiivista odottelua vaan lisäävät tehokkaasti opiskeluväilyksiä. Heikko lukiomenestys selittää eniten abiturientin aietta viettää ensin välivuosi. Myös keskeneräinen urareittisuunnittelu (koulutus - työ) ja haluttomuus pitkään koulutukseen lisäsivät jossain määrin välivuosisihalukkuutta. Hankkiakseen pätevän päätöksenteon prosessoinnin edellytyksiä nuoren on edistytävä erilaisissa aikuistumiseen liittyvissä kehitystehtävissä, kuten tulevaisuuden suunnittelussa, ihmissuhteissa, arvoissaan ja maailmankuvassaan, itsetuntemuksen on vahvistettava ja on itseenäistytävä eri elämänalueilla. Monet näistä jäävät lukion aikana keskeneräisiksi. (Kosonen 1983.) Välivuoden viettäminen vahvistaa nuorten persoonallisuutta sekä muita voimavaroja, joita he tarvitsevat voidakseen suoriutua tehokkaasti jatko-opinnoista ja niiden vaatimasta itsenäisestä elämästä (Hämäläinen 1988).

Selvitysmies Aholan (2004, 18) mukaan välivuoden pitäminen koettiin pääasiassa positiivisena uravalinnan selkiyttämisen kannalta. Sen sijaan naisista 12 % ja miehistä vain 6 % piti välivuotta tarpeellisenä nimenomaan pääsykokeisiin valmistautumiselle. (Ahola 2004, 18.) Välivuoden pitäneistä 13 % oli sitä mieltä, että vuosi meni hukkaan (Sajavaara ym. 2002; 97). Hakijakyselyn mukaan tuoreet vuoden 2002 ylioppilaat eivät ko-

keneet valmistautumisaikaansa merkittävästi vähäisemmäksi kuin vuoden 2001 ylioppilaat. Oleellista on, että enemmistö piti omaa valmistautumistaan riittämättömänä - edellisistä 67 ja jälkimmäisistä 60 prosenttia. (Ahola 2004, 19.)

Välivuosien aikana tapahtunut opiskelu jossain opisto- tai korkeakoulutasoisessa oppilaitoksessa lisäsi todennäköisyyttä päästä haluamaansa koulutusohjelmaan (Hypén 1994, 56). Myös uudelleen valintakokeeseen osallistuminen parantaa valintakoemenestystä merkittävästi. Peräkkäisinä vuosina valintakokeisiin osallistuneiden hakijoiden yhteispistemäärissä oli suuri ero sekä miehillä että naisilla. (Virtanen & Vuolijoki 2004, 44–46.)

7.3 Uusien ylioppilaiden asema opiskelijavalinnoissa

Suomen yliopistot ovat sitoutuneet opetusministeriön tulossopimukseen, jonka yhtenä tavoitteena on, että vuoden 2008 opiskelijavalinnoissa koulutukseen hyväksytyistä vähintään 55 prosenttia on saman vuoden ylioppilaita. Tällä toimenpiteellä pyritään vähentämään välivuosia ja lyhentämään opiskeluaikoja.

Suomessa uusia ylioppilaita valmistuu vuosittain noin 35 000. Noin puolet heistä pyrkii yliopistoon, mutta ainoastaan joka viides hakijoista saa opiskelupaikan. Vuoden päästä ylioppilaaksitulosta opiskelun aloittaa noin 19 % ja kahden vuoden päästä noin 13 %. (Tilastokeskus 2004, 61–62.) Jyväskylän yliopistossa tilanne on uusien ylioppilaiden kannalta hieman parempi; vuoden 2004 syksyllä opintonsa aloittaneista heitä oli 36 prosenttia (HAREK 2004). Yliopistokoulutuksen vuonna 2003 aloittaneiden uusien opiskelijoiden keski-ikä oli 21 vuotta (Tilastokeskus 2004, 27). Hakijoiden sijoittuminen toivomalleen alalle tapahtuu keskimäärin kahden vuoden kuluttua ylioppilastutkinnon suorittamisesta, yleensä vasta toisella hakukerralla (Sajavaara ym. 2002, 128). Monesti hakijat käyvät ensimmäisenä hakuvuotenaan vain kokeilemassa onneaan ja tutustumassa ympäristöön, mutta seuraavalla kerralla he ovat jo valmistautuneet kunnolla (Rantanen 2004, 37; Häkkinen 2004, 51). Silvennoisen ym. (1992, 46) mukaan liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan valintakokeet muodostavat niin keskeisen vaiheen opiskelijoille, että niihin valmistaudutaan akuutisti, mutta huolella: ”Tärkeintä on päästä sisään, katsotaan miten sitten jatketaan”. Useat hakijat osallistuvat tästä syystä valmennuskursseille,

jotka ovat monesti melko kalliita eivätkä silti takaa varmaa opiskelupaikkaa (Ahola 2004, 14).

Suosituimmissa taito- ja taideaineissa on uuden ylioppilaan ollut vaikeaa saavuttaa haluttu opiskelupaikka ensimmäisellä yrittämällä. Teatterikorkeakoulussa uusista ylioppilaista koulutukseen hyväksyttiin vuonna 2003 12.7 %. Taideteollisessa korkeakoulussa heidän osuutensa on vaihdellut kolmen viime vuoden aikana kahdesta viiteen prosenttiin. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteiden opiskelijoista uusien osuus on noin 5 %. (K. Suomalainen, henkilökohtainen tiedonanto 26.4.2005; H. Ylönen, henkilökohtainen tiedonanto 28.4.2005; E. Kosonen, henkilökohtainen tiedonanto 29.4.2005; HAREK 2003.) Myös opettajankoulutukseen ei saman vuoden ylioppilaalla ole ollut juurikaan mahdollisuuksia päästä (Räihä & Nikkola 2006, 17–18).

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa uusien ylioppilaiden aseman parantamista on kokeiltu kiintiöinnin avulla. Vuonna 2002 otettiin liikunnan aineenopettajakoulutukseen erilliskiintiössä 15 uuden ylioppilaan erillisryhmä, mihin hakukelpoisia olivat saman vuoden ylioppilaat, sekä ne edellisenä vuonna ylioppilaaksi kirjoittaneet, jotka olivat suorittamassa varusmiespalvelusta ylioppilastutkinnon suoritettuaan. Tämän ryhmän valintoja ovat esitelleet Hirvensalo ja Palomäki vuoden 2002 Opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportissa (Räihä, Kari & Hyvärinen 2003). Uudet ylioppilaat olivat hieman pääaineryhmän opiskelijoita parempia koulumenestyksen suhteen. Sen sijaan he saivat vanhempiin opiskelijoihin verrattuna lievästi alhaisemmat pisteet liikunta-kokeista, kirjallisesta kokeesta sekä opetustuokiosta. Uusien ja vanhempien ylioppilaiden väliset erot eri valintakoeosioissa eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä. (Hirvensalo & Palomäki 2003.)

Kun valintakokeissa tentittävän kirjallisuuden määrä on suuri ja vaativuustaso korkea, ovat saman kevään ylioppilaat Korkeakoulujen arviointineuvoston selvityksen (Sajavaara ym. 2002, 110) mukaan vanhoja ylioppilaita huonommassa asemassa valmistautumisajan suhteen. Kirjallisuustieteiden opiskelijavalinnassa (Hatavara 2005) tilanne oli juuri päinvastainen: ennalta opiskeltavaan materiaaliin pohjautuva koe lisäsi uusien ylioppilaiden sisäänpääsymäärää. Joissakin valintayksiköissä käytetään lukion oppimäärään perustuvaa kirjallisuutta, mikä toisaalta parantaa uusien ylioppilaiden sisään-

pääsymahdollisuuksia, mutta toisaalta mittaa samoja asioita kuin lukion päättötodistus. (Sajavaara ym. 2002, 110.)

Valintojen aikataulu on ongelmallinen erityisesti uusien ylioppilaiden kannalta, koska harva hakija ehtii tai jaksaa ylioppilaskirjoitusten rinnalla samana keväänä valmistautua riittävästi laajoihin pääsykokeisiin. He saattavat olla tässä vaiheessa myös epävarmasta uravalinnastaan. (Sajavaara ym. 2002, 116, 129.) Valintakokeet pidetään myös yleensä jo alkukesästä, jolloin valmistautumisaika ylioppilaskirjoitusten jälkeen jää hyvin lyhyeksi.

Näiden saman kevään, eli niin kutsuttujen uusien ylioppilaiden, osuuden lisääminen koulutukseen hyväksytyjen opiskelijoiden joukossa ei ole ongelmattonta, ja valintayksiköt joutuvat pohtimaan keinoja, miten tavoitteeseen päästäisiin. Yliopistojen opiskelija-valintojen kehittämisehdotuksen laatineen selvitysmies Aholan (2004, 55–57) esitystä mukaillen valintakokeiden muuttaminen yksinkertaisemmiksi ja kevyemmiksi, koulutukseen hyväksyttävien ryhmien kiintiöiminen sekä lisäpisteiden antaminen lienevät ensimmäiset tarkasteluun otettavat uusien ylioppilaiden aseman parantamismenetelmät. Vuosituhannen vaihteessa monet valintayksiköt suosivat opetusministeriön asettaman tavoitteen mukaisesti uusia ylioppilaita antamalla lisäpisteitä esimerkiksi enintään kolme vuotta vanhasta yo-tutkinnosta (Sajavaara ym. 2002, 106–107).

Ahola (2004, 38) kuitenkin huomauttaa uusien ylioppilaiden liiallisesta huomioimisesta pääsykoetilanteessa ja kysyy miksi uudet ylioppilaat pitäisi asettaa jonkinlaiseen erityisasemaan, koska heillä usein uravalinta on selkiytymätön. Tätä kautta saavutetaan ainoastaan hyvä opiskelija-aines, joka ei kuitenkaan välttämättä ole oikealla alalla. Samaa mieltä ovat myös Kosonen ja Hämäläinen (1987).

Uusien ylioppilaitten suosimisessa lisäpistein tai muin vastaavin keinoin tulisi Aholan (2004, 45) mukaan lähteä varovasti ja kokeillen liikkeelle. Valintayksiköt voisivat alakohtaisesti päättää ensinnäkin sen, mikä on heidän mielestään sopiva uusien ja vanhojen ylioppilaiden suhde. Sitä ei ole mielekästä säätää valtakunnallisesti millekään mielivaltaiselle tasolle. Ainoa järkevä lähtökohta on se, että valituissa tulisi olla uusia ylioppilaita suurin piirtein samassa suhteessa kuin heitä on hakijajoukossakin. Tällöin valintajärjestelmä kohtelee uusia ja vanhoja tasapuolisesti. Tämän jälkeen voidaan miettiä, tulisi-

ko uusien ylioppilaiden koulutukseen pääsyä vielä joidenkin erityistoimien avulla suosia, jos ajatus muutoin sopii alan rekrytointipolitiikkaan. (Ahola 2004, 45.)

7.4 Ylioppilastutkinnon asema osana opiskelijavalintoja

Ylioppilastutkinto on perinteisesti toiminut linkkinä koulun ja yliopiston välillä, kontrolloinut lukion tavoitteiden mukaisten tietojen ja taitojen saavuttamista sekä toiminut valintaperusteena jatko-opintoihin. Ylioppilastutkinnon asema on ollut yksi yliopistojen ja korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen kestoaiheista. Sen parantamiseksi on kirjattu kehittämissuunnitelmia ja ylioppilastutkinnon tietoja on pyritty hyödyntämään aikaisempaa enemmän. Aseman kohentaminen valinnoissa on kuitenkin ollut melko hidasta ja alasidonnaista. (Patosalmi 2001.)

Kehitystyön seurauksena ylioppilaskirjoitukset ovat muuttuneet laaja-alaisemmiksi, jotta ne olisivat enemmän hyödynnettävissä opiskelijavalinnoissa. Ylioppilaskirjoitusten vahvuutena on laadunarviointijärjestelmä, jonka takia saman vuoden ylioppilaskokeisiin osallistuneiden arvostelu on yhdenvertaista. Tehtävien laadintaprosessi on korkeatasoinen, ja työryhmissä on edustettuna useat eri asiantuntijatahot. Rantasen (2004, 61) mielestä ylioppilaskirjoitukset mittaavat huomattavasti kapea-alaisemmin opiskelijan taitoja kuin lukion päättötodistus, ja lisäksi mittausajanjakso on lyhyt. Yhdessä tai kahdessa yksittäisessä tehtävässä onnistuminen määrää ratkaisevalla tavalla yksittäisen aineen arvosanan. Ylioppilaskokelailla arvosanat vaihtelevat sen perusteella, kuinka hyvin he kykenevät paneutumaan viime hetken lukemiseen ja kestävät ylioppilaskirjoitusten luoman paineen. Tulokseen vaikuttavat lisäksi lyhytaikaiset elämäntilanteen muutokset.

Opiskelijavalinta lukion jälkeiseen koulutukseen muodostuu yleensä kolmesta osasta; lukion päättötodistuksesta, ylioppilaskirjoitusten arvosanoista sekä valintakokeesta. Useissa tutkimuksissa hakutodistuksen keskiarvo, joka useimmiten on aikaisemman koulutuksen päättötodistuksen keskiarvo, on osoittautunut parhaimmaksi opintomenestyksen ennustajaksi (Häkkinen 2004; Alajääski & Kemppinen 2002; Rantanen 2001; Silvennoinen ym. 1991). Se mittaa laaja-alaisesti hakijan kognitiivisia kykyjä ja taitoja sekä oppimisvalmiuksia myös asenteellisella tasolla. Päättötodistuksen mittausaika on pitkä, 3 vuotta, jolloin mittausulos on testiteoreettisesti tarkastellen tarkka. (Rantanen 2004, 60–61.)

7.5 Opiskelijavalintojen keventäminen

Valintojen keventäminen on asetettu yhdeksi tavoitteeksi kaikissa yliopistoissa ja korkeakouluissa. Monessa yliopistossa opiskelijavalinnat ovat niin hakijan kuin valintayksikön kannalta raskaat (mm. suuret hakijamäärät, monivaiheiset ja -osaiset valintakokeet), ja esimerkiksi Sajavaara (2003) suosittaa soveltuvuusarvioinnista luopumista ja ylioppilastodistuksen painotuksen lisäämistä. Valli ja Johnson (2007) ovat tästä voimakkaasti eri mieltä vedoten tiettyihin opettajan ammatin vaateisiin, joita on vaikeaa koulutuksella saavuttaa, ja jotka siten on mitattava opiskelijavalinnoissa.

Yliopistojen ja korkeakoulujen perusintressi on varsinaisen karsinnan lisäksi aina ollut hyvän ja oikeanlaisen opiskelija-aineksen saaminen. Opiskelijavalinnat mittaavat usein samaa asiaa kuin aikaisempi koulumenestys. Hakuyksikön kannalta olisi siten järkevää käyttää koulumenestystä valintakriteereinä, jolloin säästettäisiin kustannuksia valintojen järjestelyissä. (Häkkinen 2004, 34–35.) Kun tutkimukset yleensä ovat kuitenkin osoittaneet, ettei koulumenestys juurikaan vaikuta yliopisto-opinnoissa menestymiseen, ja valintakokeidenkin osalta tulokset ovat vähäisiä ja hajanaisia (esim. Lindblom-Ylänne, Lonka & Maury 1992; Hakoniemi 1995; Silvennoinen ym. 1991), on valintakriteereiden karsinta ja valintojen keventäminen osoittautunut Aholan (2004, 13.) mukaan hankalaksi.

Selvitysmies Jussilan (1996, 41–42) mukaan työmäärältään nykyistä keveämpiin ja nopeammin toteutettaviin valintamenettelyihin lienee hyvin rajalliset mahdollisuudet niillä aloilla, joilla koulutuksen ja työelämän yhteydet ovat tiiviit, ja joilla valintakokeiden käyttäminen on ehdottoman välttämätöntä. Jossakin määrin kevennystä on haettavissa valintayhteistyön keinoin.

Hakijan kannalta keventymistä voi tapahtua todistusvalinnan kautta hyväksytyjen määrän tullessa todennäköisesti lisääntymään. Tämä merkitsee osalle hakijoista vaivattomampaa valikoitumista korkeakouluopintoihin. Koulutusyksiköiden ja oppiaineiden väliselle yhteistyölle haluttaisiin lisää yhteistyötä. Keinoja tälle ovat mm. valintayksiköiden määrän vähentäminen, pisteytysjärjestelmän yksinkertaistaminen ja standardisointi, ainakin osittain samojen valintakokeiden tai niiden osien käyttäminen lähiaineis-

sa. (Jussila 1996, 42.) Samaan aikaan kun opiskelijavalintoja on pyritty keventämään, on kehitelty esimerkiksi aineistokokeen tapaisia uusia koemuotoja.

Taidekorkeakouluissa ylioppilastutkinnon uudistus ei näytä Jussilan (1996, 43) mukaan keventävän opiskelijavalintoja. Peruskoulun yläluokilla ja lukiossa taideaineiden on niin vähäinen, etteivät ne yksinään anna riittävää pohjaa opiskelijavalinnoille. Tutkintotodistuksen perusteella ei voida osoittaa taiteellista lahjakkuutta. Vaikka taidekorkeakoulujen monivaiheinen valintaprosessi teettää paljon työtä, voidaan sen perusteella parhaiten valita runsaasta hakijajoukosta ne hakijat, jotka parhaiten täyttävät kunkin taidekorkeakoulun valintakriteerit. (Jussila 1996, 43.) Samaa perustelua on käytetty myös liikuntatieteellisen koulutuksen opiskelijavalinnoissa, missä valintakokeet ovat olleet paitsi hakijoiden, myös valitsijoiden kannalta erittäin raskaat. Yksittäisen hakijan koe on voinut kestää jopa 12 tuntia. (Liikuntakasvatuksen laitoksen valintakoetyöryhmän muistio; Sajavaara & ym. 2002, 53.) Kroatialaisessa liikunnanopettajien opiskelijavalinnassa kyseenalaistetaan rasittavan ja kalliin valintaprosessin olemassaolo, koska valintakokeiden testiosioilla ei ollut ennustevaliditeettia opinnoissa menestymiseen (Štalec ym. 1998)

8 OPISKELIJAVALINNAT LIIKUNNAN AINEENOPETTAJAKOULUTUKSESSA

Liikunnanopettajakoulutukseen hakeutuminen on ollut viime vuosikymmeninä Suomessa erittäin suosittua. Esimerkiksi kesällä 2007 liikunnanopettajakoulutukseen haki 700 opiskelijaa (HAREK 2007). Pyrkijöistä on voitu ottaa vuosittain 5–6 % opiskelemaan liikunnanopettajiksi.

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikunnanopettajakoulutuksen opiskelijavalinta toteutetaan suoravalintana, mikä tekee siitä poikkeavan perinteiseen suomalaiseen aineenopettajien koulutusmalliin verrattuna. Suoravalintamallissa opiskelija hakee opettajakoulutukseen samalla, kun hän hakee oikeutta pääaineeseen. Naisilla ja miehillä, ruotsinkielisillä sekä liikuntavammaisilla ovat omat kiintiönsä liikunnanopettajien koulutuksessa.

8.1 Liikunnanopettajakoulutuksen valintaperusteet

Liikunnan aineenopettajien valintakokeissa ovat painottuneet jo pitkään hyvät lajitaidot, menestyminen kirjallisessa kokeessa ja pedagogisten taitojen osoittaminen opetustuoki-ossa. Painotukset ja lajisisällöt ovat vaihdelleet hieman vuosittain mutta pääsääntöisesti nykyisenlaisilla pääsykokeilla on jo pitkä historia. Pyrkimyksenä on valita opiskelijoita, joilla on parhaat edellytykset saavuttaa koulutukselle asetetut tavoitteet ja myöhemmin menestyä liikunnanopettajan ammatissa. Opiskelija-aineksen tulisi koostua hyvin koulussa menestyneistä, motorisesti lahjakkaista ja motivoituneista opettajan ammattiin soveltuvista nuorista. Liikuntapedagogiikan koulutusohjelmaan hyväksyttävien kiintiön suuruus on vaihdellut vuosittain hieman, riippuen muun muassa ruotsinkielisten opiskelijoiden määrästä ja erillisryhmistä. Vuosittaisia sisäänottomääriä on kuvattu tarkemmin liitteessä 3.

Kaksivaiheisen opiskelijavalinnan ensimmäisessä vaiheessa karsinta tehdään lukion päästötodistuksen liikunnan ja terveystiedon arvosanojen sekä ylioppilastutkinnon arvosanojen perusteella. Hakija voi saada lisäpisteitä lukion liikuntadiplomista sekä aiemmista opinnoista yliopistoissa ja korkeakouluissa. Toisessa vaiheessa pääsykokeisiin kutsutut (viime vuosien aikana määrä on vaihdellut 200–260 miehen ja 200–260 naisen

välillä) käyvät läpi yhden päivän aikana kirjallisen kokeen (tentti liikuntapedagogisesta, terveystieteellisestä, liikunnan yhteiskunnallisesta sekä liikuntabiologisesta kirjallisuudesta), liikuntataitoja mittaavat liikuntakokeet eri lajeissa (palloilu, uinti, telinevoimistelu, rytmiiikka / vapaavoimistelu, suunnistus, luistelu, hiihto) sekä 5 minuutin mittaisen opetustuokion testin. Opetustuokiassa ”oppilaina” ovat valintaryhmän muut jäsenet. Lisäpisteitä on voinut hankkia osallistumalla vapaaehtoiseen musiikkikokeeseen. Hakijan lopullinen pistemäärä on summa eri valintakoeosioista saaduista pistemääristä. Ensimmäisen vaiheen alkupisteitä ei enää huomioida. Liikuntataitokokeissa pistemäärien mukaan huonoimpaan neljännekseen sijoittuneet hakijat karsitaan valintojen toisessa vaiheessa. (Opas opiskelamaan aikoville 2004, 87–92.) Tarkempi kuvaus valintakoeopistemääristä on annettu liitteessä 3.

Uusien opiskelijoiden määristä ja valintaperusteista päättää tiedekuntaneuvosto valintatoimikunnan esityksestä. Sisäänotto vaihtelee Opetusministeriön määrittelemän koulutustarpeen mukaisesti. Viime vuosina ”perusryhmän” 50 opiskelijan lisäksi on otettu liikunnan aineenopettajakoulutuksen laajennushankkeeseen neljä 15 opiskelijan lisäryhmää. Ruotsinkielisistä opiskelupaikan saa tasosta riippuen enintään kuusi hakijaa. (Opas opiskelamaan aikoville 2004, 87–92.)

Valintaperusteita tarkistetaan vuosittain siten, että ne ennakoivat toisaalta koulutuksen ja työelämän tavoitteita, toisaalta liikunnan aineenopettajakoulutukseen hyväksytyin opiskelijan valmiutta selviytyä opinnoista noin viidessä vuodessa. Liikuntakasvatuksen laitoksen (nykyisin liikuntatieteiden laitos) valintatoimikunta arvioi vuosittain valintakoetehtävien validiutta, reliabiliteettia, ymmärrettävyyttä, yhdenmukaisuutta kattavuutta ja oikeudenmukaisuutta, ja tekee esitykset mahdollisista muutoksista tiedekunnalle. Valintaperusteiden läpinäkyvyyttä pyritään ylläpitämään lähettämällä toisen vaiheen valintoihin kutsuttaville etukäteen liikuntakokeissa käytettävien tehtävien kuvaukset ja arviointikriteerit. Valintojen tuloksista tiedottavassa kirjeessä hakijalle kerrotaan hänen saamansa pistemäärä kustakin valintakokeen osa-alueesta. Tieto lähetetään sekä koulutukseen hyväksytyille että hylätyille. (Liikuntakasvatuksen laitoksen laatuhanke 2002).

Vuodesta 2002 alkaen uudistetussa liikunnan erillisessä sivuainevalinnassa poiketaan pääaineopiskelijoiden valinnasta siten, että hakijoiden motorisia taitoja ja fyysisiä ominaisuuksia testataan neljässä eri liikuntaympäristössä (ulkoliikunta-, vesiliikunta-, voi-

mistelun- sekä palloiluympäristössä). Hakijoiden soveltuvuutta selvitetään ryhmähaastattelun avulla sekä kirjallisella kokeella. Sivuainekoulutuksessa ei ole sukupuolille omia kiintiöitä. Liikunnan sivuainekokonaisuuden (38 ov / 60 op) suoritusoikeutta voivat hakea opettajan kelpoisuuden antavaan tutkintoon tähtäävät opiskelijat tai opettajan kelpoisuuden antaneen tutkinnon suorittaneet sekä liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan varsinaiset opiskelijat. Liikunnan sivuainekokonaisuutta voi opiskella Jyväskylän ohella myös Kajaanissa ja Turun yliopistossa sekä Vaasassa (ruotsinkielinen). Hakijoista valitaan 46 opiskelijaa, joista Kajaaniin 12, Turkuun 16, Vaasaan 6 ja Jyväskylään 12, joista enintään 6 on liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opiskelijoita. Näiden lisäksi myös Lapin yliopistolle Rovaniemellä on annettu lupa poikkeuskoulutukseen liikunnanopettajakelpoisuuden antamiseksi.

8.2 Valintojen organisointi

Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen ensimmäinen vaihe, esikarsinta koulumenestyksen ja aiempien yliopisto-opintojen perusteella, tapahtuu kesäkuun alussa. Varsinaiset valintakokeet toteutetaan kesäkuun lopussa. Hakijat osallistuvat yhden päivän aikana kirjalliseen kokeeseen, liikunta- ja motorisia taitoja mittaaviin liikuntakokeisiin sekä opetustuokioon. Vuoteen 2004 saakka hakijat ovat lisäksi voineet osallistua vapaaehtoiseen musiikkikokeeseen. Lopullinen valintapistemäärä lasketaan eri osioista saatujen painotettujen pisteiden summana. Testiosioiden painokertoimet on esitetty liitteessä 3. Toisen vaiheen valintakokeen perusteella on vuoteen 2004 saakka karsittu pois liikuntakokeiden yhteispistemäärässä sekä naisista että miehistä pienimmän pistemäärän saanut neljännes.

8.2.1 Kirjallinen koe

Kirjallisessa kokeessa tentitään 50 monivalintakysymystä. Kirjallisuus koostui tässä tutkimusaineistossa ihmisen biologiaan perehdyttävän anatomian ja fysiologian kirjan lisäksi lähtökohdiltaan terveystieteisiin perustuvan ihmisen elämänkulkua kuvaavan teoksesta (vuoden 2002 hakijat), liikuntapedagogiikan (vuosina 2003, 2004) ja / tai terveystieteen (2003) kirjoista. Näin tulevan ammatin monitieteiset lähtökohdat tulevat hakijoille selviksi jo hakuvaiheessa. Kirjallisen kokeen arviointi tapahtuu asteikolla 0–50. (Opas opiskelemaan aikoville 2002, 2003, 2004.)

8.2.2 Opetustuokio

Tulevien liikunnanopettajien pedagogista ja didaktista osaamista arvioidaan opetus-tuokion avulla. Sen tavoitteena on mitata opettajuuden edellytyksiä: hakijan esiintymis- ja vuorovaikutustaitoja, ryhmän hallintaa ja toiminnan jäsenyneyttä sekä luovuutta. Hakijan tehtävänä on opettaa liikuntasalissa valintaryhmän jäsenille (”oppilaille”) koetilanteessa annettu liiketehtävä tai leikki. Valmistautumisaikaa tehtävään annetaan 10 minuuttia, minkä jälkeen varsinainen opetus kestää 5 minuuttia. Arvostelu tapahtuu asteikolla 0-40 ja siinä kiinnitetään huomiota hakijan esiintymis- ja vuorovaikutustaitoihin. (Opas opiskelemaan aikoville 2004, 91.)

8.2.3 Motorisia taitoja mittaavat liikuntakokeet

Hakijoiden monipuolisia motorisia taitoja mittaavat liikuntakokeet ovat seuraavista kahdeksasta liikuntamuodosta: telinevoimistelu, rytmikka ja vapaavoimistelu, palloilu, uinti, perusliikunta, suunnistus, hiihto ja luistelu. Liikuntamuotojen keskinäinen painotus on samansuuruinen. Kukin liikuntamuoto arvostellaan asteikolla 0–20. (Opas opiskelemaan aikoville 2004, 91.)

8.2.4 Vapaaehtoinen musiikkikoe

Hakijan musikaalisia taitoja on vuoteen 2004 saakka arvioitu musiikki- ja soittokokeella. Se on sisältänyt laulu- ja soittonäytteen sekä rytmintoistokokeen. Arvostelu on tapahtunut asteikolla 0–6. (Opas opiskelemaan aikoville 2004, 91.) Koe on suoritettu illalla muiden testiosioiden päätyttyä.

