

918/98

752

LUKIOLAINEN URANVALINNAN KYNNYKSELLÄ

- LUOKANOPETTAJAN AMMATTI ERITYISESTI LUKIOLAISEN POJAN
URANVALINNAN KOHTEENA

Tapani Heinonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

HEINONEN, T. Lukiolainen uranvalinnan kynnyksellä - luokanopettajan ammatti erityisesti lukiolaisen pojan uranvalinnan kohteena. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu- tutkielma.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lukiolaisten tyttöjen ja poikien näkemyksiä luokanopettajan ammatista sekä kuinka mielenkiintoisena uranvalintavaihtoehtona lukiolaiset luokanopettajan ammatin kokevat. Tutkimuksessa keskitytään etsimään syitä lukiolaisten poikien tyttöjä vähäisemmälle mielenkiinnolle luokanopettajan ammattia kohtaan. Tutkimuksessa käsitellään myös lukiolaisten uranvalintaprosessiin yleisemminkin liittyviä seikkoja, kuten ammatinvalinnan varmuutta, näkemyksiä ihanneammatin ominaisuuksista ja mielenkiintoa eri ammattialoja kohtaan.

Tutkimus toteutettiin kysymyslomakkeilla oppilaanohjauksen tunneilla kuudessa lukiossa eri puolilla Suomea. Vastajat olivat lukion toisluokkalaisia (Hyvinkään lukiossa kolmasluokkalaisia), kaikkiaan tutkimukseen osallistui 223 lukiolaista. Aineistoa analysoitiin tilastollisesti suorien jakaumien, χ^2 -testien, faktorianalyysin ja kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla.

Tutkimustulosten mukaan lukiolaiset tytöt ovat poikia hieman varmempia tulevan ammattisuuntautumisensa suhteen. Ammatinvalinnan perusteiden osalta tyttöjen ja poikien väliset erot ovat melko vähäisiä. Luokanopettajan ammattiin tytöt suhtautuvat poikia positiivisemmin ja näkevät poikia useammin luokanopettajan ammatin mahdollisena uranvalintavaihtoehtonaan. 36,8 % lukiolaisista tytöistä ja 22,3 % pojista pitää luokanopettajan työtä niin mielenkiintoisena, että voisi ajatella tekevänsä sitä tulevaisuudessa. Tytöt ovat poikia kiinnostuneempia kasvatus- ja opetusalan ammateista yleensäkin. Tulos on yhteydessä tyttöjen ja poikien yleistä ammattisuuntautumista kuvaaviin tuloksiin, lukiolaisten tyttöjen ja poikien ammattisuuntautuminen noudattaa edelleen pitkälti stereotyyppistä jakoa 'miesten ja naisten ammatteihin'. Luokanopettajan ammatti on myös lähempänä tyttöjen kuin poikien ihanneammattikuvaa, jossa painottuu poikiin verrattuna mm. ihmisläheisyys. Tytöt myös kokevat persoonallisuutensa soveltuvan luokanopettajan ammattiin useammin kuin pojat, joille luokanopettajan ammatti on jossakin määrin vallitsevien ammattistereotyyppioiden vastainen uranvalintavaihtoehto.

Hakusanat: uranvalinta ; ammatinvalinta ; luokanopettaja ; stereotypia

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	1
2 URANVALINTA.....	3
2.1 Erilaisia uranvalintateorioita.....	3
2.2 Superin uranvalintateoria.....	5
2.3 Eriksonin identiteettiteoria uranvalinnan näkökulmasta.....	7
2.3.1 Marcian Eriksonin teoriasta johtamat identiteettistatukset.....	8
2.3.2 Eroja tyttöjen ja poikien identiteetin muodostumisessa.....	9
2.4 Nuoriso uranvalinnan kynnyksellä tämän päivän yhteiskunnassa.....	10
3 LUOKANOPETTAJAN AMMATTI URANVALINNAN KOHTEENA.....	12
3.1 Luokanopettajan ammattikuva.....	12
3.1.1 Yhteiskunnan asettamat vaatimukset opettajantyölle.....	13
3.1.2 Muutoksia luokanopettajan työssä.....	14
3.2 Luokanopettajan ammatin arvostus.....	15
3.2.1 Ammatinarvostus.....	15
3.2.2 Tutkimuksia luokanopettajan ammatin arvostuksesta.....	18
3.3 Luokanopettajan ammatin stereotyyppinen kuva.....	21
3.3.1 Stereotyyppiat.....	21
3.3.2 Tutkimuksia luokanopettajan ammattia koskevista stereotyyppisistä mielikuvista.....	22
3.3.3 Stereotyyppiset mielikuvat luokanopettajan ammatin sukupuoliroolista.....	24
3.3.4 Stereotyyppisiä mielikuvia miesopettajista.....	27
4 MIESLUOKANOPETTAJAKSI ?.....	29
4.1 Mielikuvia ja stereotyyppioita miehenä olemisesta ja maskuliinisuudesta.....	29
4.2 Androgynia luokanopettajan ammatissa edellytettynä ominaisuutena.....	30
4.3 Luokanopettajan ammattiroolin ja mieheyden yhdistäminen.....	31

5 TUTKIMUSONGELMAT.....	33
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA LUOTETTAVUUS.....	34
6.1 Mittarin laadinta ja rakenne.....	34
6.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston kerääminen.....	35
6.3 Aineiston käsittely.....	37
6.4 Tutkimuksessa käytettyjen tilastollisten analyysimenetelmien reliabiliteetti.....	38
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	41
7.1 Lukiolaisten ammatinvalinnan varmuus.....	41
7.2 Lukiolaisten suhtautuminen tulevaisuuden mahdollisuuksiinsa.....	43
7.3 Lukiolaisen ihanneammatti.....	44
7.3.1 Eroja tyttöjen ja poikien ihanneammattikuvassa.....	45
7.3.2 Eroja kaupunkilais- ja maalaislukiolaisten ihanneammattikuvassa.....	45
7.4 Lukiolaisten ammattisuuntautuminen.....	46
7.4.1 Lukiolaisten ammattisuuntautuminen toiveammattien mukaan.....	46
7.4.2 Lukiolaisten asennoituminen erilaisia ammattialoja kohtaan.....	47
7.4.3 Kaupunkilais- ja maalaislukiolaisten ammattisuuntautumisen eroja.....	54
7.4.4 Vaikuttimia lukiolaisten ammattisuuntautumisen taustalla.....	55
7.5 Lukiolaisten suhtautuminen luokanopettajan ammattiin.....	58
7.5.1 Tyttöjen ja poikien eroja suhtautumisessa luokanopettajan ammattiin.....	59
7.6 Lukiolaisten mahdollinen halukkuus hakeutua luokanopettajan ammattiin.....	61
7.6.1 Perusteet, joilla luokanopettajan ammatti hyväksytään tai hylätään uranvalintavaihtoehtona.....	63
7.6.2 Lukiolaiset, jotka eivät halua hakeutua luokanopettajan ammattiin.....	64
7.6.3 Lukiolaiset, jotka ovat epävarmoja, voisivatko ajatella tekevänsä luokanopettajan työtä.....	67
7.6.4 Lukiolaiset, jotka kokevat luokanopettajan ammatin mahdollisena uranvalintavaihtoehtona.....	68
7.7 Lukiolaisten mielipiteitä luokanopettajan ammatin sukupuolijakaumasta.....	71
8 POHDINTA.....	75
8.1 Mitä uutta lukiolaisten uranvalintaan liittyen?	75

8.2 Miksi luokanopettajan ammatti ei kiinnosta poikia?.....	76
8.3 Tarvitaanko miesluokanopettajia?.....	78
8.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia ja käytännön sovelluksia.....	80
LÄHTEET	82

LIITTEET

Liite 1: Lukiolaisille jaettu kysymyslomake

Liite 2: Faktorianalyysin latausmatriisit

Liite 3 : Esimerkki faktoripistemäärätaulukosta, josta ilmenevät kunkin vastaajan saamat pistemäärät kaikilla yhdeksällä faktorilla

1. JOHDANTO

Elämä koostuu valinnoista. Lukion jälkeinen opiskelupaikan valinta on nuorelle mielenkiintoinen, monesti vaikeakin tilanne. Ammattien kirjo on suuri, ja monesti nuorella ei ole käsitystä kaikkien ammattien todellisesta luonteesta. Nuori elää lisäksi muutenkin suurten muutosten aikaa. Nuoruus on tärkeiden roolisiirtymien aikaa, jolloin nuori määrittää itsensä paitsi ammatillisesti, myös ideologisesti ja seksuaalisesti. Ammatin valinta nähdään yhtenä nuoruusiän keskeisimmistä kehitystehtävistä (Newman & Newman 1984, 32; Lairio 1988, 148).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiseksi uranvalintavaihtoehdoksi lukiolaiset kokevat luokanopettajan ammatin sekä tutkia lukiolaisten uranvalintaprosessia yleisemminkin. Tutkimukseen osallistui 106 lukion toisluokkalaista poikaa ja 117 tyttöä eri puolilta maata. Tutkimustulokset kuvaavat siis yhtä lailla lukiolaisten tyttöjen kuin poikienkin uranvalintaa ja mielikuvia luokanopettajan ammatista uranvalintakohteena. Joiltakin osin tutkimus painottuu kuitenkin tarkastelemaan luokanopettajan ammattia erityisesti lukiolaisen pojan uranvalintavaihtoehtona, koska jostakin syystä ammatti ei poikien keskuudessa ole yhtä suosittu uranvalintavaihtoehto kuin tyttöjen. Luokanopettajan koulutukseen on viime vuosina ollut maassamme hyvin runsaasti hakijoita, mutta miespuolisia hakijoita on ollut alalle pyrkijöiden joukossa kuitenkin prosentuaalisesti huomattavasti naispuolisia vähemmän. Vuonna 1997 luokanopettajakoulutukseen pyrki 5790 nuorta, joista miehiä oli n. 22 %. Koulutukseen päässeistä 630:sta opiskelijasta miesten osuus oli 28 %, vuotta aiemmin (1996) miesten osuus oli 26 % (Koskinen, Helsingin Sanomat 23.8.1996). Luokanopettajakoulutuksen historiaa tarkasteltaessa on huomionarvoista, että joskus koulutettavien enemmistö on ollut naisia, joskus miehiä (Kari, Rähkä & Varis 1997, 65).

Tarkasteltaessa luokanopettajan työnkuvaa, ei voida perustellusti sanoa, että ammatti sopisi jostakin syystä paremmin naisille kuin miehille. Luokanopettajan ammattia voidaan pitää ammattina, joka sisältää sekä miehisiä että naisellisia ominaisuuksia. Monien tutkimusten (Mm. Weber & Mitchell 1995 ; Goodlad 1984) mukaan luokanopettajan ammattistereotypia on kuitenkin jossakin määrin feminiininen. Luokanopettajan ammatti on todellisuudessakin naisvaltainen, v. 1996 maamme luokanopettajista oli miehiä 35 % (Helsingin Sanomat 23.8.1996).

Uranvalintaikäinen nuori määrittelee itseään ammatillisten roolien ohella myös sukupuoliroolien suhteen. Nämä määrittelyt ovat yhteydessä toisiinsa ja muovaavat kukin osaltaan yksilön kokonaisidentiteettiä (mm. Erikson 1968). Tämän johdosta luokanopettajan ammattia lukiolaisen pojan uranvalintakohteena on mielenkiintoista tarkastella. Voidaan ajatella, että lukiolaisten tyttöjen on mahdollisesti poikia helpompi yhdistää luokanopettajan ammatti ja oma sukupuolirooli. Mm. luokanopettajakoulutukseen hakeneita tutkinut Perho (1982, 226) on maininnut, että luokanopettajan ammatti on tytöille sosiaalisesti hyväksytty uranvalintavaihtoehto, kun taas pojille luokanopettajan ammatin valitseminen ei ole ammatillisten stereotyyppien mukaista.

Yksilön uranvalintaan vaikuttavat kuitenkin monet muutkin tekijät kuin ammatin stereotyyppinen sukupuolirooli, vaikka ammatti- ja sukupuoliroolien valinnat ovatkin yhteydessä toisiinsa. Näitä tekijöitä ovat yksilön omien taipumusten ja kiinnostuksen kohteiden ohella mm. ammatin todellinen luonne ja ammatin yhteiskunnallinen arvostus. Tutkimukseni teoriaosassa käsittelen näitä tekijöitä luokanopettajan ammatin osalta. Tulososassa kuvaan lukiolaisten yleiseen uranvalintaprosessiin liittyviä tuloksia sekä suhtautumista luokanopettajan ammattiin kuvaavia tuloksia. Näyttää siltä, että lukiolaisten ammattisuuntautuminen noudattaa edelleen stereotyyppistä jakoa miesten ja naisten ammatteihin. Tämä heijastuu myös tyttöjen poikia positiivisempaan asennoitumisena luokanopettajan ammattia kohtaan. Periaatteessa lukiolaiset ovat kuitenkin sitä mieltä, että luokanopettajan ammatti sopii yhtä hyvin molemmille sukupuolille ja kaipaavat luokanopettajan ammattiin nykyistä tasaisempaa sukupuolijakaumaa.

2. URANVALINTA

Jossakin vaiheessa elämäämme meillä kaikilla on edessä leikillisen "Mitä sinusta tulee isona?" kysymyksen muuttuminen hyvin todelliseksi sosiaalisesti vaatimukseksi. Tämä vaihe koittaa maassamme yleensä viimeistään lukion loppuvaiheessa; tosin jo peruskoulun jälkeen moni nuori ottaa kantaa tulevaan ammattisuuntautumiseensa valitsemalla esimerkiksi jonkin ammattikoulun linjoista. Nuori joutuu todella ottamaan kantaa ammatinvalintaansa, joka nähdään yhtenä nuoruusiän kehitystehtävänä (mm. Erikson, 1968; Newman & Newman 1984). Suomen koulutusjärjestelmä eroaa moniin muihin maihin verrattuna siinä, että koulutussiirtymät tapahtuvat verrattain myöhään. (Nurmi, 1995, 256.)

Uranvalinta, ammatillinen suuntautuminen, on pitkäaikainen kehitysprosessi. Se on kompromissien seuraus: jokainen yksilö sovittaa omalla tavallaan yhteen henkilökohtaiset mieltymyksensä ja ulkoiset realiteetit. Yksilöt suuntautuvat sellaisille ammattialoille, joissa he voivat harjoittaa kykyjään ja taitojaan, ilmaista asenteitaan ja arvojaan sekä käsitellä itselleen sopivia ongelmia ja rooleja. Ammatillinen suuntautuminen voidaan nähdä myös yksilön ammatillisena kehittymisenä, se on prosessi, joka on osa yksilön elinikäistä kehittymistä. (Määttä, 1990, 7.)

2.1 Erilaisia uranvalintateorioita

Uranvalintateorioita on olemassa todella paljon. Eräät uranvalintateoriat ovat käytetympiä ja arvostetumpia kuin toiset, mutta tuskin mikään yksittäinen opettajankoulutukseen tai muuhun ammattiin hakeutumista kuvaava teoria yksin selittää koko sitä henkistä prosessia, joka ihmiselämään uranvalintavaiheissa liittyy (Kari 1996, 31). Uranvalintateorioista on esitetty mm. seuraava jaottelu: differentiaalipsykologinen suuntaus, psykodynaaminen suuntaus, kehityspsykologinen suuntaus ja päätöksentekoteoreettiset mallit (Crites 1969, 90-108). Eräänlaisina ääripäinä ovat psykodynaaminen suuntaus ja päätöksentekoteoreettiset mallit.

Psykodynaamiset uranvalintateoriat korostavat tarpeiden vaikutusta uranvalinnassa. Bordinin ym. (1963, 107-116) uranvalintateoriassa korostetaan lapsen varhaisvuosien kehitysprosessin merkitystä myöhempien käyttäytymismuotojen ja roolivalintojen kehittymisessä. Lapsen identifikaatiolla vanhempiin on tässä kehitysprosessissa keskeinen asema. Prosessin aikana joistakin tarpeista tulee hallitsevia ja ne määräävät jatkossa yksilön

roolien valinnan, myös uranvalinnan. Yksilö organisoii halujaan ja tavoitteitaan ja pyrkii valitsemaan ammatin, joka näitä parhaiten tyydyttää. Ammatinvalintaprosessi on tämän teorian valossa tiedostamaton. Myös Roe (1984, 32-41) painottaa yksilön perhepiirissä saamien psykososiaalisten kokemusten merkitystä. Hänen mukaansa yksilön geneettinen perimä ja perheen kasvatustavat määräävät pitkälti yksilön myöhemmän ammatillisen kiinnostuksen.

Toisena ääripäänä uranvalintateorioiden kirjossa ovat päätöksentekoteoreettiset mallit. Näissä teorioissa uranvalintaansa tekevää nuorta ei nähdä niin riippuvaisena lapsuudenaikaisista kokemuksistaan ja identifikaatioistaan kuin esimerkiksi psykodynaamisissa teorioissa tehdään. Sen sijaan päätöksentekoteoreettisissa uranvalintamalleissa nuori nähdään aktiivisena päätöksentekijänä, joka arvioi eri ammattien ominaisuuksia ja pyrkii valitsemaan itselleen optimaalisen tulevaisuuden saamansa informaation perusteella. Päätöksentekoteoreettisissa uranvalintamalleissa korostuu strategia, jota käytetään valittaessa eri toimintavaihtoehtojen välillä (Gelatt 1962, 241-244). Yksilön tulisi arvioida eri vaihtoehtoja suhteessa onnistumismahdollisuuksiinsa, jonka jälkeen hänen tulisi arvioida arvojärjestelmästänsä käsin eri vaihtoehtojen haluttavuutta ja lopuksi valita toimintatapansa edellisiä kriteereitä käyttäen (mm. Gati 1986).

Päätöksentekoteoreettiselta kannalta on uranvalintaa tarkasteltu myös Janisin ja Mannin (1977, 11) päätöksentekoteorian avulla. Teoria on tiivistetysti seuraavanlainen:

1. Eri vaihtoehtojen huolellinen tarkastelu
2. Päätöksenteosta aiheutuvien tulosten ja niihin liittyvien arvojen tarkastelu
3. Eri vaihtoehtojen kielteisten ja myönteisten seurausten punninta
4. Eri vaihtoehtoihin liittyvän uuden informaation etsintä
5. Uuden informaation huomioon ottaminen riippumatta sen suhteesta päättäjän alunperin parhaana pitämään vaihtoehtoon
6. Harkittujen vaihtoehtojen myönteisten ja kielteisten seurausten uudelleenarviointi ennen lopullista päätöstä
7. Varautuminen toiminnan toteuttamiseen, mutta on kiinnitettävä huomiota varasuunnitelmiin siltä varalta, että ennakoitujen tai yllättävien riskien toteutuisivat

Kaikkien seitsemän kohdan läpikäyminen johtaa valveutuneeseen päätöksentekoon. Uranvalintapäätös tai päätöksentekoteoreettisesta mallista puhuttaessa muunkaanlainen päätös ei kuitenkaan läheskään aina ole näin harkittu. Janis & Mann puhuvat erilaisista päätöksentekotyypeistä, joita ovat mm. kiihtynyt päätöksenteko, defensiivinen välttäminen, kiihtynyt päätöksenteko ja ristiriidaton päätöksenvaihto.

Useissa uranvalintateorioissa pyritään yhdistämään edellä esitettyjen ääripäiden ja muidenkin suuntausten piirteitä. Tällainen teoria on esimerkiksi Superin perusajatuksiltaan jo v.1953 muotoilema teoria, jonka tässä tutkimuksessa lyhyesti esittelen. Superin teoriaa

pidetään yhtenä laajimmista uranvalintaa kuvaavista teorioista, joskin sitä on kritisoitukin. Teorian on kuitenkin havaittu soveltuvan korkeakouluopiskeluun suuntautuvien opiskelijoiden uranvalinnan tarkasteluun (Perho 1982, 10). Käsittelen tässä tutkimuksessa myös Eriksonin (1968) identiteettiteoriaa, jonka mm. Lindroos (1994,1-3) ja Lahikainen (1989, 62-63) näkevät käyttökelpoisena teoriana nuoren uranvalintaa tarkasteltaessa. Erikson ottaa teoriassaan huomioon lapsuudenaikaisten samaistumiskohteiden merkityksen myöhempää kehitystä ajatellen, mutta hyväksyy myös kodin ulkopuolisten samaistumiskohteiden vaikutuksen ammattiuraa ja muita aikuisiän rooleja valittaessa (Erikson 1968, 157-162). Tämän tutkimuksen kannalta Eriksonin teorian käsittely on mielestäni olennaista, koska tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaiseksi ammatilliseksi samaistumiskohteeksi uranvalintaansa harkitsevat lukiolaiset kokevat luokanopettajan ammatin. Eriksonin identiteettiteorian käsittely on olennaista myös, koska teorian mukaan uranvalinnan ja sukupuoliroolien valinnan katsotaan olevan yhteydessä toisiinsa. Uranvalinnan ja sukupuoliroolien valinnan yhteyden merkitys korostuu kuvattaessa poikien hakeutumista naisvaltaiseen luokanopettajan ammattiin.

2.2 Superin uranvalintateoria

Super, Crites, Hummel, Moser, Overstreet ja Warnath (1957) jakavat uranvalintaan vaikuttavat tekijät neljään alueeseen, joista kahdelle ensimmäiselle he antavat suurimman painoarvon:

1. Yksilölliset tekijät

- psykologiset piirteet: älykkyys, erityiskyvyt, kiinnostukset, persoonallisuus, temperamentti, minäkäsitys ja kunnianhimo
- fyysiset piirteet
- kokemukset koulutuksesta ja harrastuksista, sosiaalisesta elämästä ja työelämästä

2. Elämäntilanne

- lapsuuden perhe: sosioekonominen asema, vanhempien ammatit, asema perheessä, perheen kulttuuriolosuhteet ja vuorovaikutussuhteet
- oma perhe: siviilisääty, huollettavien määrä, puolison tavoitteet ja vuorovaikutussuhteet

3. Ympäristö

- yhteiskunnalliset ja yksilölliset tekijät, kuten talous- ja työllisyystilanne sekä ammattirakente

4. Ennustamattomat tekijät

- onnettomuudet, sairaudet ym.

(Super ym. 1957, 81-83.)

Superin mukaan yksilön minäkuvalla on suuri merkitys ammatinvalinnan prosessissa. Yksilö arvioi omia fyysisiä ominaisuuksiaan, ammatillisia kiinnostuksiaan ja tavoitteitaan. Superin mukaan minäkuvan kehittämisessä on havaittavissa kolme vaihetta: minäkuvan muodostuminen, sen kääntäminen ammatilliselle kielelle ja sen toteuttaminen. Yksilö pyrkii valitsemaan ammatin, joka on yhteensopiva hänen minäkäsityksensä kanssa ja joka sallii hänelle minäkäsityksen toteuttamisen sallimalla toimimisen halutuissa rooleissa. Rooleissa toimimisen seurauksena minäkäsitys muokkautuu edelleen. (Super 1963, 776-779.)

Superin teoria on pitkälti Rauhalan (1983, 25) holistisen ihmiskäsityksen mukainen. Rauhala jäsentää ihmisen olemassaolon tajunnalliseksi, keholliseksi ja situationaaliseksi olemassaoloksi. Superin teoria pyrkii ottamaan huomioon tajunnallisten (psykkis-henkisten), kehollisten ja situationaalisten tekijöiden osuuden yksilön uranvalintaprosessissa ja on siten holistisen ihmiskäsityksen mukainen teoria.

Superin näkemysten ja yksilön minäkäsitystä kuvaamaan pyrkivien teorioiden välillä on myös yhtäläisyyksiä. Laine & Pihko (1991, 14) ovat jakaneet yksilön minäkäsityksen kolmeen tasoon, joista ylimpänä on yleisen tason minäkäsitys, yksilön yleinen kokonaiskäsit-
tys itsestään. Astetta kapea-alaisempi on minäkäsityksen spesifi taso, tälle tasolle kuuluu yksilön käsitys itsestään oman ammattiryhmänsä edustajana. Kapea-alaisin minäkäsityksen tasoista on tehtäväkohtainen taso, jolla yksilö arvioi itseään eri tilanteisiin liittyvissä tehtävissä.

Korpisen (1987, 20) mukaan ammatillinen minäkäsitys on yksilön itselleen muodostama käsitys siitä, millainen hän on kyseisen ammattialan edellyttämässä tehtävissä. Se on yksilön käsitys siitä, miten hän selviytyy ammatissa ja se ilmenee ammattiroolin omaksumisena ja sisäistämisenä. Kari (1986, 103) erottaa opettajan ammatti-identiteetin opettajan roolista, jolla hän katsoo tarkoitettavan lähinnä ympäristön opettajaan kohdistamia odotuksia. Hänen mukaansa opettajan ammatti-identiteetti merkitsee ensisijaisesti opettajan omaa henkilökohtaista kokemusta itsestään ammattiryhmänsä edustajana. Kun puhutaan uranvalintaikäisistä ihmisistä, on selvää, ettei yksilöllä voi olla vielä käsitystä siitä, millainen hän oman ammattinsa edustajana on. Sen sijaan yksilöllä, joka pyrkii vaikkapa luokanopettajan ammattiin, on mielikuvia siitä, millainen ammatti luokanopettajan ammatti oikeastaan on, ja miten omat edellytykset riittäisivät vastaamaan ammatin edellyttämiin tehtäviin.

Perho (1982,7) on Superin ym. teorian pohjalta jakanut ammatillisen suuntautumisen seuraaviin osatekijöihin:

1. Jokaisen yksilön kiinnostus ja kyvyt liittyvät paremmin joihinkin ammatteihin kuin joihinkin toisiin ammatteihin. Henkilöt ovat myös tyytyväisiä valitsemaansa ammattiin, mikäli heidän kiinnostuksensa ja kykynsä vastaavat valitun ammatin vaatimuksia.
2. Arvioidessaan ammatillista kiinnostustaan yksilö vertaa käsitystä itsestään niihin stereotyyppisiin käsityksiin, joita hänellä on eri ammateista.
3. Yksilö käy lävitse elämänvaiheet, jotka sisältävät erilaisia kehitystehtäviä. Ammatillinen kehittyminen kytkeytyy näihin ja sisältää kasvu- ja kehitysprosessin, eräänlaisen ammatillisen kehittymisen elämänkaaren.

2.3 Eriksonin identiteettiteoria uranvalinnan näkökulmasta

Monissa tämän hetken tutkimuksissa ammatinvalintateorioita on pyritty integroimaan identiteettiteorioihin. Lindroos (1994, 1) esittää Eriksonin (1968) identiteettiteorian käyttökelpoisena viitekehystenä nuorten ammatinvalinnan tarkasteluun. Eriksonin teoriassa tarkastellaan nuoren psykososiaalista kehitystä kokonaisuutena; painopiste ei ole erityisesti ammatinvalinnassa. Lindroos esittää, että tämän teorian valossa yksilön ammatinvalintaa voitaisiin ymmärtää laajemmasta, nuoruuden kokonaiskehityksen näkökulmasta.

Eriksonin (1968) teoria korostaa samaistumisen merkitystä identiteettikehityksessä. Ennen kouluikää samaistumisen kohteita ovat lähinnä lapsen vanhemmat tai muut läheiset aikuiset. Nuoruudessa lapsuudenaikaisia samaistumisia arvioidaan uudelleen ja uusia samaistumiskohteita löydetään ikätovereista ja perheen ulkopuolisista johtohahmoista. Kehityksen myötä samaistumiskohteiden piiri laajenee läheisimmistä ihmisistä yhteiskunnallisiin viiteryhmiin, ja samaistuminen muuttuu omaehtoisemmaksi ja valikoivammaksi. Nuori pyrkii luomaan aikaisemmista ja uusista samaistumisista kokonaisuuden, joka parhaiten sopii juuri hänelle. Eriksonin teoriassa korostuu identiteetin psykologisen ja sosiaalisen puolen yhteen kietoutuminen: identiteetin muodostamisessa on kysymys omien ominaisuuksien ja yhteiskunnan tarjoamien mahdollisuuksien yhteensovittamisesta kumpaakin osapuolta palvelevalla tavalla. Yhteiskunnan on ikään kuin validoitava nuoren identiteetti ammatillisten roolien, sukupuoliroolin ja myöhemmin vanhemmuuden roolin suhteen (Lindroos 1994,1-4 ; Lahikainen 1987, 63).

Vaikka aikaisemmat kokemukset vaikuttavat identiteettikehitykseen, Eriksonin mukaan nuoruus on varsinaista identiteetin muodostamisen aikaa. Aikuistumiseen liittyvät fyysiset, psykologiset ja sosiaaliset muutokset uhkaavat nuoren samana pysymisen ja jatkuvuuden kokemusta. Nuori pyrkii sovittamaan yhteen aikaisemmat kokemuksensa, nykyisyyden ja ennakoitun tulevaisuutensa. Hän joutuu määrittelemään itsensä ammatillisesti, ideologisesti ja seksuaalisesti. Nämä uudet roolit, samoin kuin aikaisemmatkin, pyritään lisäksi integroimaan eheäksi ja pysyväksi kokonaisuudeksi. Esimerkiksi ammattiroolin on oltava sopuoinnussa nuoren sukupuoliroolin ja muun arvomaailman kanssa. Identiteettiteoriassa ammatinvalintaa ei siis nähdä nuoren muusta kehityksestä erillisenä prosessina, vaan pikemminkin osana identiteetin muodostamista, johon kuuluu yhteiskuntaan integroituminen muillakin tavoilla. Eniten ongelmia nuorille tuottavat Eriksonin mukaan juuri ammatinvalintaan liittyvät vaikeudet. Ammatinvalinnassa korostuu identiteetin konkreettinen puoli: nuoren on löydettävä toteuttamisväylä identiteetilleen. (Erikson 1968, 156-161; Lindroos, 1994, 1-3; Lahikainen 1989, 62-63.)

2.3.1 Marcian Eriksonin teoriasta johtamat identiteettistatukset

Marcia (1966, 551-558) on Eriksonin teorian pohjalta muodostanut ns. identiteettistatusmallin, jossa hän nimittää nuoruuden identiteettikriisin käsittelytapoja identiteettistatuksiksi.

Näitä statuksia on neljä:

- epäselvä identiteetti
- omaksuttu identiteetti
- etsivä identiteetti
- saavutettu identiteetti

Kehittymättömintä identiteettistatusta, epäselvää identiteettiä, leimaa etsimisen ja sitoutumisen vähäisyys tai puuttuminen. Erilaiset vaihtoehdot tuntuvat samanarvoisilta tai vaihtoehtojen olemassaoloa ei edes tiedosteta. Epäselvän identiteetin omaavien nuorten identiteettikehitys ei ole ehkä vielä alkanut, tai sitten on kysymys pysyvämmästä haluttomuudesta tai kyvyttömyydestä identiteetin työstämiseen. Ilman etsimistä sitoutuneilla nuorilla on omaksuttu identiteetti. Tällainen ennenaikainen sitoutuminen tapahtuu usein siten, että nuori omaksuu identiteetin suoraviivaisesti ja kriitikittömästi vanhemmiltaan tai muilta auktoriteeteilta. Vaihtoehdot suljetaan pois jo etukäteen, mahdollisuuksia ei tiedosteta. Nuorilla, jotka parhaillaan etsivät identiteettiään, mutta eivät ole vielä sitoutuneet, on etsivä identiteetti. Etsivä identiteetti voi olla identiteetin saavuttamista edeltävä vaihe. Joskus

etsiminen saattaa pitkittyä tai siitä luovutaan, vaikka sitoutuminen ei olisi onnistunutkaan. Nuorilla, jotka ovat sekä läpikäyneet etsimisvaiheen, että kyenneet sitoutumaan etsimisen perusteella, on saavutettu identiteetti. Etsimisen kautta tapahtuva sitoutuminen on suhteellisen pysyvää, mutta silti joustavaa. Toisin sanoen identiteetin saavuttaneiden käsitykset itsestään eivät ailahtele hetkestä toiseen, mutta sitoutumisia arvioidaan uudelleen elämäntilanteiden vaihdellessa. Identiteetin saavuttamiseen kuuluu vastuun ottaminen omista valinnoista ja valintojen kokeminen henkilökohtaisesti merkitseviksi.

Nurmi (1995, 256-274) on kritisoinut Marcian identiteettiteoriaa joiltakin osin. Hänen mukaansa nuorten identiteetin kehitys ei aina näytä etenevän suoraviivaisesti vaiheesta toiseen vaan on ailahtelevampaa. Toisena teorian ongelmana hän esittää sen, että eri elämänalueet painottuvat eri tavalla eri nuorten kehityksessä. Esimerkiksi tyttöjen identiteetin muodostamisessa näyttäisi hänen mukaansa ihmissuhteiden osuus olevan keskeisempi kuin pojilla. Joidenkin tutkijoiden näkemykset puoltavat tätä käsitystä, toisten taas eivät, kuten seuraavassa käy ilmi.