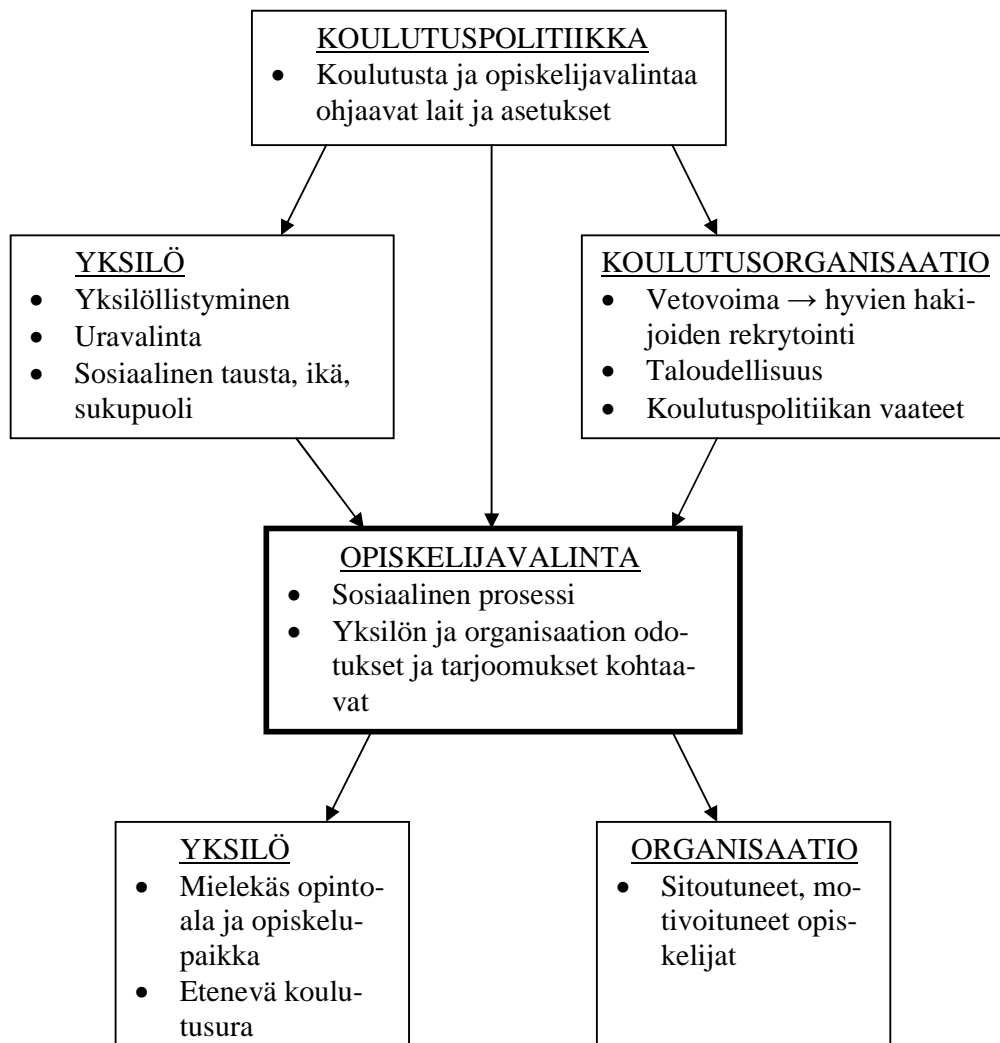
8.3 Valintaprosessin kuormittavuus

Hakijan kannalta liikunnan opiskelijavalintaprosessi on todettu niin henkisesti kuin fyysisestikin rankaksi. Toisen vaiheen valintakoe kestää noin 10 tuntia, minkä lisäksi on vielä ollut mahdollista osallistua vapaaehtoiseen musiikkikokeeseen. Myös opiskelijavalinnan järjestäjän kannalta toisen vaiheen nelipäiväiset pääsykokeet koetaan kuormittaviksi. Ne vievät paljon aikaa ja ovat kustannuksiltaan kalliit. (Sajavaara ym. 2002, 53.) Liikuntakasvatuksen laitoksen (nykyisin liikuntatieteiden laitos) henkilökunnan lisäksi

pääsykokeissa tarvitaan useita liikunta-alan koulutuksen saaneita ulkopuolisia arvioitsijoita. Suuren hakijamäärän kutsumista kokeisiin perustellaan parhaan mahdollisen aineksen saamisella liikunnan aineenopettajan koulutukseen sekä hakumahdollisuuksien tarjoamisella ainoaan liikunta-alan korkeakoulutuspaikkaan Suomessa. Testiosioiden määrän ja laajuuden katsotaan antavan monipuolisen kuvan hakijan motorisista taidoista ja motivaatiosta alan opintoihin sekä takaavan liikunnallisesti taitavien, opettajaksi soveltuvien opiskelijoiden sisäänpääsyn. (Hirvensalo & Palomäki 2003; Liikuntakasvatuksen laitoksen laatuhanke 2002.) Testiosioiden sopivasta määrästä ovat Silvennoinen ym. (1991, 48) kuitenkin eri mieltä. Useat lajitaitoihin perustuvat osiot ovat voimakkaasti yhteydessä keskenään, joten liikunnan testiosioita voitaisiin valinnoissa heidän mukaan supistaa.

9 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehysten (kuvio 1) muodostavat valtakunnallinen koulutusta ja opiskelijavalintaa säätelevä koulutuspolitiikka, paikallinen koulutusta tarjoava organisaatio, tässä tutkimuksessa Jyväskylän yliopisto ja sen liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta, sekä koulutukseen, tässä tapauksessa liikunnan aineenopettajakoulutukseen, hakeutuva yksilö. Näiden eri tahojen intressejä pohditaan opiskelijavalinnassa, missä punnitaan yksilön uravalinnan ja koulutusorganisaation rekrytoinnin osuvuutta ja onnistumista.

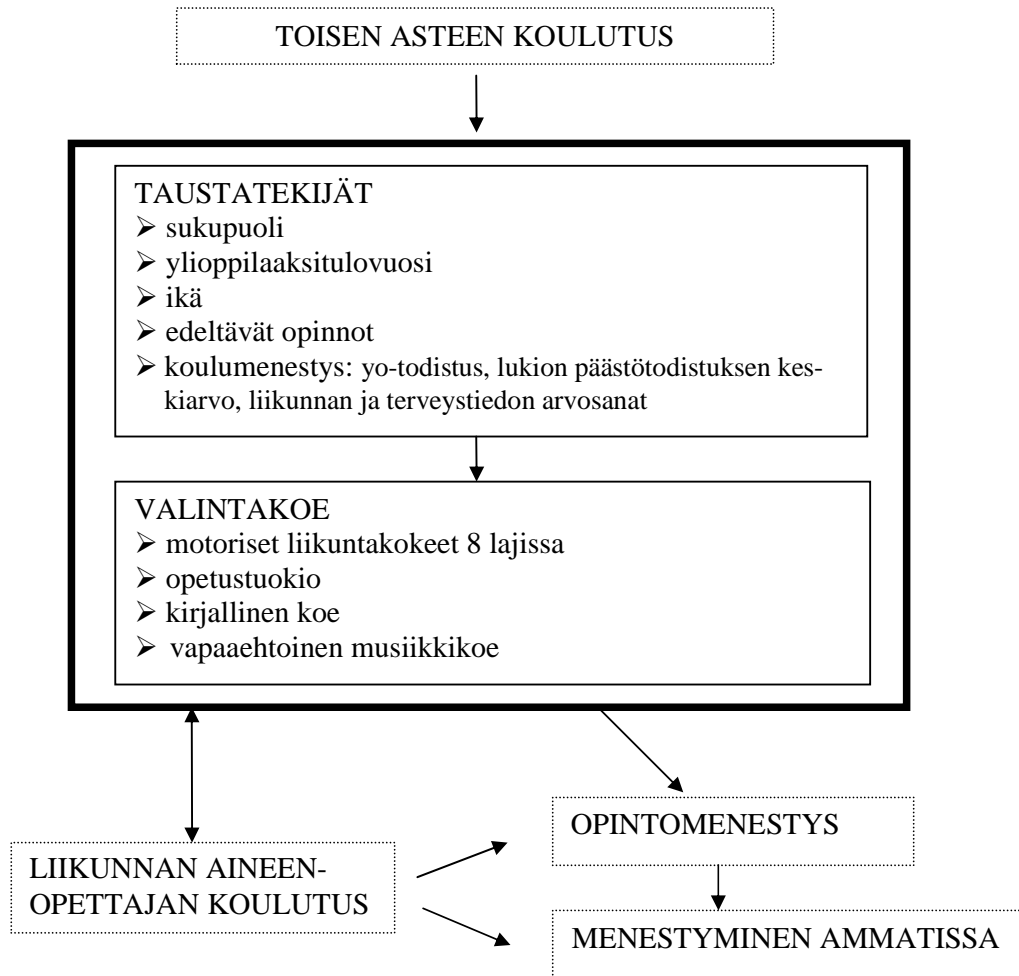


KUVIO 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys (Salén-Haapalaa 2006 mukailten).

Opiskelijavalinta nähdään välivaiheena yksilön siirtymisprosessissa toisen asteen opiskelijasta yliopisto-opiskelijaksi ja edelleen liikunnanopettajaksi (operationalisoitu viitekehys kuvio 2). Opiskelijavalinnoilla pyritään löytämään hakijoista ne, jotka ovat motivoituneita liikunta-alan harrastajia ja kiinnostuneita opettajan ammatista. Tällaisilla opiskelijoilla uskotaan olevan parhaat mahdollisuudet kantaa tulevan opiskelun sekä työn paineet, rasitteet ja haasteet.

Tämän tutkimuksen aineisto koostui hakijoiden taustatekijöistä ja valintakoetuloksista. Kirjallisesta kokeesta, motorisista liikuntataitokokeista, opetustuokiosta sekä vapaaehtoisesta musiikkikokeesta koostuviin valintakokeisiin osallistuvien hakijoiden profiili muodostetaan taustatekijöiden (sukupuoli, ikä, ylioppilaaksitulovuosi, edeltävät korkeakouluopinnot sekä koulumenestyksestä ylioppilastutkintotodistuksen arvosanat, lukion päästötodistuksen keskiarvo ja liikunnan sekä terveystiedon kurssien arvosanat) tietojen perusteella.

Opiskelijavalinnoissa menestymisen on aikaisempien tutkimusten mukaan todettu vaikuttavan myöhempään opintomenestykseen ja menestymiseen ammatissa. Väliin tulevana tekijänä on liikunnan aineenopettajakoulutus, joka oppisisältöjen ja opiskelun toteutustapojen avulla pyrkii vaikuttamaan opinnoissa ja ammatissa menestymiseen. Koulutuksen tavoitteet määrittelevät myös valintakokeen sisältöjä. Valintakoemenestys vaikuttaa koulutuksen liikuntalajien opetuksen sisältöihin ja toteutuksiin.



KUVIO 2. Tutkimuksen operationalisoitu viitekehys

10 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TEHTÄVÄT

- 1 Minkälaisia olivat liikunnan aineenopettajakoulutukseen hakeneet, hyväksytyt, karsiutuneet sekä ruotsinkieliset miehet ja naiset taustoiltaan?
 - 1.1 Minkä ikäisiä koulutukseen hakeneet, hyväksytyt, karsiutuneet ja ruotsinkieliset miehet ja naiset olivat?
 - 1.2 Mikä oli eri hakijaryhmien ylioppilaaksitulovuosi?
 - 1.3 Kuinka suuri oli uusien ylioppilaiden osuus eri hakijaryhmissä?
 - 1.4 Minkä kokoisilta paikkakunnilta eri hakijaryhmät olivat kotoisin?
 - 1.5 Edustivatko eri hakijaryhmät maantieteellisesti tasapuolisesti koko valtakuntaa?

- 2 Minkälainen oli eri hakijaryhmien menestyminen esivalinnassa?
 - 2.1 Minkälainen oli eri hakijaryhmien koulumenestys?
 - 2.1.1 Minkälaiset olivat lukion liikunta- ja terveystiedon numerot ja niissä suoritettujen kurssien määrät?
 - 2.1.2 Minkälaiset olivat ylioppilastutkinnon arvosanat?
 - 2.2 Kuinka paljon eri hakijaryhmät saivat lisäpisteitä?
 - 2.2.1 Kuinka paljon lisäpisteitä saatiin edeltävistä opinnoista?
 - 2.2.2 Kuinka moni eri hakijaryhmistä oli suorittanut lukion liikuntadiplomin?

- 3 Minkälainen oli eri hakijaryhmien menestyminen valintakokeessa?
 - 3.1 Miten koulutukseen hakeneet menestyivät eri valintakoeosioissa: kirjallinen koe, liikuntakokeet, opetustuokio, vapaaehtoinen musiikkikoe?
 - 3.2 Miten koulutukseen hyväksytyt hakijat erosivat eri valintakoeosioiden pistemäärissä hyväksymättä jääneistä hakijoista?
 - 3.3 Miten uudet ylioppilaat menestyivät eri valintakoeosioissa: kirjallinen koe, liikuntakokeet, opetustuokio, vapaaehtoinen musiikkikoe?
 - 3.3.1 Miten uusien ylioppilaiden määrän kasvattaminen opetusministeriön esittämän 50 %:n tavoitteen mukaisesti vaikuttaisi koulutukseen hyväksyttävien hakijoiden valintakoemenestykseen?
 - 3.4 Minkälainen oli ruotsinkielisten hakijoiden valintakoemenestys?

- 3.4.1 Miten ruotsinkieliset hakijat menestyivät eri valintakoeosioissa: kirjallinen koe, liikuntakokeet, opetustuokio, vapaaehtoinen musiikkikoe?
 - 3.4.2 Kuinka paljon ruotsinkieliset hakijat tarvitsisivat lisäpisteitä, jotta heidän kiintiönsä täyttyisivät?
- 4 Minkälaiset olivat valintakoeosioiden keskinäiset yhteydet?
 - 4.1 Miten kirjallinen koe, opetustuokio, motoriset liikuntakokeet ja musiikkikoe olivat yhteydessä toisiinsa?
 - 4.2 Miten kirjallinen koe, opetustuokio, motoriset liikuntakokeet ja musiikkikoe selittivät valintakokeiden yhteispistemäärän vaihtelua?
 - 4.3 Miten valintakoeosiot painottuivat yhteispistemäärän osana?
- 5 Minkälaisia vaikutuksia olisi valintakoeosioiden määrän vähentämisellä?
 - 5.1 Mitkä olivat valintakokeissa käytettyjen liikuntakokeiden selitysosuudet yhteispistemäärän vaihtelusta?
 - 5.2 Minkälainen vaikutus koulutukseen hyväksyttävien joukon koostumukseen olisi, jos valintakoeosioiden määrää vähennettäisiin?

11 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

11.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimusaineisto koostui vuosina 2002–2004 Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikunnan aineenopettajakoulutuksen eri kiintiöihin (miehet, naiset, ruotsinkieliset miehet ja naiset, uusien ylioppilaiden ja liikunnanohjaajien erillisyryhmät) hakeneiden (n=2288) opiskelijavalintojen tiedoista. Opiskelijavalintoihin sisältyi koulumenestykseen ja aikaisempiin opintoihin pohjautuva esivalinta sekä kirjallista kokeesta, opetusnäytteestä, motorisista liikuntakokeista ja vapaaehtoisesta musiikkikokeesta koostuva valintakoe. Tutkimusaineiston tiedot on saatu Jyväskylän yliopiston valintakoerekisteristä.

Tutkimusaineiston esivalintojen ja valintakokeiden muuttujien tietoja analysoitiin ryhmittelemällä hakijat kaikkiin koulutukseen pyrkineisiin (kaikki mies- ja naishakijat, ensisijaisesti liikunnan aineenopettajakoulutukseen hakeneet), valintakokeisiin osallistuneisiin, koulutukseen hyväksytyihin ja koulutuksesta karsiutuneisiin. Lisäksi tarkasteltiin omina ryhminään uusia (hakuvuoden keväänä ylioppilaaksi tulleita) ja vanhoja ylioppilaita (hakuvuotta edeltävinä vuosina ylioppilaaksi tulleet).

Hakijajoukon tausta-aineiston (lukion liikunnan ja terveystiedon arvosanat, suoritettujen liikunta- ja terveystietokurssien määrä, ylioppilastutkinnon arvosanat) tarkastelussa jätettiin huomioimatta ei-ylioppilaat (n=62). Valintakoepistemääriä vertailtaessa rajattiin tutkimusaineistosta liikunnan aineenopettajan koulutukseen hyväksytyjen ja sitä karsiutuneiden muihin koulutusohjelmiin, pääaineisiin sekä erillisryhmiin (n=115) hyväksytyt hakijat. Samoin meneteltiin valintakokeiden testiosoiden yhteispistemäärän selitysosuuksien määrittelyissä.

Uusien ja vanhojen ylioppilaiden valintakoemenestyksen vertailussa kohdennettiin tarkastelua kaikkien hakijoiden lisäksi myös läpäisyrajan lähelle sijoittuneisiin. Tällöin tarkastelusta rajattiin pois matalimpien pistemäärien saavuttaneet hakijat. Näin muodostettiin 100 parhaasta uudesta ja 100 parhaasta vanhasta ylioppilaasta sekä 50 parhaasta

uudesta ja 50 parhaasta vanhasta ylioppilaasta ryhmät, joiden valintakoeosioiden pistemäärien keskiarvoja vertailtiin keskenään.

11.2 Muuttajat ja niiden mittaaminen

Hakijoilta selvitettiin tutkimustehtävien mukaisesti taustatietoja (sosiodemograafiset muuttajat) sekä varsinaisen valintakokeessa menestymisen tuloksia (valintakoemuuttajat).

11.2.1 Sosiodemografisten muuttajien mittaaminen

Liikunnan aineenopettajakoulutuksen hakijat hakeneet luokiteltiin iän mukaan kolmeen luokkaan: 18–20-vuotiaat, 21–23-vuotiaat ja 24 vuotta vanhemmat. Lisäksi määriteltiin hakijoiden ikäkeskiarvot.

Koulumenestyksestä selvitettiin hakijoiden lukion liikunnan ja terveystiedon arvosanat sekä ylioppilastutkinnon arvosanat. Ylioppilastutkinnon arvosanoissa sanallinen arvosana muutettiin numeraaliseen muotoon seuraavasti:

- approbatur = 1 piste,
- lubenter approbatur = 2 pistettä,
- cum laude = 3 pistettä,
- magna cum laude = 4 pistettä,
- eximia = 5 pistettä
- laudatur = 6 pistettä.

Näiden ylioppilastodistuksen arvosanojen pisteytystä muokattiin suoritettujen lukion kurssien mukaisesti siten, että pitkän / vaativamman kurssin arvosana sai kertoimen 1 ja lyhyen / keskipitkän / yleisen kurssin arvosana kertoimen 0.5. Ylioppilastodistuksen arvosanoista huomioitiin enintään seitsemän ainetta ja maksimipistemäärä oli 42 pistettä. Lukiossa suoritettujen liikunnan ja terveystiedon kurssien määrä vaikutti liikunta- ja terveystietoarvosanoista annettujen pisteiden painotukseen. (Liite 3.)

Koulumenestyksestä ansaittujen pisteiden lisäksi hakijoilla oli mahdollista saada lisäpisteitä aiemmista korkeakouluopintokokonaisuuksista sekä liikuntadiplomin suorittami-

sesta. Lisäpisteiden määrä ja liikuntadiplomin suorittamisen yleisyys selvitettiin kaikilta tutkimusryhmiltä: koulutukseen hakeneilta, valintakokeisiin osallistuneilta, koulutukseen hyväksytyiltä sekä ruotsinkielisiltä hakijoilta. Koulumenestys ja lisäpisteet muodostivat yhdessä alkupistemäärän, minkä perusteella parhaimmat hakijoista (taulukko 1) kutsuttiin varsinaisiin valintakokeisiin. Varsinaisissa valintakokeissa ei hakijoiden alkupisteitä otettu enää huomioon.

Uusien ylioppilaiden osuus hakijajoukosta selvitettiin ylioppilaaksitulovuoden perusteella. Uusiksi ylioppilaiksi luokiteltiin hakuvuoden keväällä ylioppilaaksi kirjoittaneet hakijat. Vuoden 2004 hakijoiden osalta selvitettiin myös ylioppilaaksituloajankohta (kevät / syksy).

Hakijoiden profiloinnissa selvitettiin hakijoiden kotikunta ja sen maantieteellinen sijainti. Kunnat luokiteltiin viiteen luokkaan kokonsa puolesta. Luokat olivat alle 5000, 5001–10000, 10001–15000, 15001–50000, yli 50000 asukasta.

11.2.2 Valintakoemuuttujien mittaaminen

Varsinaisen valintakokeen muodostivat kirjallinen koe, opetustuokio, motoriset liikuntakokeet seitsemässä liikuntamuodossa (telinevoimistelu, palloilu, uinti, perusliikunta, hiihto, luistelu sekä miehillä rytmikka ja naisilla vapaavoimistelu), teoreettinen suunnistuksen koe sekä vapaavalintainen musiikkikoe. Kirjallinen koe sisälsi 50 monivalintatehtävää, missä kukin oli yhden pisteen arvoinen. Kirjallisen kokeen tulosta painotettiin käyttämällä kerrointa 1.2. Opetustuokiossa hakijoiden opetus- ja esiintymistaidot arvioitiin skaalalla 0–40, ja lopullinen pistemäärä saatiin kertoimella 1.35. Liikuntakoeosiot arvioitiin skaalalla 0–20, ja painotuksessa käytettiin kerrointa 0.875. Musiikkikokeesta oli mahdollisuus saada pisteitä nolasta kuuteen, jotka jäivät myös lopullisiksi pisteiksi. Hakijat asetettiin paremmuusjärjestykseen valintakoeosioista saadun yhteispistemäärän perusteella.

11.3 Tilastolliset analyysit

Aineisto analysoitiin SPSS for Windows 15.0 -ohjelmalla. Analysointi aloitettiin tutkimalla jokaisen muuttujan tunnuslukuja mahdollisten lyöntivirheiden selvittämiseksi.

11.3.1 Sosiodemografisten muuttujien analyysit

Kaikkien hakijoiden, koulutukseen hyväksytyjen sekä siitä karsiutuneiden hakijoiden koulumenestystä tarkasteltiin sukupuolittain ylioppilastutkinnon arvosanojen sekä liikunta- ja terveystietonumerojen keskiarvojen ja -hajontojen avulla. Koulutukseen hyväksytyjen ja siitä karsiutuneiden ryhmien keskiarvojen eroja testattiin t-testin avulla.

11.3.2 Valintakoemuuttujien analyysit

Eri ryhmien keskiarvoja ja -hajontoja verrattiin keskenään tutkimustehtävien mukaisesti. Liikunnanopettajan koulutukseen hyväksytyjen ja karsiutuneiden, samoin kuin uusien ja vanhojen ylioppilaiden ryhmien valintakoetulosten erojen tilastollista merkitsevyyttä tarkasteltiin t-testeillä. Liikuntakokeiden, kirjallisen kokeen ja opetustuokion keskiarvojen tilastollisesti merkitseviä eroja eri hakuvuosina tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Varianssien homogeenisuutta tarkasteltiin Levenen testillä ja kunkin yksittäisen muuttujan jakaumien vinoutta ja huipukkuutta Kolmogorovin-Smirnovin testillä. Scheffén post-hoc -parivertailutestillä selvitettiin yksittäisten hakuvuosien keskiarvojen erojen tilastollista merkitsevyyttä. Musiikkikokeesta ei vastaavia analyysejä tehty, koska vuosien 2002 ja 2003 osalta ei ollut eriteltävissä, ketkä hakijoista jättivät osallistumatta tähän kokeeseen ja ketkä olivat saaneet tulokseksi nollan. Valintakokeen eri testiosioden keskinäistä yhteyttä selvitettiin Pearsonin korrelaatiokerroimen avulla. Motorisista liikuntalajimuuttujista koostuvan summamuuttujan (liikuntakokeet yhteensä) sisäistä yhdenmukaisuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa-kertoimella. Valintaosioden painottuminen eri hakuvuosina tarkistettiin laskemalla hakijaryhmien osioiden keskiarvojen osuus oman ryhmän yhteispistemäärän keskiarvosta. Regressioanalyysillä selvitettiin valintakoeosioiden selitysosuutta kokeen yhteispistemäärän vaihtelusta. Askeltavan erotteluanalyysin avulla etsittiin valintakoemuuttujista sellainen yhdistelmä, joka parhaiten erottelisi valintakokeisiin osallistuneet koulutukseen hyväksytyjen ja siitä karsiutuneiden luokkiin. Erottelufunktioiden mallien tilastollista merkitsevyyttä testattiin Wilksin lambdalla ja Mahalanobiksen D^2 -testillä. Erotteluanalyysin mallin kovarianssien yhtäsuuruutta mitattiin Boxin M-testillä.

Testiosioden merkitystä yhteispistemäärän osana tarkasteltiin vähentämällä valintakoeosioden kokonaispistemäärästä kunkin testiosion pistemäärä ja vertaamalla hakijan uutta sijoitusta alkuperäiseen sijoitukseen. Sijoituksia vertaamalla saatiin laskettua kuinka monta prosenttia koulutukseen hyväksytyjen osuus olisi vaihtunut jättämällä yksittäisen testiosion pisteet huomioimatta. Vastaavanlaista koostumuksen muutosta tarkasteltiin 150 parhaalla mies- ja naishakijalla. Uuden, kirjallisesta kokeesta, opetus- tuokiosta sekä neljästä parhaiten erottelevasta liikuntaosiosta muodostetun kevennetyn testin yhteispistemäärän mukaista järjestystä verrattiin nykyisen valintakokeen tulosten mukaiseen todelliseen järjestykseen.

Opetusministeriön asettaman uusien ylioppilaiden määrällisen tavoitteen saavuttamisen vaikutuksia valintakoeosioissa menestymiseen tarkasteltiin luomalla kaksi vertailuryhmää vuoden 2004 hakijoista. Vuosi 2004 oli tutkimusaineiston ainoa vuosi, milloin tieto ylioppilaaksituloajankohdasta (kevät / syksy) oli saatavissa. Ryhmät muodostettiin niistä koulutukseen hyväksytyistä vanhoista ylioppilaista (n=8 / miehet, n=9 / naiset), jotka olisivat karsiutuneet, mikäli uusille ylioppilaille olisi asetettu 50 %:n kiintiö. Vastaavasti toisen vertailuryhmän muodostivat ne uudet ylioppilaat (n=8 / miehet, n=9 / naiset), jotka olisivat tulleet hyväksytyiksi edellä mainitun kiintiöinnin ansiosta, syrjäyttäen toiseen koeryhmään kuuluvat vanhat ylioppilaat. Näiden kahden toisistaan riippumattoman ryhmän valintakoepistemäärien keskiarvoja vertailtiin Mann-Whitneyn U-testin avulla.

11.4 Tutkimuksen luotettavuus

Valintakokeiden arvioitsijoina toimivat liikuntakasvatuksen laitoksen henkilökuntaan kuuluvia lehtoreita sekä eri liikuntalajien asiantuntijoita. Kaikilla arvioitsijoilla oli usean vuoden kokemus valintakokeista. Henkilöarvointiin voi kuitenkin liittyä paljon virhelähteitä, jotka vaikuttavat arvioinnin luotettavuuteen ja pysyvyyteen. Ongelmat voivat liittyä arviointitapahtumaan, arvioijaan tai arvioinnin kohteeseen. Myös käytettävä mittari ja arvostelulomakkeen suunnittelu saattaa sisältää virheitä aiheuttavia tekijöitä. (Hämäläinen 1978, 47; Nummenmaa 1991, 14.) Kirjallisen kokeen osalta tutkimusta voidaan pitää hyvin luotettavana. Kysymykset ovat laadittu ymmärrettäviksi ja vain yhden oikean vaihtoehdon sisältäviksi. Monivalintatehtävien tarkastamisessa käytettiin optista lukijaa.

Opetustuokio koetilanteena voi aiheuttaa sen, että hakija ei pysty valintatilanteessa toimimaan itselleen tyypillisellä tavalla. Jotkut saattavat jännittää tilannetta kohtuuttoman paljon. Hakija on usein valmistautunut siihen, mitä hän olettaa arvioijan tahtovan, ikään kuin muuttaen käyttäytymistään sopivaksi kyseiseen tilanteeseen. Myös hakijan saama tehtävä voi vaikuttaa siihen, minkälaista informaatiota opetustuokiota arvioivat henkilöt hakijasta saavat. Tulosten luotettavuutta heikentäviä tekijöitä voi esiintyä myös arvioitsijoiden erilaisessa arviointiskaalan käytössä. Tällainen reliabiliteettivirhe voi olla mahdollista juuri kahden arvioitsijan opetustuokiossa. Arvioijat saattavat myös muuttaa vertailujensa seurauksena arviointejaan samansuuntaisiksi keskustellessaan tuloksista. (Nummenmaa 1991, 15–16.)

Liikuntatestien arvioinnissa saattaa esiintyä keskustan käyttämisen virhettä, helläkäit-syyden virhettä ja / tai kontrastivirhettä (Nummenmaa 1991, 15–16). Hakijatietojen ja valintakoetestitulosten koodausvaiheessa on saattanut tulla lyöntivirheitä, jotka saattavat vääristää joidenkin hakijoiden osalta tämän tutkimuksen tuloksia.

12 TULOKSET

12.1 Liikunnan aineenopettajakoulutukseen hakeneiden, hyväksytyjen, karsiutuneiden ja ruotsinkielisten sosiodemografiset tiedot ja koulumenestys

Liikunnan aineenopettajakoulutukseen pyrki vuosina 2002–2004 2288 hakijaa, joista naisia oli 1078 ja miehiä 1210. Hakijamäärät vaihtelivat vuosittain (taulukko 2). Hakijoista 97 % oli ylioppilaita. Muut (62) hakijat olivat suorittaneet IB-tutkinnon, ammatillisen tutkinnon, ammatillisen korkea-asteen tai ammattikorkeakoulun tutkinnon. Valintakokeisiin kutsuttiin esivalinnassa parhaiten menestyneet hakijat. Kaikista koulutukseen hakeneista naisten osuus oli 47 %. Ruotsinkielisiä hakijoita oli yhteensä 42, mistä naisten osuus oli 62 %.

TAULUKKO 2. Liikunnan aineenopettajakoulutukseen pyrkineiden, valintakokeisiin osallistuneiden, koulutukseen hyväksytyjen ja ruotsinkielisten hakijoiden määrät vuosina 2002–2004.

	2002	2003	2004
Hakijoita yhteensä	699	765	824
Mieshakijoita	372	418	420
Naishakijoita	327	347	404
Ruotsinkielisiä mieshakijoita	3	9	4
Ruotsinkielisiä naishakijoita	13	5	8
Valintakokeiden kiintiö (miehet + naiset)	260 + 260	240 + 240	200 + 200
Valintakeisiin osallistuneet yhteensä	386	372	265
Valintakeisiin osallistuneet miehet	187	193	131
Valintakeisiin osallistuneet naiset	199	179	134
Koulutukseen hyväksytyt yhteensä	58	64	52
Koulutukseen hyväksytyt miehet	28	32	25
Koulutukseen hyväksytyt naiset	30	32	27
Valintakokeisiin osallistuneet ruotsinkieliset miehet	1	3	2
Valintakokeisiin osallistuneet ruotsinkieliset naiset	9	2	2
Koulutukseen hyväksytyt ruotsinkieliset miehet	-	2	-
Koulutukseen hyväksytyt ruotsinkieliset naiset	3	2	1

Taulukoissa 3 ja 4 on esitetty mies- ja naishakijoiden sosiodemografiset tiedot sekä esivalintaan osallistuneiden, valintakokeisiin osallistuneiden, koulutukseen hyväksytyjen, koulutuksesta karsiutuneiden ja ruotsinkieliset hakijoiden esivalinnan pistemäärät.

TAULUKKO 3. Vuosina 2002–2004 liikunnan aineenopettajakoulutuksen eri mieshaki-
jaryhmien sosiodemografiset tiedot ja esivalinnan pistemäärät.

	Kaikki mieshakijat n = 1177– 1210	Valinta- kokeisiin osallistuneet miehet n = 451–475	Koulutukseen hyväksytyt miehet n = 79–85	Valinta- kokeissa karsiutuneet miehet n = 321–339	Ruotsin- kieliset miehet n = 16
Ruotsinkielisiä (%)	1.3	1.7	2.4	1.5	
Samana kevään ylioppilaita (%)	32.2	31.8	8.2	39.5	50.0
Hakijan ikä:					
18–20 v. (%)	49.3	48.4	21.2	57.2	68.8
21–23 v. (%)	35.5	35.6	57.6	31.3	12.5
24– v. (%)	15.2	16.0	21.2	11.5	18.8
Ikä (vuotta):					
ka	21.3	21.4	22.5	20.9	20.6
kh	2.7	2.8	2.7	2.5	2.3
Liikuntanumero:					
ka	9.6	9.8	9.9	9.8	9.9
kh	1.0	0.6	0.3	0.7	0.3
Liikuntakurssien määrä:					
ka	7.1	7.3	7.3	7.3	5.6
kh	4.0	3.8	3.5	3.9	2.5
Terveystiedon numero:					
ka	7.8	8.4	8.6	8.4	7.3
kh	2.2	1.6	1.7	1.6	3.0
Terveystiedon kurssien määrä:					
ka	1.1	1.1	1.1	1.2	1.0
kh	0.5	0.4	0.4	0.4	0.4
Lisäpisteet:					
ka	0.7	1.0	1.1	1.0	0.5
kh	1.4	1.6	1.5	1.7	0.9
Liikuntadiplomin suorittaneita (%)	18.1	24.4	23.5	25.1	12.5
Alkupistemäärä:					
ka	19.6	22.3	22.3	21.9	21.5
kh	4.6	6.0	7.0	5.9	5.1

TAULUKKO 4. Vuosina 2002–2004 liikunnan aineenopettajakoulutuksen eri naishakijaryhmien sosiodemografiset tiedot ja esivalinnan pistemäärät.

	Kaikki naishakijat n = 1049– 1078	Valinta- kokeisiin osallistuneet naiset n = 438–461	Koulutukseen hyväksytyt naiset n = 88–89	Valinta- kokeissa karsiutuneet naiset n = 288–308	Ruotsin- kieliset naiset n = 26
Ruotsinkielisiä (%)	2.4	2.8	6.7	2.3	
Samana kevään ylioppilaita (%)	38.6	35.8	3.4	47.7	34.6
Hakijan ikä:					
18–20 v. (%)	60.8	57.0	29.2	66.6	65.4
21–23 v. (%)	26.8	29.1	51.7	22.4	26.9
24– v. (%)	12.4	13.9	19.1	11.0	7.7
Ikä (vuotta):					
ka	21.0	21.1	22.0	20.8	20.7
kh	2.9	2.9	2.1	3.1	2.2
Liikuntanumero:					
ka	9.7	9.7	9.8	9.7	9.6
kh	1.2	1.2	1.1	1.3	2.0
Liikuntakurssien määrä:					
ka	7.1	6.5	7.3	6.3	5.4
kh	3.1	3.5	4.6	2.9	2.1
Terveystiedon numero:					
ka	7.8	9.0	9.1	9.0	8.8
kh	1.9	1.4	1.3	1.5	1.9
Terveystiedon kurssien määrä:					
ka	1.1	1.2	1.2	1.2	1.0
kh	0.5	0.5	0.5	0.5	0.3
Lisäpisteet:					
ka	1.2	1.6	1.6	1.4	0.3
kh	1.7	1.9	2.1	1.8	0.7
Liikuntadiplomin suorittaneita (%)	27.0	35.1	29.2	38.3	3.8
Alkupistemäärä:					
ka	21.8	24.5	26.0	23.6	21.2
kh	5.3	6.8	5.2	7.2	6.1

12.1.1 Hakijoiden ikä

Liikunnan aineenopettajakoulutukseen hakeneiden ikä vaihteli kahdeksastatoista viiteenkymmeneen. Keski-ikä oli 21.2 vuotta, (naiset 21.0 ja miehet 21.3). Suurin osa, noin 54 % (naisista noin 60 % ja miehistä 49 %), hakijoista oli 18–20-vuotiaita, Koulutukseen hyväksytyjen keski-ikä oli 22.2 vuotta (naiset 22.0 ja miehet 22.5 vuotta). He olivat keskimäärin 1.4 vuotta vanhempia kuin valintakokeissa karsiutuneet. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0.001$). Hakijoiden ikäjakauma oli lähes samankaltainen kaikkina hakuvuosina. (Liite 4.)

12.1.2 Hakijoiden koulumenestys

12.1.2.1 Liikuntanumero ja lukiossa suoritettujen liikuntakurssien määrä

Lukion liikunnan arvosanan 10 oli saanut 74 prosenttia kaikista liikunnan aineenopettajakoulutukseen hakeneista ylioppilasmiehistä ja 79 prosenttia ylioppilasnaisista. Arvosana 8 tai huonompi oli viidellä prosentilla mies- ja kolmella prosentilla naisylioppilaista. Noin yhdellä prosentilla mies- ja naisylioppilaista ei lukion liikunnan arvosanaa ollut lainkaan. Koulutukseen hyväksytyistä ylioppilasmiehistä 90 ja -naisista 85 prosentilla arvosana oli 10, kun sen oli saanut karsiutuneista 82 prosenttia miehistä ja 84 prosenttia naisista. Miesylioppilailla lukion liikunnan arvosanan keskiarvo oli 9.6 ja naisilla 9.7. Lukion liikunnan arvosanojen keskiarvot eri ryhmiin kuuluville ylioppilailla on esitetty taulukoissa 3 ja 4.

Lukiossa suoritettuja liikuntakursseja oli ylioppilasmiehillä keskimäärin 7 ja -naisilla 6. Miehillä suoritettujen kurssien vaihteluväli oli nolasta 30:een ja naisilla nolasta 26:een. Koulutukseen hyväksytyjen ja karsiutuneiden miesten välillä ei ollut eroja suoritettujen liikuntakurssien määrissä (7.3), kun taas hyväksytyillä naisylioppilailla liikuntakursseja (7.3) oli hieman enemmän suoritettuna kuin karsiutuneilla (6.3) naisylioppilailla. Tilastollisesti ero ei kuitenkaan ollut merkitsevä. Lukiossa suoritettujen liikuntakurssien määrien keskiarvot eri ryhmillä on esitetty taulukoissa 3 ja 4.

12.1.2.2 Terveystiedon numero ja lukiossa suoritettujen terveystietokurssien määrä

Yleisimmät (noin 32 %) lukion terveystiedon arvosanat kaikilla koulutukseen hakeneilla ylioppilasmiehillä olivat 8 ja 9. Arvosana 7 oli hieman yleisempi (15 %) kuin 10 (11 %). Naisylioppilaista yli 43 % oli saanut arvosanan 9. Arvosanat 10 (25 %) ja 8 (22 %) olivat kutakuinkin yhtä yleisiä. Miesylioppilailla lukion terveystiedon arvosanan keskiarvo oli 7.8, kun se naisilla oli 8.6. Kummallakaan sukupuolella ei havaittu tilastollisesti merkitsevää poikkeavuutta koulutuksen hyväksytyjen ryhmän ja siitä karsiutuneiden ryhmän terveystiedon arvosanojen keskiarvoissa. Lukiossa suoritettujen liikuntakurssien määrien keskiarvot eri ryhmillä on esitetty taulukoissa 3 ja 4.

Valtaosa kaikista mies- (82 %) ja naisylioppilaista (78 %) oli suorittanut vain yhden, pakollisen terveystiedon kurssin lukiossa. Koulutukseen hyväksytyjen ja siitä karsiutuneiden välillä ei ollut tilastollisesti poikkeavaa eroa suoritettujen kurssien määrien keskiarvoissa kummallakaan sukupuolella.

12.1.2.3 Ylioppilastutkinnon arvosanat

Valintakokeisiin päästäkseen hakijan ylioppilaskirjoitusten yleisarvosanan tuli olla lähes magna cum laude approbatur. Hakijoiden ylioppilastutkinnon arvosanat olivat äidinkielen, reaalin ja ensimmäisen vieraan kielen kokeissa sekä naisilla että miehillä parempia, kun taas matematiikassa ja toisessa kotimaisessa kielessä menestyttiin yleisesti heikommin. Mieshakijoilla ylioppilaskokeiden laajuudella ja tasolla painotettujen arvosanojen yhteispistemäärien keskiarvo oli 12.5. Naisilla vastaava luku oli 14.1. Koulutukseen hyväksytyillä miehillä yhteispistemäärä oli vain hieman korkeampi (15.3) kuin karsiutuneilla (14.9). Samaa suuruusluokkaa oleva pieni ero valituksi tulleiden hyväksi oli myös naisilla (16.9 / 16.4). Miehillä matematiikan ($p < .01$) ja 1. vieraan kielen ($p < .05$) piste-määrissä ero hyväksytyjen ja karsiutuneiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä. Sen sijaan naisilla ei ollut tilastollisia merkitsevyyseroja ylioppilaspistemäärien välillä. Ylioppilastutkinnon arvosanat koulutukseen hakeneilla, valintakokeisiin osallistuneilla,

koulutukseen hyväksytyillä ja siitä karsiutuneilla miehillä ja naisilla on esitetty taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen eri hakijaryhmien ylioppilaskokeiden painotettujen arvosanojen keskiarvo ja -hajonta. (a = 1, b = 2, c = 3, m = 4, e = 5, l = 6)

Yo arvosanat	Kaikki mieshakijat (n=1177)		Valintakokeisiin osallistuneet miehet (n=452)		Koulutukseen hyväksytyt miehet (n=79)		Valintakokeissa karsiutuneet miehet (n=321)		Ruotsinkieliset miehet (n=16)	
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh
äidinkieli	3.1	1.0	3.6	0.9	3.6	0.9	3.5	0.8	3.1	1.5
reaali	2.8	1.4	3.6	1.2	3.6	1.1	3.5	1.2	2.5	1.6
matematiikka	1.9	1.2	2.3	1.3	2.6	1.3	2.2	1.2	1.0	1.0
toinen kotimainen kieli	1.4	0.8	1.8	0.8	1.9	1.0	1.8	0.7	3.7	1.4
1. vieras kieli	2.8	1.3	3.4	1.3	3.1	1.3	3.4	1.3	3.3	1.4
Yopistemäärä	12.5	4.1	15.1	3.6	15.3	3.8	14.9	3.2	14.4	4.7

Yo arvosanat	Kaikki naishakijat (n=1049)		Valintakokeisiin osallistuneet naiset (n=438)		Koulutukseen hyväksytyt naiset (n=88)		Valintakokeissa karsiutuneet naiset (n=288)		Ruotsinkieliset naiset (n=25)	
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh
äidinkieli	3.5	1.1	3.8	1.0	3.8	1.0	3.5	1.3	3.1	1.0
reaali	3.4	1.4	4.0	1.2	4.1	1.2	3.7	1.5	3.0	1.5
matematiikka	1.8	1.3	2.3	1.3	2.3	1.2	2.0	1.4	1.5	1.5
toinen kotimainen kieli	1.9	1.0	2.3	0.9	2.4	0.9	2.1	1.0	3.2	1.3
1. vieras kieli	2.7	1.3	3.2	1.2	3.2	1.1	2.9	1.4	3.0	1.1
Yopistemäärä	14.1	4.7	16.9	4.9	16.9	3.7	16.4	3.8	15.0	4.4

12.1.3 Hakijoiden saamat lisäpisteet ja liikuntadiplomin suorittaminen

Esivalinnassa oli mahdollisuus saada lisäpisteitä yliopisto-opintojen perus-, aine- ja syventävien opintojen kokonaisuuksista sekä lukion liikuntadiplomin suorittamisesta, maksimissaan 10 pistettä. Kaikkien hakijoiden lisäpisteiden keskiarvo oli 0.9. Valintakokeeseen osallistuneilla lisäpisteitä oli 1.3. Koulutukseen hyväksytyt saivat keskimäärin 1.6 lisäpistettä (miehet 1.1, naiset 2.1), kun taas valintakokeen perusteella karsiutu-

neille niitä kertyi keskimäärin 1.2 (miehet 1.0, naiset 1.4). Naisilla ryhmien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < .01$).

Liikuntadiplomin suorittaneet saivat esivalinnassa kaksi lisäpistettä. Sen oli suorittanut 22 % kaikista hakijoista. Koulutukseen hyväksytyistä hakijoista sen oli suorittanut 26 % (miehistä 25 % ja naisista 36 %) ja koulutukseen hyväksymättä jääneistä 31 %. Näiden ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Lisäpisteiden keskiarvot ja liikuntadiplomin suorittaneiden prosentuaaliset osuudet eri ryhmillä on esitetty taulukoissa 3 ja 4.

12.1.4 Hakijoiden ylioppilaaksitulovuosi ja uusien ylioppilaiden osuus hakijoista

Suurin osa liikunnan aineenopettajakoulutukseen pyrkivistä miehistä, 55 prosenttia, oli kirjoittanut ylioppilaaksi hakuvuonna tai sitä edeltävän kahden vuoden aikana. Naiset osallistuivat hakuun ”tuoreempina ylioppilaina”, sillä heistä 64 prosenttia oli kirjoittanut ylioppilaaksi samana tai edellisenä vuonna. Uusia, hakuvuoden keväällä ylioppilastutkinnon suorittaneita, ylioppilaita oli kaikista hakijoista 35 %. Miehistä lähes kolmannes, 32 %, pyrki liikunnan aineenopettajakoulutukseen ylioppilaaksitulovuotenaan. Edellisellä vuonna kirjoittaneita miesylioppilaita oli 23 prosenttia hakijoista ja sitä edellisenä 17 prosenttia. Naisilla uusia, saman kevään ylioppilaita oli 39 prosenttia hakijoista. Myös edellisenä vuonna kirjoittaneiden osuus kaikista naishakijoista oli suuri, 25 prosenttia. Miehiin verrattuna tätä vanhempien naisylioppilaiden osuus hakijoista oli selvästi pienempi. Uusien ylioppilaiden prosentuaaliset osuudet kaikista hakijoista on kuvattu taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Uusien ylioppilaiden osuudet saman vuoden kaikista hakijoista hakuvuosittain.

	Kaikki hakijat	Uudet ylioppilasmiehet		Uudet ylioppilasnaiset		Yhteensä	
2002	699	114	30.6	132	40.4	246	35.2
2003	765	132	31.6	123	35.4	255	33.3
2004	824	145	34.5	161	40.0	306	37.1
Yht.	2288	391	32.3	416	38.6	807	35.3

Koulutukseen hyväksytyillä ja siitä karsiutuneilla miehillä ja naisilla oli havaittavissa eroa siinä, kuinka pian ylioppilaaksitulon jälkeen osallistuttiin valintakokeisiin. Koulutukseen vuosina 2003 ja 2004 hyväksytyistä miehistä suurin osa oli kirjoittanut ylioppilaaksi 1–4 vuotta aiemmin, kun taas karsiutuneista noin joka kolmas oli tuore saman kevään ylioppilas. Vähintään kolme vuotta sitten kirjoittaneiden ylioppilaiden osuus karsiutuneista miehistä oli pieni, vain 26 prosenttia. Hyväksytyt naisylioppilaat olivat miehiin verrattuna vieläkin selvemmin karsiutuneita vanhempia, sillä karsiutuneista yli 40 prosenttia oli saman kevään ylioppilaita, kun vastaava osuus hyväksytyistä oli alle 10 prosenttia. Vähintään kolme vuotta aiemmin kirjoittaneita naisylioppilaita oli alle 22 prosenttia karsiutuneista. Ylioppilaaksitulovuoden jakaumat eri hakuvuosina on esitetty liitteessä 5.

Liikunnan aineenopettajakoulutukseen hyväksytyksi tuleminen on erittäin vaikeaa uusille ylioppilaille. Kun jätetään huomioimatta vuoden 2002 uusille ylioppilaille asetettuun 15 opiskelijan kiintiöön valitut opiskelijat, oli koulutukseen hyväksytyistä naisista ainoastaan 3.4 % (taulukko 4) ja miehistä 8.2 % (taulukko 3) saman kevään ylioppilaita. Opetusministeriön asettaman tavoitteen mukaan uusien ylioppilaiden määrän tulisi olla yli 50 prosenttia.

12.1.5 Hakijoiden kotipaikat

Liikunnan aineenopettajakoulutukseen vuosina 2002–2004 hakeneista 63 prosenttia tuli keskisuurista (asukasmäärä 15001–50000) tai suurista kunnista (yli 50000 asukasta). Koulutukseen hyväksytyillä hakijoilla tällaisten kuntien osuus oli vieläkin suurempi (73 %). He tulivat keskimäärin suuremmista kunnista kuin koulutuksesta karsiutuneet. Tilastollisesti tämä ero oli merkitsevä ($p < 0.001$). Koulutuksesta karsiutuneistakin suurimmalla osalla (65 %) kotikunta oli kooltaan keskisuuri tai suuri. (Liite 6.)

Liikunnanopettajakoulutukseen hakeutuu ylioppilaita ja ei-ylioppilaita eri puolelta Suomea. Suhteutettuna väestöosuuteen alueellinen hakeutuminen ei ollut tasaista. Uudelta- maalta (12.8 % hakijoista) haettiin suhteellisen vähän, kun taas Keski-Suomesta (12.2

%) hakijoita oli maakunnan asukasmäärään nähden paljon, erityisesti miehiä. Määrällisesti vähiten hakijoita oli Itä-Uusimaan, Kanta-Hämeen, Kainuun, Keski-Pohjanmaan ja Pohjanmaan maakunnista. Ahvenanmaalta ei tullut yhtään hakijaa. Maakunnalliset asukas- ja hakijamäärät sekä koulutukseen hyväksytyjen määrät on esitetty taulukossa 7. Vastaavat tulokset sukupuolittain on esitetty liitteessä 7.

Valintakokeisiin kutsuttiin määrällisesti eniten hakijoita Uudeltamaalta sekä Keski-Suomesta ja vähiten Itä-Uudeltamaalta sekä Keski-Pohjanmaalta. Suhteutettuna omasta maakunnasta hakeneiden määrään prosentuaalisesti eniten esivalinnan läpäisseitä oli Pohjois-Karjalasta, Kanta-Hämeestä ja Etelä-Savosta. Näistä maakunnista hakeneista lähes joka toinen kutsuttiin valintakokeeseen. Koulutukseen hyväksytyistä lähes joka viides (17.2 %) oli kotoisin Uudeltamaalta. Lähes yhtä suuri joukko tuli Keski-Suomesta (14.4 %). Pirkanmaalta, Pohjanmaalta ja Uudeltamaalta hyväksyttiin koulutukseen selvästi enemmän naisia, kun taas Pohjois-Karjala ja Pohjois-Pohjanmaa olivat maakuntia, joista valintaseulan läpäisseet olivat lähinnä miehiä. Itä- Uudeltamaalta ei päässyt yhtään hakijaa, Pohjanmaalta ja Kanta-Hämeestä vain 2 kummastakin sekä Etelä-Karjalasta ja Satakunnasta 3. Ilman miesliikunnanopiskelijoita jäivät maakunnista Kanta-Häme ja Pohjanmaa. Oman maakunnan valintakokeisiin osallistuneiden määriin suhteutettuna Uusimaa, Keski- ja Etelä-Pohjanmaa, Kymenlaakso sekä Päijät-Häme menestyivät parhaiten, sillä niissä useampi kuin joka neljäs pyrkijöistä myös hyväksyttiin koulutukseen. Vastaavasti Kanta-Hämeestä, Satakunnasta ja Etelä-Karjalasta sai vain joka kymmenes valintakokeisiin osallistuneista opinto-oikeuden liikunnanopettajakoulutukseen.

TAULUKKO 7. Kotimaakuntien väestöosuudet ja hakijoiden määrät maakunnittain kaikilla hakijoilla (n, % kaikista hakijoista), valintakokeisiin osallistuneilla (n, % oman maakunnan kaikista (mk) hakijoista) sekä koulutukseen hyväksytyillä (n, % kaikista hyväksytyistä (k) ja % oman maakunnan (m) valintakokeisiin osallistuneista hakijoista).

	Maakunnan	Kaikki koulutukseen hakeneet		Valintakokeisiin osallistuneet		Koulutukseen hyväksytyt		
	%	n	%	n	% (mk)	n	% (k)	% (m)
Ahvenanmaa	0	0	0	0	0	0	0	0
Etelä-Karjala	2.6	90	4.0	33	36.7	3	1.7	10.0
Etelä-Pohjanmaa	3.7	166	7.3	54	32.5	15	8.6	27.7
Etelä-Savo	3.0	93	4.1	40	43.0	6	3.4	15.0
Itä-Uusimaa	1.8	11	0.5	3	27.3	0	0	0
Kainuu	1.6	58	2.5	21	36.2	4	2.3	19.0
Kanta-Häme	3.2	53	2.3	24	45.3	2	1.1	8.3
Keski-Pohjanmaa	1.3	62	2.7	14	22.6	4	2.3	28.6
Keski-Suomi	5.1	277	12.2	113	40.8	25	14.4	22.1
Kymenlaakso	3.5	66	2.9	22	33.3	6	3.4	27.3
Lappi	3.5	75	3.3	26	34.7	6	3.4	23.1
Pirkanmaa	8.9	195	8.6	73	37.4	17	9.8	23.3
Pohjanmaa	3.3	62	2.7	19	30.6	2	1.1	10.5
Pohjois-Karjala	3.2	108	4.7	49	45.4	10	5.7	20.4
Pohjois-Pohjanmaa	7.2	200	8.8	66	33.0	13	7.5	19.7
Pohjois-Savo	4.7	124	5.4	45	36.3	9	5.2	20.0
Päijät-Häme	3.8	87	3.8	31	35.6	8	4.6	25.8
Satakunta	4.3	98	4.3	31	31.6	3	1.7	9.7
Uusimaa	26.0	292	12.8	104	35.6	30	17.2	28.8
Varsinais-Suomi	8.7	158	6.9	60	38.0	11	6.3	18.3
Yhteensä	100	2276	100	818	36.0	174	100	21.3

12.1.6 Ruotsinkielisten hakijoiden esivalinnan tuloksia

Ruotsinkielisiä hakijoita oli yhteensä 42. Heille on liikunnan aineenopettajakoulutuksessa asetettu omat kiintiönsä, kolme miestä ja kolme naista / vuosi, mihin hyväksyttiin tämän tutkimuksen kohdejoukosta kaksi miestä ja 6 naista. Sekä miehistä että naisista yli kaksi kolmasosaa oli 18–20-vuotiaita. Ruotsinkielistä naishakijoista ainoastaan 3.8 % oli suorittanut liikuntadiplomin ja miehistäkin vain 12.5 %. Lisäpisteitä myönnettiin keskimäärin 0.4 hakijaa kohden. Lähes kaikki miehistä ja yli 60 % naisista oli saanut lukion liikunta-arvosanaksi 10. Suoritettujen liikuntakurssien keskimäärä oli miehillä 6 ja nai-

silla 5. Ylioppilastutkinnon arvosanojen painotetun yhteispistemäärän keskiarvo oli ruotsinkielisillä mieshakijoilla 14.4 ja naisilla 15.0. Ruotsinkielisten hakijoiden esivalinnan tulokset on esitetty taulukoissa 3 ja 4.

12.1.7 Hakijoiden saavuttama esivalinnan alkupistemäärä

Kaikkien hakijoiden esivalinnan alkupistemäärien keskiarvo oli 19.6. Koulutukseen hyväksytyt (22.3) ja siitä karsiutuneet (21.9) miehet saivat likimain samansuuruisen alkupistemäärän, kun taas naisilla koulutukseen hyväksytyt (26.0) saivat tilastollisesti erittäin merkittävästi korkeammat ($p < .001$) alkupisteet kuin koulutuksesta karsiutuneet (23.6). Matalin pistemäärä, millä valintakokeisiin kutsuttiin, vaihteli jonkin verran hakuvuosittain ja sukupuolittain. Naisilta vaadittiin hieman miehiä korkeampia alkupisteitä valintakokeisiin pääsemiseksi. Nämä pistemäärät on esitetty taulukossa 8.

TAULUKKO 8. Matalimmat alkupistemäärät, millä liikunnan aineenopettajakoulutuksen valintakokeisiin 2002–2004 kutsuttiin.

	2002	2003	2004
Matalin valintakokeiden alkupistemäärä, miehet	19.3	19.9	21.5
Matalin valintakokeiden alkupistemäärä, naiset	20.6	21.7	23.8

12.2 Eri hakijaryhmien menestyminen valintakokeessa

Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen toiseen vaiheeseen kutsuttiin 1377 hakijaa (mukana myös liikuntahallinnon ja -biologian opintoihin hakeneet), joista paikalle saapui yhteensä 1052 hakijaa (475 miestä ja 461 naista). Osallistumisprosentiksi muodostui siten 76 %.

12.2.1 Eri hakijaryhmien menestyminen koeosioissa

Valintakokeiden eri osioiden pistemäärät on esitetty ryhmittäin (kaikki osallistujat, koulutukseen hyväksytyt ja koulutuksesta karsiutuneet) ja sukupuolittain taulukoissa 9 ja 10.

Valintakokeeseen osallistuneet miehet saivat liikuntakokeista keskimäärin 10.7 (perusliikunta) – 13.5 pistettä (palloilu). Kirjallisen kokeen ja opetustuokion keskimääräinen pistemäärä miehillä oli noin 25 ja musiikkikokeessa noin yksi piste. Yhteispistemäärän keskiarvo miehillä oli 151.1 pistettä. Naisilla liikuntakokeiden pisteiden keskiarvot vaihtelivat 9.6:en (luistelu) ja 12.1:en (uinti) välillä. Kirjallisesta kokeesta naiset saivat keskimäärin 27.8, opetustuokiosta 27.6 ja musiikkikokeesta 2.0 pistettä. Yhteispistemäärän keskiarvo naisilla oli 149.7 pistettä.

12.2.2 Koulutukseen hyväksytyjen ja hyväksymättä jääneiden hakijoiden erot eri valintakoeosioiden pistemäärissä

Koulutukseen hyväksytyt miehet ja naiset olivat tilastollisesti erittäin merkittävästi parempia kaikissa testiosioissa kuin valintakokeiden perusteella koulutuksesta karsiutuneet. Miehillä liikuntakokeissa ero ryhmien välillä oli 2.1 (palloilu) – 5.3 pistettä (hiihto) ja naisilla 2.9 (palloilu) – 4.8 pistettä (hiihto). Kirjallisessa kokeessa ero oli miehillä noin 8 ja naisilla 9 pistettä, opetustuokiosta molemmilla sukupuolilla noin 4.5 pistettä sekä musiikkikokeessa 1.3 pistettä. Valintakokeiden eri osioiden pistemäärien keskiarvot ja -hajonnat vaihtelivat hakuvuosittain (liite 8). Miehillä uinnin ja musiikkikokeen keskiarvot poikkesivat tilastollisesti erittäin merkittävästi ($p < .001$) ja opetustuokion, telinevoimistelun, palloilun ja suunnistuksen keskiarvot tilastollisesti merkittävästi ($p < .01$). Rytmiikkatestin keskiarvot poikkesivat eri hakuvuosina tilastollisesti melkein merkittävästi ($p < .05$). Naisilla poikkesivat toisistaan erittäin merkittävästi ($p < .001$) eri hakuvuosien telinevoimistelun, palloilun, uinnin, suunnistuksen ja musiikkikokeen keskiarvot. Tilastollisesti merkittävä ero ($p < .01$) oli vapaavoimistelun keskiarvoissa ja lähes merkittävä ($p < .05$) ero perusliikunnassa ja yhteispistemäärässä. Yksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset on esitetty liitteessä 9.

TAULUKKO 9. Valintakoeosioiden keskiarvot (ka) ja -hajonnat (kh) eri mieshakijaryhmillä. Koulutukseen hyväksytyjen ja karsiutuneiden t-testin p-arvot.

	Valintakokeeseen osallistuneet miehet (n=475)		Koulutukseen hyväksytyt miehet (n=85)		Valintakokeissa karsiutuneet miehet (n=339)		P-arvo
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	
Kirjallinen koe	25.2	6.4	31.0	6.5	23.2	5.0	.000
Opetustuokio	25.9	5.3	29.0	3.7	24.6	4.9	.000
Telinevoimistelu	12.9	4.1	16.3	2.7	11.8	4.0	.000
Rytmiikka	11.9	4.4	15.3	3.6	11.0	4.2	.000
Palloilu	13.5	3.8	15.1	3.0	13.0	3.9	.000
Uinti	11.9	4.2	14.8	2.8	10.9	4.1	.000
Perusliikunta	10.7	4.8	14.0	3.8	9.6	4.6	.000
Hiihto	11.7	5.2	15.7	3.6	10.4	5.0	.000
Suunnistus	11.1	4.9	13.4	4.7	10.4	4.7	.000
Luistelu	13.4	4.9	15.5	3.8	12.9	5.1	.000
Musiikkikoe (n = 81–419)	1.1	1.5	2.1	1.8	0.8	1.4	.000
Valintakoe yht.	151.1	27.7	183.2	10.9	140.4	22.4	.000

TAULUKKO 10. Valintakoeosioiden keskiarvot (ka) ja -hajonnat (kh) eri naishakijaryhmillä. Koulutukseen hyväksytyjen ja karsiutuneiden t-testin p-arvot.

	Valintakokeeseen osallistuneet naiset (n=461)		Koulutukseen hyväksytyt naiset (n=89)		Valintakokeissa karsiutuneet naiset (n=308)		P-arvo
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	
Kirjallinen koe	27.8	6.9	34.1	5.7	25.1	5.7	.000
Opetustuokio	27.6	4.8	31.0	4.2	26.3	4.5	.000
Telinevoimistelu	11.3	4.0	14.0	3.0	10.4	4.0	.000
Vapaavoimistelu	10.8	4.9	13.9	3.8	9.9	4.8	.000
Palloilu	11.0	4.5	13.1	4.4	10.2	4.2	.000
Uinti	12.1	4.2	14.7	2.8	11.2	4.2	.000
Perusliikunta	11.7	4.6	14.1	3.6	10.9	4.6	.000
Hiihto	11.2	4.5	14.8	3.2	10.0	4.2	.000
Suunnistus	10.7	5.0	13.6	4.5	9.7	4.9	.000
Luistelu	9.6	5.0	12.6	4.0	8.5	4.9	.000
Musiikkikoe (n = 81–419)	2.0	1.8	3.1	1.4	1.8	1.7	.000
Valintakoe yht.	149.7	25.1	182.6	13.2	137.8	17.9	.000

Matalin pistemäärä, millä liikunnan aineenopettajakoulutukseen hyväksyttiin, oli suomenkielisillä miehillä noin 170. Suomenkielisillä naisilla pisteraja oli vuotta 2002 lukuun ottamatta hieman miehiä matalampi. Ruotsinkielisiä miehiä hyväksyttiin koulutukseen vain vuonna 2003, ja silloinkin noin 10 pistettä matalammalla pistemäärällä suomenkielisiin miehiin verrattuna. Ruotsinkielisten naisten pisteraja oli 5–20 pistettä matalampi kuin suomenkielisillä naisilla. Koulutukseen hyväksytyjen matalimmat pistemäärät on esitetty taulukossa 11.

TAULUKKO 11. Liikunnan aineenopettajakoulutukseen 2002–2004 hyväksytyjen miesten ja naisten pisterajat ja mediaanit (M) suomen- ja ruotsinkielisillä hakijoilla.

	2002		2003		2004	
	pist.	M	pist.	M	pist.	M
miehet (suomenkieliset)	170.1	152.1	173.8	157.2	167.6	151.8
naiset (suomenkieliset)	171.9	153.8	167.8	14.2	166.8	143.8
miehet (ruotsinkieliset)	-	143.6	163.2	133.3	-	117.7
naiset (ruotsinkieliset)	160.6	145.6	162.9	166.3	146.9	124.5

12.2.3 Uusien ylioppilaiden menestyminen

Liikunnan aineenopettajakoulutukseen pyrkineistä uusia, saman kevään ylioppilaita oli miehistä 32.3 prosenttia ja naisista 38.6 prosenttia. Uusien ylioppilaiden osuus pyrkijöistä vaihteli eri hakuvuosina miehillä 30.6 prosentista 34.5 prosenttiin ja naisilla 35.4 prosentista 40.4 prosenttiin (taulukko 4). Koulutukseen valituista (n=174) heidän osuutensa oli ainoastaan 5.7 %, yhteensä 10 henkilöä (3 naista ja 7 miestä).