2.3.2 Eroja tyttöjen ja poikien identiteetin muodostumisessa

Tyttöjen ja poikien identiteetin muodostumisessa on yleisesti ottaen havaittu enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroja. Ammatillisen identiteetin muodostumisen osalta on tyttöjen ja poikien välillä kuitenkin väitetty olevan eroja. Eriksonin (1968, 268-278) mukaan identiteetin kehitysprosessi on molemmilla sukupuolilla samanlainen, mutta sisältöalueiden painoarvot vaihtelevat. Hänen mukaansa miesten identiteetin muodostumisessa painottuvat uranvalinta ja ideologiset seikat, naisilla taas seksuaalis-interpersoonalliset asiat. Tälle on Eriksonin mukaan biologinen perusta: velvollisuus lasten synnyttämiseen. Ochbergin (1986, 187-190) ja Messnerin (1986, 204-205) näkemykset tukevat käsitystä, jonka mukaan ammatillisilla seikoilla on huomattavan suuri vaikutus miesten identiteetin muodostumiseen ja myöskin minäkuvaan. Grotevantin ja Thorbecken (1982) mukaan väite, että ammatilliset seikat ovat poikien identiteetin muodostuksessa tärkeämpiä kuin tytöillä perustuu tyttöjen ja poikien erilaiseen sosiaalistamistapaan. Heidän mukaansa poikien sosiaalistamisessa ammatillisilla seikoilla on keskeinen osuus, kun taas tytöillä ristiriita ammatillisten seikkojen ja perinteisen perheeseen sitoutumisen välillä on suurempi.

Edellä esitetyt näkemykset ovat saaneet osakseen kritiikkiäkin. Esim. Hopkins (1980) on kritisoinut Eriksonin edellä mainittua ajatusta havaittuaan tutkimuksessaan, että

uranvalinta- ja ideologiakysymykset olivat tytöille yhtä tärkeitä, jopa tärkeämpiä kuin seksuaalis-interpersoonalliset seikat. Tämä ei tunnu sinänsä ihmeelliseltä, kun muistetaan, että esimerkiksi omassa maassamme naiset muodostavat nykyään noin puolet työvoimasta (Haavio-Mannila 1987,1). Ajattelumallia, jonka mukaan naisen paikka ei ole työelämässä voidaan omassa maassamme nykyään pitää harvinaisena. Niinpä voidaan olettaa, että viaton kysymys ”Mikä sinusta tulee isona?” tuntune nykyään työstä aivan yhtä todelliselta kuin pojastakin. Tosin yhtä todelliselta voi tuntua myös molempien sukupuolten kohdalla antaa vastaukseksi stereotyyppisesti omalle sukupuolelle kuuluva ammatti. Turusen (1991, 221) mukaan 5-luokkalaisten ja 8-luokkalaisten oppilaiden toiveammatit olivat hyvin selvästi stereotyyppisten sukupuoliroolien mukaisia. Mm. Serbin (1983, 34) esittää, että tytöt ja pojat sosiaalistuvat sisäistämään stereotyyppisiä mielikuvia miesten ja naisten ammateista jo varhain. Hänen mukaansa jo 3-4 vuoden ikäiset lapset ovat saattaneet sisäistää, mitkä tehtävät kuuluvat miehille ja mitkä naisille. Kouluun meno saattaa pelkästään vahvistaa näitä aiemmin sisäistettyjä mielikuvia. Marlandin (1983, 1-4) mukaan koulumaailma vahvistaa yhteiskunnan stereotyyppisiä sukupuolinäkemyksiä.

2.5 Nuoriso uranvalinnan kynnyksellä tämän päivän yhteiskunnassa

Paitsi nuoren henkilökohtainen kehittyminen, vaikuttaa myös yhteiskunnallinen tilanne nuorten uranvalintaan. Yhteiskunnan rakenteet koulutuksen ja työelämän suhteen vaikuttavat nuorten valintoihin eri tavoin, kuten myös taloudellisten, kulttuuristen ja sosiaalisten ympäristöjen muutokset. Tämän päivän nuori elää monella tapaa erilaisessa maailmassa kuin vanhempansa. Monet työt ovat saaneet väistyä automaation tieltä, nuorisotyöttömyysluvut ovat suuret. Perheen merkitys yhteiskunnassa on muuttunut, perheet hajoavat aiempaa useammin. (Siurala & Lähteenmaa, 1991, 8.)

Ziehe (1991,58) on todennut, että nuoruusikä nykyään on toisaalta lyhentynyt, toisaalta pidentynyt menneisiin vuosiin verrattuna. Hän toteaa, että usein nuoren ainoa keino vallata omaa tilaa on pyrkiä saavuttamaan mahdollisimman varhain aikuisuuden ulkoiset edellytykset (vaikkakaan ei välttämättä aikuisuuden tavanomaisia sisältöjä). Omasta tilasta, omasta seksuaalisesta vapaudesta, omasta rahasta ja kulutuksesta tulee identiteettiyrkimysten ja itsetuntovaatimusten keskeistä aluetta. Ziehe nimittää tätä sosiokulttuurisen varhaiskypsyyden alueeksi, jonka ei välttämättä tarvitse muistuttaa aikuisuuden sosiaalisia muotoja. Tältä kannalta katsottuna nuoruudesta lapsuuden ja aikuisuuden välisenä

"maksuajan pidennyksenä", jona se on perinteisesti nähty, on hänen mukaansa vain rippeet jäljellä. Nykynuori saattaa painia samanlaisten ihmissuhde- ym. ongelmien kanssa, jotka aiemmin olivat vain aikuisille varattuja.

Toisaalta on totta, että nuoruuden ikävaihe ennen aikuisuuden muodollisiin raameihin (ammatinvalinta, perheenperustaminen) astumista on pidentynyt teollistuneissa yhteiskunnissa. Useisiin ammatteihin tarvitaan aiempaa pidempi koulutus entistä vaativampien tehtävien vuoksi. Ziehe (1991, 38-39) toteaa myös, että nykyisessä informaation yhteiskunnassa nuoriso joutuu elämään tavallaan valloitetulla maaperällä:

Mitä tekeekin, minkä aloittaa, mitä tahansa päättää - milloin haluaisi poikaystävä tai tyttöystävän, milloin tahtoisu muuttaa pois kotoa, millaisia arjen elämäntapoja toivoisi - tämä kaikki on jo valloitetua maastoa. Valloitetu yhteiskunnallisesti tuotetuilla kuvilla ja tulkinnoilla, jotka ovat äärimmäisen päälletunkevia. Tämä mahdollistaa identiteetille tärkeän tiedon laajentumisen, mikä antaa nuorisosta sosiaalisen varhaiskypsyyden vaikutelman. Tavasta puhua itsestään, arvioida ja määrittellä itseä, etsiä itselleen kuvia voi epäilemättä tulla tarkkanäköisyyden ja sosiaalisen varmuuden arkirutiinia. Mutta siitä voi kehittyä myös sellainen kulttuurinen ääritapaus, jossa nuoret jatkuvasti tarkkailevat itseään ulkoapäin, ikäänkuin videokameralla itseään kuvaten ja jonkinlaisen arkisen metatietoisuuden vallassa. (Ziehe 1991, 38-39)

Myös Siurala ja Lähteenmaa (1991, 23) näkevät uhkana, että ulkoapäin tuotetut kuvat ja tulkinnat tekevät nuorista markkinavoimien tahdottomia sätkynukkeja:

Perinteisen työyhteisön hajoaminen, perheen kasvatuserkityksen väheneminen, hyvinvointivaltion laajeneminen, ideologiattomuus kasvatuksessa ja yhteiskunnallisten uhkien lisääntyminen ajaa nuoret sosiaaliseen tyhjiöön, jossa he ovat materiaalisesti kylläisiä, mutta sosiaalisesti aliravittuja. Tässä tyhjiössä nuori ei kykene identiteetin muodostamiseen. Kuvaan astuu kaupallinen nuorisokulttuuri, joka täyttää tyhjiön tarjoamalla nuorelle uuden identiteetin. (Siurala & Lähteenmaa 1991, 23.)

Nuorisokulttuuri ja media siis muokkaavat nuoren käsitystä todellisuudesta. Toisaalta tämä mahdollistaa tietoisuuden laajenemisen, mutta toisaalta kaupallisen nuorisokulttuurin luoma kuva todellisuudesta saattaa olla hyvinkin epärealistinen.

3. LUOKANOPETTAJAN AMMATTI URANVALINNAN KOHTEENA

3.1 Luokanopettajan ammattikuva

Edellä on tullut ilmi, että yksilön uranvalinta on mitä moninaisimpien seikkojen summa. Ammattien kirjo on niinkään valtaisa. Tarkasteltaessa millaisen uranvalintavaihtoehdon luokanopettajan ammatti tarjoaa, on syytä luoda katsaus ammatin nykyiseen luonteeseen. Opettajan työn luonne on ensimmäisistä papiston pitämien koulujen ajoista muuttunut tähän päivään mennessä moneen kertaan, vaikka jotkin ammattiin liittyvät piirteet ovat myös säilyneet.

Karin (1996, 49) mukaan opettajan ammattiin on aina kuulunut oma ammattietiikkansa, joka asettaa opettajalle ihmisenä poikkeuksellisen korkeat vaatimukset. Opetustyöhön on myös aina liittynyt kulttuurivelvoite: uuden sukupolven kasvattaminen niin, että sillä olisi valmius kehittää kulttuuria edelleen (Kari 1996, 49). Niemi (1992, 30-31) tähdentää opettajan työn eettisyyteen kuuluvan ajatuksen siitä, että opettaja pyrkii oppilaansa parhaaseen eli avartamaan hänen maailmaansa ja luomaan hänelle edellytyksiä rikkaaseen yksilölliseen elämään ja vastuulliseen yksilölliseen toimintaan. Tämän ajatuksen toteuttaminen ei kuitenkaan ole helppoa. Opetukseen sisältyvä eettinen ulottuvuus velvoittaa opettajaa tiedostamaan myös tehtävänsä sisältyvän valta-aseman ja siihen liittyvän vastuullisuuden.

Opettajan ammattitaito on monen tekijän summa. Tiettyjä yleisiä opettajan työn perustaitoja on pyrkinyt esittämään mm. Heikkilä (1985, 3-5). Hänen mukaansa opettajan tulisi kyetä opetustilanteessa panemaan peliin tunteensa, tietonsa, kokemuksensa ja asenteensa. Opettajan tulisi myös kyetä näkemään oppilaissa vastaavat asiat ymmärtääkseen oppilaan todellisuutta. Tällöin vältetään oppimisen näkeminen kaavamaisena asiana ja ymmärretään persoonan yhteys oppimisprosessissa. Edellä mainittua käsitystä opettajan työn vuorovaikutusluonteisuudesta tukevat Niemen (1992, 30-32) näkemykset. Hänen mukaansa opettajan työ on vuorovaikutusta, jonka muotoutumiseen vaikuttavat sekä opettajan että oppilaiden kokemukset, mutta myös lukuisat tilannekohtaiset tekijät.

Monesti sanotaan, että opettaja ei ole ammattinsa koskaan valmis. Heikkilän (1985, 3-5) mukaan opettajan perustaitoihin kuuluu taito oppia jatkuvasti uutta aktiivisesti toimimalla ja kokeilemalla. Tämä sisältää opettajan kyvyn käyttää erilaisia opetuksessa vastaantulevia tilanteita hyväkseen rohkealla otteella. Hänen mukaansa opettajan perustaitoihin kuuluu myös kyky tehdä tarkkoja havaintoja sekä omasta sisäisestä todellisuudesta että ulkoisesta todellisuudesta. Tämän taitoalueen hallitsemisen tarkoituksena

on, että opettaja ei vetäydy opetustilanteessa pelkästään havainnoitsijan rooliin, vaan on oppimisprosessissa myöskin itse aktiivisena osapuolena antaen käyttöön omia "eväitään" oppimisprosessin edistämiseksi. Tähän tulisi liittyä kyky omaksua ja kehittää uusia malleja ja teorioita, jotka auttavat ymmärtämään kasvatuksen ja opetuksen problematiikkaa; taito muodostaa oikeita käsitteitä; käsitellä ymmärrettävästi symboleja ja symbolijärjestelmiä, abstrahoida toimintaansa ja kokemuksiaan sekä välittää prosessin tulokset loogisesti ja ymmärrettävästi. Edellä mainitut taidot korostuvat sen mukaan, miten keskeiseksi opettajan työssä arvioidaan käytännön opetus- ja kasvatustyö ja toisaalta tieteellinen tutkimus.

Nykyisin opettajuudesta puhuttaessa käytetään usein käsitettä opettajatietoisuus. Kari (1996, 15-16) toteaa, että opettajana toimimisen edellytyksiin kuuluu opettajatietoisuuden hankkiminen ja kehittäminen. Opettajatietoisuuteen hän katsoo kuuluvaksi kysymykset siitä, miten ihminen oppii ja kehittyy; miten oppimista voi ohjata; mitä lapsen tulee oppia sekä millaisessa maailmassa tämä oppiminen tapahtuu. Näihin opettajatietoisuuden ulottuvuuksiin pohjautuen Kari esittää opettajan osaamisen olevan oppimisen ohjausta, yhteistyötä, eläytymistä lapsen kokemuksiin, oppimateriaalin laadintaa ja valintaa, oppimisen tutkimista sekä itsensä kehittämistä edellä mainituissa osioissa.

Nykyistä opettajuutta leimaa myös sen perustuminen yhä enemmän ns. aktiiviseen oppimiskäsitykseen. Hirsjärven ja Remeksen (1988, 133) mukaan aktiivista oppimiskäsitystä vastaa sellainen käsitys opettamisesta, jossa opetuksen pääasiallinen tehtävä on oppimisen edistäminen ja auttaminen. Opettaja on yhä enemmän oppimisen ohjaaja eikä puhdas tiedonvälittäjä kuten aiemmin. Opettajan rooli on näin ollen ammatillisesti aiempaa haastavampi, koska opettajan vastuulla on aiempaa enemmän oppimateriaalin ja suunnitelmien valmistaminen sekä evaluaatiomenetelmien kehittäminen.

3.1.1 Yhteiskunnan asettamat vaatimukset opettajantyölle

Yhteiskunta asettaa opettajalle muitakin vaatimuksia, kuin opettajapersoonaan kohdistuvia. Yhteiskunnassa nopeasti tapahtuvat muutokset synnyttävät muutospainetta myös kouluun kohtaan. Karin (1996, 50) mukaan tämä edellyttää opettajilta tehokasta ja toistuvaa jatko- ja täydennyskoulutusta sekä huomion kiinnittämistä siihen, että yhteiskunnan ja talouselämän vaatimukset eivät jyräisi alleen ihmistä ja hänen kehityshanteitaan. Niemi (1992, 36) puolestaan kirjoittaa, että mikäli yhteiskunnassa halutaan kasvattaa kriittisesti ajattelevia, itsenäiseen vastuuseen ja yhteistyöhön kykeneviä kansalaisia, on samoja ihanteita pyrittävä

toteuttamaan koulussa. Ja jotta nämä ihanteet voisivat toteutua kouluissa, pitää opettajien oppia näitä asenteita. Siksi opettajankoulutuksessa tulisi antaa opettajille laaja-alainen kuva työnsä yhteiskunnallisista ulottuvuuksista. Niemi (1995, 29) esittelee opettajien ammatilliseen kehittymiseen liittyvistä artikkeleista (Hargreaves, D. 1994; Hargreaves, A.; Fullan 1993; Lieberman 1990; Niemi & Kohonen 1995; Darling-Hammond 1990) kokoamansa ns. uuden professionalismin käsitteen. Eri määritelmässä tälle käsitteelle on yhteistä opettajien aktiivinen panos koulun kehittämisessä ja yhteiskunnassa. Uuden professionalismin perimmäinen motiivi on inhimillisen kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksien parantaminen yhteiskunnassa ja sitä kautta yhteiskuntaan vaikuttaminen. Uuden professionalismin käsitteen myötä on opettaja haluttu nähdä yhteiskunnallisesti ns. "muutosagenttina".

3.1.2 Muutoksia luokanopettajan työssä

Suomessa toteutettu kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojekti kokoaa loppuraportissaan niitä muutostekijöitä, joiden haasteisiin opetustyön tulisi tulevaisuudessa pystyä vastaamaan ja jotka tulisi kasvatustieteellisen koulutuksessa ottaa huomioon. Muutostrendeinä ovat globaalisti nähtävissä arvojen ja arvostiritojen uudet muodot, kulttuurien välinen kohtaaminen ja erilaisuuden lisääntyminen, teknologia ja sen luomat uudet vuorovaikutuksen muodot, vallankäytön hajauttaminen ja eriarvoisuuden lisääntyminen sekä muutoksen kohtaaminen. (Niemi 1995, 27.)