12.2.3.1 Menestyminen valintojen kirjallisessa kokeessa, opetustuokiossa, liikuntakokeissa ja musiikkikokeessa

Kaikkien liikunnan aineenopettajakoulutukseen hakeneiden uusien ylioppilaiden alkupistemäärä oli esivalintavaiheessa keskimäärin korkeampi (21.0) kuin vanhoilla ylioppilailta (20.5). Tilastollisesti ero oli melkein merkitsevä ($p < .05$). Valintakokeeseen kutsu-

tuilla uusilla ja vanhoilla ylioppilailla alkupistemäärän keskiarvojen ero oli kaikkiin hakijoihin verrattuna vieläkin suurempi uusien hyväksi (24.8–22.9). Erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä myös molemmilla sukupuolilla ($p < .001$). (Taulukot 12 ja 13.)

Valintakokeissa vanhojen ylioppilaiden yhteispistemäärä oli noin 20 pistettä (maksimi 260 pistettä) korkeampi kuin uusilla ylioppilailla (liite 10). Vanhat miesylioppilaat saivat 1–3 pistettä enemmän kaikista kahdeksasta eri liikuntamuodon testistä (maksimi 20 pistettä / liikuntamuoto), noin 2 pistettä enemmän opetustuokiosta (maksimi 40 pistettä), noin 3.5 pistettä enemmän kirjallisesta kokeesta (maksimi 50 pistettä) sekä 0.3 pistettä enemmän vapaaehtoisesta musiikkikokeesta (maksimi 6 pistettä) kuin uudet miesylioppilaat. Vanhat naisylioppilaat menestyivät liikuntakokeissa 0.4–2.5 pistettä, opetustuokiossa noin 2.5 pistettä, kirjallisessa kokeessa noin 3.5 pistettä ja musiikkikokeessa noin 0.4 pistettä paremmin kuin nuoremmat kollegansa. Kaikissa eri valintakoeosioissa oli tilastollisesti merkitsevä tai erittäin merkitsevä ero uusien ja vanhojen ylioppilaiden hakijaryhmien välillä. Naisilla poikkeuksen muodostivat palloilun ja perusliikunnan testien pistemäärät, missä ei ryhmien välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Toisen vaiheen valintakokeiden osioissa menestyminen on kuvattu taulukoissa 12 ja 13.

Vertailtaessa eri sukupuolten ryhmien välisiä valintakoeosioiden tuloksia havaittiin, että kirjallisessa kokeessa ja opetustuokiossa naiset saivat sekä uusien että vanhojen ylioppilaiden ryhmissä selvästi korkeammat pisteet kuin vastaavat miesten ryhmät. Miehet taas olivat palloilussa sekä luistelussa huomattavasti naisia parempia sekä uusien että vanhojen ylioppilaiden joukossa.

TAULUKKO 12. Uusien ja vanhojen ylioppilasmiesten alkupistemäärä ja valintakoeosioiden keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) sekä t-testin p-arvot.

Testiosioiden pisteet	Uudet ylioppilasmiehet (n=119–151)		Vanhat ylioppilasmiehet ja ei ylioppilaat (n=285–324)		p-arvo	
	ka	kh	ka	kh		
alkupistemäärä	23.7	3.8	21.6	6.8	.000	***
kirjallinen koe	22.9	4.7	26.3	6.9	.000	***
telinevoimistelu	10.8	4.2	13.8	3.7	.000	***
rytmiikka	10.4	4.1	12.6	4.4	.000	***
palloilu	12.8	3.9	13.8	3.7	.008	**
uinti	10.3	4.4	12.6	3.8	.000	***
perusliikunta	9.5	4.7	11.3	4.7	.000	***
hiihto	10.1	5.3	12.4	5.0	.000	***
suunnistus	10.2	4.9	11.5	4.8	.006	**
luistelu	12.3	5.3	13.9	4.7	.001	***
opetustuokio	24.5	5.1	26.5	5.0	.000	***
musiikkikoe	0.9	1.5	1.2	1.6	.071	
yhteispistemäärä	136.9	24.6	155.2	27.3	.000	***

*) p<0.05 **) p<0.01 ***)p<0.001

TAULUKKO 13. Uusien ja vanhojen ylioppilasnaisten alkupistemäärä ja valintakoeosioiden keskiarvot (ka) ja -hajonnat (kh) sekä t-testin p-arvot.

Testiosioiden pisteet	Uudet ylioppilasnaiset (n=146–165)		Vanhat ylioppilasnaiset ja ei ylioppilaat (n=273–296)		p-arvo	
	ka	kh	ka	kh		
alkupistemäärä	25.7	4.2	23.9	7.9	.001	***
kirjallinen koe	25.5	5.9	29.1	7.0	.001	***
telinevoimistelu	10.3	4.0	11.9	3.9	.001	***
vapaavoimistelu	9.3	4.8	11.7	4.7	.001	***
palloilu	10.7	4.5	11.1	4.5	.322	
uinti	10.9	4.2	12.8	4.0	.001	***
perusliikunta	11.4	4.7	11.8	4.5	.398	
hiihto	9.7	4.1	12.0	4.5	.001	***
suunnistus	9.4	5.1	11.4	4.9	.001	***
luistelu	8.3	5.2	10.4	4.8	.001	***
opetustuokio	26.0	4.0	28.4	5.0	.001	***
musiikkikoe	1.7	1.7	2.2	1.7	.023	
yhteispistemäärä	137.3	19.7	156.7	25.0	.001	***

*) p<0.05 **) p<0.01 ***)p<0.001

Uusien ja vanhojen ylioppilaiden välinen ero kasvoi entisestään verrattaessa valintakokeissa 100 parhaan hakijan tuloksia. Liikuntakokeissa vanhat ylioppilaat saivat keskimäärin 1.5–3 pistettä korkeampia pisteitä. Rytmikka ja vapaavoimistelu, uinti sekä hiihto olivat lajeja, joissa ryhmien väliset erot olivat suurimmat. Kirjallisessa kokeessa uudet ylioppilaat saivat keskimäärin 9 pistettä, opetustuokiossa 3 pistettä ja vapaaehtoisessa musiikkikokeessa noin 0.5 pistettä vanhempia hakijoita vähemmän. Yhteispisteissä ero oli noin 33 pistettä (160.2–193.0 pistettä). Tilastollisesti erot uusien ja vanhojen ylioppilaiden välillä olivat merkitseviä. Sen sijaan esivalinnan mukaisten alkupisteissä ei ryhmien välillä ollut eroja (liite 11).

Kun vertailua kohdennettiin vieläkin lähemmäksi hakijoiden parhaimmista, ja tarkasteltiin 50 parhaan uuden ja vanhan ylioppilaan saavuttamia liikuntakokeiden pisteitä, olivat ne uusilla ylioppilailla 1.5–3.5 pistettä matalampia vanhempiin verrattuna. Erityisesti uinti- ja suunnistustesteissä erot olivat suuret. Kirjallisessa kokeessa he menestyivät lähes 9 pistettä ja opetustuokiossa noin 4 pistettä heikommin. Yhteispisteissä eroa oli noin 30 pistettä (168.7–198.4). Tilastollisesti erot uusien ja vanhojen ylioppilaiden ryhmien keskiarvojen välillä olivat merkitseviä lukuun ottamatta miehillä suunnistuksen ($p=.131$) ja luistelun ($p=.065$) testejä sekä musiikkikoetta ($p=.040$) ja naisilla telinevoimistelua ($p=.056$), perusliikuntaa ($p=.090$) sekä musiikkikoetta ($p=.561$). Tulokset on esitetty liitteessä 12.

12.2.3.2 Uusien ylioppilaiden kiintiöinnin vaikutukset koulutukseen hyväksyttävien hakijoiden valintakoemenestykseen

Mikäli noudatettaisiin Opetusministeriön vuonna 2004 asettamaa tavoitetta ottaa koulutukseen vähintään yhtä paljon uusia (saman kevään ja edellisen syksyn) ylioppilaita kuin vanhempiakin, olisi 17 (miehistä 8 ja naisista 9) vuoden 2004 liikunnan aineenopettajakoulutuksen sisäänotossa hyväksytyistä vanhoista ylioppilaista tullut korvatuiksi uusilla ylioppilailla. Niiden koulutukseen hyväksytyjen vanhojen ylioppilaiden, jotka olisivat tulleet syrjäytetyiksi kiintiöinnin takia ja niiden uusien ylioppilaiden, jotka olisivat tulleet valituiksi kiintiöinnin ansiosta (jatkossa näistä käytetään nimitystä kiintiöylioppi-

laat), valintakoeosoiden tuloksien keskiarvoissa ei ollut suuria eroja. Miehillä pistemäärät uinnissa ($p=.003$), perusliikunnassa ($p=.006$) ja kaikkien testiosoiden yhteispisteissä ($p=.000$) olivat tilastollisesti merkitsevästi parempia vanhoilla ylioppilailla. Naisilla vanhat ylioppilaat olivat tilastollisesti merkitsevästi parempia ainoastaan vapaavoimistelun ($p=.005$) ja opetustuokion ($p=.001$) testeissä, liikuntakokeiden yhteispisteissä ($p=.006$) sekä yhteispisteissä ($p=.000$). Miesten tulokset on esitetty taulukossa 14 ja naisten taulukossa 15.

TAULUKKO 14. Valintakokeisiin osallistuneiden mieshakijoiden testipistemäärät sekä Mann-Whitneyn testin p-arvot vanhoilla syrjäytetyillä ylioppilailla (V) ja uusilla kiintiöylioppilailla (U).

	vanhat syrjäytetyt ylioppilaat (n=8)	uudet kiintiö- ylioppilaat (n=8)	keskiarvojen erotus (U-V)	p-arvo
alkupisteet	20.2	23.7	3.5	.046
kirjatesti	34.7	33.0	-1.7	.092
telinevoimistelu	15.4	14.3	-1.1	.043
rytmiikka	14.5	12.8	-1.8	.052
palloilu	14.5	16.1	1.6	.037
uinti	15.3	11.1	-4.1	.003 **
perusliikunta	11.5	15.4	3.9	.006 *
hiihto	12.9	14.1	1.3	.060
suunnistus	12.1	8.8	-3.4	.011
luistelu	13.4	14.3	0.9	.083
opetustuokio	29.8	26.5	-3.3	.020
musiikki	2.5	0.5	-2.0	.012
liikuntakokeet yhteensä	95.8	93.4	-2.4	.049
yhteispisteet	172.5	162.3	-10.2	.000 ***

*) $p<0.05$

**) $p<0.01$

***) $p<0.001$

TAULUKKO 15. Valintakokeisiin osallistuneiden naishakijoiden testipistemäärien erot sekä Mann-Whitneyn testin p-arvot vanhoilla syrjäytetyillä ylioppilailla (V) ja uusilla kiintiöylioppilailla (U).

	vanhat syrjäytetyt ylioppilaat (n=9)	uudet kiintiö- ylioppilaat (n=9)	keskiarvojen erotus (U-V)	p-arvo
alkupisteet	27.6	26.1	-1.5	.089
kirjatesti	37.7	34.5	-3.2	.031
telinevoimistelu	15.7	13.4	-2.2	.012
vapaavoimistelu	14.3	10.0	-4.3	.005 **
palloilu	10.7	11.7	1.0	.086
uinti	12.7	12.6	-0.1	.079
perusliikunta	12.8	13.1	0.3	.075
hiihto	12.7	11.3	-1.3	.053
suunnistus	9.3	8.0	-1.3	.053
luistelu	11.2	12.4	1.2	.066
opetustuokio	30.1	26.4	-3.7	.001 **
musiikki	3.5	3.7	0.2	.076
liikuntakokeet yht.	86.9	81.0	-5.9	.006 **
yhteispisteet	168.4	154.11	-14.3	.000 ***

*) p<0.05 **) p<0.01 ***)p<0.001

12.2.4 Ruotsinkielisten hakijoiden menestys eri valintakoeosioissa

Valintakokeisiin osallistuneet ruotsinkieliset miehet (8 hakijaa) menestyivät huomattavan hyvin opetustuokiossa (28.6) ja palloilussa (14.9). Heidän pistemääriensä keskiarvot näissä testiosioissa olivat kaikkiin valintakokeisiin osallistuneisiin miehiin verrattuna noin kaksi – kolme pistettä korkeammat. Sen sijaan muissa liikuntakokeissa he menestyivät 1.7–3.4 pistettä, kirjallisen kokeessa noin kolme pistettä ja musiikkikokeessa 0.7 pistettä huonommin kuin valintakokeisiin osallistuneet miehet keskimäärin.

Ruotsinkieliset naiset (13 hakijaa) menestyivät opetustuokiossa 3.3 pistettä paremmin kuin kaikki valintakokeisiin osallistuneet naiset, keskimääräisen pistemäärän ollessa ruotsinkielisillä 28.6 pistettä. Kirjallisessa kokeessa he olivat keskimäärin 2.5 ja luistelutestissä 2.3 pistettä huonompia kuin kaikki naiset, mutta muissa testiosioissa ei ryhmien

välillä juurikaan eroja menestyksessä ollut. Koulutukseen hyväksymisen pisteraja oli 5–20 pistettä matalampi kuin suomenkielisillä hakijoilla.

Ruotsinkielisiä hakijoita ei osallistunut valintakokeeseen riittävästi tai heidän valinta-koepistemäärä ei ylittänyt ruotsinkielisille hakijoille asetettua erillistä kriteeriä, jotta kolmen miehen ja kolmen naisen vuosittaiset kiintiöt olisivat täyttyneet. Jotta ruotsinkielisten kiintiötä olisi täytetty, olisi vuoden 2002 ainoan mieshakijan tullut saada valintakokeesta lähes 9 pistettä enemmän. Vuonna 2003 miesten kolmannen kiintiöpaikan täytyminen olisi edellyttänyt reilun 24 lisäpisteen saamista. Vuoden 2004 valintakokeisiin osallistui kaksi ruotsinkielistä miestä, jotka jäivät lähes 24 sekä lähes 44 pisteen päähän kiintiöpaikoista. Naisilla vuoden 2002 kaikki kiintiöpaikat täyttyivät, mutta vuonna 2003 hakijoita oli vain kaksi. He molemmat läpäisivät karsintaseulan. Vuonna 2004 toinen naishakijoista hyväksyttiin koulutukseen, mutta toinen jäi lähes 42 pisteen päähän läpäisyrajasta. Valintakokeisiin osallistuneiden ja koulutukseen hyväksytyjen ruotsinkielisten hakijoiden määrät on esitetty taulukossa 2.

12.3 Valintakoeosoiden pistekeskiarvojen poikkeavuus eri hakuvuosina

Yksisuuntaisen varianssianalyysin (ANOVA) mukaan miesten yhteispistemäärän, kirjallisen kokeen, rytmikan, perusliikunnan, hiihdon ja luistelun pistemäärien keskiarvot ja naisten kirjallisen kokeen, opetustuokion, hiihdon ja suunnistuksen pistekeskiarvot eivät poikenneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan eri hakuvuosina. Miehillä telinevoimistelun, rytmikan, perusliikunnan ja suunnistuksen testien ja naisilla telinevoimistelun, suunnistuksen ja luistelun testien tulosten jakaumissa ei havaittu vinoutta. Valintakoeosoiden keskiarvojen ja keskihajontojen hakuvuosittainen vaihtelu, yksisuuntaisen varianssianalyysin F-arvot ja p-arvot sekä Scheffén post hoc -testin sekä Kolmogorovin-Smirnovin jakaumien vinoudestin tulokset on esitetty liitteessä 13.

12.4 Valintakoeosioiden väliset yhteydet

Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen toisen vaiheen valintakoeosiot olivat lievästi positiivisesti yhteydessä toisiinsa (taulukko 16). Miehillä ainoastaan musiikkikokeen yhteys suunnistukseen ja luisteluun sekä suunnistuksen yhteys luisteluun ja kirjalliseen kokeeseen jäivät vaille tilastollista merkitsevyyttä. Naisilla palloilun korrelaatio kirjalliseen kokeeseen, telinevoimisteluun, vapaavoimisteluun, uintiin ja musiikkikokeeseen, musiikkikokeen yhteys perusliikuntaan ja suunnistukseen sekä telinevoimistelun korrelaatio suunnistukseen eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Korkeimmat korrelaatiot yhteispistemäärään olivat miehillä telinevoimistelulla (0.687) ja opetustuokiolla (0.679) sekä naisilla kirjallisella kokeella (0.618), opetustuokiolla (0.578) ja hiihdolla (0.570). Matalin korrelaatio yhteispisteisiin sekä miehillä (0.362) että naisilla (0.347) oli musiikkikokeella. Voimakkaimmat yhteydet eri valintakoeosioiden välillä löytyivät miehillä telinevoimistelun ja opetustuokion (0.464), rytmiikan (0.453) sekä perusliikunnan (0.423) välillä. Myös palloilun (0.403) sekä rytmiikan (0.393) korrelaatio opetustuokioon oli kohtalainen. Naisilla vahvin yhteys oli telinevoimistelun ja vapaavoimistelun välillä (0.477). Perusliikunnan ja telinevoimistelun (0.383) sekä palloilun (0.347) välinen korrelaatio oli myös kohtalainen. Cronbachin alfa-kerroin oli 0.69. Minäkään yksittäisen motorisen liikuntalajitestin poistaminen ei olisi kummallakaan sukupuolella nostanut alfa-kerrointa (liite 14).

TAULUKKO 16. Valintakoeosioiden keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatio yhteispistemäärään. Vasemmalla alhaalla miehet, oikealla ylhäällä naiset.

	Kirjallinen koe	Telinevoimistelu	Rytmiikka / vapaa-voimistelu	Palloilu	Uinti	Perusliikunta	Hiihto	Suunnistus	Luistelu	Opetustuokio	Musiikkikoe	Yhteispisteet
Kirjallinen koe		.160***	.214***	.061	.192***	.144**	.285***	.176***	.204***	.178***	.222***	.618***
Telinevoimistelu	.293***		.477***	.064	.273***	.383***	.216***	-.040	.258***	.127**	.183***	.503***
Rytmiikka / vapaa-voimistelu	.145**	.453***		.024	.166***	.185***	.162***	.162***	.196***	.258***	.263***	.537***
Palloilu	.106*	.264***	.326***		.059	.347***	.176***	.162***	.258***	.225***	.035	.412***
Uinti	.227***	.352***	.259***	.213***		.177***	.142**	.158***	.099*	.191***	.139**	.437***
Perusliikunta	.254***	.423***	.269***	.365***	.168***		.232***	.126**	.212***	.088*	.036	.490***
Hiihto	.286***	.347***	.259***	.236***	.252***	.370***		.253***	.268***	.292***	.178***	.570***
Suunnistus	.074	.136**	.272***	.091*	.204***	.197***	.257***		.170***	.173***	.057	.437***
Luistelu	.144**	.300***	.215***	.293***	.200***	.164***	.275***	.053		.203***	.168***	.532***
Opetustuokio	.214***	.464***	.393***	.403***	.294***	.247***	.275***	.127**	.282***		.139**	.578***
Musiikkikoe	.238***	.272***	.390***	.160***	.163***	.161***	.145**	.060	-.003	.180***		.347***
Yhteispisteet	.573***	.687***	.600***	.534***	.524***	.579***	.612***	.393***	.488***	.679***	.362***	

*) p<0.05

***) p<0.01

****) p<0.001

12.5 Valintakoeosioiden painottuminen eri hakuvuosina

Eri valintakoeosioiden keskiarvot kaikilla hakijoilla, koulutukseen hyväksytyillä ja siitä karsiutuneilla noudattivat kutakuinkin liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan vahvistamia hakuoppaassa (Opas opiskelemaan aikoville 2002, 2003, 2004) mainittuja painotuksia kaikkina kolmena hakuvuotena (taulukko 17).

TAULUKKO 17. Tiedekunnan määrittämät tavoitepainotukset (% maksimipisteistä) sekä valintakoeosioiden painotetut keskiarvot ja niiden osuudet (%) yhteispistemäärästä eri hakijaryhmillä.

		Tavoite-	Kaikki hakijat		Karsiutuneet		Hyväksytyt	
		painotus %	ka	%	ka	%	ka	%
2002	kirjallinen koe	21	31.5	21	28.4	20	39.9	21
	opetustuokio	23	35.4	23	33.6	24	40.1	22
	motoriset testit	54	83.8	55	77.0	55	104.7	56
	musiikkikoe	2	1.3	1	1.0	1	2.4	1
	yhteispisteet		152.1		140.0		187.1	
2003	kirjallinen koe	21	31.7	21	28.9	20	38.4	21
	opetustuokio	23	37.0	24	35.5	25	41.2	23
	motoriset testit	54	81.6	54	75.1	53	102.2	56
	musiikkikoe	2	1.3	1	1.0	1	2.4	1
	yhteispisteet		151.8		140.5		184.2	
2004	kirjallinen koe	21	32.3	22	29.7	22	39.1	22
	opetustuokio	23	35.6	24	33.8	25	40.1	23
	motoriset testit	54	77.1	52	71.7	53	95.0	54
	musiikkikoe	2	2.7	2	2.5	1	3.2	2
	yhteispisteet		146.6		136.4		176.8	

12.6 Valintakoeosioiden selitysoosuudet ja erottelukyky

Motoriset liikuntakokeet (seitsemän liikuntalajin testit sekä suunnistuksen teoriakoe) selittivät yhdessä 82 % valintakokeiden yhteispistemäärän vaihtelusta kaikilla valintakokeeseen osallistuneilla. Kirjallisen kokeen osuus selitti lisää 11 % ja opetustuokio 6 %. Sen sijaan vapaaehtoisella musiikkikokeella ei ollut merkitystä yhteispistemäärän vaihtelun selittäjänä.

Sekä miehillä että naisilla kaikkien valintakoeosioiden keskiarvot olivat koulutukseen hyväksytyillä tilastollisesti erittäin merkitsevästi parempia kuin karsiutuneilla (taulukot 9 ja 10). Boxin M-testin mukaan kovarianssit eivät olleet yhtä suuret ($p < 0.001$). Selittävien muuttujien (valintakoeosiot) kanoninen korrelaatio oli melko korkea (0.675 miehillä ja 0.760 naisilla). Wilksin λ (0.55 miehillä ja 0.42 naisilla) mukaan erottelufunktio oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0.001$). Kirjallisen kokeen testi ennusti valintakoemuuttujista parhaiten koulutukseen hyväksytyjen tai karsiutuneiden ryhmiin sijoittumista sekä miehillä että naisilla. Muut malliin mukaan mahtuvat testiosiot olivat miehillä uinti, hiihto, rytmiikka, perusliikunta, musiikkikoe sekä opetustuokio ja naisilla telinevoimistelu, opetustuokio, palloilu, hiihto, suunnistus, uinti, musiikkikoe sekä luistelu. Erottelumuuttujakertoimia kuvaava taulukko 18 kertoo ne painokertoimet, millä standardoidut muuttujat tulisi painottaa, jotta koulutukseen hyväksytyjen ja karsiutuneiden ryhmien välinen erottelu olisi suurinta. Luokitteluanalyysin tuloksena havaittiin, että miehillä 97.3 % karsiutuneista ja 72.9 % koulutukseen hyväksytyistä luokittuivat mallin avulla oikeaan ryhmään. Naisilla vastaavat ennustearvot olivat vielä korkeammat: malli ennusti oikein 98.7 % karsiutuneista ja 85.4 % koulutukseen hyväksytyistä.

TAULUKKO 18. Standardoidut erottelukertoimet valintakoeosioista.

Miesten funktiomallin muuttujat	kerroin	Naisten funktiomallin muuttujat	kerroin
Kirjallinen koe	0.557	Kirjallinen koe	0.616
Uinti	0.286	Telinevoimistelu	0.350
Hiihto	0.274	Opetustuokio	0.334
Rytmiikka	0.254	Palloilu	0.267
Perusliikunta	0.237	Hiihto	0.253
Musiikkikoe	0.221	Suunnistus	0.236
Opetustuokio	0.175	Uinti	0.226
		Musiikkikoe	0.155
		Luistelu	0.136

12.7 Valintakoeosioiden määrän vähentämisen vaikutus koulutukseen valittavien joukon koostumukseen

Yksittäisen testiosion poisjättäminen ei olisi vaikuttanut oleellisesti sisäänpääsyyn kirjallista koetta lukuun ottamatta (taulukko 19.). Valintakoe ilman kirjallista koetta olisi aiheuttanut sekä miehillä että naisilla 20 prosentin vaihtuvuuden opiskelijakoostumukseen. Muista koeosioista eniten muutosta koulutukseen valittavien joukkoon olisi aiheuttanut teoriakokeena toteutetun suunnistuksen, opetustuokion, perusliikunnan sekä rytmiikan ja vapaavoimistelun testien poisjättäminen. Pienimmät muutokset valittavien joukkoon olisi aiheuttanut luistelu- ja musiikkikokeen poistaminen.

TAULUKKO 19. Valintakoeosioiden poisjättämisen vaikutus koulutukseen valittavien joukkoon sekä vaihtuvien hakijoiden määrä.

Yhteispisteistä vähennetty osio	Miehet		Naiset	
	muutos %	muutos n	muutos %	muutos n
Kirjallinen koe	20 %	17	20 %	18
Opetustuokio	13 %	11	10 %	9
Suunnistus	13 %	11	11 %	10
Perusliikunta	13 %	11	7 %	6
Rytmiikka ja vapaavoimistelu	12 %	10	8 %	7
Uinti	12 %	10	6 %	5
Telinevoimistelu	11 %	9	8 %	7
Hiihto	11 %	9	6 %	5
Palloilu	9 %	8	10 %	9
Luistelu	6 %	5	8 %	7
Musiikkikoe (vapaaehtoinen)	7 %	4	5 %	3

Vuosittaisten 25 parhaan mies- ja naishakijoiden koostumus olisi säilynyt lähes samana vaikka liikuntakoeosioiden määrää olisi vähennetty kahdeksasta neljään. Kirjallisesta kokeesta ja opetustuokiosta sekä erotteluanalyysin mukaan liikuntalajien parhaista selittäjistä (miehillä uinnista, hiihdosta, rytmiikasta ja perusliikunnasta sekä naisilla telinevoimistelusta, palloilusta, hiihdosta ja suunnistuksesta, ks. taulukko 18.) koostuva kevennetty testi olisi tuottanut miehillä 88 ja naisilla 85 prosenttisesti saman tuloksen kuin nykyinen laajempi testi. Ainoastaan 20 hakijaa 150 opiskelijan kiintiöön hyväksytyistä olisi vaihtunut. Liikuntakoeosioiden määrän vähentämisellä kevennetyn testistön vaikutus vuosittaisiin koulutukseen hyväksytyjen vaihtuvuuksiin on esitetty taulukossa 20.

TAULUKKO 20. Kevennetyn valintakoetestin vaikutus koulutukseen hyväksytyjen vaihtuvuuteen miehillä ja naisilla hakuvuosittain.

	2002		2003		2004		2002–2004	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Miehet	1/25	4 %	5/25	20 %	3/25	12 %	9/75	12 %
Naiset	4/25	16 %	3/25	12 %	4/25	16 %	11/75	15 %

13 POHDINTA

Perusteista, joilla opiskelijat valitaan koulutukseen, käydään ikuista keskustelua. Keskustelu on tärkeää, sillä suomalaisessa yhteiskunnassa yksilön menestyminen – työpaikka, palkka, arvostus – määräytyy pitkälti tehtyjen koulutusvalintojen perusteella. Myös kansantaloudellisesti on järkevää valita koulutukseen ne, jotka ominaisuuksiensa puolesta sinne ja sen jälkeisiin työpaikkoihin parhaiten sopivat. Opiskelijavalintojen kehittämisen on siten eräs yliopistojen kestopaivoitteista, ja sillä on suuri merkitys niin hakijan, valintayksikön kuin koulutusjärjestelmänkin kannalta.

Valintakokeiden keventäminen taidollisesti ja tiedollisesti parhaan sekä motivoituneimman opiskelija-aineksen erottelemiseksi ei ole koulutuksen järjestäjän kannalta helppo tehtävä. Valintakokeita kehitettäessä olisi löydettävä sellaiset valintamuodot, jotka turvaisivat opiskelumotivaation ja yksilölle oikeuden hakeutua sellaiselle opintolinjalle, joka häntä kiinnostaa. Valintakokeen kehittämistä varten tarvitaan tarkkaan analyysiin perustuvaa tietoa ammattialasta, koulutuksesta sekä hakijan päätöksentekoon vaikuttavista tekijöistä. Valintojen kehittämisen tulee perustua tutkittuun tietoon valintakoe- ja opintomenestyksestä sekä niiden ja työssä menestymisen yhteyksistä.

Tämä tutkimus on lähtökohdallisesti liikunnan aineenopettajakoulutuksen kehittämistutkimus. Sillä pyrittiin kartoittamaan opiskelijavalintojen nykytilannetta hakijoiden profiilin ja valintakokeissa menestymisen avulla. Tutkimus antoi uutta tietoa siitä, miten liikunnanopettajakoulutuksen opiskelijavalintoja voitaisiin keventää: mitkä testit selittävät valintakoemenestystä vähiten ja mitä osioita voitaisiin poistaa valintakokeesta koulutukseen hyväksyttävän joukon koostumuksen juurikaan muuttumatta. Lisäksi saatiin vahvistus sille, että valintakoeosioiden painotus vastasi tiedekunnan ennalta asettamia tavoitteita. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että joka viides koulutukseen hyväksytyistä olisi vaihtunut, mikäli kirjallisen kokeen tuloksia ei olisi huomioitu osana yhteispistemäärää. Motoristen liikuntakokeiden, opetustuokion sekä musiikkikokeen vaikutus koulutukseen hyväksytyyn opiskelijajoukon koostumukseen olisi ollut kirjallista koetta sel-

västi pienempi, vaihtuvuusprosentin ollessa vain 5–13 %. Mikäli motoristen liikuntakoeosioiden määrä olisi supistettu kahdeksasta neljään, olisi silti 88 % miehistä ja 85 % naisista tullut edelleen valituiksi koulutukseen. Miehillä motorisista liikuntakokeista telinevoimistelu, palloilu, luistelu ja suunnistus eivät erotelleet koulutukseen hyväksytyjä ja siitä karsiutuneita toisistaan. Naisilla ainoastaan perusliikunta ja vapaavoimistelu jäivät erottelumallin ulkopuolelle. Uusien ylioppilaiden osuus koulutukseen hyväksytyistä oli vain 5.7 %. Vanhat ylioppilaat menestyivät valintakokeissa keskimäärin 20 pistettä paremmin kuin uudet. Ryhmien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä kaikissa testiosioissa lukuun ottamatta musiikkikoetta. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää hyväksi käytäessä keskustelua erilaisten valintamenetelmien ja -kriteerien toimivuudesta.

13.1 Metodien valinta

Valintakoeosiot ovat liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnoissa olleet hyvin samantapaisia eri vuosina. Koska valintakoe tehtävät annetaan hakijoiden tietoon hyvissä ajoin ennen valintakokeita, ei joidenkin tehtävien vaihto ja lievä muuntelu olennaisesti muuta valintakoetta toisen tyyppiseksi eri vuosien välillä. Näin ollen tässä tutkimuksessa päädyttiin yhdistämään kaikkien kolmen eri hakuvuoden aineistot ja tarkastelemaan eri vuosien hakijoita suurempana joukkona. Koska kyseessä ei ole otos jostakin suuremmasta joukosta, vaan kaikki kohdejoukon tapaukset, ei tutkimuksessa olisi tarvinnut välttämättä lainkaan tarkastella tilastollisia merkitsevyyksiä. Valintakoetulokset ovat jo sellaisenaan faktaa, minkä perusteella voitaisiin esittää johtopäätöksiä esimerkiksi opiskelijavalintojen keventämisestä.