Eräs uuden teknologian mukanaan tuoma muutos opettajantyöhön on tietotekniikan tuleminen olennaiseksi osaksi koulutyötä. Koulun tulisi valmistaa oppilaita yhteiskuntaan, jossa tietotekniikka on merkittävässä osassa. Toisaalta tietotekniikka voidaan nähdä erinomaisena oppimisen apuvälineenä. Erilaisissa tulevaisuudenkuvinna ennustetaan, että tulevaisuudessa osa opiskelusta siirtyy kotiin. Opiskellaan vuorovaikutteisten videotallenteiden, tietokonejärjestelmien ja kaksisuuntaisten tietoverkkojen avulla. (Hirsjärvi & Remes 1988, 83.) Monet edellisistä ennusteista ovat tähän päivään mennessä jo osittain toteutuneet. Nykyisen teknologian tuleminen osaksi jokapäiväistä koulutyötä on huomioitu myös opettajankoulutuksessa, esimerkiksi Oulun yliopistossa on aloitettu erityisesti teknologiaan painottuva opettajankoulutus.

Uutta opettajuutta leimaa myös yhä voimistuva kansainvälistyminen. Ihmiset työskentelevät aiempaa useammin ulkomailla ja tämän lisäksi törmäämme vieraisiin kulttuureihin aiempaa enemmän myös kotimaassamme. Kulttuurien, rotujen ja uskontojen

välinen ymmärtäminen ja suvaitsevaisuus on tullut yhä tärkeämmäksi. Suomen liittyminen Euroopan unioniin on myös osaltaan tuonut mukanaan uusia tavoitteita kouluhimme. Euroopan neuvoston kulttuuriyhteistyöneuvoston raportissa mainitaan ala-asteen opetuksen tavoitteista Euroopassa mm., että “ala-asteen opetuksen on laajennettava lasten näkökulmaa Euroopan fyysiseen ja kulttuuriseen ympäristöön. Sen on autettava lapsia omaksumaan ja noudattamaan suvaitsevaisuuden, osallistumisen ja vastuuntunnon demokraattisia arvoja sekä toisten oikeuksien kunnioittamista. Sen on kannustettava oppimistietojen, -taitojen ja -asenteiden kehittymistä, jotka kehittävät lasten valmiuksia mukautua ylempien kouluasteitten ja -muotojen, työpaikan sekä perheen ja yhteiskunnan vaatimuksiin”. Eri Euroopan maissa ala-asteen opetuksen osalta mietitään oppiaineiden osalta samoja ongelmia - pitäisikö uusia aineita käsitellä erikseen vai tulisiko ne kytkeä opetussuunnitelmassa jo ennestään oleviin perusasioihin? Tämä kysymys koskee mm. ympäristökasvatusta, terveystieteistä, viestintäkasvatusta, tietotekniikan hyväksikäyttöä, ihmisoikeuksien opettamista ja ilmaisutaitoa. (Ala-asteen koulu, Eurooppa ja innovaatio; 1989.)

Yksi opettajantyön suurimmista meneillään olevista muutoksista maassamme liittyy valtakunnallisen opetussuunnitelman muuttumiseen. Opetussuunnitelmien teko on siirtynyt valtiolliselta tasolta ensin kunta- , sitten koulukohtaiselle tasolle. Koulujen opetustyön pohjana on valtakunnallinen Opetussuunnitelman perusteet (1994). Opetussuunnitelma on koulutyön suunnittelun, arvioinnin ja toteuttamisen perusta. Opetushallituksen muotoilema Opetussuunnitelman perusteet on pohja, jota tulkitaan, muokataan ja täydentäen paikallisesti laaditaan opetustyötä kuvaava, kehittävä ja käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma. Käytännössä tämä merkitsee opetussuunnitelmatyön tuleamista osaksi jokaisen opettajan työkenttää. (Jauhiainen 1995,183.)

Jauhiainen (1995) on tutkinut, miten opettajuus on muuttunut opetussuunnitelmatyön tultua osaksi opettajan työkenttää. Tutkimuksen mukaan opettajan työ laajenee luokkahuone- ja oppiainekeskeisyydestä kohti koko koulun kehittämistä. Opettajan vastuukäsitys laajenee koskemaan koko koulun kehittämistä ja yksittäistä oppilasta osana kokonaisuutta. Tämä kehitys aikaansaa yhteistyötä koulun sisällä, sekä lisää myös kontakteja koulun ulkopuolisiin aikuisiin. Opettajien välisen yhteissuunnittelun lisääntyessä myös oppiaineiden raja-aitojen kaataminen on helpompaa. Yhteistyö eri muodoissaan ei kuitenkaan ole aina ongelmaton, ja ennenkaikkea, se vaatii aikaa.

Eri tutkijat ovat myös havainneet opetussuunnitelmatyön lisänneen opettajan eettistä vastuuta. Opettajan työn nähdään ulottuvan opetustilanteista aina koko koulun toiminnan kautta vastuuseen oppilaan tulevaisuudesta (Niemi 1992). Jauhiaisen (1995) mukaan tämä

johtaa entistä laajempaan pohdintaan siitä, mitä opetetaan, miten opetetaan ja miksi opetetaan. Oma työtä koskeva tutkiva ote voimistuu ja oman toiminnan arvioinnin merkitys alkaa hahmottua. Jauhiaisen mukaan opetustyössä tapahtuu laadullista kehittymistä. Työn tavoitteisuus kasvaa, arviointi nähdään osana oppimisprosessia ja oppilaskeskeiset työmuodot lisääntyvät. Opettajan rooli oppimisen ohjaajana ja johtajana voimistuu. Formaaliset tavoitteet saavat entistä suuremman merkityksen, koska koulun yhteiset tavoitteet siirtyvät myös opetukseen. Opetussuunnitelma nähdään sekä työn kohteena että sen välineenä. Oppikirjojen ohjaava merkitys vähenee.

3.2 Luokanopettajan ammatin arvostus

3.2.1 Ammatin arvostus

Ammatin arvostus kuuluu epäilemättä tekijöihin, jotka vaikuttavat yksilön uranvalintaan. Eriksonin (1968) identiteettiteorian mukaan ammatinvalinta liittyy oman identiteetin muodostamiseen. Ammatinvalinta myös jäsentää ihmistä yhteiskuntaan. Valitessaan jonkin ammatin nuori tavallaan valitsee myös yhteiskunnallisen arvonsa. Turunen (1992, 95-100) mainitsee ammattien arvostuksen yhtenä esimerkkinä konkreettistenkin arvostusten abstraktisuudesta: ihminen saattaa arvostaa ammatin imagoa, sosiaalista arvoa. Asp:n ja Peltosen (1991, 66.) käsitykset tukevat Turusen näkemyksiä: "Ihmisellä on taipumus arvioida kaikkea, myös toisiaan, sekä suorittaa näiden suhteen mitä moninaisimpia vertailuja ja luokitteluja. Tällaista menettelyä on kutsuttu jopa ihmisen yhteiskunnalliseksi perustarpeeksi, sillä menettely helpottaa orientoitumista yhteiskuntaan ja antaa lähtökohtia valinnoille. Ammatti on tässä suhteessa yksi keskeisimpiä arvostuskohteita ja arvostuskriteereitä."

Turusen (1992, 100-102) mukaan arvostusten synnyllä on luonteva yhteys tarpeisiin ja ennen kaikkea niihin mielihyvää herättäviin kokemuksiin, joita seuraa tarpeiden tyydyttämisestä. Hän haluaa tuoda esiin arvostusten yhteyden ihmisen narsistisiin tarpeisiin. Ihmiset tavoittelevat aineellista hyvää, mutta haluavat myös esimerkiksi virkoja, asemia, arvonantoa, oppiarvoja tietoja ja taitoja, kuvitellen voivansa näin olla arvokkaampia. Erilaisissa yhteiskunnissa eri puolilla maapalloa sosiaaliset instituutiot ja hierarkiat ovat erilaisia, joten ihmiset tavoittelevat ja arvostavat erilaisia asioita. Erilaisissa yhteisöissä ja organisaatioissa on oma arvostuskulttuurinsa, omat arvostukset esimerkiksi tavoitteiden,

toiminnan, käyttäytymisen, pukeutumisen, mielipiteiden ja asenteiden suhteen. Yksilön arvostuksia muokkavat monet ympäristön sosiaaliset seikat kuten perinteet, yleinen mielipide, muoti, elämäntapa, mainonta ja luonnollinen yhdenmukaisuuden paine.

Arvostukset läpäisevät ihmisten maailman kauttaaltaan, maailmamme kuvallisesti sanoen tihkuu arvostuksia. Se ei suinkaan koostu tosiasioista, vaan lähes kaikkeen sekoittuu, selvemmin tai epämääräisemmin, läheisesti tai taustalta, arvostamisen ilmiö.

Itse asiassa me suuntaudumme todellisuuteen siten, että me jatkuvasti arvioimme sitä arvostustemme näkökulmasta. Näin teemme lähes lakkaamatta kohdatessamme ihmisiä, tapahtumia, ilmiöitä ja esineitä. Arviointi on sinänsä merkittävä sielullis-henkinen ilmiö ja mahdollisuus ihmismieleessä. Se tarvitsee kuitenkin kriteerejä. Näinä voivat toimia arvot ja ihanteet, mutta nimenomaan myös arvostukset. Yksilön asenteisiin, ulkoisiin ja sisäisiin reaktioihin vaikuttavat monet seikat, esimerkiksi tiedot, tunteet ja tarpeet, mutta näiden ohessa ja joukossa arvostukset.

Arvostaminen on siis elämän tärkeä aineosa, vaikka emme kiinnitä siihen yleensä huomiota ja sen vaikutus jää usein tiedottomaksi. Arvostukset ovat jopa siinä määrin tiedottomia, ettemme monestikaan aseta niitä itseään arvioinnin kohteeksi, esimerkiksi jostain uudesta tai jotenkin "yleisemmästä" näkökulmasta, tai vaikkapa moraalien ja ihanteiden kannalta. Olennaista on kuitenkin se, että juuri arvostukset liikuttavat ihmisiä ja koko yhteiskuntaa. Järjestelmä pyörii sen ympärillä, mitä arvostetaan. Myös epäarvostus on arvostus; se on vain asteikon toisessa päässä verrattuna myönteiseen arvostamiseen. (Turunen 1992, 96-97.)

Mutta mitkä ovat ne perusteet, joilla ammatteja asetetaan arvojärjestykseen? Changlin mukaan työn arvo on sitä korkeampi, mitä humanimpia, hienompia ja ylevämpiä ovat tarpeet, joita sen vaaditaan tyydyttävän. Vastaavasti voidaan sanoa ammatista, että sen arvo on sitä korkeampi, mitä enemmän se vastaa yksilön ja yhteiskunnan tarpeita, mitä enemmän se luo yksilölle mahdollisuuksia luovuuteen ja itsensä kehittämiseen. (Asp & Peltonen 1991, 75.)

Asp ja Peltonen (1991, 74) ovat koonneet ammatin arvostukseen vaikuttavia tekijöitä.

Niitä ovat:

- työn erilaiset ominaisuudet, kuten vaativuus, vastuullisuus, vaihtelevuus, mielenkiintoisuus tai itsenäisyys
- ammattitaito ja ammatin edellyttämä tieto
- persoonallisuus
- palkka ja muut palkinnot, tunnustus ja palaute suorituksista
- työolot ja työympäristö
- työyhteisö, työryhmän luonne ja sosiaalinen kiinteys, yleensä sosiaaliset suhteet
- työasenteet, arvot ja normit, yleensä suhde työhön
- teknologian aste
- johtajuusilmasto ja johtamistyyli
- käskyvaltasuhteet ja yleensä työorganisaation rakenne
- työorganisaation tavoite ja identifioituminen näihin

- alan ammattiyhdistyksen asema ja merkitys
- työnantajan - "firman" - imago eli yrityskuva.

Luettelo ei pyri olemaan tyhjentävä, mutta antaa tällaisenaankin käsityksen siitä, että ammatin arvostus on erilaisista lähtökohdista rakentuva työhön ja ammattiin kohdistuvan asennoitumisen muoto. Voimakkaimmin edellä mainituista seikoista tuntuvat ammatin arvostukseen vaikuttavan ammatin vaatima koulutus ja sen mahdollistamat tulot. (Asp & Peltonen 1991, 74.) Juutin (1988, 39) kokoaman tutkimuksen mukaan v. 1986 suomalaiset arvostivat työhön liittyvistä asioista eniten 1. työn jatkuvuutta, 2. työn kiinnostavuutta, 3. oikeudenmukaista kohtelua työssä, 4. hyviä työolosuhteita, 5. miellyttäviä työtovereita, 6. hyvää palkkaa sekä 7. työn vastaavuutta omiin kykyihin nähden.

3.2.2 Tutkimuksia luokanopettajan ammatin arvostuksesta

Taloustutkimuksen Suomen Kuvalehdelle v.1996 toteuttamassa tutkimuksessa (mukana 365 erilaista ammattia) luokanopettajan ammatti oli maamme 62. arvostetuin ammatti (Suomen Kuvalehti n:o 45, 1996). Tutkimuksen mukaan luokanopettajan ammatin arvostus oli nousussa, viisi vuotta aikaisemmin se oli ollut maamme 96. arvostetuin ammatti (Suomen Kuvalehti n:o 49, 1991). Muista opetusalan ammateista mm. rehtoreita, lukion ja yläasteen lehtoreita sekä erityisluokkien opettajia arvostettiin luokanopettajia enemmän. Yleisesti ottaen opetus- ja kasvatustyöhön liittyvien ammattien arvostus oli nousussa. Tutkimuksen mukaan arvostetuimpia ammatteja maassamme tällä hetkellä olivat terveydenhoitoon liittyvät ammatit, esimerkiksi lääkärit.

Ammattien arvostusta nuorten keskuudessa kuvaa vuonna 1987 tehty suuri valtakunnallinen nuorisotutkimus (Suomen Gallup, 1987, 46-48), jossa 12-20- vuotiailta nuorilta kysyttiin eri ammattien kiinnostavuutta. Molemmat sukupuolet mukaan lukien arvostetuin ammatti oli arkkitehdin ammatti. Seuraavaksi eniten arvostettiin atk- alan ammatteja, ja siitä eteenpäin järjestyksessä tulivat kokki, valokuvaaja, lentäjä, toimittaja, *opettaja*, pankinjohtaja, muusikko, tuomari, poliisi jne. Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa oli mukana 42 ammattia.

Opettajan ammatti oli siis tämän mukaan kahdeksanneksi arvostetuin ammatti nuorten keskuudessa. Tytöt arvostivat opettajan ammattia enemmän kuin pojat, 32 % tytöistä ja 18 % pojista piti opettajan työtä niin kiinnostavana, että katsoi voivansa ajatella tekevänsä sitä tulevaisuudessa. Tämä tutkimus ei kuitenkaan erotellut erilaisia opettajaryhmiä

toisistaan. Lisäksi tutkimus on kymmenen vuotta vanha, eivätkä tulokset välttämättä päde tähän päivään - muutokset ammattien arvostuksissa saattavat olla nopeita kuten Suomen Kuvalehden viiden vuoden välein teettämät ammatinarvostusta koskevat tutkimukset osoittavat. Kuitenkin kiinnostusta opettajan ammattiin kuvaavat luvut olivat melko lähellä tässä tutkimuksessa saamiini tuloksia, joiden mukaan 36,8 % tytöistä ja 22,3 % pojista piti opettajan työtä niin kiinnostavana, että katsoi voivansa ajatella tekevänsä sitä tulevaisuudessa.

Luokanopettajan ammatin arvostusta yhteiskunnassamme kuvaavat jossakin määrin myös palkat, joita alalla maksetaan. Taulukossa 1 on esitelty keskimääräisiä palkkoja, joita eri ammateista on maksettu kuntatasolla marraskuussa 1994.

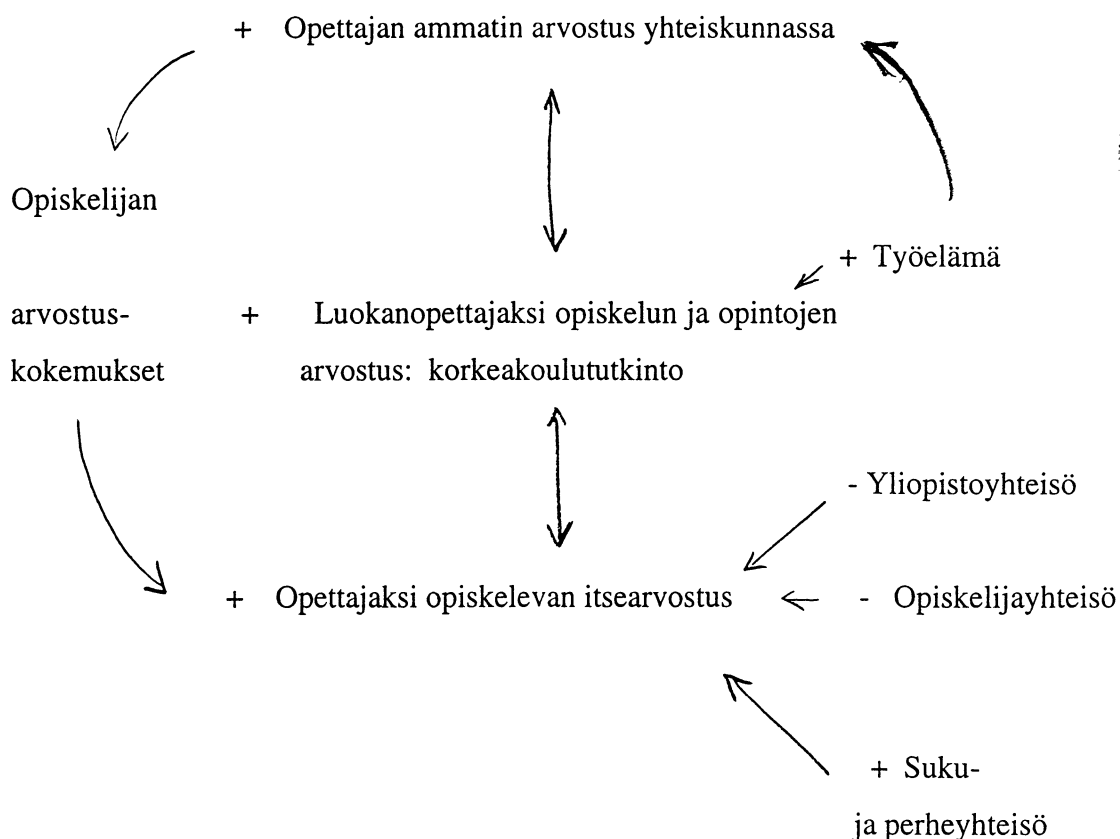
TAULUKKO 1. Ote kuntatason palkkatilastosta (Tilastokeskuksen vuosikirja 1995, 336-337)

Ammatti tai koulutustausta	Keskim. palkka marraskuussa 1994
Luokanopettaja (kasvatustiet. kandidaatti)	11 031 mk
Lastentarhanopettaja	9454 mk
Lääkäri (lääketiet. lis.)	20 861 mk
Hammaslääkäri (hammaslääketiet. lis.)	18 527 mk
Sairaanhoitaja	10 253 mk
Ekonomi (ekonomian kand.)	16 714 mk
Liikunnanopettaja	15 212 mk
Oikeustiet. kand.	16 492 mk
Yhteiskuntatiet. kand.	12 237 mk
Hum. kand.	12 492 mk

Palkkatilaston valossa opettajan työ näyttää siis huonommin palkatulta kuin moni muu vertailussa ollut ammatti. Luokanopettajien työllisyystilanne on kuitenkin parempi kuin useimmilla muilla akateemisilla aloilla. (Tilastokeskus, 1995, 336-337.)

Opettajankoulutuksen arvostus on luonnollisesti yhteydessä opettajan ammatin arvostukseen. Korpinen (1993) on tutkinut opettajaksi opiskelevien kokemuksia koulutuksestaan sekä nykyiseen opettajankoulutukseen liittyviä arvostuksia. Hän on kartoittanut kenttää,

joka selittää opintoihin liittyvää arvostusta. Itse koulutuksen lisäksi opiskelijan arvostukseen vaikuttavat ulkopuoliset tahot, kuten esimerkiksi se, miten yhteiskunta arvostaa opettajan koulutusta ja opettajan ammattia. Kuvio 1 pyrkii kokoavasti esittämään sen, miten - myönteisesti tai kielteisesti - eri tekijät tehtyjen havaintojen mukaan näyttävät vaikuttavan opettajankoulutukseen liittyviin arvostuksiin.



KUVIO 1. Luokanopettajaksi opiskelun arvostukseen vaikuttavia tekijöitä (Korpinen 1993, 30)

Opettajan ammatin ja opettajankoulutuksen yhteiskunnallista arvostusta kuvaa mm. opettajankoulutuksen yliopistollisuus ja opettajankoulutukseen hakijamäärien jatkuva suuruus. Korpisen (1993, 30-34) mukaan luokanopettajaksi opiskelevat kokevat suku- ja perheyhteisön yleensä opiskelua arvostavina. Luokanopettajaksi opiskelijoiden arvostus omaa koulutustaan kohtaan vaihtelee. Muun yliopistoyhteisön arvostuksen luokanopettajaksi opiskelijoita kohtaan on havaittu olevan usein negatiivista: "OKL:n opiskelu on sellaista leikkiä". Opiskelun edetessä OKL:n opiskelijoilla itselläänkin esiintyy enemmän kriittisyyttä omia opintojaan kohtaan. Yleisin kohde opettajaksi opiskelevien kriittisyydelle on opiskelun koettu sekavuus. (Korpinen 1993, 30-34.)

3.3 Luokanopettajan ammatin stereotyyppinen kuva

Eri uranvalintateorioiden perusteella voimme sanoa, että uranvalintaan vaikuttavat nuoren mielikuvat ammatin ominaisuuksista. Eriksonin (1968) identiteettiteorian mukaan nuori arvioi jotakin ammattia ja sen edustajia samaistumiskohteena. Ei ole -valitettavasti - mahdollista, että meillä olisi realistista kuvaa kaikkien ammattien todellisesta työnkuvasta. Sivulla 10 puhuttiin ulkoapäin tulevista, esimerkiksi median luomista mielikuvista, joiden ympäröimänä nuoret nykyään elävät. Nämä mielikuvat voivat liittyä esimerkiksi ammatteihin ja sukupuolirooleihin, asioihin, joita identiteettiään muodostava nuori miettii. Usein mielikuvat ovat stereotyyppisiä. Juuri tämä saattaa olla syynä esimerkiksi Ziehen sekä Siuralan ja Lähteenmaan sivuilla 10-11 mainittuun huoleen nuorten alttiudesta markkinavoimien luomien stereotyyppisten mielikuvien vaikutukselle. Mielikuvien muodostaminen asioista ja ilmiöistä ja kokemuksista on kuitenkin jotakin ihmisajattelulle luonteenomaista. Mielikuvien avulla asioita, ilmiöitä ja kokemuksia voidaan kuvailla muille ihmisille. Metherin ja Ropen (1987, 32-35) mukaan mielikuva on aistin tai muistinvarainen näkemys. Tye (1991, 112-113) esittää, että mielikuvat ovat kuin piirrettyjä kuvia, jotka rakennetaan mielleprosessin avulla, jossa ihminen ensin tutkii, sitten hajottaa ja lopulta rakentaa uudelleen alkuperäisen havainnon. Wilsonin & Wilsonin (1979) mukaa ihmisajattelu ei koskaan pelkästään luo mielikuvia, mielikuvat muokkaavat myös ihmisajattelua. (Weber & Mitchell 1995, 21.)

3.3.1 Stereotypiat

Mielikuvien välittämiseen liittyy olennaisesti stereotypian käsite. Huttin (1978, 227) mukaan stereotypiat toimivat tarkoituksenmukaisena ja helppona keinona luokitella ja yleistää tietoa. Stereotypioihin sisältyvät mielikuvat siitä, mikä on tyypillistä ja luonteenomaista mihin tahansa luokkaan kuuluvien enemmistölle. Hirsjärvi (1982, 177) puolestaan määrittelee stereotypian jäykäksi tai yksinkertaistetuksi käsitykseksi asiantilasta, toisesta henkilöstä tai ryhmästä. Tämä käsitys ohjaa käyttäytymistä kyseistä henkilöä tai ryhmää kohtaan. Yhdessä arkiajattelun kanssa stereotypiat vinouttavat helposti ensivaikutelmiamme. Stereotypiat voivat olla väärää (ennakkoluuloista) informaatiota ja vaikka stereotyyppistä ajattelua yritetään välttää, esiintyy sitä kuitenkin piilevänä. Huttusen (1990, 11-14) mukaan stereotypioilla saattaa olla empiiristä pohjaa, mutta kokonaisuuksina ne ovat sekoituksia

tosiasioista, ennakkoluuloista, perinteistä ja normatiivisista odotuksista. Ne korostavat erottelevia piirteitä luonnehtivien piirteiden kustannuksella, samoin kuin ryhmän homogeenisuutta yksilön erojen sijasta.

Sähköinen ja kirjallinen media vaikuttaa yhä enemmän ihmisten käsityksiin asioista ja ilmiöistä, niiden suhteesta omaan itseen sekä sosiaalisiin suhteisiin yleensä. Media luo ihmisille yhä enemmän mielikuvia asioista ja ilmiöistä. Giddensin (1991) mukaan stereotyypittäminen on luonteenomaista myös medialle. Media ja populaarikulttuuri ei jätä huomiotta myöskään opettajan ammattia ja koulumaailmaa. Koulumaailma ja opettajan työt ovat suosittua materiaalia erilaisille populaarikulttuurin osa-alueille, kuten TV-sarjoille. Erilaiset populaarikulttuurin tuottamat mielikuvat tarjoavat lapsille ensimmäiset kokemukset opettajan ammatista, ja vaikuttavat myös vahvasti siihen kuvaan, mikä opettajaksi aikovilla nuorilla on opettajan ammatista, joskin on myös huomioitava, että lapset näkevät luokanopettajan todellista työtä aitiopaikalta omassa koulussaan. Näinollen lasten käsitys opettajan työstä ei todellakaan lepää vain median tarjoaman informaation varassa. Erilaiset opettajan ammatista tuotetut mielikuvat kuitenkin kilpailevat lasten huomiosta heidän kasvaessaan, myös sellaisten lasten, joista tulee itse aikanaan opettajia. (Weber & Mitchell 1995, 128.)

3.3.2 Tutkimuksia luokanopettajan ammattia koskevistä stereotyyppisistä mielikuvista

Britzmanin (1991) mukaan opettajaa kuvaavat stereotypiat eivät ole vain harmittomia yleistyksiä yhteiskunnan käsityksistä opettajan työhön liittyen. Hänen mukaansa ne ehkäisevät kriittistä keskustelua opettamisesta ja opettajan työn todellisista ongelmista. Stereotyyppiset mielikuvat opettajan ammatista synnyttävät mielikuvan jostakin staattisesta identiteetistä, joka on saavutettavissa. Mielikuvat toimivat itseään toteuttavina ennusteina: stereotyyppiset mielikuvat muokkaavat opettajan identiteettiä, koska opettajatkin alkavat uskoa näiden stereotyyppien kuvaavan jotakin todella olennaista opettajan työhön liittyvää. (Weber & Mitchell 1995.)

Weber ja Mitchell (1995) ovat tutkineet opettajan stereotyyppistä kuvaa, ja median ja populaarikulttuurin vaikutuksia tähän kuvaan. Heidän mukaansa populaarikulttuurin luomien stereotyyppisten mielikuvien voima ihmisten käsityksiin on hyvin suuri, myös opettajan ammatin kohdalla. Weberin ja Mitchellin tutkimuksessa yli 600 henkilöä: lapsia, kokeneita opettajia ja opettajaksi opiskelevia eri puolilta Pohjois-Amerikkaa tai Afrikasta,

piirsi 'mielikuvansa opettajasta'. Jatkotutkimuksissa pyydettiin joukkoa USA:laisia opettajia piirtämään 'opettaja työssään' tai 'kuva ihanneopettajasta', sekä kanadalaisia opettajaksi opiskelevia piirtämään 'kuka tahansa opettaja' tai vaihtoehtoisesti 'itsensä opettajana'. Tutkimuksen perusteella näytti siltä, että sekä lapset, opettajat että opiskelijat käyttävät samankaltaisia symboleja kuvatessaan opettajaa. Tällaisia opettajan tuntomerkkejä olivat yleisimmin liitutaulut, pulpetit, karttakepit, työpöydälle tuodut omenat ym. Samat tuntomerkit olivat vallitsevina sekä piirustuksissa, jotka oli tehty USA:n kaupungeissa, Afrikassa että Kanadan arktisilla alueilla. Tutkijoiden mukaan on kyse länsimaisen kulttuurin stereotyyppisestä kuvakielestä, kyseisiä tuntomerkkejä on käytetty kuvaamaan opettajaa jo useiden sukupolvien ajan esimerkiksi kirjallisuudessa ja televisiosarjoissa.

Weberin ja Mitchellin (1995) tutkimus pohjautui Wilsonin ja Wilsonin (1977) tutkimukseen, jonka mukaan piirustusten avulla on mahdollista tutkia esimerkiksi median luomia kuvia, jotka ympäröivät meitä. Media, kirjallisuus ja muut populaarikulttuuria välittävät viestimet muokkaavat käsityksiämme todellisuudesta, siitä, mikä on mahdollista, normaalia, tavallista. Mielenkiintoinen esimerkki tästä on esimerkiksi Adlerin (1982) kansainvälinen tutkimus, jossa eri puolilla maailmaa asuvia lapsia pyydettiin piirtämään hedelmäpuu. Valtaosa lapsista oli piirtänyt omenapuun, jopa lapset, joiden kotiseudulla omenapuita ei ole. Piirustukset heijastivat olemassaolevaa sosiaalista arvomaailmaa. Omenapuita kasvaa pääasiassa kehittyneissä länsimaissa, joten tutkimus todisti länsimaisen populaarikulttuurin luomien mielikuvien vaikutuksesta lasten asenteisiin. Dennisin (1966 ja 1970) tutkimusten mukaan lapset ilmaisevat piirtämissään kuvissa mieluummin jotakin, jonka kokevat arvokkaaksi ja suotavaksi, kuin jotakin, joka on lähinnä heidän todellista omaa kokemustaan. (Weber & Mitchell, 1995, 16-19.)

Weberin ja Mitchellin (1995) tutkimuksen tarkoituksena oli lasten, opettajien ja opiskelijoiden piirustusten avulla selvittää, millaisia ovat kulttuurissamme vallitsevat mielikuvat opettajasta. Piirustuksissa opettaja kuvattiin yleensä hyvin perinteiseksi tiedon siirtäjäksi (opettaja opettaa taulun edessä lapsia, jotka istuvat suorissa pulpettiriveissä). Goodladin (1984) yli tuhannessa Yhdysvaltalaisessa koulussa tekemässä tutkimuksessa opettaja piirrettiin tyypillisesti valkoihoiseksi naiseksi, joka opetti osoittamalla karttakepillä taululle. Weberin ja Mitchellin (1995, 28) mukaan opettajaa kuvataan yhä samoilla traditionaalisilla tunnusmerkeillä kuin 1950-luvulla. Heidän tutkimuksessaan osallistujat kommentoivat piirtämiään kuvia, ja monissa kommenteissa ilmaistiin tietoisuutta stereotyyppien vaikutuksista omiin piirroksiin:

Piirsin opettajani hyvin perinteisesti: silmälasit, konservatiivinen vaatetus, liitutaulu, nainen. En usko, että ajattelin itseäni opettajana vaan ennemminkin mielikuvia ala-asteen opettajistani. Mikä stereotypia! Kuva opettajasta työskentelemässä itse aktiivisesti lasten kanssa voisi olla asianmukaisempi 1990-luvun stereotypia. (Renee, opettajaksi opiskeleva)

Kun pyydetään kuvittelemaan tai piirtämään opettaja, tulee mieleen yhä sama mielikuva, joka minulla oli nuorempana...vaikuttaa siltä, että emme pääse kokonaan eroon perinteisistä tavoista ajatella asiaa. (Brigitte, opettajaksi opiskeleva)

Piirrosten joukossa oli myös sellaisia, joissa tyypillistä stereotyyppistä opettajakuvaa haluttiin välttää. Näiden kuvien tekijät perustelivat piirroksiaan ristiriitaisella suhtautumisella stereotyyppistä ammattikuvaa kohtaan. Stereotyyppioista poikkeava todellisuus näyttäytyi myös jossakin määrin piirustuksissa. Noin 30 % oppilaista, joita opetettiin ”ei-perinteisin” metodein piirsi kuvan, jossa stereotyyppistä opettajaa liitutauluinen ei ollut. (Weber & Mitchell, 1995, 31.)

3.3.3 Stereotyyppiset mielikuvat luokanopettajan ammatin sukupuoliroolista

Sekä Weberin ja Mitchellin (1995) että Goodladin (1984) tutkimuksessa luokanopettaja oli useimmiten piirretty valkoihoiseksi naiseksi. Ei ole yllättävää, että luokanopettaja on useimmiten kuvattu naiseksi, valkoihoinen nainen karttakeppeineen on kaiketi yhä jossakin määrin länsimaisten koulujen todellisuutta ja saattaa värittää näkemyksiämme opettajan identiteetistä ja opettajan urasta. Omassa maassamme on opettajista joskus enemmistö ollut miehiä, joskus naisia. Lukuvuonna 1992-1993 maamme luokanopettajista 35 % oli miehiä (HS 23.8.1996). Luokanopettajan ammatti on siis maassamme tällä hetkellä naisvaltainen, eikä luokanopettajaksi valmistuvien miesten määrä riitä täyttämään sitä tyhjiötä, jonka eläkkeelle siirtyvät luokanopettajamiehet jättävät. Kansainvälisesti vertailtuna miesten osuus luokanopettajistamme on kuitenkin melko suuri (Koskinen, HS 23.8.1996).