Eri tutkimuskysymyksiin vastattaessa käytettiin tarkoitukseen parhaiten soveltuvia koehenkilöryhmiä. Kuvailevassa osassa mukana olivat kaikki liikunnan aineenopettajakoulutukseen hakeneet (n=2288) ja valintakokeeseen osallistuneet (n=936) huolimatta siitä, mikä kunkin hakijan ensisijainen hakukohde oli. Koulutukseen sisään pääsyn ennustavuutta tarkasteltaessa koehenkilöjoukosta rajattiin pois ne hakijat, jotka valittiin johonkin muuhun hakukohteeseen. Tällaisten hakijoiden pistemäärien mukana olo olisi väärin-

tänyt karsiutuneiden joukon pistemäärien keskiarvoja. Nämä henkilöt olisivat olleet mukana karsiutuneiden joukossa, vaikka monella heistä pistemäärä olisi riittänyt myös liikunnanopettajakoulutuksen pisterajan ylittämiseen. Näin esimerkiksi liikunnanohjaajien erillisryhmään valittujen hakijoiden liikuntakokeiden keskiarvoja korottavat tulokset eliminoitiin pois tarkastelusta.

Tarkasteltaessa kaikkia koulutukseen hakeneita, ongelmana olivat hakijat, jotka eivät tosissaan pyrkineet koulutukseen. Moni hakija on vain tutustumassa pääsykokeisiin, lomalla asepalveluksesta tai paikalla joistakin muista mahdollisista syistä. Tällaisten hakijoiden valintakoeosioiden tulokset ovat todennäköisesti laskeneet koulutuksesta karsiutuneiden ryhmän keskiarvoja. Eri osioista saatujen heikkojen pistemäärien syitä on kuitenkin mahdotonta selvittää jälkikäteen. Matalat pisteet ovat saattaneet johtua myös jännittämisestä, huonosta valmistautumisesta, motivaation puutteesta, vammasta, sairaudesta tai jostakin muusta tekijästä. Tämän takia päädyttiin tarkastelemaan omana kokonaisuutena lähelle läpäisyrajaa sijoittuneita hakijoita, joiden oletettavasti ovat ottaneet valintakokeet ”tosissaan”.

Tutkimusaineistoa tarkasteltiin monipuolisilla tilastollisilla menetelmillä. Liikuntakokeiden, kirjallisen kokeen, opetustuokion ja vapaaehtoisen musiikkikokeen keskinäisiä yhteyksiä analysoitiin korrelaatioiden avulla. Cronbachin alfalla selvitettiin liikuntalajien summamuuttujan sisäistä yhdenmukaisuutta. Yksittäisten testiosioiden merkitystä kokonaispistemäärän vaihteluun selvitettiin regressioanalyysillä. Se ei kuitenkaan osoittautunut tässä tutkimuksessa käyttökelpoiseksi menetelmäksi, koska selitettävä muuttuja (testin yhteispistemäärä) muodostui selittävien muuttujien (valintakoeosiot) summasta. Regressioanalyysissä osa muuttujista, tässä tutkimuksessa erityisesti miesten telinevoimistelu, saivat suhteettoman suuren selitysosuuden muihin testiosioihin verrattuna.

Eri hakuvuosien testiosioiden keskiarvojen eroja analysoitiin yksisuuntaisella varianssi-analyysillä. Pelkkä eroavuuksien toteaminen ei kuvannut ilmiötä riittävästi, joten käytettiin myös Scheffén post hoc -testiä määrittelemään, minkä vuosien välillä keskiarvoissa oli tilastollisesti merkitsevät erot. Varianssi-analyysin tuloksiin on kuitenkin syytä suh-

tautua varauksellisesti, koska joidenkin testiosioiden keskiarvojen jakaumat eivät olleet varianssien homogeenisuustarkastelun sekä Kolmogorovin-Smirnovin testin mukaan jakaumaltaan normaaleja.

Valintakoeosioiden erottelukykyä tutkittiin erotteluanalyysillä. Saadun mallin avulla kyettiin myös ennustamaan valintakokeissa menestymistä. Tuloksista voitiin tehdä johtopäätöksiä siitä, mitkä osiot ovat tarpeellisia ja mitkä voitaisiin jättää valintakokeista pois. Metsämuurosen (2003, 715) mukaan erotteluanalyysin oletuksena on, että kaikissa ryhmissä, tässä tutkimuksessa koulutukseen hyväksytyt ja karsiutuneet, kovarianssirakenne oli samanlainen. Tämän tarkistamiseksi käytetty Boxin M-testi kuitenkin hylkää nollahypoteesin hyvin herkästi suurilla otoskoilla. Tässä tutkimuksessa painotettiin havaintoja suhteessa ryhmän kokoon, joten menetelmän käyttöä voitiin pitää perusteltuna. Erotteluanalyysin tulosten varmentamiseksi koehenkilöjoukkoa tarkasteltiin myös erikseen kunakin hakuvuotena.

Koulutukseen hyväksytyn opiskelijajoukon koostumuksen vaihtuvuutta tutkittiin menetelmällä, jossa kokonaispistemäärästä vähennettiin kunkin testiosion pistemäärä. Tämän menetelmän käyttö täydensi erotteluanalyysin tulosta. Tulosten mukaan koulutukseen hyväksytyn hakijan tuli menestyä tasaisen hyvin kaikissa testiosioissa. Tätä ilmentää hakijajoukon pieni vaihtuvuus jätettäessä huomioimatta yksittäisen testiosion pisteet tai kun kokeeseen olisi laskettu liikuntalajeista vain neljän parhaan erottelijan pistemäärät kirjallisen kokeen ja opetustuokion lisäksi.

13.2 Ensimmäisen vaiheen valinnan taustalla vaikuttavat tekijät

Bourdieulaisittain voisi ajatella, että nykyinen yliopistojen käyttämä valintamenettely mahdollistaa koulutukseen ja sen myötä ammattiin pääsyn pääsääntöisesti vain ylemmistä sosiaaliluokista tuleville hakijoille. Usein tämä tarkoittaa samalla sitä, että hakijat ovat menestyneet hyvin myös koulussa. Koska ensimmäisen vaiheen karsinta liikunnan aineenopettajakoulutukseen perustuu suuressa määrin ylioppilastodistuksen arvosanoihin, joutuvat heikon koulumenestyksen, tässä tapauksessa yleisarvolauseeltaan alle magnan,

ylioppilaat luopumaan kiinnostuksensa mukaisesta opintoalasta. Vaikka koulumenestys ennustaakin yleisesti menestymistä opinnoissa (esim. Silvennoinen ym. 1991, 26; Lehtonen 1983; Telama 1968), ei se kerro juuri mitään esimerkiksi persoonallisesta tai sosiaalisesta sopeutumisesta tai harrastuksesta toimia yhteiskunnassa. Toisaalta koulumenestyksen korkea ennustearvo teoreettisten opintojen kannalta saattaa johtua osittain siitä, että se kuvastaa myös motivaatiota, harrastusta ja muita sellaisia persoonallisuuden piirteitä, joita on vaikea mitata. Haasteena opettajankoulutukselle ja niiden opiskelijavalinnoille voidaan pitää erilaisista sosiaaliryhmistä tulevien hakijoiden rekrytoimista alalle, jolloin ammattikunnan joukossa olisi riittävästi myös niitä, jotka ymmärtäisivät myös ”duunarilasten” elämää. Kokeilun arvoista olisi liikunnassakin toteuttaa kasvatustieteissä nykyisin käytössä oleva yleinen, kaikille avoin aineistokoe, minkä perusteella karsinta valintakokeisiin tapahtuu. Seurantatutkimuksella voitaisiin selvittää tällä lailla koulutukseen valittujen opinto- ja ammattiuran eri vaiheita.

Keskitalon ja Korhosen (1984, 23) mukaan koulumenestys on sukupuolta tärkeämpi tekijä vaikuttamaan siihen, haetaanko opiskelemaan ollenkaan. Liikunnan aineenopettajakoulutuksessa tutkimustulos ei pidä paikkaansa käytössä olevien sukupuolikiintiöiden takia. Koulutukseen hakee kutakuinkin yhtä paljon miehiä ja naisia vuosittain. Mielenkiintoista olisi tutkia Keskitalon ja Korhosen havainnon paikkaansa pitävyyttä, mikäli sukupuolikiintiöistä joskus luovuttaisiin.

Edeltävistä opinnoista myönnettävät lisäpisteet ovat monelle hakijalle keino saada esivallinnan alkupistemäärä riittävän korkeaksi tullakseen kutsutuksi varsinaiseen valintakokeeseen. Näin yliopisto-opintokokonaisuuksien opiskelu vaikkapa avoimessa yliopistossa antaa myös heikommin koulussa menestyneille mahdollisuuden hakeutua opintoihin haluamalleen alalle. Edeltävistä opinnoista palkitseminen asettaa kuitenkin uudet, tuoreet ylioppilaat eriarvoiseen asemaan valintakoepaikoista kamppailtaessa. Heidän koulumenestyksensä on oltava vanhempia hakijoita parempaa.

Lukion liikuntadiplomin suorittaneita palkitaan liikunnan opiskelijavalinnoissa kahdella lisäpisteellä. Tämä ei myöskään ole oikeudenmukaista kaikkien hakijoiden kannalta.

Vaikka mahdollisuus liikuntadiplomin suorittamiseen tarjotaan nykyisin kaikille lukiolaisille, ei se ole käytössä läheskään kaikissa Suomen lukioissa, eikä vanhemmilla hakijoilla ole aiemmin ollut mahdollisuutta sen suorittamiseen. Lisäksi liikuntadiplomin suorittamisen yleisyyteen vaikuttaa lukion liikunnanopettajan oma suhtautuminen asiaan. Ilman opettajan aktiivista kampanjointia sen suorittamisen puolesta, jää se monelta lukiolaiselta suorittamatta. Lukiodiplomin tarpeellisuutta ja hyödyllisyyttä ei lukiolainen ehkä omin päin osata mieltää.

13.3 Eri maakuntien hakijat

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää liikunnan aineenopettajakoulutuksen alueellista hakeutumista. Tuleeko monipuolisten harrastusmahdollisuuksia tarjoavista kaupungeista ja suuremmista väestökeskittymistä parempia hakijoita kuin maaseudulta? Toisaalta voidaan kysyä, hakeutuuko maaseudulta kaupunkilaisia fyysisesti aktiivisempia nuoria. Mielikuva maaseutujen fyysisistä kuntoa ja liikuntaa harjoittavasta elämäntavasta ei Huismanin (2004, 60) tutkimuksen mukaan ole totuudenmukainen. Peruskoulunsa päättävillä kaupunkilaistyöillä oli korkein kuntoindeksin keskiarvo ja maaseutumaisten kuntien tytöillä heikoin. Pojilla erot kaupunkilaisten ja maaseudun asukkien välillä eivät olleet yhtä suuret kuin tytöillä. Hyvät kunto- ja liikehallintatestin tulokset saavutettiin oppilaiden kuntoarvioinnissa samoilla alueilla, joissa oppilaat olivat fyysisesti aktiivisia. Huisman arvelee, ettei arkielämä maaseudulla vaadi nykyisin yhtä paljon fyysistä aktiivisuutta kuin aikaisempina vuosikymmeninä.

Liikunnan aineenopettajakoulutukseen hakeneiden ja hyväksytyjen ylioppilaiden maakunnallisessa vertailussa havaittiin, että eri puolilta Suomea hakeuduttiin epätasaisesti. Tilastokeskuksen (2004, 62) kaikkia aloja koskevan selvityksen mukaan yliopistoon pääsi suhteellisesti parhaiten Pohjanmaan, Pohjois-Karjalan ja Keski-Pohjanmaan maakunnista ja heikoiten Uudeltamaalta ja Päijät-Hämeestä. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen valinnoissa menestyivät uusimaalaiset suhteellisesti parhaiten. Vertaamalla oman maakunnan hakijoiden menestymistä esivalinnassa ja valintakokeessa voidaan päätellä, että vaikka Uudeltamaalta tulee määrällisesti eniten hakijoita, he menestyvät myös lii-

kunnan aineenopettajakoulutuksen toisen vaiheen valinnassa parhaiten. Uusimaalaisista lähes joka kolmas valintakokeisiin osallistuneista läpäisi valintaseulan. Tällä mittarilla, eli kuinka monta hakijaa hyväksyttiin koulutukseen kaikista oman maakunnan hakijoista, arvioiden muita ”suuren potentiaalinen maakuntia” ovat Keski- ja Etelä-Pohjanmaa, Kymenlaakso sekä Päijät-Häme. Vaikka esimerkiksi keskipohjalaisia hakijoita ei ollut määrällisesti paljon, läpäisi sieltä valintakokeisiin kutsutuista valintaseulan lähes 30 %. Kanta-Hämeestä tuli tutkimusajankohtana hyvin koulussa menestyneitä ja korkean alkupistemäärän saaneita hakijoita, sillä maakunnan kaikista hakijoista lähes joka toinen sai kutsun valintakokeisiin. Koulutusedellytykset täyttäviä ylioppilaita ei kantahämäläisistä kuitenkaan montaa löytynyt, sillä vain 8.3 % valintakokeisiin osallistuneista hyväksyttiin koulutukseen.

Koulutukseen hyväksytyjen keskisuomalaisten määrä on uusimaalaisten hakijoiden jälkeen toiseksi suurin. Kun määrä suhteutetaan kaikkien keskisuomalaishakijoiden määrään, havaitaan kuitenkin että vain noin joka viides toisen vaiheen kokeisiin osallistunut ylittää läpäisyrajan. Keskisuomalaisten hakijoiden suuri osuus selittyy valintakoepaikan läheisyydellä. Koepaikan läheisyyden takia moni keskisuomalainen, erityisesti mies, käy todennäköisesti vain kokeilemassa onneaan ilman huolellisempaa valmistautumista valintakokeeseen, koska heistä pääsi sisään vain 20 % heidän kotimaakunnan hakijoista.

Koulutuksen läpikäytyään moni hakeutuu työelämään kotiseudulle (Partanen 2002), joten Ahvenanmaan ja erityisesti Itä-Uudenmaan kannalta hakijatilannetta voidaan pitää huolestuttavana. Itä-Uudeltamaalta haki liikunnan aineenopettajakoulutukseen kolmen vuoden tutkimuksen aikana ainoastaan 11 ylioppilasta, joista kolme sai kutsun valintakokeeseen. Näistä yksikään ei tullut hyväksytyksi. Pohjanmaalta ja Kanta-Hämeestä kotoisin olevista hakijoista ei koulutukseen hyväksyty yhtään miestä, väkirikkaan Pirkanmaankin ollessa hyvin naisvoittoinen. Näillä seuduilla voidaan tämän tutkimuksen tulosten perusteella olettaa tulevan puutetta miespuolisista liikunnanopettajista, tai ainakin sieltä lähtöisin olevista. Kainuuseen ja Satakuntaan olisi lähitulevaisuudessa tarjolla ainoastaan yksi naispuolinen liikunnanopettaja, mikäli ammattiin valmistuttuaan opiskelijat palaisivat sataprosenttisesti kotimaakuntiinsa.

13.4 Testiosioiden yhteys valintakoemenestykseen

Tämän tutkimuksen mukaan parhaiten kokonaispistemäärän vaihtelua selittivät motoriset liikuntakokeet. Tämä oli myös odotettua, koska niiden painoarvo maksimipisteistä oli valintaosioista selvästi suurin (54 %). Erotteluanalyysin mukaan kirjallinen koe oli sekä naisilla että miehillä paras koulutukseen hyväksytyjen ja karsiutuneiden joukkoon kuulumisen ennustaja. Valintakokeiden liikuntalajeista miehillä tilastollisesti merkitsevästi edellä mainittuja ryhmiä erottelevia valintakoeosioita olivat uinti, hiihto, rytmiiikka ja perusliikunta. Näiden lisäksi erottelumalliin tuli mukaan myös opetustuokio ja musiikkikoe. Naisilla kaikista valintakoeosioista ainoastaan vapaavoimistelu ja perusliikunta jäivät mallin ulkopuolelle.

Selvitysmies Aholan (2004, 55) esityksen mukaan valinnoissa käytettävän kirjallisuuden määrää voitaisiin vähentää, ja siitä voidaan myös luopua kokonaan sellaisilla aloilla, joilla voidaan kehittää toimivia vaihtoehtoisia koemuotoja tai joissa voidaan hyödyntää ylioppilastodistusta. Lisäksi aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että ylioppilastutkintotodistus korreloi negatiivisesti kirjallisen kokeen pistemäärään (mm. Silvennoinen ym. 1991, 22; Hypén 1994, 62). Korkeakoulujen arviointineuvosto (Sajavaara ym. 2002, 133–134) esitti valintakoe kirjallisuuden käytöstä luopumista valintojen keventämiseksi. Ennakkomateriaaliin pohjautuvan valintakokeen katsotaan olevan epäsuotuisa uusille ylioppilaille ylioppilaskirjoitusten ja valintakokeiden ajallisen lähekkäisyyden vuoksi. Tentittävän valintakoe kirjallisuuden laatuun sekä sopivuuteen koulutuksen ja ammatin kannalta tulisi kiinnittää huomiota.

Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa on käytetty, liikunta-alan monitieteisyys huomioiden, liikuntapedagogiikkaa, terveystieteitä sekä anatomiaa ja fysiologiaa käsittelevää kirjallisuutta. Kirjallisessa kokeessa ei siten mitata samoja tietoja kuin esimerkiksi ylioppilaskokeessa, ja se käyttöä perustellaan hyvänä mittarina hakijan koulutukseen ja ammattiin pääsyn motivaatiolle (Hirvensalo & Palomäki 2003). Lisäksi sen avulla hakijat saavat käsityksen opintojen sisällöstä, ja sillä on yhteyttä lukemista ja kirjallisuuden tuntemusta edellyttävään opintomenestykseen (Silvennoinen ym. 1991,

41). Kirjallisessa kokeessa menestymisellä on naisten osalta havaittu olevan positiivinen yhteys opetusvalmiuksiin didaktiikan kursseilla, jolla puolestaan oli selitysyhteys teoreettisempiin aineopintoihin (Silvennoinen ym. 1991, 42–43). Mikäli oletetaan, että nyt valittu opiskelijajoukko on ”oikea”, olisi tässä tutkimuksessa kirjallisen kokeen poisjättäminen muuttanut koulutukseen hyväksytyjen hakijoiden koostumusta siten, että joka viides hyväksytyistä olisi kuulunut karsiutuneiden joukkoon.

Kirjallisen kokeen roolin pohtiminen opiskelumenestyksen ja työssä selviytymisen kannalta on tärkeää ja ajankohtaista. Valintakokeiden kirjallisen kokeen merkityksen vahvistaminen osana opiskelijavalintaa edellyttäisi nykyisten painotusten muutosta. Vaikka nykymuotoista kirjallista koetta voidaan pitää hyvänä motivaation kuvaajana, mittaisi esseitä sisältävä kirjallinen koe tai esimerkiksi Ruotsin mallin mukainen aineistokoe (högskoleprovet) todennäköisesti paremmin kokonaisuuksien hallintaa ja reflektointikykyä. Nämä taidot voisivat olla tämän hetken monimutkaistuvassa opettajantyössä tarpeen (Kari 2006; Kiviniemi 2000, 172; Launonen & Pulkkinen 2004; Luukkainen 2000, 2003; Rähä & Nikkola 2006, 2007).

Valintakokeiden yhtenä tehtävänä on antaa hakijoille realistinen kuva ammatista ja sen vaatimuksista (Sajavaara ym. 2002, 137–138). Opetustuokiolla on pyritty havainnollistamaan, minkälaiseen ammattiin liikunnanopettajia koulutetaan. Testiä on pidetty eräänlaisena opettajavalmiuden ennustajana ja motivaation mittarina. Testin lyhyestä kestosta (5 min.) huolimatta uskotaan, että hakijan esiintymistä, vuorovaikutusta opetettavan ryhmän kanssa, motoristen tehtävien hallintaa sekä opetustaitoja, kuten organisointia, motiivointia, palautteenantoa sekä luovia ratkaisuja, pystytään riittävästi arvioimaan. (Opiskelijavalintojen itsearviointiraportti, 2002, julkaisematon.) Koska opetustuokiassa ”oppilaina” ovat oman valintaryhmän jäsenet, eivätkä oikeat lapset, hankaloittaa se yliopistojen opiskelijavalintojen arviointiryhmän mielestä pedagogisten taitojen arviointia (Sajavaara ym. 2002 53). Heinilä (2002, 308) totesi kuitenkin tutkimuksessaan valintakokeen opetustuokion testin tuloksien olevan yhteydessä koulutuksen aikana toteutettuun kokeeseen opetustaidoista. Hänen tutkimustuloksissa todettiin opetustuokion positiivinen yhteys opetuksellisten käsitteiden ymmärtämiseen. Valli ja Johnson (2007) pitävät valinta-

kokeiden opetusnäytettä hyvänä koulutuksen jälkeisen opetustaidon ennustajana. Sen sijaan Silvennoisen ym. (1991, 29) tutkimuksessa esiintymis- ja opetustuokio korreloi negatiivisesti opetussuunnittelun ja -kokeilun oppikurssista annettuun arvosanaan. Tässä tutkimuksessa opetustuokiotestin selitysosuus lopullisesta pistemäärän kokonaisvaihtelusta jäi seitsemään prosenttiin. Luku on hieman suurempi kuin muun muassa Silvennoisen ym. (1991, 24) tutkimuksessa (alle 3 %). Mikäli opetustuokion tuloksia ei olisi huomioitu osana lopullista yhteispistemäärää, olisi koulutukseen hyväksytyistä miehistä 87 % ja naisista 90 % tullut silti valituiksi. Herääkin kysymys onko opetustuokion painoarvo (21 %) nykymuotoisessa liikunnan aineenopettajien opiskelijavalinnassa riittävä?

Voidaanko opettajan työssä vaadittavia näkyviä ja piileviä ominaisuuksia mitata viiden minuutin kestoisella testillä? Vai tyydytäänkö siihen, että testin tärkeimpänä tehtävänä on karsia pois ”epäsuotuisa” opiskelija-aines, jolla ensivaikutelman (ks. Laes 2005) perusteella näyttäisi olevan heikoimmat edellytykset opettajan ammattiin? Kosonen (2005, 97) pitää vuorovaikutusvalmiuksien ja niiden kehittymistä estävien tekijöiden arviointia opiskelijavalinnassa monitahoisempana haasteena, kuin mitä yleensä ajatellaan. Hänen mukaansa kyseessä on kompleksi, jossa liittyvät toisiinsa tunnetekijät, erilaisia implisiittisen tiedon ja osaamisen laatuja, orientaatio tilanteeseen, motivaatiotekijät ja identiteetti. Osa liikunta-alan hakijoista on hankkinut vahvan rutiinin valintakokeen opetustuokion kaltaisiin vuorovaikutustilanteisiin urheiluseurojen ohjaajina tai liikunnanopettajan sijaisuuksia tehden. Kososen (2005, 97) mukaan tällaiset hakijat pystyvät manipuloidaan toisia osapuolia omaksi edukseen. Osa hakijoista taas voi olla hyvin jännittyneitä tai ujoja, eivätkä siten ole omimmillaan keinotekoisessa testitilanteessa. Siitä huolimatta heistäkin voisi tulla hyviä liikunnanopettajia koulutuksen myötä.

Koulutukseen hyväksytyt mies- ja naishakijat ovat tämän tutkimuksen mukaan motorisilta taidoiltaan niin hyviä, että he sijoittuvat lähes jokaisen liikuntalajin testissä hakijoiden kärkijoukkoon. Vaihtuvuusprosentit yksittäisten liikuntaosioiden poisjättämisellä vaihtelivat kuuden ja 13 välillä. Valintakokeiden liikuntalajeista telinevoimistelukuori korreloi muihin liikuntalajeihin voimakkaimmin miehillä (liite 15). Naisilla telinevoimistelukuori ja perusliikunnalla oli voimakkain yhteys muihin valintakokeiden liikuntalajeihin.

Tulosta voidaan tulkita siten, että mieshakijat, jotka ovat hyviä telinevoimistelussa, ovat todennäköisesti hyviä muissakin liikuntalajeissa. Vaikka telinevoimistelun korrelaatio muihin lajeihin olikin korkein, ei se miehillä kuitenkaan kuulunut niiden neljän lajin joukkoon, jotka mahtuivat erotteluanalyysin selitysmalliin mukaan.

Liikunta-aineksen hallintaa on yleisesti pidetty liikunnan aineenopettajakoulutuksessa keskeisenä, joten motoristen testien voimakas painotus (54 %) on ollut perusteltua. Testattavien lajien runsaan määrän uskotaan nostavan valintakokeen sisällöllistä pätevyyttä, eli liikuntakokeiden yhteispistemäärää on pidetty hyvän liikuntataidon kuvaajana. Cronbachin alfa-kerroin osoitti, että liikuntalajien pääsykoe oli sisäisesti yhdenmukainen, eikä minkään yksittäisen lajin poisjättäminen olisi korottanut kummallakaan sukupuolella alfa-kerrointa. Testien sisältöä on vuosien varrella muunneltu muuttuneita nykykoulun opettajan tarpeita paremmin huomioiviksi, esimerkiksi ottamalla mukaan telinevoimisteluun liikehavainnon tekemistä mittaava testi sekä palloiluun uudempia ja suosituimpia koululiikunnan lajeja, kuten salibandy. Tästä huolimatta valintakokeessa käytettyjen liikuntalajien valikoima on säilynyt vuosikymmeniä likimainkin samana. Tämä lienee peräisin liikuntatieteiden laitoksen opetuksen painoalueista ja lehtoreiden omista opetusaloista. Motorisilla testeillä saattaa tästä syystä olla hakijavirtoja ohjailevaa vaikutusta: hakijat tietävät valintakokeissa mitattavan juuri tiettyjä lajitaitoja. Toisaalta testattavien lajien runsaalla määrällä sekä valintakokeiden ”läpinäkyvyydellä” eli valintakoetehtävien julkaisemisella etukäteen on yritetty pitää huolta siitä, etteivät yhden lajin huippumenestyjät välttämättä pärjää monipuolisia ominaisuuksia mittaavissa testeissä. Tiedekunnassa uskotaan liikuntalajitaitojen hyvän lähtötason olevan edellytys koulutettavuudelle ja muuttuvassa työelämässä menestymiselle, koska liikuntalajien osuus liikunnan aineenopettajakoulutuksen sisällöistä on melko vähäinen, verrattuna esimerkiksi liikunnanohjaajakoulutukseen.

Yllättävänä voidaan pitää vapaaehtoisen musiikkikokeen merkitystä valintakoetuloksen ennustajana. Vaikka sen osuus kokonaispistemäärästä on vain 2.3 % (maksimi 6 / 260), ja regressioanalyysin mukaan se ei selittänyt yhteispistemäärää juuri lainkaan (R^2 muutos 0.004 kaikilla valintakokeisiin osallistuneilla), tuli se mukaan sekä miesten että nais-

ten erotteluanalyysin malliin. Toisaalta musiikkikokeen poisjättäminen vuoden 2002–2004 valintakokeiden yhteispistemäärästä olisi aiheuttanut miehillä seitsemän ja naisilla vain viiden prosentin vaihtuvuuden koulutukseen hyväksytyjen joukkoon. Vaikka musiikkikokeesta onkin keventämisperustein luovuttu vuoden 2005 opiskelijavalinnoista lähtien, näyttäisi sillä kuitenkin erotteluanalyysin mukaan olevan merkitystä opiskelupaikkoja jaettaessa. Muutaman lisäpisteen saaminen tai saamatta jääminen vaikuttaa karsintarajan läpäisemiseen selvästi, ja koska on ilmeistä, että opettajan musikaalisuudesta on hyötyä koulun rytmi- ja musiikkiliikunnan opetuksessa, olisi siten uudestaan pohdittava, tulisiko musikaalisuutta sittenkin valintakokeissa testata. Tämän keskustelun pohjaksi tarvittaisiin tarkkaa analyysiä liikunnanopettajan työn näkyvistä ja piilevistä vaatimuksista. Toisaalta voidaan myös pohtia, kuinka paljon musiikkikokeessa menestyminen kertoo musikaalisuuden lisäksi hakijan motivaatiosta lisäpisteiden hankintaan – ne jotka menevät pitkän kokeen päätteeksi vielä musiikkikokeeseen, ovat todennäköisesti myös erityisen motivoituneita hakijoita.

13.5 Uusien ylioppilaiden asema

Ylioppilaaksi voi tulla minkä ikäisenä tahansa, vaikka eläkepäivillä. Miten tällaisiin iäkäämpiin tai varttuneempiin kansalaisiin on opiskelijavalinnoissa suhtauduttava, kun puhutaan uusista ylioppilaista? Valtionhallinnon tarkoituksenaan on antaa mahdollisuus opintoihin entistä nuoremmille, jotta he myös siirtyisivät aikanaan nuorempina työmarkkinoiden palvelukseen.

Uusien ylioppilaiden koulumenestys oli tämän tutkimusaineiston mukaan parempi kuin vanhemmilla ylioppilailla. Vanhemmat ylioppilaat sen sijaan menestyivät selvästi paremmin toisen vaiheen valintakoeosioissa. Uusien ylioppilaiden parempi koulumenestys näkyy keskimääräisesti suuremmissa alkupistemäärässä. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen ensimmäisen vaiheen valinta koostuu ylioppilastodistuksesta, lukion päästötodistuksen arvosanoista sekä edeltävien korkeakouluopintojen määrästä laskettavasta pistemäärästä. Koska uusilla ylioppilailla ei ole mahdollisuutta aikaisemmista opinnoista

saatuihin lisäpisteisiin, on suuremmalle alkupistemäärälle selityksenä vain parempi koulumenestys.

Piste-erot kaikkien uusien ylioppilaiden ja vanhempien hakijoiden välillä olivat toisen vaiheen valintakoeosioissa hyvin suuret. Yhtenä selityksenä suurille eroille voidaan esittää vanhempien hakijoiden pitempi valmistautumisaika sekä kirjalliseen kokeeseen (ero 3.2 pistettä) että käytännön taitoja mittaaviin liikuntakokeisiin (noin 2 pistettä / laji).

Tämä tutkimus vahvistaa valitsijoiden yleistä näkemystä, jonka mukaan valintakokeessa ei voi menestyä ilman huolellista valmentautumista. Liikunta-alan tietojen ja taitojen hyvä hallinta edellyttää pitkäaikaista harrastuneisuutta. Useat vanhemmista ylioppilaista ovat osallistuneet valintakokeisiin jo aikaisempina vuosina, joten he tuntevat siten valintakoemenettelyn ja suorituspaikat. He ovat paremmassa asemassa nykymuotoisen valintakokeen eri testiosioissa. Eroja on pyritty tasoittamaan vaihtelemalla liikuntalajien valintakoetestejä hieman vuosittain. Valintojen läpinäkyvyyttä on myös parannettu postittamalla kuvaus tehtävistä toisen vaiheen kutsutuille useita viikkoja ennen valintakokeita.