Weberin ja Mitchellin (1995, 44) tutkimuksessa opettajaksi opiskelevat analysoivat piirustuksiaan, joissa opettaja oli piirretty yleensä naispuoliseksi:

Piirsin tällaisen opettajan, koska hän muistuttaa kaikkia niitä ala-asteen opettajia, joita minulla on ollut. Suurin osa heistä on ollut naisia, ja suurin osa heistä pukeutui hameeseen. (Genevieve, opettajaksi opiskeleva)

Jopa miesopiskelijat näyttivät usein yhdistävän automaattisesti opettajan ja naisen:

Mitä sukupuolta on opettaja? Olisin alunperin piirtänyt naisen, koska aivoni sanovat, että opettajat ovat naisia, mutta halusin tehdä eleen miesten tasa-arvon puolesta. Tein tietoisesti eleen stereotyyppien kumoamiseksi (tietoinen toiminta on kai ainoa tapa edetä tässä asiassa). (Stephen, opettajaksi opiskeleva)

Myös Suomessa on luokanopettajia tai luokanopettajakoulutukseen pyrkineitä haastateltaessa tullut esiin edellisenkaltaista stereotyyppistä ajattelua, jossa luokanopettajan ammatti mielletään naisille kuuluvaksi (Kari ym. 1997, 82). Seuraavien esimerkkien haastateltavat epäilevät tämän olevan yhtenä syynä siihen, että miehet eivät hae alalle:

Ne (miehet) ehkä kokee, että yleensä luokanopettajat niin kuin lastentarhanopettajatkin ovat naisia. Ehkä he jonkin verran samaistavat, että kun pienten lasten kanssa ollaan tekemisissä, että tämä on niin kuin naisten aluetta. (luokanopettajakoulutukseen kolmasti pyrkinyt, ulkopuolelle jäänyt nainen)

Niin, en tiedä, varmasti on miehiä, jotka ovat hyviä opettajia, mutta eivät hae opettajankoulutukseen jonkun tällaisen mielikuvan vuoksi, että se on jotakin piirileikkiä ja askartelua se opettajankoulutus, että täytyisi sitten päästä niitä mielikuvia jollakin tavalla muokkaamaan, että varmasti löytyy vielä semmosia henkilöitä, jotka vasta opiskeltuaan vuoden huomaavat, että tämä onkin minun ala tai pääsevät siihen... (kolmannella hakukerralla luokanopettajakoulutukseen valittu mies)

Weber ja Mitchell (1995, 39-40) havaitsivat edellä kuvatussa tutkimuksessaan myös mielenkiintoisia eroja tyttö- ja poikalasten piirustusten välillä. Useimmat lapset sukupuoleen katsomatta olivat piirtäneet naisopettajan. Tyttöjen piirroksia olivat kuitenkin paljon huolitellumpia, he näyttivät piirtäneen opettajan usein kohteeksi, johon voi samaistua (kaunis, huoliteltu nainen). Poikien piirroksissa puolestaan heijastui melko usein ristiriitainen naisopettajaa kohtaan. Yhtenä pääsuuntana poikien piirroksissa tuntui olevan naisopettajan maskuliinistaminen. Toisena pääsuuntana taas näytti olevan naisopettajan feminiinisten tunnusmerkkien korostaminen, joka tapahtui eri tavalla kuin tyttöjen piirroksissa. Monet pojat olivat piirtäneet naisopettajalle rinnat seksuaaliseksi tunnusmerkiksi, kun taas tytöistä vain pari oli korostanut piirroksessaan naisopettajan rintoja. Yleisesti ottaen pojat eivät olleet kokeneet opettajan piirtämistä samalla tavalla mielekkääksi kuin tytöt. Tutkijoiden mukaan se oli ymmärrettävääkin. Suurin osa ala-asteen opettajista on naisia, joten tytöt saivat piirtää omaa sukupuoltansa olevan henkilön ja pojat joutuivat piirtämään vastakkaisesta sukupuolta olevan henkilön.

Tutkimuksessa oli huomionarvoista myös se, että monet tytöt olivat perustelleet

piirroksiaan ikään kuin opettajan näkökulmasta (Weber & Mitchell, 1995, 42-43):

Kuvassani 'minun opettajani' opettaa matematiikkaa. Hän opettaa erityisesti geometrisia kulkia. Oikealla puolella oleva oppilas (poika) ei seuraa tuntia, vaikka toinen oppilas (tyttö) opiskelee innokkaasti. Päätin piirtää tällaisen kuvan, koska näen tätä joka tunnilla. (Marissa, 11)

Weberin ja Mitchellin (1995, 43) mukaan näyttääkin todennäköiseltä, että jo ennen kuin lapsuus on loppunut, monet tytöt ovat omaksuneet mielikuvia opettajan toiminnasta, työstä ja ulkoisesta olemuksesta ja yhdistäneet ne osaksi omaa kuvaansa naispuolisena yksilönä. Heidän mukaansa pojat ehkä myös käsittävät ala-asteen opettajan roolin naisille kuuluvaksi. Miespuolisen minäkäsityksen valossa opettajasaattaa siten merkitä pojille jotakin, mitä he eivät ole, jotakin jota vastaan he voivat peilata omaa miehisyyttään. Seiterin (1993) mukaan mainosmiehet ovat jo kauan sitten havainneet, että pojille myytävän tuotteen tulee sisältää miespuolinen hahmo / hahmoja. (Weber & Mitchell 1995, 103-104.) Seiterin näkemykset tukevat käsitystä, jonka mukaan poikien saattaa olla vaikeaa samaistua opettajaan, jos kokevat opettajan roolin naisille kuuluvaksi.

Ylä-aste - ja lukiotasolla tilanne saattaa Weberin ja Mitchellin (1995, 43) mukaan olla toisenlainen, koska miespuolisia roolimalleja on tällä tasolla enemmän. Suomessakin tilanne on tämä: lukioissa 37 % opettajista on miehiä, peruskouluissa 32 % (Rutonen, Opettaja-lehti 46/1997). Weber ja Mitchell kuitenkin muistuttavat, että lapsuuden mielikuvat ja muistot vaikuttavat myöhäisempään identiteetin muodostumiseen. He tuovat esille näkemyksen, jonka mukaan poikien saattaa olla murrosiän kapinavaiheessa vaikeampi samaistua positiivisella tavalla opettajiin, kuin tyttöjen, joille jo ala-asteella opettajat ovat olleet samaistumiskohteita. Jokainen, jonka rotu, sosiaaliluokka tai tausta ei vastaa opettajista vallalla olevia mielikuvia, saattaa myös määritellä opettajan joksikin, joka "ei ole niin kuin minä". Populaarikulttuurin luomat mielikuvat saattavat ylläpitää vallitsevaa tilaa tehden opettajan uralle lähtemisen vaikeaksi erilaisille vähemmistöille ja 'ei-opettajamaisille' ihmisille. (Weber & Mitchell 1995, 43.) Trousdale (1994) on ilmaissut, että länsimaissa, joissa monikulttuuristen oppilaiden määrä on yhä suurempi, köyhyys yhä yleisempää ja pojat keskeyttävät opiskelun entistä useammin, opettajat kuvataan edelleen useimmiten valkoihoisiksi ja keskiluokkaisiksi naisiksi. (Weber & Mitchell 1995, 43.) Suomessa tilanne ei ehkä ole aivan Trousdaalen kuvauksen kaltainen ainakaan tällä hetkellä, mutta kuvaus antanee ajattelemisen aihetta myös meille.

Mutta miksi opettamisesta on tullut naisvaltainen ala ja miksi ennen kaikkea pienten lasten opettajien ammattistereotypia on feminiininen? Korvajärven ja Kinnusen (1996, 236)

mukaan nykyisessä yhteiskuntapolitiikassa lapset liitetään naisten reviiiriin, myös vanhemmuus on heidän mukaansa määrittynyt ensisijaisesti naisten oikeudeksi ja velvollisuudeksi. Myös Marlandin (1983, 6) mukaan pienten lasten opettaminen mielletään naisille kuuluvaksi, mutta itse koulumaailma elää miesten luomien sääntöjen ja käytäntöjen mukaan. Tämä näkyy hänen mukaansa mm. siinä, että vaikka enemmistö opettajista on naisia, johtamiseen ja hallintoon liittyvissä tehtävissä on kuitenkin miesenemmistö (Marland 1983, 44-48).

3.3.4 Stereotyyppisiä mielikuvia miesopettajista

Weberin ja Mitchellin (1995) läpikäymän aineiston valossa miehiä esiintyy populaarikulttuurin tuottamissa mielikuvissa enemmän esimerkiksi lukiotason opettajina tai rehtoreina kuin ala-asteen tai lastentarhan opettajina (vrt. esim. Simpsonien mr. Skinner). Tämä vastaa myös oman maamme todellisuutta, enemmistö kaikista opettajista on naisia, mutta rehtorien ja johtajien enemmistö on miehiä (Rutonen, *Opettaja-lehti* 46/1997). Weberin ja Mitchellin mukaan esimerkiksi Hollywoodin tuotanto pitää yllä myyttiä naisten hallitsemasta luokkahuoneesta. Farberin (1994) mukaan miesopettaja kuvataan koulu yhteisössä usein ikään kuin yhteisön ulkopuoliseksi ”rentuksi”, joka onnistuu karismallaan voittamaan oppilaiden luottamuksen. (Weber & Mitchell 1995, 101.) Stereotyyppisiä asenteita mies- ja naisopettajien erilaisuudesta esiintyi myös Karin ym. (1997, 70-72) tutkimuksessa: naisopettaja nähdään kasvattajana ja miesopettaja rennompana ja suurpiirteisempänä opettajana.

Kun mies kuvataan pienten lasten opettajana on usein kyse humoristisesta perinteisten stereotyyppien kääntämisestä nurinpäin. Näin on tehty esim. elokuvassa ’Kindergarten cop’, jossa vahva ja miehekäs Arnold Schwarzeneggerin esittämä miespoliisi ottaa hallintaansa 6-vuotiaiden ryhmän päiväkodissa. Schwarzeneggerin esittämä rooli on niin perinteisten stereotyyppien vastainen, että se koetaan yleisesti koomiseksi. Samalla ’Kindergarten cop’ symboloi kuitenkin myös keskustelua, joka on herännyt miehen mallin tarpeellisuudesta pienten lasten (päiväkoti, ala-aste) opetuksessa. (Weber & Mitchell 1995.) Tarvitaanko miehen mallia ala-asteella? Jos tarvitaan, niin minkälaista? Goodman ja Kelly (1988) ovat sitä mieltä, että miehen fyysinen läsnäolo koulu yhteisössä ei riitä. Heidän mukaansa tarvetta ei ole miehille, jotka vain kriittikittömästi viljelevät maskuliinista kulttuuria. Sen sijaan tarvitaan miehiä, jotka kykenevät edistämään sukupuolten tasa-arvoa.

(Weber & Mitchell, 102.) Lammi-Taskulan (1993, 28-30) tutkimuksen mukaan valtaosa mieslastentarhanopettajista koki miehen mallina olon päiväkodissa tärkeäksi. 92 % vastanneista koki olevansa itse miehen malli. Joidenkin mielestä koko käsite aiheutti heissä ärtymystä. Tammisen (1995, 120-121) mukaan mieslastentarhanopettajat painottivat merkitystään miehen mallin ja isähahmon tarjoamisen lisäksi sukupuolirooleihin vaikuttajina, roolirajojen rikkojina ja tasa-arvoon kasvattajina. Linnan (1995, 87) tutkimus antoi samansuuntaisia tuloksia miesluokanopettajien osalta. Tutkimuksen mukaan miesluokanopettajat arvostivat paljon sekä ammattinsa maskuliinisia että feminiinisiä piirteitä.

4 MIESLUOKANOPETTAJAKSI ?

Eriksonin(1968) identiteettiteorian mukaan nuoruusiän identiteetin muodostamiseen kuuluu oman itsen määrittely sekä ammatillisesti että seksuaalisesti. Eriksonin (1968) mukaan ammatti- ja sukupuoliroolien määrittäminen eivät ole erillisiä tapahtumia, vaan ne ovat yhteydessä toisiinsa. Uranvalintaikäinen nuori ei näin pelkästään pohdi asemaansa mahdollisen tulevan ammattiryhmänsä edustajana. Samaan kehityskauteen kuuluu pohdinta itsestä oman sukupuolen edustajana. Esim. luokanopettajan ammattiin haluava nuori mies pohtii siten myös sitä, miten luokanopettajan ammatti vaikuttaisi hänen käsitykseensä itsestään miehenä. Edellä olemme luoneet katsausta meitä ympäröiviin mielikuviin ja stereotyyppioihin luokanopettajan ammattia koskien. Samalla tavalla, vielä paljon suuremmissa mittakaavassa meitä ympäröidään mielikuvilla ja stereotyyppioilla siitä, mitä on miehisyys, miehenä oleminen.

4.1 Mielikuvia ja stereotyyppioita miehenä olemisesta ja maskuliinisuudesta

Käsite 'mies' voi olla biologille suhteellisen yksiselitteinen, mutta arkisessa sosiaalisessa elämässä se on kiistojen, epäilysten, uudelleenmääritysten ja luokitustaistelujen kohde. Moderni sukupuolisuutta käsittelevä tutkimus erottaa toisistaan biologisesti määräytyvän sukupuolen ja kulttuuri- ja käyttäytymisodotusten sukupuoliroolin. Sukupuolia on enemmän kuin kaksi, jopa samassa henkilössä. Arkikielen termissä 'sukupuoli' yhdistyy sekä biologinen että sosiaalinen sukupuoli. (Hyvärinen 1994, 37-38.) Maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta on luotu stereotyyppioita läpi ihmisen historian (Tiihonen 1994). Näiden stereotyyppioiden luonne on ollut voimakkaasti sidoksissa kuhunkin aikakauteen (vrt. esim. raamatun käsitykset sukupuolisuudesta). Huttin (1978, 227) mukaan sukupuolirooleihin liittyvät normit ja odotukset siitä, kuinka eri sukupuolten edustajien tulisi käyttäytyä, ovat peräisin stereotyyppioista. Huttusen (1990, 12-14) mukaan sukupuoliroolit ja sukupuoliroolien stereotyyppiat määrittelevät toinen toisiaan.

Perustellusti voidaan sanoa, että mielikuvat mieheydestä ja naiseudesta ovat hyvin keskeisiä asioita identiteettiään rakentavien nuorten kannalta, mm. Grönforsin (1994, 66) mukaan sosiaalinen sukupuoli on kulttuurisesti tuotettu ja tarkoittaa lähinnä niitä odotuksia, joita meihin asetetaan miehinä tai naisina. Mutta mikä on nykykulttuurin luoma kuva miehenä olemisesta, maskuliinisuudesta? Herkmanin, Jokisen ja Lehtimäen (1995, 15)

mielestä maskuliinisuus on abstraktio, joka saa ilmauksensa hyvin monilla tavoilla ja monissa yhteyksissä. Maskuliinisuutta ei ole olemassa jonakin yhtenä eheänä kokonaisuutena, vaan se tulee näkyväksi erilaisissa instituutioissa, miesten käyttäytymisessä ja valtasuhteissa. Luonnollisesti maskuliinisuus tulee näkyväksi myös erilaisissa kulttuurisissa teksteissä, joissa kuvataan miehiä ja mieheyttä. Ihmisten arkiajattelussa maskuliinisuus yhdistyy tavallisesti sellaisiin ominaisuuksiin, jotka mielletään miehiseksi. On maskuliinista olla tehokas, voimakas, aktiivinen, rationaalinen ja aggressiivinen. Tässä ajattelussa feminiinisyys käsitetään maskulinisuuden vastakohtaksi ja siihen liitetään täysin päinvastaisia attribuutteja, kuten tunteellisuus, alistuvuus, passiivisuus ja epäjärjestys. Sen lisäksi, että maskuliinisuus ja feminiinisyys määrittävät arkiajattelussa vastakohtikseen, miehet muodostavat kuvaa miehisydestään myös vertaamalla itseään toisiin miehiin. Miehiä ajaa yhteistoimintaan yhtäältä homososiaalinen halu ja toisaalta tarve kilpailla keskenään ja siten koetella omaa miehisyttään. Kilpailussa kehittyy hierarkia, jossa toiset ovat maskuliinisempia kuin toiset ja vieläpä "oikeammalla" tavalla miehisiä. Tästä kamppailusta muovautuu luonnolliseksi mielletty, "aito" maskuliinisuus, joka on hegemonisessa asemassa. (Herkman ym. 1995, 15.) Puhuttaessa maskuliinisesta hierarkiasta on mielenkiintoista havaita, että Lammi-Taskulan (1993, 11-12) tutkimuksessa useat lastentarhanopettajamiehet kertoivat, että eivät koe joka tilanteessa hyväksi kertoa muille miehille työstään, koska kokevat sen alentavan asemaansa muiden miesten silmissä. Luokanopettajan ammatin suhteen tilanne on oletettavasti kuitenkin hieman toisenlainen - luokanopettajan ammatti ei ole miehelle aivan niin stereotyyppien vastainen ammatti kuin lastentarhanopettajan ammatti.

4.2 Androgynia luokanopettajan ammatissa edellytettynä ominaisuutena

Perinteisten maskulinisuuden ja feminiinisuuden ohella käytetään nykyään sosiaalisesta sukupuolesta puhuttaessa käsitettä androgynia (Huttunen 1990, 32). Kauppinen-Toropaisen (1987, 45) mukaan androgyyniset ihmiset eivät ole sukupuoleensa leimautuneita. Heitä voidaan pitää riskinottajina ja roolinuudistajina omaksumiensa sukupuoliroolien suhteen, sillä oman sukupuolen kannalta vastakkaista käyttäytymistä ei yleensä yhteiskunnassa hyväksytä, eikä siitä palkita sosiaalisesti. Karppisen ja Niemen (1986, 5-8) mukaan androgyniaksi tulisi ymmärtää identiteetti, jossa maskuliinisuus ja feminiinisyys ovat tasapainossa keskenään. Badinterin (1993, 230-235) mukaan androgynian ymmärtämiseksi

on ensin selvittävä kaikkein yleisimmät termiin liittyvät väärinkäsitykset. Näitä ovat androgynian ymmärtäminen naismaistumiseksi tai maskulinisoitumiseksi tai seksuaalisten ominaisuuksien puutteksi. Androgyyninen ei ole sukupuoleltaan sumea. Liioin hän ei ole yhtä aikaa naisellinen ja miehinen. Hän ilmaisee tilanteen mukaan vuoroin kumpaakin piirrettä. Androgyyninen identiteetti mahdollistaa naisellisten ja miehisten ominaisuuksien vuorottelun. Kyse on pikemminkin vuorovaikutuksesta toisiaan täydentävien elementtien välillä, joiden voimakkuus vaihtelee yksilöstä toiseen. Androgyynillä ihmisellä on oma määräytynyt sukupuolensa. Hän voi sisäistää oman toiseutensa vasta löydettyään itsensä. (Badinter 1993, 230-235.)

Linna (1995, 87) mainitsee luokanopettajan ammattina, jossa tarvitaan androgyynisiä persoonallisuuden piirteitä. Hänen mukaansa Huttusen (1990, 32) kuvaus androgyynisestä henkilöstä on osuva luokanopettajan ammattia ajatellen. Huttusen mukaan androgyynisyys tarkoittaa käytännössä sitä, että perinteisesti ajatellen miehekäs mies voi olla myös naisellisen hellä ja empaattinen. Vastaavasti hellä ja hoivaava nainen voi toimia tarvittaessa määrätietoisesti itsevarmasti. Tätä kuvausta tukee myös Bem (1974) teoria, jonka mukaan androgyyniset ihmiset voivat toimia kumpaankin sukupuoleen kohdistettujen rooli-identiteettien mukaisesti. Androgyynistä luokanopettajamiestä peräänkuuluttavat kaikeksi myös Goodman ja Kelly (1988), joiden mukaan koulu-yhteisöihin ei tarvita miehiä, jotka vain kriittisesti viljelevät maskuliinista kulttuuria. (Weber & Mitchell 1995, 102.) Sen sijaan tilausta olisi miehille, jotka pystyvät edistämään sukupuolten tasa-arvoa. Linnan (1995, 87) mukaan androgyynisyys tarkoittaa miesluokanopettajan kohdalla sitä, että miesluokanopettaja pystyy antamaan tarvittaessa mallin siitä, että on olemassa erilaisia miehiä ja miehen malleja. Androgyynisen luokanopettajamiehen ei tarvitse kokea sukupuoli-rooli-identiteettiään uhatuksi ulkopuolisten silmissä. Hän hyväksyy työhönsä liitettävät luonteeltaan maskuliiniset ja feminiiniset tehtävät sekä pystyy selviytymään niistä aidosti ja häpeilemättä.

4.3 Luokanopettajan ammattiroolin ja mieheyden yhdistäminen

Kaiken tähän mennessä kirjoitetun valossa luokanopettajan ammatti on mielenkiintoinen ammatti erityisesti lukiolaisen pojan uranvalinnan näkökulmasta. Luokanopettajan työnkuva sinänsä ei edellytä opettajan olevan jompaa kumpaa sukupuolta. Edellä kuitenkin esitettiin, että luokanopettajan ammatissa on eduksi kyetä toimimaan androgyynisellä tavalla. Tämä luonnollisesti asettaa vaatimuksia sekä mies- että naisluokanopettajille. Mutta miten vaikuttaa ammatissa edellytetty androgyynisyys uranvalintaansa miettimään poikiin ja

tyttöihin? Karlian (1982, 17) mukaan näyttäisi siltä, että traditionaalisesti maskuliiniset tai feminiiniset pojat ja tytöt rajoittuvat suunnitelmissaan ja kiinnostuksessaan lähes yksinomaan oman sukupuolensa ammatteihin ja suhtautuvat torjuvasti toisen sukupuolen ammatteihin. Androgyyniset ja eriytymättömät sen sijaan ovat tasaisesti kiinnostuneita kummankin sukupuolen ammasteista mutta eroavat ammatin ja koulutustason mukaan: androgyyniset asettavat itselleen korkeimmat koulutustavoitteet, eriytymättömät taas matalimmat.

Ammatissa edellytetty androgyynisyys ei vielä välttämättä tee sitä pojille vaikeammaksi uranvalintavaihtoehdoksi kuin tytöille, vaikka Karlian (1982, 10) mukaan miehet ovatkin sitoutuneempia pelkästään oman sukupuolensa ammatteihin kuin naiset. Mutta miten vaikuttaa uranvalintaansa harkitseviin nuoriin miehiin luokanopettajan ammatin naisvaltaisuus ja hivenen feminiininen ammattistereotypia? Valitessaan luokanopettajan ammatin on pojalla todennäköisesti vähemmän omaa sukupuolta olevia samaistumiskohteita kuin tytöllä. Weberin ja Mitchellin (1995) tutkimuksen perusteella näytti siltä, että tytöt jo alasteella kokivat luokanopettajan omaa sukupuolta olevaksi samaistumiskohteeksi, kun taas pojat näyttivät kokevan luokanopettajan joksikin, joka on eri sukupuolta kuin he itse ovat (luonnollisesti tilanne saattaa miesluokanopettajan oppilailta olla toisenlainenkin). Voisiko olla niin, että pojan on tästä syystä tyttöä vaikeampi hakeutua luokanopettajan ammattiin, vaikka edellytykset muuten olisivatkin olemassa? Luokanopettajan ammatin valitseminen ei välttämättä tue pojan identiteettiä miehenä yhtä vahvasti kuin se tukee tytön identiteettiä naisena. Lammi-Taskula (1993, 10-13) on mieslastentarhanopettajista tekemässään tutkimuksessa havainnut, että ammattiin liittyvät stereotyypit sekä työhön liittyvät roolit ja tehtävät voivat aiheuttaa epävarmuutta henkilön sukupuoli- ja sukupuolirooli-identiteetissä. Voidaan ajatella, että uranvalintavaiheessa yksilöllä saattaa olla kynnys valita ammattia, jonka stereotyyppinen ammattikuva ei tue vielä rakentumassa olevaa sukupuoli-identiteettiä. On toki todettava, että luokanopettajan ja lastentarhanopettajan stereotyyppinen ammattikuva on erilainen. Lastentarhanopettajan ammatti on ainakin tällä hetkellä huomattavasti naisvaltaisempi kuin luokanopettajan. Tämän tutkimuksen perusteella on myös todettava, että ainakin tietoisella tasolla lukiolaiset katsoivat luokanopettajan työtehtävien sopivan miehille jotakuinkin yhtä hyvin kuin naisille. Tähän ja muihin lukiolaisten luokanopettajan ammattia koskeviin mielipiteisiin palataan tutkimuksen tulososassa.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimusongelmat voidaan tässä tutkimuksessa ryhmitellä seuraavasti:

Pääongelma: Miksi luokanopettajan ammatti kiinnostaa enemmän lukiolaisia tyttöjä kuin poikia?

- Alaongelmat:
1. Mitä eroja tyttöjen ja poikien uranvalintaprosessissa yleisesti ottaen on (esim. ammatinvalinnan varmuuden ja -perusteiden osalta)?
 2. Mitä eroja tyttöjen ja poikien ammattisuuntautumisessa on nykyisin?
 3. Mitä ominaisuuksia kuuluu lukiolaisten tyttöjen ja poikien ihanneammat tiin?
 4. Miten lukiolaisten tyttöjen ja poikien näkemykset luokanopettajan ammatista eroavat toisistaan?
 5. Millä perusteilla lukiolaiset tytöt ja pojat hyväksyvät tai hylkäävät luokanopettajan ammatin tulevana uranvalintavaihtoehtonaan?

Tutkimuksen tulososassa pyritään ensin vastaamaan alaongelmiin ja sitä kautta löytämään vastauksia tutkimuksen pääongelmaan.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA LUOTETTAVUUS

6.1 Mittarin laadinta ja rakenne

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on syytä käsitellä tekijöitä, jotka vaikuttavat tutkimuksen validiteettiin ja reliabiliteettiin. Yleisenä tutkimuksen validiteetin kriteerinä pidetään, että tutkimus mittaa asioita, joita sen on tarkoitettukin mittaavan (Borg & Gall 1989, 249-256). Tämän tutkimuksen validiteettia tarkasteltaessa on siten syytä selvittää mm. mittarin laadintaan ja otosjoukon valintaan liittyviä tekijöitä. Reliabiliteetin tarkastelussa keskeistä on tämän tutkimuksen osalta tutkimuksessa käytettyjen tilastollisten menetelmien reliaabelius.

Lukiolaisten uranvalintaa ja luokanopettaja ammattia koskevia käsityksiä mittaava mittari laadittiin kuusiosaiseksi kyselylomakkeeksi (liite 1). Lomakkeen ensimmäisessä osassa selvitetään lukiolaisten taustatietoja, joihin sisältyivät koulu, sukupuoli, koulumenestys, vanhempien ammatit ja sisarusten lukumäärä. Lomakkeen toisessa osassa selvitetään avointen kysymysten avulla tulevan ammatinvalinnan varmuutta, toiveammatteja sekä syitä, joilla vastaajat perustelevat kiinnostustaan toiveammatteihinsa. Lomakkeen kolmannessa osassa tutkitaan vastaajien kiinnostusta erilaisia ammattialoja kohtaan. Kiinnostuksen määrää ilmaistaan Likert-asteikolla numeroilla 1-5. Mukana olevat 42 erilaista ammattialaa tai tehtävätyyppejä perustuvat osittain Perhon (1982, 302-303) käyttämään luokitukseen erilaisista ammattialoista. Perhon luokitukseen on lisätty joitakin ammattialoja ja joidenkin sanamuotoa on nykyaikaistettu. Neljännessä osassa pyritään selvittämään ominaisuuksia, joita lukiolaiset liittävät ihanneammattiin. 16 erilaisen ominaisuuden tärkeyttä ihanneammattissa arvioidaan Likert-asteikolla numeroin 1-5. Tässä osassa on myös käytetty hyväksi Perhon (1982, 301) käyttämää luokitusta ihanneammattin ominaisuuksista pienin muutoksin. Lomakkeen viidennessä osassa selvitetään vastaajien näkemyksiä luokanopettajan ammatista. Luokanopettajan ammatista on esitetty 17 väitettä, joiden paikkansapitävyyttä vastaajat arvioivat Likert-asteikolla numeroin 1-5. Väitteet pohjautuvat Perhon (1982, 301) ihanneammattiluokitukseen, johon on lisätty joitakin ja muutettu joitakin kohtia. Kuudes osa selvittää avointen kysymysten avulla vastaajien halukkuutta hakeutua luokanopettajan ammattiin sekä vastaajien näkemyksiä luokanopettajan ammatin sukupuolijakaumasta.

Mittarissa on käytetty hyväksi Perhon (1982) luokituksia, koska ne on aiemmin havaittu toimiviksi ammattisuuntautumiseen vaikuttavien tekijöiden faktoroinnissa. Koska tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on lukiolaisten ammattisuuntautumisen tarkastelu,

ajateltiin aiemmin toimiviksi havaittujen luokitusten käytön lisäävän tutkimuksen sisällöllistä validiteettia. Ammattialojen luokituksessa on joidenkin ammattialojen nimikkeitä selvennetty, ja luokitukseen on lisätty joitakin ammattialoja. Ihanneammatin ominaisuuksia koskevaan luokitukseen on myös lisätty joitakin ominaisuuksia. Luokituksiin tehdyt muutokset on tehty kysymyslomakkeen esikokeesta saadun palautteen perusteella. Esikoe toteutettiin talvella 1997 kahdella jyvaskyläläisellä lukion toisluokkalaisella oppilaalla. Kysymyslomaketta tarkasteltiin myös projektiopintoryhmässä Jyväskylän yliopistossa. Esikokeella haluttiin selvittää lukiolaisten ja opiskelijoiden mielipiteitä kysymyslomakkeesta ja sen täyttämiseen kuluva ajasta. Lisäksi haluttiin varmistaa kysymysten ymmärrettävyys ja kysymysten muotoilun onnistuminen, jotta tutkimuksen sisällöllinen validiteetti muodostuisi mahdollisimman korkeaksi. Varsinaisen tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että kysymykset olivat olleet lukiolaisten ikään ja kokemusmaailmaan nähden sopivia.

6.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston kerääminen

Tutkimus toteutettiin yhteensä kuudessa lukiossa. Lukioista kaksi oli Pohjois-Suomesta, kaksi Keski-Suomesta sekä kaksi Etelä-Suomesta. Kunkin maantieteellisen alueen kahdesta lukiosta toinen oli kaupunki- ja toinen maaseutulukio. Lukiot valittiin katsomalla kartasta sopivan kokoisia kaupunki- ja maaseutupaikkakuntia kultakin alueelta paikkakuntien asukaslukuja silmälläpitäen. Tämän jälkeen tiedusteltiin sopivien paikkakuntien lukioiden halukkuutta osallistua tutkimukseen. Kultakin alueelta löytyi helposti yhteistyöhaluisia lukioita, ja tutkimukseen valittiin lopulta seuraavat lukiot: Pohjois-Suomesta Ounasvaaran lukio Rovaniemeltä ja Pellon lukio; Keski-Suomesta Cygnaeus-lukio Jyväskylästä ja Keuruun lukio; Etelä-Suomesta Alppilan lukio Helsingistä sekä Vihdin yhteiskoulun lukio. Kustakin lukiosta pyrittiin saamaan vähintään kolmenkymmenen vastaajan otos.

Aineisto koottiin kevään (maalis-huhtikuu) 1997 aikana kaikkien muiden kuin Alppilan lukion osalta. Alppilan lukiolla oli aineiston keruun suhteen vaikeuksia ja lopulta aineisto kerättiin seuraavana syksynä Hyvinkään lukion kolmasluokkalaisilta, jotka siis olivat aloittaneet lukion samaan aikaan kuin muiden lukioiden edellisen kevään kakkosluokkalaiset. Keuruulla, Jyväskylässä ja Vihdissä olin itse valvomassa kysymyslomakkeiden täyttöö, Pellossa, Rovaniemellä ja Hyvinkäällä lukion oppilaanohjaajat keräsivät aineiston. Olosuhteet varsinaisessa tutkimuksessa siis olivat kysymyslomakkeisiin vastatessa

lähestulkoon samanlaiset jokaisen vastaajan kohdalla. Kysymyslomakkeet täytettiin jokaisessa lukiossa oppilaanohjauksen tunnilla, jokaisessa lukiossa vastaamiseen oli siis käytettävissä yhtä paljon aikaa. Koska tutkimus toteutettiin Hyvinkään lukion osalta vasta syksyllä 1997, voidaan sanoa, että Hyvinkäällä vastaajat ovat olleet yhden kesän 'kypsempiä' kuin muissa lukioissa. Aineiston tarkastelun perusteella havaittiin kuitenkin, ettei ole perusteltua väittää hyvinkääläisten vastausten tutkimusajankohdan takia eroavan merkitsevästi muiden paikkakuntien lukiolaisten vastauksista.