Jotta uudet ylioppilaat yleisesti menestyisivät paremmin nykymuotoisessa liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa, olisi yhtenä mahdollisuutena ottaa koulumenestyksen mukainen alkupistemäärä painotetusti huomioon myös toisen vaiheen valinnassa. Vaikka kirjallisuustieteiden opiskelijavalintatutkimuksen (Hatavara 2005) mukaan ylioppilastutkinnon painottaminen olisi johtanut uusien ylioppilaiden aseman huonontumiseen, kasvaisi uusien ylioppilaiden määrä liikunta-alalle hyväksytyistä, mikäli hyväksymiskriteerinä käytettäisiin valintakokeen pistemäärän lisäksi myös alkupistemäärää (Häkkinen 2004, 51). Tämän tutkimusten perusteella kaikkien toisen vaiheen kokeisiin kutsutuilla alkupistemäärän huomioimisella näyttäisi olevan merkitystä, koska uudet ylioppilaat saivat silloin keskimäärin noin 2 pistettä enemmän. Kuitenkin vertailtaessa koulutukseen otettuja sataa tai viittäkymmentä parasta vanhempaa hakijaa ja vastaavaa määrää uusia ylioppilaita, eivät alkupisteet eroa juuri lainkaan toisistaan. Näin ollen alkupistemäärien huomioiminen ei ratkaisevasti parantaisi uusien ylioppilaiden asemaa koulutukseen hyväksytyjen joukossa.

Nykyisin liikunnan valintakokeet järjestetään kesä-heinäkuun vaihteessa. Jotta saman kevään ylioppilaille saataisiin lisää aikaa päätöksentekoon ja toisaalta kokeisiin valmistautumiseen, esittää Korkeakoulujen arviointineuvoston työryhmä ylioppilaskokeiden aikaistamista tai valintaprosessin myöhäistämistä (Sajavaara ym. 2002, 116). Valintakokeiden ajankohdan siirtämisellä olisi liikunnan opiskelijavalinnassa todennäköisesti suurin merkitys kirjalliseen kokeeseen valmistautumisessa. Sen sijaan liikuntakokeissa, jotka mittaavat pitkäaikaisen harjoittelun ja vuosien aikana kehittyneitä liikunnallisen harrastuneisuuden mukanaan tuomia taitoja, menestymiseen ei valintakokeiden ajankohdalla juurikaan ole merkitystä.

Sen sijaan, että käytettäisiin alkupisteitä osana valintakokeen yhteispistemäärää, voitaisiin uusien ja vanhojen ylioppilaiden eroja tasoittaa antaminen uusille ylioppilaille lisäpisteitä. Rantasen (2004, 37) mukaan jonkinasteisen edun antaminen nuorille tai ensikermaisille hakijoille on perusteltavissa, mutta on myös huomioitava, että mikäli jotain ryhmää suositaan, niin tällöin aloituspaikat ovat pois joltain toiselta ryhmältä. Jokaisen esityksen yhteydessä, jossa toivotaan etusijoja tietyille ryhmälle, tulee myös pohtia millä perusteella opinto-oikeuksia halutaan rajoittaa joltain toiselta ryhmältä. Lisäpisteiden oikeudenmukaisuutta perustellaan lähinnä niin, että ne katsotaan kompensatioksi siitä, että uusilla ylioppilailta on vähemmän aikaa valmistautua pääsykokeisiin. Lisäpisteiden käyttö jakaa kuitenkin mielipiteitä: selvitysmies Aholan (2004; 42, 53, 56) ehdotuksessa niitä esitetään uusien ylioppilaiden koulutukseen pääsyn nopeuttamiseksi, kun taas Opetusministeriö ei yleensä suosittelen niiden käyttöä tasa-arvoperiaatteen vuoksi, ja vuoden 2008 opiskelijavalinnoissa niiden käyttö jopa kiellettiin kokonaan. Mikäli lisäpisteitä käytettäisiin, olisi edettävä varovasti ja seurattava pisteytyksen muutoksen vaikutusta sekä koulutukseen hakeutumiseen että pääsyyn (Ahola 2004; 42, 53, 56). Tässä aineistossa 29 lisäpisteen antaminen uusille ylioppilaille toisen vaiheen valinnoissa olisi tuonut uusien ylioppilaiden määrän hyvin lähelle opetusministeriön 50 %:n tavoitetta.

Liikunta-alan opiskelijavalintoihin osallistuu vuosittain paljon hakijoita, jotka näyttäisivät olevan ainoastaan tutustumassa valintakokeisiin ilman sataprosenttista panostusta. Tällaisilla hakijoilla, useimmiten uusilla ylioppilailta, lienee mielessään valintakoepro-

sessiin perehtyminen seuraavan vuoden kokeita silmälläpitäen (Raitanen & Kokko 2000, 149). Hakuyksikön kuin myös valintakokeiden ulkopuolelle jääneiden alasta aidosti kiinnostuneiden hakijoiden kannalta tällainen menettely on turhauttavaa, koska huonosti valmistautuneet tai koeosioita keskeyttävät hakijat vievät paikkoja tosissaan yrittäviltä.

Uusien ylioppilaiden määrällinen tavoite toteutuisi helpoimmin, jos heille kiintiöitäisiin omat aloituspaikat. Yliopistojen opiskelijavalintastrategioissa ne kuitenkin saavat varsin yksimielisen tuomion. Ainoastaan Jyväskylän yliopiston strategiassa mainitaan mahdollisuus asettaa 50 prosentin kiintiö uusille ylioppilaille. (Ahola 2004, 49.)

Nuorten, juuri koulunsa päättäneiden opiskelijoiden, määrän suuri lisäys saattaa kuitenkin aiheuttaa negatiivisia seurauksia, kuten opiskelija-aineksen heikentymistä, opintoaikojen pidentymistä ja keskeyttämisten lisääntymistä. Vaikka erot uusien ja vanhojen ylioppilaiden välillä ovatkin kaikilla hakijoilla suuret, ei kiintiöinti kuitenkaan tämän tutkimuksen mukaan heikentäisi koulutukseen otettavaa opiskelija-ainesta. Hakijoiden parhaimmisto, sekä miehissä että naisissa, on niin hyvätasoista liikunnan opetuslalle soveltuvuuden suhteen - sikäli kuin nykymuotoisilla valintakokeilla soveltuvuutta pystytään testaamaan - että lähes kenet tahansa läpäisyrajan lähelle sijoittuneista voitaisiin ottaa koulutukseen ilman, että tilastollisesti merkitsevää opiskelija-aineksen heikentymistä pääsisi tapahtumaan. ”Korvaavien” uusien kiintiöylioppilaiden pistemäärät eri valintakoetestiosioista eivät merkittävästi poikenneet vanhempien ylioppilaiden pisteistä. Joissakin lajeissa, esimerkiksi palloilussa, hiihdossa ja luistelussa, uusien ylioppilaiden pistekeskisarvo oli jopa parempi kuin vanhemmilla ylioppilailla, jotka siis nyt ovat liikunnanopettajakoulutuksessa. Tässä teoretisoinnissa tulee kuitenkin huomioida tarkasteltavien ryhmien, joiden välillä vertailuja tehtiin, pieni koko (miehet 8, naiset 9). Yksittäisten hakijoiden poikkeavan hyvä tai huono menestys joissakin valintakoeosioissa vaikuttaa vääjäämättä koko ryhmän keskiarvoon. Silti esimerkiksi hyvän palloilijan karsuutuminen hyvän uimarin tilalta ei varmaankaan vaikuttaisi hakijan koulutettavuuteen ja ammatissa menestymiseen.

Uusien ylioppilaiden määrän lisääntyminen tulisi asettamaan haasteita myös koulutuksen sisältöihin ja toteutukseen. Valintakoepisteiden vertailussa uusilla ylioppilailla oli merkittävästi heikommat motoriset liikuntataidot vanhempiin hakijoihin verrattuna. Myös pro gradu -tutkielman valmistuminen saattaa viivästyä elämäkokemukseltaan ”köyhempien” nuorten opiskelijoiden määrän lisääntyessä. Iäkkäämmät opiskelijat ovat yleisten havaintojen mukaan selvinneet tästä, monesti viimeisestä, opintosuorituksesta nuorempia nopeammin. Opetuksellisten tavoitteiden saavuttaminen voi myös tuottaa ylimääräistä työtä niin opetushenkilökunnalle kuin heikompi-tasoiselle opiskelijalle itselleenkin. Tukiopetuskäytäntöön palaaminen veisi oman osansa entisestään niukentuneista koulutusresursseista.

Vuonna 2002 otetun uusien ylioppilaiden erillisryhmän koulutuksesta saadut kokemukset ovat kuitenkin pääasiallisesti olleet hyviä. Vaikka joidenkin opiskelijoiden epävarmuus oikeasta uravalinnasta on noussut aika ajoin esiin, ovat ryhmän opiskelijat omaksuneet ”oikean” opiskelukulttuurin erinomaisesti. Koska edeltäviä opintoja ei ollut kennelläkään suoritettuna, ryhmän kanssa on voitu aloittaa ”puhtaalta pöydältä” ja asenne opintoihin on ollut kiitettävä. Opintoihin liittyvien kirjallisten töiden valmistuminen ei ole vienyt enempää aikaa vanhempiin opiskelijoihin verrattuna.

Nykytuotoinen valintamenettely on taannut liikunnanopettajakoulutuksessa vain pienen opintonsa keskeyttäneiden määrän; yli 80 % koulutukseen hyväksytyistä valmistuu 6 opintovuoden aikana (HAREK 2008). Nuorten ylioppilaiden epävarmuus oikeasta uravalinnasta saattaa tulevaisuudessa muuttaa tätä tilannetta. Vaikka välivuosien pitämistä pidetäänkin tällä hetkellä tuomittavana asiana (Mikkola 2002, 18; Sajavaara ym. 2002, 128) voisi olla järkevää antaa nuorelle ylioppilaalle riittävästi aikaa pohtia omaa tulevaisuuttaan. Korkeakoulujen arviointineuvoston hakijakyselyyn osallistuneista noin 40 % oli pitänyt yhden tai useamman välivuoden. Selvitysmies Aholan (2004, 18) mukaan välivuoden pitäminen koettiin pääasiassa positiivisena uravalinnan selkiyttämisen kannalta. Ainoastaan 12 % naisista ja vain 6 % miehistä piti välivuotta tarpeellisena nimenomaan pääsykokeisiin valmistautumiselle. Korkeakoulujen arviointineuvoston hakijakyselyn mukaan tuoreet vuoden 2002 ylioppilaat eivät kokeneet valmistautumisaikaansa

merkittävästi vähäisemmäksi kuin vuoden 2001 ylioppilaat. Oleellista on, että enemmistö piti omaa valmistautumistaan riittämättömänä - edellisistä 67 % ja jälkimmäisistä 60 %. (Ahola 2004, 19.)

Rantanen (2004, 37) kyseenalaistaa väli vuosien pitämisen haitallisuuden toteamalla: ”Kuinka paljon väli vuoden pitäjiä voi rangaista siitä, että he eivät välittömästi lukion jälkeen ole halukkaita jatkamaan opintojaan? Tällöin estetään opiskelijoiden kypsyminen ja kasvamisprosessia, jonka kautta valmistaudutaan opintoihin.” Luukkainen (2000, 257) myötäilee Rantasta kysymällä tulisiko kilttien kuuden laudaturin tyttöjen pääsymahdollisuuksia jotenkin rajoittaa ja ”onko hyvä koulumenestys dismeriittiä”?

Rantasen (2004, 37) toteamukseen siitä, että hakijat käyvät usein ensimmäisenä hakuvuotenaan vain kokeilemassa onneaan ja tutustumassa ympäristöön, mutta seuraavalla kerralla he ovat jo valmistautuneet kunnolla, on helppo liikunnan opiskelijavalinnassa yhtyä. Näyttäisi siltä, että ”tosissaan” sisään pyrkivien määrä on varsin pieni, tai ainakin hakijajoukon parhaimmisto ja terävä kärki erottuu selvästi omana joukkonaan. Valitettavasti tässä ryhmässä uudet ylioppilaat ovat harvinaisuus. Heille jää mahdollisuus koulutusalaa karsintakriteereistä riippuen hankkia lisäpisteitä opiskelemalla jossakin opistotai korkeakouluasteisessa oppilaitoksessa ennen seuraavaa hakukertaa, mikä lisää heidän todennäköisyyttään tulla hyväksytyiksi koulutukseen (Hypén 1994, 56).

13.6 Opiskelijavalintojen keventämisehdotukset

Jussilan (1996, 43) mielestä yliopistoissa on ollut vaikea ymmärtää, mitä tulossopimukseen sisällytetyllä opiskelijavalintojen keventämistavoitteella tarkoitetaan. Keventämistä voidaan toteuttaa rakenteellisesti esimerkiksi testiosioden määrää vähentämällä ja valintakoepäivän sisältöä järjestelemällä, tai keventämällä valintoja sisällöllisesti, esimerkiksi testaamalla ainoastaan opintojen ja ammatin kannalta olennaisia asioita testeillä, jotka erottelevat hakijajoukon hyvin.

Liikunnan aineenopettajakoulutuksen toisen vaiheen valintakoetta voitaisiin keventää kokeisiin kutsuttavan hakijamäärän pienentämisen lisäksi myös poistamalla kokeesta ne lajitestit, jotka eivät vaikuttaneet merkittävästi sisään päässeeseen opiskelijajoukon koostumukseen. Tästä esimerkkinä on miehillä luistel- ja naisilla hiihtotesti; lähes kaikki samat (94 %) hakijat olisivat tulleet koulutukseen hyväksytyiksi ilman näitä testejä. Myös eniten toistensa kanssa korreloivia testejä voitaisiin jättää pois. Mikä estää, etteivätkö miesten ja naisten motoriset liikuntakokeet voisi olla keskenään erilaiset, kun liikunnan aineenopettajakoulutuksessa on molemmille sukupuolille omat kiintiönsä? Edellä mainittujen keventämiskriteerien perusteella miehillä lajitestit teetettäisiin perusliikunnassa, rytmikassa, hiihdossa ja uinnissa, kun taas naiset testattaisiin palloilussa, telinevoimistelussa ja vapaavoimistelussa. Vaikka uintitesti ei tulosten mukaan vaikuttanutkaan merkittävän paljon naishakijajoukon koostumukseen, olisi uimataito tärkeä testata myös naisilla hengenpelastustaidon selvittämiseksi.

Toinen käytettävien testilajien valintaa ohjaava keventämiskriteeri voisi olla erotteluanalyysin tulos testiosioden erottelukyvystä. Liikuntalajit valittaisiin sen perusteella, miten hyvin ne selittävät koulutukseen hyväksytyiksi tulemistä ja siitä karsiutumista. Tällöin miehillä valintakokeissa testattaisiin motorisia taitoja uinnissa, hiihdossa, rytmikassa sekä perusliikunnassa ja naisilla telinevoimistelussa, palloilussa, hiihdossa, suunnistuksessa, uinnissa ja luistelussa. Ne erottelevat hakijajoukon hyvin, kun taas muissa testiosioissa tulokset ”nippuuntuvat” piste-erojen jäädessä pienemmiksi. Palloilun kokeessa vuonna 2004 tehty muutos taitopainotteisesta testistä peliajatustestiin näkyi sekä miesten että naisten tuloksissa selvästi. Koulutukseen hyväksytyjen ja siitä karsituneiden ryhmissä palloilutestistä saatujen pisteiden keskiarvot eivät poikenneet toisistaan lainkaan. Näin ollen kyseinen testi ei erotellut hakijoita toisistaan, ja siten sitä voidaan pitää kyseisenä hakuvuotena turhana mukanaolevana testiosiona.

Miehillä voitaisiin jättää joitakin vuodesta toiseen vähempimerkityksisiä testiosioita, kuten luistelu tai suunnistus, pysyvästi pois valintakokeesta. Tätä ajatusta tukee Cronbachin alfa-analyysi, joka osoitti, että minkään lajin poistaminen ei olisi heikentänyt liikuntalajikokeen sisäistä yhdenmukaisuutta. Naisilla taas lähes kaikilla testiosioilla oli

merkitystä valituksi tulemiseen, mutta heillä kevennystä voitaisiin tehdä esimerkiksi vuorottelemalla eri liikuntalajien mukanaoloa osana valintakoetta, kuten 1990-luvun opiskelijavalinnoissa joinakin vuosina tehtiin.

Erotteluanalyysin tulosta tukee pistemäärien tarkastelu, mikä osoitti, että valintakoeosioiden määrää voitaisiin tuntuvasti pienentää ilman että koulutukseen hyväksytyin joukon koostumus muuttuisi. Kirjallisella kokeella, opetustuokiolla sekä neljällä eniten yhteispistemäärän vaihtelua selittäneellä liikuntalajilla saataisiin 88 prosenttisesti sama joukko kuin tässä aineistossa valintakokeissa käytetyllä laajemmalla kokeella. Štalecin ym. (1998) kysymykseen miksi tuhлата resursseja, kun kevyemmälläkin työmäärällä saataisiin samat motivoituneet, opetuslalle soveltuvat ja liikunnallisesti taitavat hakijat koulutukseen, on tämän tutkimuksen perusteella helppo yhtyä.

Liikunnan aineenopettajakoulutuksen valintoja keventäisi testiosioiden ja valintakokeisiin kutsuttavien määrän vähentämisen lisäksi myös liikuntabiologian valintakokeiden järjestäminen eri aikaan kuin aineenopettajakoulutuksen valinnat ovat. Useampaan koulutusohjelmaan hakevalle tämä tietäisi useampia erillisiä valintoja, mutta esimerkiksi nykyisen tyyppinen, vuoteen 2006 saakka käytössä ollut valintakoe, jossa liikunnan yhteiskuntatieteiden ja liikuntabiologian kirjallinen koe pidetään illalla aineenopettajavalintojen jälkeen, on ollut hakijalle erittäin rankka. Liikunnan yhteiskuntatieteissä valintakokeen ajankohta on jo siirretty. Päivän lyhentäminen antaisi hakijoille paremman keskittymismahdollisuuden tärkeisiin kokeisiin.

13.7 Valintojen tulevaisuus ja jatkotutkimusaiheita

Hyvinvoinnin edistäminen ei sellaisenaan kuulu nykyisin yksittäisen opettajaryhmän toimenkuvaan. Yhteiskunnallisen kehityksen myötä liikunnanopettajan työhön liittyvät vaatimukset ovat kuitenkin kasvaneet hyvinvoinnin edistämisen suuntaan. Liikunnanopettaja toimii useasti yhteisössään myös työkykyä ylläpitävän toiminnan yhteyshenkilönä ja pitää siten huolta myös työtoveriensa jaksamisesta. Liikunnanopettaja ei ole enää vain liikuntataitojen ja -tietojen jakaja, vaan laaja-alainen kasvattamisen ja hyvinvoinnin asiantuntija. Liikunnanopettajan odotetaan suunnittelevan erilaisia opiskeluympäristöjä ja osallistuvan koulun toimintakulttuurin kehittämiseen liikunnalliseksi. (Heikinaro-Johansson 2005.) Tulevan opettajan ammatillisessa identiteetissä integroituvat elävinä nämä erilaiset juonteet. Liikunnanopettajakoulutuksen valintamenettelyn tulisikin kohdistua juuri ammatilliseen orientaatioon ja identiteetin rakennusaineisiin.

Ruotsinkielisten ylioppilaiden kiintiö jäi tutkimusvuosina osittain täyttämättä. Miehistä esivalinnan läpäisi vuonna 2002 ainoastaan yksi ja vuonna 2004 kaksi hakijaa. Naishakijoista vuoden 2002 tilanne oli hyvä (9 kutsuttua hakijaa), mutta vuosina 2003 ja 2004 heitä kutsuttiin valintakokeisiin ainoastaan kaksi. Mikäli liikunnan aineenopettajan koulutukseen haluttaisiin enemmän ruotsinkielisiä opiskelijoita, tulisi heitä kutsua nykyistä suurempi määrä valintakokeisiin.

Tulevaisuudessa liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen kehittämiseksi voitaisiin muokata yhtenäisiä testiosioita voimakkaimmin keskenään korreloivista lajitesteistä, kuten telinevoimistelusta ja rytmiikasta tai palloilusta ja luistelusta. Uudelleen ryhmiteltyjen testiosioden vaikuttavuus yhteispistemäärään ja opiskelijajoukon koostumukseen on aihe, jota tulisi selvittää jatkotutkimuksella.

Opiskelijavalintoja voitaisiin kehittää myös sellaisiksi, että ne mittaisivat puhtaiden lajitaitojen asemesta monipuolisesti motorisia taitoja ja liikkeiden havainnoimis- ja oppimiskykyä. Kymmenen vuoden kuluttua suosituimmat liikuntalajit voivat olla täysin erilaisia kuin nykyisin, ja liikunnanopettajan tulisi hallita perinteisten lajien, kuten hiih-

don, lisäksi myös nykylajeja, kuten hip-hopia. Metatason motoriset taidot toimisivat uusien liikuntalajien oppimisen perustana, ja niitä mittaavat valintakokeet olisivat kaikille tasapuoliset, koska niihin ei pystyttäisi valmistautumaan etukäteen lajispesifisti. Opettajaominaisuuksien ja motivaation selvittämiseksi tulisi myös opetustuokiota edelleen kehittää muuttuvassa koulussa ja liikunnanopettajan työssä vaadittavia ominaisuuksia paremmin mittaaviksi. Myös ryhmähaastattelun sisällyttäminen osaksi opiskelijavalintaa saattaisi seuloa hakijajoukosta nykyistä paremmin motivoituneimmat ja soveliaimmat yksilöt.

LÄHTEET

- Ahola, S. & Nurmi, J. 1995. Kilpahaku korkeakoulutukseen. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 31. Turku: Turun yliopisto.
- Ahola, S. & Nurmi, J. 1998. Koulutusväylät, työmarkkinat ja valikoituminen. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistoista massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuslaitos raportti 30. Turku: Painosalama.
- Ahola, S. 2004. Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 9. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ahola, S., Kivinen, O. & Rinne, R. 1991. Koulutuksesta työelämään. Koulutus- ja ammattirakenteiden kytkeytyminen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 7. Turku: Painosalama.
- Ahola, S., Kivinen, O. & Rinne, R. 1992. Transition from secondary school to higher education. The integration of educational structures. Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne (toim.) Educational strategies in Finland in the 1990's. University of Turku. Research unit for the sociology of education. Research reports 8, 17–36.
- Ahvenainen, O., Vehkakoski, T. & Meriläinen, L. 2000. Mistä on hyvä opiskelijavalinta tehty? Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Akkerman, A. 1989. Criteria and individual assessment. Teoksessa M. Smith & I. Robertson (toim.) Advances in selection and assessment. London: John Wiley & Sons, 67–80.
- Alajääski, J. & Kemppinen, L. 2002. Valintakoe- ja opintomenestys miehillä ja naisilla luokanopettajankoulutuksen opiskelijavalinnan Sisifos-urakasta. Teoksessa P. Rähkä (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys: opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74, 59–74.

- Alho, H. & Helin, K. 1980. Motoristen valmiuksien, opetustaidon ja kognitiivisten valmiuksien arviointi ja mittaaminen Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan valintakokeissa vuonna 1978. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Alho, H. & Helin, K. 1980. Motoristen valmiuksien, opetustaidon ja kognitiivisten valmiuksien arviointi ja mittaaminen Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan valintakokeissa 1978. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Alikoski, J. 1974. Opettajakoulutuksen opiskelijavalintojen kehittämistä. *Kasvatus* 5, 82–85.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. *Kasvatussosiologia*. Porvoo: WSOY
- Asp, E. & Peltonen, M. 1991. *Työelämän sosiologia*. Helsinki: Otava.
- Atlantis, E., Barnes, E. & Singh, M. 2006. Efficacy of exercise for treating overweight in children and adolescents: systematic review. *International Journal of Obesity* 30, 1027–1040.
- Ballinger, D. 1993. Becoming an effective physical educator. *Physical Educator* 50 (1), 13–19.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1990. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Cronbach, L.J. & Gleser, G.C. 1965. *Psychological tests and personnel decisions*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Eurydice 2000. *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards*. Brussels: Eurydice. The Information Network on Education in Europe.
- Finnpanel 2008. TV:n katseluun käytetty aika keskimääräisenä päivänä. Koko väestö 10–14 vuotta. Viitattu 6.2.2008
<http://www.finnpanel.fi/tulokset/tv/vuosi/2007/ikaryhmittain.html>.
- Fogelholm, M., Paronen, P. & Miettinen, M. 2007. *Liikunta – hyvinvointipoliittinen mahdollisuus*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 2007:1. Helsinki: STM.

- Garam, I. & Ahola, S. 2001. Suuntana tulevaisuus. Tutkimus varsinaissuomalaisen abiturienttien koulutustoiveista, -suunnitelmista sekä niiden taustalla olevista käsityksistä. Länsi-Suomen lääninhallituksen julkaisusarja nro 15. Turku: LSLH.
- Hakoniemi, J. 1995. Valmistuuko kuuden laudaturin ylioppilas myös yliopistosta erinomaisin arvosanoin? Turun yliopisto. Historian laitoksen julkaisuja 33.
- Hallituksen strategia-asiakirja 2007. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 18. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- HAREK 2003. Valtakunnallinen hakija- ja opinto-oikeusrekisteri.
- HAREK 2007. Valtakunnallinen hakija- ja opinto-oikeusrekisteri.
- HAREK 2008. Valtakunnallinen hakija- ja opinto-oikeusrekisteri.
- Hatavara, M. 2005. Valintakoe – osa tehokasta opiskelijavalintaa. *Kasvatus* 36 (2), 152–154.
- Heikinaro-Johansson, P. 2005. Liikunnanopetus tunnistaa huomisen haasteet. *Liikunta & Tiede* 42 (3), 5–9.
- Heikinaro-Johansson, P. 2001. Liikuntakasvatus 2000-luvun koulussa. Enemmän vapautta, vastuuta ja haasteita. *Liikunta & Tiede* 38 (1), 4–9.
- Heikinaro-Johansson, P. 2003. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 101–129.
- Heikinaro-Johansson, P., Hirvensalo, M., Huovinen, T & Lumela, P. 2001. Yhteisöllisyys opettajuuden voimavarana. Ryhmäohjaajat tulevien opettajien tukena liikunnanopettajakoulutuksessa. *Liikunnanopettaja* (2), 34–37.
- Heinilä, K. 1964. Tyytyväiset ja tyytymättömät voimisteluopettajat. *Eripainos Stadion-lehdestä* (1–2). Helsinki: Kirjapaino Kvartto.
- Heinilä, L. 1988. Selecting students for physical education teacher education programmes. *FIEP Bulletin* 58 (2/3), 29–42.
- Heinilä, L. 2002. Analysis of interaction process in physical education development of an observation instrument, and its application to teacher training and program evaluation. *Studies in sport, physical education and health* 81. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Heinonen, T. 1998. Lukiolainen uravalinnan kynnyksellä: luokanopettajan ammatti erityisesti lukiolaisen pojan uravalinnan kohteena. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hirvensalo, M. & Palomäki S. 2003. Liikunnanopettajakoulutuksen valinta. Teoksessa P. Rähä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajakoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 229–241.
- Honkimäki, S. 2006. Yliopisto-opintoja aloittamassa: Millaisin vaatein ja millaisessa maailmassa? Teoksessa: J. Ursin, & J. Välimaa (toim.) Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 235–250.
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003: yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Huotari, P. 2004. Kaikki kunnossa? – Suomalaisten koululaisten fyysinen kunto vuosina 1976 ja 2001. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 162. Jyväskylä: LIKES.
- Husen, T. 1976. Problems of securing equal access to higher education: The dilemma between equality and excellence. *Higher Education* 5, 407–422.
- Huttunen, P. 1973. Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan valintojen rakennetutkimus. Jyväskylän yliopisto: Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Hypén, K. 1994. Turun yliopiston psykologian laitoksen opiskelijavalinnat 1981–1991 seurantatutkimus. Turun yliopisto. Psykologian laitos.
- Häkkinen, I. 2004 Essays on school resources, academic achievement and student employment. Department of Economics. Uppsala University. Economic studies 83.
- Hämäläinen, K. 1978. Upseerin uralla menestymisen ennustamisesta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 65.
- Hämäläinen, K. 1980. Opettajan ammattirooli opettajakoulutuksen opiskelijavalinnan lähtökohtana. Aineenopettajien koulutuksen opiskelijavalintojen kehittämissuunnitelman I raportti. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos; 48.

- Hämäläinen, T. 1988. Lukion päättäneiden nuorten edistyminen kehitystehtävissä ensimmäisen puolentoista vuoden aikana. Teoksessa T. Aittola (toim.) Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:30, 39–48.
- Isoaho, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Nuorten koulutus ja kotitausta. Tilastokeskus. Tutkimuksia 171. Helsinki: Tilastokeskus.
- Jalkanen, H. & Määttä, P. 1982. Opiskelijavirat ja koulutukseen valikoituminen 1970-luvun Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 193.
- Jalkanen, H. 1988. Ylioppilaan oma päätöksenteko jatko-opintoihin valikoitumisen prosessissa. Teoksessa M.V. Volanen & H. Jalkanen (toim.) Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 24. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 51–74.
- Jalkanen, H. 1992. Selection of matriculation students into further studies. teoksessa P. Hakkarainen, H. Jalkanen & P. Määttä (toim.) Current visions and analyses on Finnish higher education system. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 13–28.
- Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1983:34.
- Johansson, N. & Heikinaro-Johansson, P. 2005. Liikunnanopettajan työn palkitsevat ja kuormittavat piirteet. Liikunnanopettaja (4), 39–43.
- Jussila, J. 1976. Peruskoulun luokanopettajakoulutukseen hakeutuminen ja sen motiivit. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos 52.
- Jussila, M. & Lauriala, A. 1989. Luokanopettajaksi opiskelevien uravalintamotiivit, koulutusodotukset ja kenttäkokemukset. Oulun yliopiston vanhanmuotoisen koulutuksen läpikäyneiden seurantalutkimus vuosilta 1975–1988. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 61. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.
- Jussila, M. 1996. Korkeakoulujen opiskelijavalinnat. Kehittämisen haasteita ja mahdollisuuksia. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 34. Helsinki: Opetusministeriö.

- Järventie, I. 1999. Syrjäytyvätkö lapset? Tutkimus 1990-luvun perushoivasta, hyvinvoinnista ja lastensuojelupalvelujen käytöstä Helsingissä. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu 6/1999. Helsinki: STM.
- Kahle, E., Zipf, W., Lamb, D. Horswill C. & Ward, K. 1996. Association between mild, routine exercise and improved insulin dynamics and glucose control in obese adolescents. *International Journal of Sports Medicine* 17, 1–6.
- Kansallista liikuntaohjelmaa valmisteleva toimikunta 2007. Liikunta valintojen virrassa: kansallista liikuntaohjelmaa valmistelevan toimikunnan väliraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 13. Helsinki: OPM.
- Kari, J. 1992. Opettajankoulutuksen valintakoe. Teoksessa S. Anttonen & R. Raivola (toim.) *Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 221–233.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 2006. Valinnat – opettajaidentiteetti – koulutyö. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana*. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 53–64.
- Kari, J., Heikkinen, H., Räihä, P. & Varis, E. 1997. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 11–13.
- Karisto, A., Takala, P. & Haapola, I. 1999. Matkalla nykyaikaan. Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa. Juva: WSOY.
- Karvonen, J. 1970. Opettajainvalmistuslaitokset opiskelijoiden eräiden persoonallisuuspiirteiden, asenteiden ja normien valossa: opettajaksi valmistuvien uranvalintamotiiiveista ja uskonnollisista normeista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja.
- Keskitalo, M. & Korhonen, R. 1984. Korkeakouluihin valikoituminen ja ylioppilasvalmennuskurssit yhteiskunnan, korkeakoulun ja yksilön kannalta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 26.
- Kinkku, M. 1997. Valintojen monet haasteet. *Yliopistotieto* 25 (3), 27–31.
- Kivinen, O. & Ahola, S. 1997. Kireän hakukilvan opiskelijavalinnat. *Yliopistotieto* 25 (3), 14–19.

- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa.. Koulutus; 4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kivinen, O., Lehtonen, K. & Vismanen, A. 1985. Lähi- ja perushoitajan työ: tutkimus apuhoitajan ammattiin kuuluvista tehtävistä. Turun yliopisto. Sosiologisia tutkimuksia 111.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajan ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteita. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (Opepro) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Korhonen, P. & Sainio, J. 2006. Viisi vuotta työelämässä. Monialayliopistoista vuonna 2000 valmistuneiden sijoittuminen työmarkkinoille. Helsingin yliopisto: Aarresääri.
- Korkeakoulujen opiskelijavalintatoimikunnan mietintö 1986. Komiteamietintö 1986:8.
- Kosonen, P. & Hämäläinen, T. 1987. Korkeakouluopintoihin hakeutuminen uuden ylioppilaan merkityssuhteena ja kehitystehtävänä. Teoksessa T. Aittola & M. Savola (toim.) Jyväskylässä 11.–12.5. 1987 järjestetyn korkeakoulujen opiskelijavalintaseminaarin yleisesitelmät ja työryhmien materiaali. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto. Helsinki: Kampin Valtimo, 1–9.
- Kosonen, P. 1983. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten uravalinnan valmiuksien kehittyneisyys. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia 44. Työvoimaministeriö, suunnitteluosasto.
- Kosonen, P. 1988. Lukion päättäminen abiturientin elämänmuutoksena ja ratkaisuntekona. Uranvalinnan päätöksenteon hermeneuttista tarkastelua. Teoksessa T. Aittola (toim.) Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:30, 15–37.
- Kosonen, P. 1991 Oppilasvalinta ja ammatillisen koulutuksen tavoitteet. Näkökulmia yhteisvalinnan onnistuneisuudesta. Teoksessa J. Ekola (toim.) Ammatillisen keskiasteen koulunuudistus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:56, 217–245.

- Kosonen, P. 1999. Opiskelijavalinta hakijan elämänculun ja koulutusinstituution vuoropuheluna. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Rähä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 11–20.
- Kosonen, P. 2001. Opiskelijavalinnan arviointi ja kehittäminen kaipaa uudistavia näkökulmia. Yliopistotieto 29, 3–4; 69–73.
- Kosonen, P. 2002. Opiskelijavalinnan laatu – monitahoinen haaste. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4 (2), 22–32.
- Kosonen, P. 2005 Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehityshedot ja opiskelijavalinta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 271. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kosonen, P. 2007. Valintakokeet – hallintoa ja tekniikkaa vai tutkimuspohjaista asiantuntemusta? Teoksessa P. Rähä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: PS-kustannus, 25–42.
- Kuoppala, A. & Turjanmaa, T. 1998. Liikunnan opiskelijoiden musiikillinen ja liikunnallinen tausta sekä musiikkiharrastuksen yhteys pääsykokeiden musiikki- ja telinevoimistelutestissä menestymiseen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Kurunmäki, P. 1993. Liikuntatieteellisen tiedekunnan valintakokeissa käytetyn monivalintatestin osioanalyysi sekä testimenestyksen yhteydet koulu- ja opintomenestykseen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Kuusinen, J. 1985. Lukioon siirtyneiden lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. Sosiologia 22 (3), 191–196.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 16–24.
- Laes, T. 2005. Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. Turun yliopisto. Julkaisusarja C 235. Turku: Painosalama Oy.
- Lagemann, E.C. 1993. Reinventing the teacher's role. Teachers' College Record, 95 (1), 1-7.

- Laitinen, M. 1989. Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetustaito. Vuosina 1968–1977 valmistuneiden musiikinopettajien pääsykokeiden arviointi sekä aineenhallinnan ja opetustaidon rakenteiden ja yhteyksien kuvaus. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 73.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulun kehittämistarpeet. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–45.
- Lehtonen, R. 1983. Liikunnan opiskelijoiden opiskelumestyksen yhteydestä valintakoemenestykseen, opiskeluasenteisiin ja -arvostuksiin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Lehtonen, R. 1999. Tähtäimessä tulevaisuus. Tutkimus suomalaisista ammattikorkeakouluopiskelijoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.
- Liikuntakasvatuksen laitos 2002. Opettajaksi kehittyminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitoksen OPLAA-hankeasiakirja. Julkaisematon.
- Liikuntatieteiden laitos 2008. Laatukäsikirja. Viitattu 4.2.2008
http://www.jyu.fi/sport/laitokset/liikunta/laatukasikirjan_rakenne/koulutus/tutkintotavoitteinen/toteutus/liikpeda.
- Lindblom-Yläne, S., Lonka, K. & Maury, S. 1992. Miten aineistokokeessa menestymisen ennustaa alkuvaiheen opintomenestystä. Opintoasiain julkaisuja 4. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lobstein, T., Baur, L. & Uauy, R. 2004. Obesity in children and young people: a crisis in public health. Report of the international obesity task force childhood obesity working group. *Obesity Reviews* 5, 4–104.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2003. Muuttuva toimintaympäristö ja uudistuva opettajuus. Teoksessa P. Rähä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajakoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 250–261.

- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Luukkainen, O. 2005. Muuttuva opettajuus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 204–211.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. painos. Helsinki: International Methelp.
- Mielityinen, I. & Moitus, S. (toim.) 2002. *Yliopistojen opiskelijavalintojen kartoitus*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 100. Helsinki: Opetusministeriö.
- Mikkola, A. 2002. Valintatiedoista tietoihin valintoihin. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys*. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 74, 18–23.
- Moreira, H., Fox K. & Sparkes, A. 2002. Job motivation profiles of Physical Educators: theoretical background and instrument development. *British Educational Research Journal* 28 (6), 845–861.
- Mori, R. 2002. Entrance examinations and remedial education in Japanese higher education. *Higher Education* 43, 27–42.
- Mäkelä, K. 2006. Koulunpenkiltä tyytyväiseksi liikunnanopettajaksi – tutkimus koulu-, valintakoe- ja opintomenestyksen yhteyksistä liikunnanopettajien työtyytyväisyyteen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Mäkinen, R. & Valkonen, S. 1988. Vuoden 1980 ylioppilaiden sijoittuminen lukion jälkeiseen koulutukseen. Teoksessa M.V. Volanen & H. Jalkanen (toim.) *Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 24, 13–50.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: TammerPaino, 36–37.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 39–55.

- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle*. Helsinki: Opetushallitus, 73–94.
- Niemi, H., Syrjäjä, L. & Viilo, M. 1998. *Opettajankoulutus ja yhteiskunta*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A 16.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–21.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 61–106.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2001. *Liikunnan opetusprosessin A, B, C*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Nupponen, H. & Huotari, P. 2002. Kaikki kunnossa? Nuorten kuntoerojen kasvu huolestuttaa. *Liikunta & Tiede* 39 (3), 4–9.
- Nupponen, H., Herva, H., Koponen, J. & Laakso L. 2000. *Liikunnanopettajaksi vuosina 1993–1996 valmistuneiden nykyinen työ, työ- ja koulutustyytyväisyys*. Liikunnanopettaja 4–5, 13–16.
- Nurmi, J. 1998. *Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen*. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 43. Turku: Koulutussosiologian tutkimuskeskus.
- Ono, H. 2007. Does examination hell pay off? A cost-benefit analysis of “ronin” and college education in Japan. *Economics of Education Review* 26 (3), 271–284.
- Opas opiskelemaan aikoville 2002. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.
- Opas opiskelemaan aikoville 2003. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.
- Opas opiskelemaan aikoville 2004. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.
- Opas opiskelemaan aikoville 2008. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.
- Opetusministeriö 2002. *Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 39. Helsinki: opetusministeriö.

- Opetusministeriö 2003. Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 27.
- Panhelainen, M. & Malin, A. 1983. Opiskelijoiden valikoituminen humanistisiin ja luonnontieteellisiin korkeakouluopintoihin ja ensimmäinen opintovuosi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 346.
- Partanen, T. 2002. Tuuli tuo, tuuli vie – liikunnanopettajien alueellinen työhön sijoittuminen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Patosalmi, I. 1997. Yliopistojen opiskelijavalintoja kehitetään. Yliopistotieto 25 (3), 7–12.
- Patosalmi, I. 2001. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittämistarpeita arvioidaan. Yliopistotieto 29 (2), 51–54.
- Perho, H. 1987. Luokanopettajankoulutukseen pyrkineiden ammatillinen suuntautuminen kolmi- ja nelivuotisessa koulutuksessa sekä valintojen toimivuus nelivuotisessa koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 8.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Opetushallitus.
- Pääkkönen, H. 2002. Mihin koululaisten aika kuluu? Hyvinvointikatsaus 4, 2–8.
- Raitanen, A. & Kokko, A. 2000. Miten tulevaisuuden ekonomit valitaan? Kauppateettellisen koulutuksen hakijat, pääsijät ja opiskelijavalintojen kehittäminen. Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan julkaisusarja 2000:76. Helsinki: Opetusministeriö.
- Rantanen, P. 2004. Valinnasta työelämään. Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijavalinnan tarkastelua. Opetusministeriön julkaisuja 2004:19. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rantanen, P. 2001. Valintakoe vai ei? Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijavalinnan tarkastelua. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 83. Helsinki: Opetusministeriö.
- Räihä, P. & Kari, J. (toim.) 2002. Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74.
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan

- ammatin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83.
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2007. Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Räihä, P. (toim.) 2001. Valinnat – Koulutus – Luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70.
- Räihä, P., Kari, J. & Hyvärinen, J. (toim.) 2003. Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 Opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77.
- Rönneberg, U. 2000. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat uuden vuosituhanen alkaessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 13. Helsinki: Opetushallitus.
- Rönneberg, U. 2000. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat uuden vuosituhanen alkaessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 13. Helsinki: Opetushallitus.
- Sajavaara, K. 2003. Jyväskylän yliopiston opiskelijavalintojen selvitysmiehen raportti. Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, K., Hakkarainen, K., Henttonen, A., Niinistö, K., Pakkanen, T., Piilonen, A.-R. & Moitus, S. 2002. Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:2002. Helsinki: Edita.
- Salén-Haapala, S. 2006. Opiskelijavalinnan toimivuus: sosiaali- ja terveysalalle hakeutuminen ja valikoituminen. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Pro gradu-työ.
- Sallinen, A. 2003. Opiskelijavalinta yliopiston strategisena toimenpiteenä. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & P. Määttä (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajakoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 22–30.

- Savola, M. 1993. Korkeakoulujen opiskelijavalinnat. Asema, tehtävät ja tavoitteet. Teoksessa J. Tommola (toim.) Kääntäjäkoulutuksen opiskelijavalintaseminaari 1992. Turun yliopisto. Kääntämisen ja tulkkauksen keskus, 3–7.
- Siedentop, D. 1998. Introduction to physical education, fitness and sport. Mountain View: Mayfield.
- Silvennoinen, M. 2003. Näin minä sen ajattelen. *Liikunta & Tiede* 40 (5–6), 40–43.
- Silvennoinen, M., Laakso, L. & Turunen, J. 1991. Liikuntatieteellisen tiedekunnan valintakoetutkimus - Liikunnan aineenopettajakoulutukseen vuosina 1978–1982 ja 1986 hyväksytyjen opiskelijoiden koulu-, valintakoe- ja opintomenestys. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Sarja A, Tutkimuksia n:o 20.
- Smith, M. & Robertson, I. 1989. Historical trends in selection and assessment. Teoksessa M. Smith & I. Robertson (toim.) *Advances in selection and assessment*. London: John Wiley & Sons, 1–6.
- Štalec, N. V., Šadura, T. & Horga, S. 1998. Predictive value of the entrance examination for the academic efficiency of students at the Faculty of Physical Education in Zagreb. *Review of Psychology* 5 (1–2), 13–21.
- Strong, W., Malina, R., Blimkie, C., Daniels, S., Dishman, K., Gutin, B., Hergenroeder, A., Must, A., Nixon, P., Pivarnik, J., Rowland, T., Trost, S. & Trudeau, F. 2005. Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics* 146 (6), 732–737.
- Syrjäjä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 25–38.
- Telama, R. 1968. Liikuntatieteellisen tiedekunnan valintakokeiden validiteettitutkimus. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 40. Jyväskylän yliopisto.
- Tilastokeskus 2004. Oppilaitostilastot. *Koulutus* 2004:3. Helsinki: tilastokeskus.
- Tilastokeskus 2008. Oppilaitostilastot. Viitattu 5.2.2008
<http://www.stat.fi/til/opku/tau.html>.
- Turunen, K. 1993. Arvojen todellisuus. *Johdatus arvokasvatukseen*. Jyväskylä: Atena.
- Turunen, K. 1999. *Opetustyön perusteet*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Turunen, K. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle*. Helsinki: Opetushallitus, 19–51.
- Työllisyystyöryhmän loppuraportti 2003. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 2003:5.
- Valli, R. & Johnson, P. 2007. Entrance examinations as gatekeepers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51 (5), 493–510.
- Vanttaja, M. 2002. *Koulumenestyjät: tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Varstala, V. & Heikinaro-Johansson, P. 1997. The reliability and validity of rating teaching skill in the selection of physical education students in Finland. Kongressisitys AIESEP world –konferenssissa Singaporessa 4.-6.12 1997. Julkaisematon.
- Varstala, V. & Sääkslahti A. 2003. The reliability in teaching skill in the selection of physical education students. 8th Annual Congress of European College of Sport Science Salzburg, Austria July 9. – 12. 2003, 163.
- Vasankari, T. 2008. Aineenvaihdunta. Teoksessa T. Tammelin & J. Karvinen (toim.) *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille*. Helsinki: Opetusministeriö ja Nuori Suomi, 73–75.
- Vehviläinen, M. 1998. *Ammattikorkeakoulun opiskelijavalinnan kehittäminen: Lahden ammattikorkeakoulun diakonian koulutusohjelma*. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja D. Kausijulkaisu nro 1. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu.
- Wikipedia 2008. Recruitment. Viitattu 29.2.2008
<http://en.wikipedia.org/wiki/Recruitment>.
- Wilenius, R. 1981. *Ihminen ja työ: esitutkimus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Viljanen, E. 1992. *Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita*. Jyväskylä: Gummerus.
- Virtanen, L. & Vuolijoki J-P. 2004. *Liikunnanopettajakoulutukseen vuosina 2001–2002 hyväksytyjen valintakoemenestys ja sen pysyvyys*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. 2004. *Uudistuva perusopetus: näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen*. Helsinki: Opetushallitus.

- Vuorinen, P & Valkonen, S. 2003 Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 18.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksillöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 25.
- Vuorinen, P., Mäkinen, R. & Valkonen, S. 2000. Keitä opiskelijoiksi ammattikorkeakouluun? Ammattikorkeakouluun hakeutuminen ja opiskelijavalinnan tulos. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 10.
- Väisänen, P. 2001. The attraction of the teacher's work: a comparative view on the decision to become a teacher. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 80.
- Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Helsinki: Opetushallitus, 157–181.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.
- Yliopistoasetus 1998. 6.2.1998/115.
- Yliopistolaki 1997. 27.6.1997/645.
- Zimmet, P., Alberti, G., Kaufman, F., Tajima, N., Silink, M. Arslanian, S., Wong, G., Bennett, P., Shaw, J. & Caprio, S 2007. The metabolic syndrome in children and adolescent. *Lancet* 369 (9579), 2059–2061.

LIITTEET

LIITE 1. Liikuntatieteiden opiskelijavalintatutkimuksia tiivistetysti.

	Tutkimusasetelma	Päätulokset
Telama, R. 1968	<ul style="list-style-type: none"> • Valintakokeiden validiteetin tutkiminen, validiteettikriteerinä opintomenestys • Tiedollista opintomenestystä mitattiin liikuntalajien teoriataitojen ja eri tenttisuoritusten arvo-sanoilla sekä suorituilla valmiilla arvosanoilla 	<ul style="list-style-type: none"> • Valintakokeissa menestyminen oli osittain riippuvainen mieshakijan <i>asuinpaikan</i> koosta • <i>Taidollista</i> opintomenestystä ennustivat miehillä parhaiten valintakokeiden yleisurheilun, uinnin ja palloilun kokeet sekä talviurheilun tietokoe, ja naisilla yleisurheilun koe, urheiluharrastuksen laajuus ja korkea tieteenarvostuspistemäärä • <i>Tiedollisen</i> menestymisen parhaita ennustajia olivat molemmilla sukupuolilla koulutodistukset sekä tieteenarvostus- ja kasvatusasennepistemäärät
Huttunen, P. 1973	<ul style="list-style-type: none"> • Valintakokeiden sisäisen rakenteen tutkiminen faktorianalyysin 	<ul style="list-style-type: none"> • Valintakokeiden liiketehtävät mittasivat suurelta osin harrastusta taipumusten mittaamisen jäädessä vähäisemmäksi
Alho, H. & Helin, K. 1980	<ul style="list-style-type: none"> • Valintakoetehtävien erottelukyvyn ja liiketehtävien motoristen valmiuksien selittämiskyvyn tutkiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kirjallisen ja psykologisen kokeen sekä opetustuokion erottelukyky olivat hyviä • Opetustuokion erottelukyky oli hyvä naisilla mutta heikompi miehillä • Valintakokeen liiketehtävillä pystyttiin selittämään pyrkijöiden motorisesta valmiudesta yhteensä 96 %
Lehtonen, R. 1983	<ul style="list-style-type: none"> • Koulumenestyksen ja opintomenestyksen sekä valintakokeen ja opintomenestyksen yhteyden selvittäminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Koulumenestys korreloi parhaiten opintomenestykseen (=opintoviikkojen summa ja opintojaksojen arvosanojen keskiarvo) • Valintakokeen ja opintomenestyksen välillä päinvastainen merkitys • Yksittäisten valintakoeosioiden korrelaatiot opintomenestysmuuttujiin jäivät vaille tilastollista merkitsevyyttä
Heinilä, L. 1988	<ul style="list-style-type: none"> • Valintamenetelmien ja opetusharjoitusten välisen yhteyden selvittäminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Valintakokeiden opetustuokion ja opetusharjoituskurssilla menestymisen välillä heikko yhteys

(jatkuu)

LIITE 1 (jatkuu)

<p>Silvennoinen, M., Laakso, L. & Turunen, J. 1991</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Koulu-, valintakoe- ja opintomenestyksen väliset yhteydet 	<ul style="list-style-type: none"> • Koulumenestys korreloi negatiivisesti valintakokeiden tiedollisiin ja taidollisiin osioihin, ts. koulun lukuaineissa heikommin menestyneet menestyivät valinnoissa paremmin ja päinvastoin. • Valintakokeilla ei ollut ennustearvoa myöhemmän opintomenestyksen kanssa – ainoastaan telinevoimistelun (miehet) ja rytmiiikan (naiset) kokeilla oli positiivista siirtovaikutusta samansältöisiin opintojaksoihin (taitojen selväpiirteisyys ja omaleimaisuus). • Opetustuokiolla ei ollut merkittävää yhteyttä myöhempään opetustaidon arvosanaan • Kirjallinen koe selitti heikosti opintomenestystä ja opintomotiivaatiota • Aiemmista opinnoista saadut lisäpisteet korreloivat miehillä positiivisesti gradun ja opetustaidon arvosanoihin ja naisilla opintojen laajuuteen • Koulumenestys korreloi naisilla positiivisesti opintomenestykseen
<p>Kurunmäki, P. 1993</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lukion terveystieto -kirjasta koottujen monivalintatestien toimivuuden selvittäminen 1988 liikuntatieteiden koulutusohjelman valintakokeissa • Aikaisemman koulumenestyksen, valintakoemenestyksen ja terveystieteen ja terveyskasvatuksen opinnoissa menestymisen välillä 	<ul style="list-style-type: none"> • Naisilla koulumenestysmuuttujat selittivät sekä testipistemäärän että keskimääräisen opintomenestyksen kokonaisvaihtelusta noin kolmasosan • Testimenestyksen yhteys opintomenestykseen oli heikko • Miehillä selitysyhteydet jäivät heikoiksi
<p>Varstala, V. & Heikinaro-Johansson, P. 1997</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valintakokeiden opetustuokion reliabiliteetin tutkiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Opetustuokion arvioitsijoiden välillä suuri yksimielisyys ($r=0.91$)
<p>Kuoppala, A. & Turjanmaa, T. 1998</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ennen opintojen aloittamista tapahtuneen musiikin- ja liikunnanharrastuksen määrän selvittäminen • Musiikin harrastamisen vaikutukset pääsykokeiden musiikki- ja telinevoimistelutesteissä menestymiseen 	<ul style="list-style-type: none"> • Musiikin harrastamisella ei ollut suoraa vaikutusta telinevoimistelutesteissä menestymiseen

(jatkuu)

LIITE 1 (jatkuu)

Heinilä, L. 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Valintamenetelmien ja opetusharjoitusten välisen yhteyden selvittäminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ei yhteyttä tai matala ennustava validiteetti valintakoe- ja opintomenestyksellä
Varstala, V. & Sääkslahti, A. 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Opetustuokion reliabiliteetin ja arviointikriteerien pysyvyyden tutkiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Arvioitsijoiden välinen reliabiliteetti oli korkea • Opetustuokiosta saadut pisteet saman hakijan kohdalla peräkkäisinä vuosina säilyivät tyydyttävällä tasolla
Hirvensalo, M. & Palomäki S. 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Liikuntapedagogiikan valinnoissa 2002 toteutetut uudistamishankkeet: Sivuainevalintojen kokeilu sekä erillisryhmän valinta 	<ul style="list-style-type: none"> • Vuoden 2002 erillisryhmän lukion liikunnan ja terveystiedon arvosanapisteiden keskiarvo oli hieman korkeampi kuin saman vuoden liikuntapedagogiikan pääaineryhmässä sisään päässeillä, tilastollisesti ero ei ollut merkitsevä. Samansuuntainen tulos havaittiin myös ylioppilastodistuksen arvosanojen keskiarvoissa • Liikuntakokeissa erillisryhmän jäsenet menestyivät parhaiten palloilussa ja uinnissa sekä heikommin suunnistuksessa. Liikuntakokeiden yhteispistemäärien keskiarvot eivät poikenneet pääaineryhmän tuloksista • Ei tilastollisesti merkitsevää eroa pääaineryhmän kirjallisen kokeen ja opetustuokion hieman erillisryhmää korkeammassa pisteiden keskiarvoissa • Sivuainevalinnassa aikaisemmat yliopisto-opinnot olivat negatiivisessa yhteydessä pääsykoeopisteisiin, kun taas muut opinnot (liikunnanohjaajatutkinto) olivat positiivisessa yhteydessä sivuaineopinto-oikeuden saamiseen • Eri liikuntaympäristöissä toteutetut liikuntakoeosiot (palloilu, vesiliikunta, ulkoliikunta, voimistelu) korreloivat positiivisesti toisiinsa ja muihin opintoihin

(jatkuu)

LIITE 1 (jatkuu)

Virtanen, L. & Vuolijoki J-P. 2004	<ul style="list-style-type: none"> v. 2001 ja 2002 liikunnan aineenopettajakoulutukseen hyväksytyt, jotka olivat osallistuneet valintaa edeltävän vuoden valintakokeisiin Peräkkäisillä hakukerroilla saatujen valintakoepisteiden välisen riippuvuuden kuvaaminen v. 2001 ja 2002 hyväksytyjen valintakoepisteiden keskiarvojen ja -hajontojen tarkastelu ja v. 2002 hyväksytyjen valintakoepistemäärien kehitys yksittäisillä hakijoilla 	<ul style="list-style-type: none"> v. 2001 ja 2002 hyväksytyjen valintakoepisteet olivat samantasoisia ja variaatio samansuuruista Vuodesta 2000 vuoteen 2001 kirjallisen kokeen pisteet olivat pysyviä, mutta vuosien 2001 ja 2002 välillä ne eivät korreloineet Opetustuokiassa pistemäärät olivat pysyviä vuosien 2001 ja 2002 välillä, mutta eivät vuosien 2000 ja 2001 välillä (huom! siirryttiin 3,5 minuutin opetustuokiosta 5 minuuttiin – vaikutus?) Liikuntakokeen sisällä lähes kaikkien liikuntamuotojen pisteet olivat kumpanakin vuosiparina pysyviä Valintakokeiden yhteispisteet nousivat kaikilla hyväksytyillä, erityisesti liikuntakokeissa kehitystä
Häkkinen, I. 2004	<ul style="list-style-type: none"> v. 1992, 1995 ja 1997 liikuntatieteelliseen koulutukseen hakeneet Erilaisten valintakriteerien (koulumenestys, valintakoemenestys, molemmat yhdessä) vaikutuksen selvittäminen koulutukseen hyväksytyjen koostumuksessa Opintomenestyksen ennustaminen koulu- ja valintakoemenestyksellä 	<ul style="list-style-type: none"> 28 % koulutukseen hyväksytyistä olisi tullut valituksi kummalla valintakriteerillä tahansa Koulumenestyksen käyttö valintakriteerinä suosii tuoreita ylioppilaita ja naisia Valintakoemenestyksen käyttö valintakriteerinä suosii vanhempia ylioppilaita ja miehiä Optimaalisen valintatuloksen aikaansaamiseksi tulisi alkupistemäärän painoarvoa nostaa liikuntatieteissä
Mäkelä, K. 2006	<ul style="list-style-type: none"> 1993–2000 valmistuneiden liikunnanopettajien koulu-, valintakoe- ja opintomenestyksen yhteydet työtyytyväisyyteen 	<ul style="list-style-type: none"> Työtyytyväisyyttä ei voitu ennustaa aiemman opinto- tai valintakoemenestyksen tai opintojen perusteella

LIITE 2. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat 2002–2004 (kiintiöidyt paikat).

Pääaineena liikuntapedagogiikka

	<u>2002</u>	<u>2003</u>	<u>2004</u>
- Suomenkieliset miehet	27	27	22
- Suomenkieliset naiset	27	27	22
- Ruotsinkieliset miehet	3	3	3
- Ruotsinkieliset naiset	3	3	3
- Liikuntavammaiset	1	1	1

- Erillisryhmä 2002 (uudet ylioppilaat)

- Miehet 7
- Naiset 7
- Paras 8. pistemäärä 1

- Erillisryhmä 2003 (Liikunnanohjaajat)

- Miehet 7
- Naiset 7
- Paras 8. pistemäärä 1

Yhteensä	76	76	51
----------	----	----	----

Kokeeseen kutsuttavat	260+260	240+240	200+200
-----------------------	---------	---------	---------

(Opas opiskelemaan aikoville 2002, 2003, 2004)

LIITE 3. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan valintakokeet aineenopettajaksi hakeneilla vuosina 2002–2004.

Liikuntatieteiden koulutukseen valinnassa valinta tapahtuu kahdessa vaiheessa. Ensimmäinen valinta tapahtuu hakemusten perusteella ja toisen vaiheen muodostavat valintakokeet. Hakemusten perusteella tapahtuvassa valinnassa otetaan huomioon lukion päästötodistuksen liikunnan numero ja terveystiedon numero, ylioppilastodistus ja lisäpisteen seuraavasti:

- lukion päästötodistus: maks. 9 pist.
 - vähintään kahden kurssin perusteella annettu liikunnan numero x 0,4
4 pist.
 - viiden kurssin perusteella annettu liikunnan numero x 0,5 5 pist.
 - kuuden tai useamman kurssin perusteella annettu liikunnan numero x 0,6 6 pist.
 - pakollisesta terveystiedon kurssista annettu terveystiedon numero x 0,2 2 pist.
 - kahden tai useamman kurssin perusteella annettu terveystiedon numero x 0,3 3 pist.
- ylioppilastodistuksen arvosanat (enintään seitsemän ainetta) maks. 42 pist.

	Pist.	Pitkä / vaativampi	Lyhyt / keskipitkä / yleinen
- approbatur	1	x 1	x 0,5
- lubentur approbatur	2	x 1	x 0,5
- cum laude approbatur	3	x 1	x 0,5
- magna cum laude approbatur	4	x 1	x 0,5
- eximia cum laude approbatur	5	x 1	x 0,5
- laudatur	6	x 1	x 0,5
- lisäpisteet			maks. 10 pist
* yliopisto-opinnoista			
- perusopintokokonaisuus (väh 15 ov) / approbatur-kokonaisuus			2 pist.
- aineopintokokonaisuus (väh. 35 ov) / cum laude approbatur kokonaisuus			3 pist.
- syventävien opintojen kokonaisuus (väh. 55 ov) / ja pro gradu tai laudatur kokonaisuus			5 pist.
* lukion liikuntadiplomin suorittaminen			2 pist.

Pelkän ylioppilastutkinnon suorittaneiden erillisryhmässä (vuosi 2002) voivat hakea kevään 2002 ylioppilaat ja ne kevään 2001 ylioppilaat, jotka ovat olleet suorittamassa varusmiespalvelusta lv 2001–2002 aikana eivätkä ole aloittaneet minkään muun alan opintoja. Ryhmä noudattaa omaa opetussuunnitelmaansa. Erillisryhmässä hakevilla ei oteta huomioon lisäpisteissä muita suorituksia kuin lukion liikuntadiplomi.

Liikuntapedagogiikkaa pääaineena opiskelemaan valittavien erillisryhmään (vuosi 2003) voivat hakea ne, jotka ovat suorittaneet liikunnanohjaajan tutkinnon (amk- tai opistotasoinen tutkinto). Erillisryhmän opiskelijat valitaan erillisryhmän ensisijaiseksi hakukohteeksi valinneiden joukosta. Liikunnanohjaajatutkinnon suorittaneet voivat hakea liikuntapedagogiikkaa pääaineena myös normaalisti ja muita pääaineita.

(jatkuu)

LIITE 3 (jatkuu)

Edellä esitetyillä perusteilla lasketun pistemäärän mukaan kutsutaan kokeisiin vähintään 260 nais- ja 260 miespuolista (v. 2002), 240 nais- ja 240 miespuolista (v. 2003) tai 200 nais- ja 200 miespuolista (v. 2004) hakijaa. Vuonna 2002 30 nais- ja 30 miespuolista hakijaa pelkän ylioppilastutkinnon suorittaneiden erillisryhmän ehdot täyttävää hakijaa kutsutaan erillisryhmän mukaisiin valintakokeisiin.

Liikuntapedagogiikan toisen vaiheen valintakokeiden pistemäärät kertoimilla laskettuna vuosina 2002–2004.

	maks. pist.
Alkupisteet	-
Liikuntakokeet	140 1)
Yhteinen kirjallinen koe	60 2)
Opetustuokio	54 3)
<u>Musiikkikoe</u>	<u>6</u>
Yhteensä	260

1) kerroin 0.875, 2) kerroin 1.2, 3) kerroin 1.35

Erityiset karsintakriteerit

Opettajankoulutukseen liikuntapedagogiikka pääaineena pyrkivistä karsitaan pois liikuntakokeiden yhteispistemäärässä sekä naisista että miehistä pienimmän pistemäärän saanut neljännes. Ruotsinkielisistä hakijoista karsitaan lisäksi sekä naisista että miehistä valintakoe pistemäärässä alempaan puolikkaaseen sijoittuneet hakijat.

Pelkän ylioppilastutkinnon suorittaneiden erillisryhmän (2002) ja liikunnanohjaajien erillisryhmän (2003) valintakoeosiot ja osioiden kertoimet.

	Erillisryhmä 2002	Erillisryhmä 2003
	maks. pist.	maks. pist.
Alkupisteet	20 1)	20 2)
Liikuntakokeet	140 3)	140 3)
Yhteinen kirjallinen koe	40 4)	40 4)
Opetustuokio	44 5)	44 5)
Ryhmähaastattelu	10	10
<u>Musiikkikoe</u>	<u>6</u>	<u>6</u>
Yhteensä	260	260

1) kerroin 0.4, 2) kerroin 0,27, 3) kerroin 0,875, 4) kerroin 0,8, 4) kerroin 1,1

(Opas opiskelemaan aikoville 2002, 2003, 2004)

LIITE 4. Liikunnan aineenopettajakoulutukseen hakeneiden miesten ikäjakaumat vuosina 2002, 2003 ja 2004.

2002			2003			2004		
Ikä	n	%	Ikä	n	%	Ikä	n	%
19	93	25.0	18	1	0.2	18	1	0.2
20	90	24.2	19	109	26.1	19	121	28.8
21	79	21.2	20	89	21.3	20	92	21.9
22	30	8.1	21	82	19.6	21	73	17.4
23	28	7.5	22	46	11.0	22	44	10.5
24	14	3.8	23	21	5.0	23	27	6.4
25	8	2.2	24	24	5.7	24	15	3.6
26	15	4.0	25	14	3.3	25	14	3.3
27	7	1.9	26	4	1.0	26	12	2.9
28	3	0.8	27	13	3.1	27	8	1.9
29	2	0.5	28	4	1.0	28	5	1.2
31	1	0.3	30	1	0.2	29	3	0.7
34	1	0.3	31	1	0.2	30	2	0.5
35	1	0.3	32	2	0.5	31	2	0.5
Yht.	372	100.0	33	1	0.2	32	1	0.2
			34	2	0.5	Yht.	420	100.0
			36	2	0.5			
			37	1	0.2			
			45	1	0.2			
			Yht.	418	100.0			

(jatkuu)

LIITE 4 (jatkuu)

Liikunnan aineenopettajakoulutukseen hakeneiden naisten ikäjakaumat vuosina 2002, 2003 ja 2004.

2002			2003			2004		
Ikä	n	%	Ikä	n	%	Ikä	n	%
19	110	33.6	18	1	0.3	18	4	1.0
20	83	25.4	19	105	30.3	19	144	35.6
21	41	12.5	20	106	30.5	20	102	25.2
22	27	8.3	21	40	11.5	21	57	14.1
23	19	5.8	22	29	8.4	22	24	5.9
24	15	4.6	23	26	7.5	23	26	6.4
25	14	4.3	24	11	3.2	24	13	3.2
26	5	1.5	25	7	2.0	25	13	3.2
27	4	1.2	26	5	1.4	26	6	1.5
28	4	1.2	27	8	2.3	27	3	0.7
29	1	0.3	28	3	0.9	28	2	0.5
31	3	0.9	30	2	0.6	29	4	1.0
42	1	0.3	32	1	0.3	30	1	0.2
Yht.	327	100.0	33	1	0.3	31	1	0.2
			44	1	0.3	33	1	0.2
			51	1	0.3	36	1	0.2
			Yht.	347	100.0	45	1	0.2
						46	1	0.2
						Yht.	404	100.0

LIITE 5. Ylioppilaaksitulovuosi eri hakuvuosina

.

Miehet

Yovuosi	Hakuvuosi		
	2002	2003	2004
	n	n	n
Ei yo	8	9	16
1977		1	
1985		1	
1987	1	1	
1988	1	1	
1989		3	
1990		1	
1991	1	2	
1992	1	1	2
1993	1		
1994	4	1	3
1995	14	10	4
1996	7	5	6
1997	13	14	8
1998	24	17	13
1999	24	17	13
2000	69	39	20
2001	90	74	33
2002	114	89	63
2003		132	94
2004			145

Naiset

Yovuosi	Hakuvuosi		
	2002	2003	2004
	n	n	n
Ei yo	8	7	14
1973		1	
1977			1
1979		1	1
1987			1
1989		1	
1990	2		
1992	1	1	
1993	4	1	2
1994	2	1	1
1995	4	6	2
1996	13	8	3
1997	14	7	4
1998	19	8	12
1999	19	21	11
2000	33	27	22
2001	76	31	20
2002	132	103	56
2003		123	93
2004			161

LIITE 6. Eri hakijaryhmien kotikunnat asukaslukumäärän mukaan.

	Kaikki hakijat		Valintoihin osallistuneet		Koulutukseen hyväksytyt		Karsiutuneet	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	233	10.2	74	7.9	6	3.4	58	9.0
2	361	15.8	133	14.2	19	10.9	101	15.6
3	245	10.7	99	10.6	20	11.5	71	11.0
4	565	24.7	257	27.5	39	22.4	183	28.3
5	881	38.5	371	39.6	88	50.6	234	36.2
Puuttuvia	3	0.1	2	0.2	2	1.1	-	-
Yhteensä	2288	100.0	936	100.0	174	100.0	647	100.0

1 = > 5000 asukasta

2 = 5001 - 10000 asukasta

3 = 10001 - 15000 asukasta

4 = 15001 - 50000 asukasta

5 = 50001 < asukasta

LIITE 7. Hakijoiden kotimaakuntien väestöosuudet ja hakijoiden määrät maakunnittain kaikilla hakijoilla (n, % kaikista hakijoista), valintakokeisiin osallistuneilla (n, % oman maakunnan kaikista (mk) hakijoista) sekä koulutukseen hyväksytyillä (n, % kaikista hyväksytyistä (k) ja % oman maakunnan (m) valintakokeisiin osallistuneista hakijoista).

	Maakunnan	Kaikki mies-		Valintakokeisiin		Koulutukseen hyväksytyt		
	väestöosuus	hakijat		osallistuneet miehet		miehet		
	%	n	%	n	% (mk)	n	% (k)	% (m)
Ahvenanmaa	0	0	0	0	0	0	0	0
Etelä-Karjala	2.6	52	4.3	18	34.6	1	1.2	5.5
Etelä-Pohjanmaa	3.7	78	6.5	28	35.9	7	8.2	25.0
Etelä-Savo	3.0	55	4.6	27	49.1	2	2.4	7.4
Itä-Uusimaa	1.8	5	0.4	1	20.0	0	0	0
Kainuu	1.6	25	2.1	14	56.0	3	3.5	21.4
Kanta-Häme	3.2	33	2.8	14	42.4	0	0	0
Keski-Pohjanmaa	1.3	33	2.8	9	27.3	2	2.4	22.2
Keski-Suomi	5.1	164	13.7	66	40.2	13	15.3	19.7
Kymenlaakso	3.5	37	3.1	17	45.9	4	4.7	23.5
Lappi	3.5	40	3.3	13	32.5	3	3.5	23.1
Pirkanmaa	8.9	82	6.8	25	30.5	4	4.7	16.0
Pohjanmaa	3.3	25	2.1	5	20.0	0	0	0
Pohjois-Karjala	3.2	63	5.3	32	50.8	8	9.4	25.0
Pohjois-Pohjanmaa	7.2	114	9.5	49	43.0	9	10.6	18.4
Pohjois-Savo	4.7	76	6.3	28	36.8	5	5.9	17.9
Päijät-Häme	3.8	47	3.9	21	44.7	7	8.2	33.3
Satakunta	4.3	56	4.7	14	25.0	2	2.4	14.3
Uusimaa	26.0	139	11.6	57	41.0	11	12.9	19.3
Varsinais-Suomi	8.7	75	6.3	35	46.7	7	8.2	20.0
<i>Yhteensä</i>	100	1199	100	473	39.4	85	100	18.0

(jatkuu)

LIITE 7 (jatkuu)

	Maakunnan	Kaikki naisha-		Valintakokeisiin		Koulutukseen hyväksytyt		
	väestöosuus	kijat		osallistuneet naiset		naiset		
	%	n	%	n	% (mk)	n	% (k)	% (m)
Ahvenanmaa	0	0	0	0	0	0	0	0
Etelä-Karjala	2.6	38	3.5	19	50.0	2	2.2	10.5
Etelä- Pohjanmaa	3.7	88	8.2	34	38.6	8	9.0	23.5
Etelä-Savo	3.0	38	3.5	14	36.8	4	4.5	28.6
Itä-Uusimaa	1.8	6	0.6	3	50.0	0	0	0
Kainuu	1.6	33	3.1	12	36.4	1	1.1	8.3
Kanta-Häme	3.2	20	1.9	12	60.0	2	2.2	16.7
Keski- Pohjanmaa	1.3	29	2.7	6	20.7	2	13.5	16.7
Keski-Suomi	5.1	113	10.5	56	49.6	12	13.5	21.4
Kymenlaakso	3.5	29	2.7	10	34.5	2	2,2	20.0
Lappi	3.5	35	3.2	16	45.7	3	3.4	18.8
Pirkanmaa	8.9	113	10.5	56	49.6	13	14.6	23.2
Pohjanmaa	3.3	37	3.4	15	40.5	2	2.2	13.3
Pohjois-Karjala	3.2	45	4.2	19	42.2	2	2.2	10.5
Pohjois- Pohjanmaa	7.2	86	8.0	24	27.9	4	4.5	16.7
Pohjois-Savo	4.7	48	4.5	21	43.8	4	4.5	19.0
Päijät-Häme	3.8	40	3.7	17	42.5	4	4.5	23.5
Satakunta	4.3	42	3.9	19	45.2	1	1.1	5.2
Uusimaa	26.0	153	14.2	70	45.8	19	21.3	27.1
Varsinais- Suomi	8.7	83	7.7	30	36.1	4	4.5	13.3
<i>Yhteensä</i>	100	1077	100	454	42.2	89	100	19.6

LIITE 8. Valintakoeosioiden keskiarvot ja keskihajonnat eri hakuvuosina miehillä ja naisilla.

		Kaikki mieshakijat		Hyväksytyt miehet		Karsiutuneet miehet	
		ka	kh	ka	kh	ka	kh
2002	Kirjallinen koe	25.3	7.3	32.4	7.8	22.6	5.1
	Telinevoimistelu	12.1	4.2	16.0	2.6	10.8	4.1
	Rytmiikka	11.6	4.1	13.8	3.5	10.9	4.1
	Palloilu	13.6	3.6	15.6	2.7	13.0	3.8
	Uinti	13.0	4.0	16.4	2.7	11.8	3.8
	Perusliikunta	11.0	4.3	15.2	2.5	9.7	3.9
	Hiihto	11.9	5.4	17.0	2.7	10.3	4.9
	Suunnistus	12.4	4.7	13.8	5.4	11.7	4.4
	Luistelu	13.3	4.9	16.1	3.2	12.6	5.2
	Opetustuokio	24.9	5.7	28.4	4.3	23.3	5.4
	Musiikkikoe	0.8	1.3	1.6	1.6	0.4	1.0
	Yhteispisteet	151.3	29.2	187.5	11.4	138.3	24.0
2003	Kirjallinen koe	24.9	5.2	29.8	5.6	23.3	4.2
	Telinevoimistelu	13.7	3.9	16.6	2.3	12.7	3.9
	Rytmiikka	12.6	4.8	17.1	2.7	11.5	4.6
	Palloilu	12.7	3.9	14.7	2.6	12.2	4.0
	Uinti	11.6	4.0	13.4	2.4	10.8	4.1
	Perusliikunta	10.7	4.9	13.9	4.3	9.6	4.7
	Hiihto	11.6	5.4	14.7	4.3	10.6	5.4
	Suunnistus	10.5	4.8	13.6	4.4	9.6	4.7
	Luistelu	14.1	5.0	15.8	3.7	13.6	5.2
	Opetustuokio	26.8	4.6	29.6	3.0	25.8	4.4
	Musiikkikoe	1.0	1.6	1.7	1.8	0.8	1.5
	Yhteispisteet	152.4	26.0	182.2	10.0	143.0	22.4
2004	Kirjallinen koe	25.7	6.9	30.9	6.1	23.9	5.9
	Telinevoimistelu	12.6	4.1	16.3	3.2	11.6	4.0
	Rytmiikka	11.3	4.1	14.8	3.8	10.3	3.7
	Palloilu	14.3	3.8	14.9	3.8	14.0	3.9
	Uinti	11.0	4.3	14.7	2.6	9.8	4.0
	Perusliikunta	10.4	5.1	12.7	4.1	9.4	5.1
	Hiihto	11.4	4.6	15.4	3.2	10.3	4.4
	Suunnistus	10.3	4.8	12.5	4.4	9.9	4.8
	Luistelu	12.6	4.7	14.2	4.3	12.3	4.8
	Opetustuokio	25.8	4.9	28.9	3.8	24.5	4.7
	Musiikkikoe	1.1	1.6	2.6	1.8	0.8	1.3
	Yhteispisteet	149.0	24.6	180.0	10.3	139.2	20.2

(jatkuu)

LIITE 8 (jatkuu)

		Kaikki naishakijat		Hyväksytyt naiset		Karsiutuneet naiset	
		ka	kh	ka	kh	ka	kh
2002	Kirjallinen koe	27.2	7.2	34.0	6.3	24.6	5.8
	Telinevoimistelu	10.4	4.4	13.8	3.3	9.3	4.2
	Rytmiikka	11.9	4.7	14.5	3.6	11.1	4.9
	Palloilu	12.4	4.3	15.0	3.9	11.3	4.0
	Uinti	12.6	4.1	15.5	2.1	11.8	4.1
	Perusliikunta	12.3	3.6	14.6	2.7	11.4	3.6
	Hiihto	11.1	4.1	14.6	3.3	10.2	3.8
	Suunnistus	12.6	4.4	15.0	3.5	11.7	4.3
	Luistelu	9.8	4.9	12.7	3.6	8.7	4.8
	Opetustuokio	27.4	4.9	30.9	4.4	26.3	4.8
	Musiikkikoe	1.9	1.8	3.0	1.5	1.6	1.7
	Yhteispisteet	152.8	25.1	187.0	12.9	141.5	18.1
	2003	Kirjallinen koe	28.2	6.6	34.3	5.6	25.2
Telinevoimistelu		12.0	3.6	14.3	3.0	11.3	3.7
Rytmiikka		10.4	5.1	14.0	3.4	9.1	4.9
Palloilu		10.5	4.2	12.8	3.3	9.4	4.0
Uinti		12.7	4.1	15.7	2.6	11.6	4.0
Perusliikunta		11.9	5.1	14.7	4.1	11.0	5.2
Hiihto		11.1	4.8	15.0	3.4	9.8	4.6
Suunnistus		10.5	4.8	13.8	4.7	9.1	4.3
Luistelu		9.5	5.0	13.5	4.1	7.8	4.4
Opetustuokio		28.2	4.7	31.5	3.9	27.0	4.6
Musiikkikoe		1.8	1.8	3.1	1.5	1.4	1.7
Yhteispisteet		151.0	26.6	186.2	13.2	137.2	18.5
2004		Kirjallinen koe	28.1	6.8	34.1	5.1	25.6
	Telinevoimistelu	11.6	3.6	14.0	2.6	10.9	3.8
	Rytmiikka	10.0	4.6	13.3	4.4	9.1	4.3
	Palloilu	9.8	4.6	11.3	5.3	9.4	4.5
	Uinti	10.7	4.0	12.8	2.7	10.0	4.2
	Perusliikunta	10.7	4.8	12.7	3.6	10.0	5.0
	Hiihto	11.4	4.6	15.0	3.0	10.0	4.3
	Suunnistus	8.7	5.3	11.7	4.7	7.6	5.2
	Luistelu	9.6	5.2	11.6	4.3	9.1	5.5
	Opetustuokio	27.0	4.7	30.5	4.1	25.5	3.9
	Musiikkikoe	1.9	1.7	2.6	1.8	1.8	1.7
	Yhteispisteet	144.3	22.1	174.2	9.4	133.5	15.9

LIITE 9. Valintakoeosioiden keskiarvojen ja keskihajontojen hakuvuosittainen vaihtelu (sulkeissa todelliset minimi- ja maksimit), yksisuuntaisen varianssianalyysin (ANOVA) F-arvot ja p-arvot sekä Scheffén post hoc -testi ($p < 0.05$) miehillä.

	1. 2002		2. 2003		3. 2004		F	p-arvo	Scheffé
	(n = 138)		(n = 168)		(n = 118)				
	ka	kh	ka	kh	ka	kh			
Yhteispisteet	148.3 (21.6–210.9)	29.6	150.4 (40.2–202.6)	25.8	147.8 (85.4–212.9)	24.8	0.42	.661	n.s.
Kirjallinen koe	24.6 (11–46)	6.9	24.5 (12–46)	5.2	25.4 (11–47)	6.6	0.80	.450	n.s
Opetustuokio	24.3 (0–38)	5.6	26.5 (0–37)	4.5	25.4 (0–36)	4.8	7.72	.001	2>1
Telinevoimistelu	11.9 (0–20)	4.4	13.5 (0–20)	3.9	12.6 (0–20)	4.3	5.59	.004	2>1
Rytmiikka	11.5 (0–20)	4.2	12.6 (0–20)	4.8	11.2 (0–20)	4.1	4.03	.018	2>3
Palloilu	13.5 (0–20)	3.7	12.7 (0–20)	3.9	14.2 (4–20)	3.9	5.42	.005	3>2
Uinti	12.7 (0–20)	4.1	11.3 (0–20)	4.0	10.8 (1–19)	4.2	7.75	.000	1>2,3
Perusliikunta	10.8 (0–20)	4.3	10.4 (0–20)	4.9	10.1 (0–20)	5.0	0.75	.475	n.s
Hiihto	11.6 (0–20)	5.4	11.4 (0–20)	5.4	11.4 (4–20)	4.6	0.11	.896	n.s
Suunnistus	12.1 (0–20)	4.7	10.4(0–20)	4.8	10.4 (0–20)	4.8	6.10	.002	1>2,3
Luistelu	13.3 (0–20)	5.0	14.0 (0–20)	5.0	12.7 (1–20)	4.7	2.45	.088	n.s

Testiosioiden vaihteluväli: yhteispisteet 0–260, kirjallinen koe 0–50, opetustuokio 0–40, liikuntakokeet 0–20 ja musiikkikoe 0–6.

(jatkuu)

LIITE 9 (jatkuu) Valintakoeosioiden keskiarvojen ja -hajontojen hakuvuosittainen vaihtelu (sulkeissa todelliset minimi ja maksimit) sekä yksisuuntaisen varianssianalyysin (ANOVA) F-arvot ja p-arvot sekä Scheffén post hoc -testi ($p < 0.05$) naisilla.

	1. 2002		2. 2003		3. 2004		F	p-arvo	Scheffé
	(n=149)		(n=131)		(n=117)				
	ka	kh	ka	kh	ka	kh			
Yhteispisteet	150.6 (91.8–209.3)	25.1	149.2 (71.5–215.6)	26.6	142.9 (100.1–195.3)	22.6	3.39	.035	1>3
Kirjallinen koe	26.5 (13–45)	7.0	27.4 (15–46)	6.5	27.6 (12–43)	6.8	0.95	.387	n.s.
Opetustuokio	27.3(12–40)	5.1	28.1 (0–40)	4.8	26.7 (17–40)	4.5	2.77	.064	n.s.
Telinevoimistelu	10.2 (0–20)	4.4	12.1 (0–20)	3.7	11.6 (2–20)	3.8	7.85	.000	2,3>1
Vapaavoimistelu	11.8 (2–20)	4.8	10.3 (0–20)	5.1	10.1 (2–20)	4.7	5.30	.005	1>2,3
Palloilu	12.1 (3–20)	4.2	10.3 (0–20)	4.1	9.8 (3–20)	4.8	10.16	.000	1>2,3
Uinti	12.5 (2–20)	4.1	12.6 (0–20)	4.1	10.6 (1–20)	4.1	9.24	.000	1,2>3
Perusliikunta	12.1 (4–20)	3.6	11.9 (0–20)	5.2	10.6 (0–20)	4.9	3.90	.022	1>3
Hiihto	11.1 (4–20)	4.1	11.0 (0–20)	4.9	11.2 (4–20)	4.5	0.02	.983	n.s.
Suunnistus	12.3 (2–20)	4.4	10.3 (0–20)	4.8	8.6 (0–20)	5.3	20.33	.000	1>2>3
Luistelu	9.5 (0–20)	4.9	9.2 (0–20)	5.0	9.6 (1–20)	5.3	0.23	.795	n.s.

Testiosioiden vaihteluväli: yhteispisteet 0–260, kirjallinen koe 0–50, opetustuokio 0–40, liikuntakokeet 0–20 ja musiikkikoe 0–6.

LIITE 10. Uusien ja vanhojen ylioppilaiden alkupistemäärä ja valintakoeosioiden keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh) sekä t-testin p-arvot.

Testiosioiden pisteet	Uudet ylioppilaat (n=255–304)		Vanhat ylioppilaat ja ei ylioppilaat (n= 516–573)		p-arvo	
	ka	kh	ka	kh		
alkupistemäärä	24.8	4.0	22.9	7.4	.001	***
kirjallinen koe	24.1	5.4	27.3	6.9	.001	***
telinevoimistelu	10.4	4.0	12.8	4.0	.001	***
rytmiikka ja va- paavoimistelu	9.7	4.4	12.1	4.6	.001	***
palloilu	11.6	4.2	12.3	4.3	.014	
uinti	10.6	4.3	12.5	4.0	.001	***
perusliikunta	10.4	4.8	11.4	4.6	.003	**
hiihto	9.8	4.7	12.0	4.8	.001	***
suunnistus	9.6	5.0	11.4	4.9	.001	***
luistelu	10.2	5.6	12.1	5.1	.001	***
opetustuokio	25.1	4.6	27.2	5.2	.001	***
musiikkikoe	1.3	1.7	1.7	1.7	.011	
yhteispistemäärä	135.9	21.1	155.2	27.3	.001	***

Testiosioiden pistemäärien vaihteluväli: kirjallinen koe 0-50, opetustuokio 0-40, liikuntakokeet 0-20, musiikkikoe 0-6, yhteispisteet 0–260. *) p<0.05 **) p<0.01 ***)p<0.001

LIITE 11. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen valintakokeisiin vuosina 2002–2004 osallistuneiden 100 parhaan uuden (U) ja vanhan (V) miesylioppilaan valinta-koeosioiden pistemäärien keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh) ja t-testin p-arvot.

Testiosio		ka	kh	p-arvo
Kirjallinen koe	V	31.4	7.1	.000 ***
	U	24.0	4.6	
Telinevoimistelu	V	16.3	2.5	.000 ***
	U	12.3	3.3	
Rytmiikka	V	15.3	3.6	.000 ***
	U	12.1	3.6	
Palloilu	V	15.2	2.9	.000 ***
	U	13.4	3.5	
Uinti	V	14.8	3.0	.000 ***
	U	11.6	4.0	
Perusliikunta	V	13.6	3.9	.000 ***
	U	11.4	4.0	
Hiihto	V	15.5	3.6	.000 ***
	U	11.7	5.1	
Suunnistus	V	13.4	4.4	.004 **
	U	11.6	4.4	
Luistelu	V	15.6	3.8	.002 **
	U	13.6	4.9	
Opetustuokio	V	29.5	4.0	.000 ***
	U	25.8	3.7	
Musiikkikoe	V	2.1	1.7	.001 ***
	U	1.2	1.6	
Yhteispisteet	V	184.1	11.1	.000 ***
	U	150.0	14.0	

Testiosioiden vaihteluväli: kirjallinen koe 0–50, opetustuokio 0–40, liikuntakokeet 0–20, musiikkikoe 0–6, yhteispisteet 0–260. *) p<0.05 **) p<0.01 ***)p<0.001

(jatkuu)

LIITE 11 (jatkuu) Liikunnan aineenopettajakoulutuksen valintakokeisiin vuosina 2002–2004 osallistuneiden 100 parhaan uuden (U) ja vanhan (V) naisylioppilaan valintakoeosioiden pistemäärien keskiarvot (ka), -hajonnat (kh) ja t-testin p-arvot.

Testiosio		ka	kh	p-arvo
Kirjallinen koe	V	34.8	5.5	.000 ***
	U	27.4	5.8	
Telinevoimistelu	V	13.3	3.3	.000 ***
	U	11.5	3.9	
Vapaavoimistelu	V	13.9	3.5	.000 ***
	U	10.8	4.6	
Palloilu	V	13.7	4.1	.003 **
	U	11.4	4.5	
Uinti	V	14.9	2.7	.000 ***
	U	11.7	3.7	
Perusliikunta	V	14.0	3.5	.012
	U	12.5	4.4	
Hiihto	V	14.7	3.3	.000 ***
	U	10.8	4.1	
Suunnistus	V	13.8	4.4	.000 ***
	U	10.8	4.6	
Luistelu	V	13.1	3.8	.000 ***
	U	10.3	4.9	
Opetustuokio	V	30.8	4.2	.000 ***
	U	26.9	3.7	
Musiikkikoe	V	2.8	1.7	.003 **
	U	2.1	1.8	
Yhteispisteet	V	183.4	11.8	.000 ***
	U	149.6	13.2	

Testiosioiden vaihteluväli: kirjallinen koe 0–50, opetustuokio 0–40, liikuntakokeet 0–20 musiikkikoe 0–6, yhteispisteet 0–260. *) p<0.05 **) p<0.01 ***)p<0.001

LIITE 12. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen valintakokeisiin vuosina 2002–2004 osallistuneiden 50 parhaan uuden ja vanhan miesylioppilaan valintakoeosioiden pistemäärien keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh) ja t-testin p-arvot.

Testiosio		ka	kh	p-arvo
Kirjallinen koe	V	33.8	6.9	.000 ***
	U	24.9	4.7	
Telinevoimistelu	V	16.7	2.3	.000 ***
	U	13.5	2.8	
Rytmiikka	V	15.9	3.2	.000 ***
	U	13.5	3.4	
Palloilu	V	16.0	2.6	.003 **
	U	14.1	3.3	
Uinti	V	15.3	2.5	.000 ***
	U	12.7	3.4	
Perusliikunta	V	14.9	3.1	.007 *
	U	13.0	3.7	
Hiihto	V	16.1	3.3	.002 **
	U	13.4	5.0	
Suunnistus	V	14.0	4.3	.131
	U	12.6	4.7	
Luistelu	V	16.3	3.3	.065
	U	14.8	4.5	
Opetustuokio	V	30.2	4.0	.000 ***
	U	26.6	4.0	
Musiikkikoe	V	2.4	1.7	.039
	U	1.6	1.8	
Yhteispisteet	V	193.1	8.4	.000 ***
	U	161.4	10.4	

Testiosioiden vaihteluväli: kirjallinen koe 0–50, opetustuokio 0–40, liikuntakokeet 0–20 musiikkikoe 0–6, yhteispisteet 0–260. *) p<0.05 **) p<0.01 ***)p<0.001

(jatkuu)

LIITE 12 (jatkuu) Liikunnan aineenopettajakoulutuksen valintakokeisiin vuosina 2002–2004 osallistuneiden 50 parhaan uuden (U) ja vanhan (V) naisylioppilaan valintakoeosioiden pistemäärien keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh) ja t-testin p-arvot.

Testiosio		ka	kh	p-arvo
Kirjallinen koe	V	36.5	4.8	.000 ***
	U	28.7	5.6	
Telinevoimistelu	V	14.0	3.0	.056
	U	12.8	3.6	
Vapaavoimistelu	V	14.7	3.3	.001 ***
	U	12.0	4.4	
Palloilu	V	14.5	3.6	.012
	U	12.3	4.9	
Uinti	V	15.9	2.2	.000 ***
	U	12.9	3.3	
Perusliikunta	V	15.0	3.2	.090
	U	13.8	4.1	
Hiihto	V	15.1	3.1	.000 ***
	U	11.3	3.6	
Suunnistus	V	14.6	4.2	.001 ***
	U	11.6	4.6	
Luistelu	V	14.2	3.2	.000 ***
	U	11.1	4.9	
Opetustuokio	V	32.1	4.2	.000 ***
	U	27.5	3.5	
Musiikkikoe	V	2.6	1.7	.561
	U	2.4	1.8	
Yhteispisteet	V	193.0	8.8	.000 ***
	U	159.5	11.5	

Testiosioiden vaihteluväli: kirjallinen koe 0–50, opetustuokio 0–40, liikuntakokeet 0–20 musiikkikoe 0–6, yhteispisteet 0–260. *) $p < 0.05$ **) $p < 0.01$ ***) $p < 0.001$

LIITE 13. Valintakoeosioiden jakaumien vinous mies- ja naishakijoilla. Kolmogorovin-Smirnovin testin Z- ja p-arvot.

	Miehet (n=424)		Naiset (n=397)	
	Z	p-arvo	Z	p-arvo
Yhteispisteet	0.846	.472	0.900	.392
Kirjallinen koe	2.381	.000	1.407	.038
Opetustuokio	1.930	.001	2.412	.000
Telinevoimistelu	1.513	.021	1.258	.084
Rytmiikka / vapaavoimistelu	1.236	.094	1.740	.005
Palloilu	1.887	.002	2.116	.000
Uinti	1.643	.009	1.975	.001
Perusliikunta	1.258	.084	1.585	.013
Hiihto	2.144	.000	1.380	.044
Suunnistus	1.343	.054	1.207	.108
Luistelu	2.462	.000	1.279	.076
Musiikkikoe	6.492	.000	3.680	.000

LIITE 14. Cronbachin alfa-kertoimet, jos valintakokeen liikuntatestiosio olisi poistettu liikuntakokeen summamuuttujasta miehillä ja naisilla.

	Miehet	Naiset
telinevoimistelu	.668	.610
rytmiikka / vapaavoimistelu	.681	.621
palloilu	.704	.639
uinti	.698	.637
perusliikunta	.681	.609
hiihto	.682	.619
suunnistus	.716	.647
luistelu	.714	.618

LIITE 15. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen valintakokeiden liikuntalajien keski-
näisten korrelaatioiden keskiarvot miehillä ja naisilla vuosina 2002–2004.

	Miehet (n=372)	Naiset (n=374)
Telinevoimistelu	.325	.233
Rytmiikka / vapaavoimistelu	.289	.196
Palloilu	.255	.156
Uinti	.221	.153
Perusliikunta	.279	.237
Hiihto	.281	.207
Suunnistus	.159	.142
Luistelu	.214	.209