Kultakin paikkakunnalta saatiin tarpeeksi aineistoa (Keuruulla tosin vain 22 vastaajaa). Koska aineisto kerättiin oppilaanohjauksen tunneilla, on oletettavaa, että kustakin lukiosta saatiin hyvin koko luokkatasoa kuvaava otos. Aineisto kerättiin lukion toisluokkalaisista, koska ajateltiin heidän olevan iässä, jossa tulevia ammattisuunnitelmia aletaan pohtia vakavasti ja lukiolaisten siten olevan motivoituneita omaan uranvalintaan liittyvään pohdintaan. Lukion kolmasluokkalaisilla tämä pohdinta on tietysti vieläkin ajankohtaisempaa, mutta heidän keskittymistään ylioppilaskirjoituksiin ei haluttu häiritä.

6.3 Aineiston käsittely

Tutkimuksen aineisto käsiteltiin Jyväskylän yliopiston laskentakeskuksessa joulukuun 1997 aikana. Laskentamenetelmät esitellään tiivistetysti seuraavassa taulukossa:

TAULUKKO 2. Tulosten analysoinnissa käytetyt laskentamenetelmät

Laskentamenetelmä	Tarkoitus
1. Kaikkien muuttujien jakaumat, keskiarvot ja hajonnat Kaikkien muuttujien jakaumat, keskiarvot ja hajonnat taustamuuttujien (sukupuoli ja maaseutu / kaupunki) suhteen	Alustavan kuvan saaminen muuttujarvojen vaihtelusta Alustavien kuvaajien piirtäminen taustamuuttujien 'sukupuoli' ja 'maaseutu / kaupunki' suhteen
2. Frekvenssiaineistojen analyysi: χ^2 riippumattomuustestit taustamuuttujilla sukupuoli, maaseutu / kaupunki, vanhempien ammatit, sisarusten lukumäärä, lukio, lukion maantieteellinen sijainti, koulumenestys	Taustamuuttujien ja muiden muuttujien välisen riippuvuuden selvittäminen. Esimerkiksi tyttöjen ja poikien välisten erojen merkitsevyyden selvittäminen.
3. Faktoriansalyysit (pääakseliratkaisu, varimax-rotatio) lukiolaisten ihanneammattiin yhdistämistä ominaisuuksista sekä asennoitumisesta erilaisia ammattialoja kohtaan (liite 1, osio 3: muuttujat 1-42 ja osio 4: muuttujat 1-16).	Säästeliäämmän kuvausjärjestelmän luominen jatkoanalyysia varten, muuttujien reliabiliteetin estimointi kommunaliteettiarvojen perusteella sekä faktorien reliabiliteetin estimointi (kovarianssimatriisi).
4. Kaksisuuntainen varianssianalyysi taustamuuttujilla 'sukupuoli' ja 'maaseutu/kaupunki' faktoriansalyysissa saadusta yhdeksästä faktorista	Selvittää taustamuuttujien 'sukupuoli' ja 'maaseutu/kaupunki' yhdysvaikutus lukiolaisten ammattisuuntautumista kuvaavilla yhdeksällä faktorilla.

Tutkimuksessa käytetyssä kysymyslomakkeessa oli joitakin avoimia kysymyksiä, joiden vastausten kategorisointi oli välttämätöntä, jotta vastaukset saatiin numeeriseen muotoon tilastollisia analyyseja varten. Kaikkien avointen kysymysten osalta muodostettiin kuhunkin kysymykseen soveltuvat vastauskategoriat siten, että kaikki vastaukset voitiin sijoittaa johonkin kategoriaan. Vastausten kategorisointi edesauttoi tulosten käsittelyä, mutta joiltakin osin se myös yksinkertaisti tuloksia. Monissa vastauksissa oli nimittäin käytetty useampien vastauskategorioiden perusteita, ja kuitenkin kukin vastaus voitiin sijoittaa vain yhteen vastauskategoriaan. Tähän ongelmaan palataan tutkimuksen tulososassa luvussa 7.6.1, jossa on myös kerrottu toimintatavoista, joilla ongelma on pyritty eliminoimaan.

6.4 Tutkimuksessa käytettyjen tilastollisten analyysimenetelmien reliabiliteetti

Suuri osa tämän tutkimuksen tuloksista perustuu χ^2 -testien antamaan informaatioon, jossa vertaillaan eri ryhmien välistä riippuvuutta (esim. tyttö/poika, maaseutu/kaupunki) eri muuttujien suhteen. Nummenmaan, Konttisen, Kuusisen ja Leskisen (1997, 120) mukaan χ^2 -testin käyttö edellyttää oikein toimiakseen, että enintään viidesosa (20 %) odotetuista frekvensseistä on pienempiä kuin 5. Jos yli 20 % odotetuista frekvensseistä on pienempiä kuin 5, on tuloksia syytä tulkita varauksella. Tämän tutkimuksen χ^2 -testit, joissa kahden tai useamman ryhmän (esim. tyttö/poika) välistä riippuvuutta eri muuttujien suhteen on mitattu, täyttävät tämän vaatimuksen lähes kaikkien tulososassa raportoitavien muuttujien kohdalla. Jos tutkimuksen tulososiossa on yritetty tehdä tulkintoja sellaisen χ^2 -testin perusteella, joka ei täytä tätä vaatimusta, on tästä aina erikseen mainittu.

Aineiston tilastollisessa ajossa käytettiin kolmenlaisia χ^2 -testejä, joista on tulosten tulkintaa ja raportointia varten valittu käytettäväksi Pearsonin χ^2 -riippumattomuustesti. Ryhmien välisen riippuvuuden tilastollista merkitsevyyttä kuvataan siten Pearsonin korrelaatiokertoimeen perustuvalla luvulla p .

Faktorianalyysin osalta tutkimuksen luotettavuudesta voidaan sanoa seuraavaa: Faktorianalyysiin käytettyjen muuttujien määrä oli tässä tutkimuksessa 59 ja havaintoja, eli vastaajia oli 223. Nummenmaan ym. (1997, 243) mukaan onnistuneen faktorianalyysin havaintojen määrä saisi olla mielellään vähintään 100. Muuttujien määräksi voisi Nummenmaan ym. mukaan ajatella 30-50 muuttujaa. Muuttujien määrän suhteen siis ohjearvo tässä tutkimuksessa ylittyy. Vaarana on tällöin Nummenmaan ym. (1997, 243) mukaan tulkintojen sattumanvaraisuuden lisääntyminen.

Muuttujat saivat analyysissä kuitenkin melko korkeita kommunaliteettiarvoja (liite 2). Vain yhden muuttujan kohdalla lopullinen kommunaliteettiarvo oli pienempi kuin .30. Muuttujien lopulliset kommunaliteetit vaihtelivat siten välillä .27 - .76. Kaikki muuttujat pidettiin mukana mallissa varimax-rotatiota suoritettaessa. Nummenmaan ym. (1997, 252-253) mukaan varimax- ratkaisun hyvyttä voidaan arvioida tutkimalla faktoripistemäärien kovarianssimatriisia. Kovarianssimatriisin luvut ilmaisevat, kuinka hyvin estimoitu faktori selittää tai ennustaa todellista faktoria, todellista latenttia muuttujaa, jota faktorianalyysillä ollaan etsimässä. Yhdeksän faktorin ratkaisun reliabiliteettiestimaatit ilmenevät seuraavassa taulukossa. Kokonaisuudessaan yhdeksän faktorin ratkaisun latausmatriisi on esitetty selityksineen tutkimuksen tulososassa.

TAULUKKO 3 : Yhdeksän faktorin ratkaisun reliabiliteettiestimaatit

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
F1	.950								
F2	.002	.873							
F3	.004	.022	.839						
F4	.007	-.025	.057	.816					
F5	-.033	.047	-.001	-.004	.804				
F6	-.005	.049	-.042	.028	-.001	.777			
F7	.018	.022	.006	.033	.001	.035	.773		
F8	-.011	.003	-.010	-.009	.006	.051	-.018	.777	
F9	.020	-.023	-.014	-.007	.039	.001	-.024	.017	.796

Faktoreille annettiin seuraavanlaiset nimet:

- F1: Kasvatus- ja opetustyöhön suuntautuminen
- F2: Taloudellis-yhteiskunnallinen suuntautuminen
- F3: Humanistis-intellektuaalinen suuntautuminen
- F4: Taiteellinen suuntautuminen
- F5: Teknis-tieteellinen suuntautuminen
- F6: Ammatin ulkoisen arvostuksen luoma suuntautuminen
- F7: Kansainvälis-altruistinen suuntautuminen
- F8: Materiaalisten seikkojen luoma suuntautuminen
- F9: Luontoon ja maatalouteen suuntautuminen

Taulukon perusteella reliabiliteetti näyttää kaikkien faktorien kohdalla kohtuullisen korkealta. Kaikkein korkein se on tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisimmalla faktorilla 1, joka ilmaisee suuntautumista kasvatus- ja opetustyöhön. Faktorien reliabiliteetin

ollessa näin korkea, on syytä olettaa, että tutkittavat lukiolaiset ovat vastanneet kysymyksiin tosissaan. Faktorien reliabiliteetin korkeutta selittää myös se, että suuri osa faktorianalyysissä käytetyistä muuttujista perustui aiemmissa tutkimuksissa käytettyihin muuttujiin, joista oli myös suoritettu faktorianalyysi (Perho 1982, 90).

Viimeisenä tilastollisena analyysimenetelmänä käytettiin kaksisuuntaista varianssianalyysiä, jonka avulla tutkittiin taustamuuttujien 'sukupuoli' ja 'lukion sijainti: maaseutu / kaupunki' vaikutusta faktorianalyysin tuottamalla yhdeksällä faktorilla. Kaksisuuntaiseen varianssianalyysiin valittiin em. taustamuuttujat, koska χ^2 -riippumattomuustestit osoittivat, että näillä taustamuuttujilla oli eniten vaikutusta vastausten jakautumiseen eri muuttujissa. Kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla saaduista tuloksista käy selkeästi ilmi, kuinka suuren osan kokonaisvaihtelusta kumpikin muuttuja kunkin faktorin kohdalla selittää. Niinikään tuloksista käy ilmi, jos taustamuuttujien suhteen on havaittavissa yhdysvaikutusta. Lisäksi tuloksista näkyy, kuinka suuren osan kokonaisvaihtelusta nämä kaksi taustamuuttujaa selittävät. Yhtä faktoria lukuun ottamatta nämä kaksi taustamuuttujaa selittivät kokonaisvaihtelun lähes kokonaan (liite 3).

7. TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Lukiolaisten ammatinvalinnan varmuus

Tutkimukseen osallistuneista lukion toisluokkalaisista 17,0 % oli päättänyt mille ammattialalle haluaisi tulevaisuudessa hakeutua. Epävarmoja tulevan ammattisuuntautumisen suhteen oli 59,6 % vastanneista, ja 23,3 % ilmoitti, ettei tulevasta ammattialasta ole vielä "hajuakaan". Sukupuoli ei χ^2 -testin mukaan vaikuta tilastollisesti merkitsevästi lukiolaisten ammatinvalinnan varmuuteen ($p = 0,114$). Jonkinlainen suunta on kuitenkin havaittavissa. Pojat näyttävät olevan hieman tyttöjä epävarmempia tulevan ammattisuuntautumisen suhteen, kuten seuraava taulukko osoittaa.

TAULUKKO 4. Lukiolaisten tyttöjen ja poikien ammatinvalinnan varmuus

valinnan varmuus	poika	tyttö	yhteensä
ei päättänyt	31 = 29,2 %	21 = 17,9 %	52 = 23,3 %
epävarma	60 = 56,6 %	73 = 62,4 %	133 = 59,6 %
päättänyt	15 = 14,2 %	23 = 19,7 %	38 = 17,0 %
yhteensä	106 = 47,5 %	117 = 52,5 %	223 = 100 %

Poikien suurempi epävarmuus tulevan ammatinvalinnan suhteen tulee myös esille kysymyksessä, joka koskee lukiolaisten toiveammattaita. Tytöistä vain 2,6% ilmoittaa, ettei oma toiveammatti ole selvillä poikien vastaavan prosenttiosuuden ollessa 17,3%. Sukupuolen lisäksi näyttää lukiolaisen ammatinvalinnan varmuuteen vaikuttavan, sijaitseeko lukio kaupungissa vai maaseudulla ($p = 0,036$). Maaseudun lukiolaisista 3,3 % ilmoittaa, että oma toiveammatti ei ole selvillä, kaupunkilaislukiolaisilla vastaava prosenttiosuus on 14,0 %.

Lukiolaisten ammatinvalinnan varmuudesta kertovat tutkimustulokset ovat samansuuntaisia, kuin esimerkiksi Variksen (1988, 67-69), Pilzin (1975) ja Jusin (1987, 156-157) tutkimuksissa. Helsinkiläisten ja pohjoiskarjalaisten lukiolaisten ammatinvalintaa tutkineen Variksen (1988,67-69) mukaan abiturienteista ammatinvalintatilanteeltaan epävarmoja oli 37 %, melko varmoja 49 % ja varmoja 14 %. Tutkimuksen mukaan ammatinvalintaan näytettiin oltavan valmiimpia lukion kolmannella kuin toisella luokalla: koulutustasotavoite oli silloin suurimmalla osalla suunniteltuna, ratkaisua oli mietitty ja

koulutustiestä suunniteltuun ammattiin / alalle oltiin jotakuinkin perillä. Abiturienttien suhtautuminen omaan ammatinvalintaansa oli kriittisempää kuin toisluokkalaisten. Koska ammatinvalinta on abiturienteilla erittäin ajankohtainen asia, täytyy heidän olla itsensä suhteen realistisempia kuin edeltävinä kouluvuosina.

Variksen tutkimuksessa sosiaaliset taustatekijät, tärkeimpänä perheen sosioekonomisen asema, eivät selittäneet valintavarmuuden kehittymistä, mutta sen sijaan asenteelliset tekijät, nimenomaan itsearvostus ja kovat, suorituskeskeiset ammatilliset arvot sekä analogisesti älyllinen (tytöillä) ja yrittävän-älyllinen (pojilla) ammatillinen suuntautuminen olivat yhteydessä valintavarmuuden kehittymiseen. Tutkimuksen mukaan valinnassaan varmojen konkreettiset ammatilliset suunnitelmat kohdistuivat haasteellisemmille aloille kuin muiden valintavarmuusryhmien ja kuta varmempia valinnassaan abiturientit olivat, sitä varhaisemmin he olivat sisäistäneet koulutuksen merkityksen (tämä ilmeni jo lukioon siirtymisen tilanteessa). Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että yleensä myönteisyys koulutusta kohtaan kasvoi valintavarmuuden kasvaessa. Valinnassaan varmoille oli ominaista aktiivinen alan suunnittelu ja ammatinvalinnallisen tiedon hankinta sekä moninainen tiedonhankintakeinojen käyttö

Aiemmin helsinkiläisten abiturienttien ammatinvalintaa käsittelevissä tutkimuksissa Pilz (1975) sai tulokseksi, että ammatinvalinnastaan päättämättömiä oli 35%, epävarmoja 34% ja varmoja 31%. Tämän tutkimuksen mukaan sukupuolella ei ollut osuutta ammatinvalinnan selkiintyneisyyteen. Ammatinvalinnastaan epävarmat näyttivät muita useammin olevan alemmista sosiaali-kerroksista. Ammatinvalinnastaan päättämättömilläkin oli korkeampi sosiaalinen tausta kuin valinnastaan epävarmoilla. Pilzin tutkimus pyrki myös selvittämään yhteyksiä ammatinvalintavarmuuden ja persoonallisuuden tekijöiden suhteen. Tutkimuksen perusteella Pilz luonnehtii ammatinvalinnastaan varmoja määrätietoisiksi, itsenäisiksi ja realistisiksi, epävarmoja subjektiivisiksi ja ulkoisista tekijöistä riippuvaisiksi ja päättämättömiä häilyviksi päämäärissään, ryhmästä riippuviksi ja konservatiivisiksi. Jusin (1987) tutkimuksen mukaan 16 % abiturienteista oli syyslukukauden loppupuolella selvillä urasuunnitelmistaan, noin puolet halusi vielä kypsytellä ratkaisuaan ja runsas kolmannes oli vielä vailla ammatillista suuntaa tai vakuuttavaa kiinnostuksen kohdetta. (Jusi 1987, 47-48 ; 156-157.)

7.2 Lukiolaisten suhtautuminen tulevaisuuden mahdollisuuksiinsa

Tämän tutkimuksen perusteella lukiolaiset näyttävät suhtautuvan melko positiivisesti mahdollisuuksiinsa päästä toiveidensa mukaiseen ammattiin tai koulutukseen. Pojista 48,0 % ja tytöistä 60,6 % uskoo pääsevänsä toiveammattialalleen tulevaisuudessa. Epävarmoja on pääsýnsä suhteen pojista 44,1 % ja tytöistä 34,2 %. Pojista 7,9 % ja tytöistä 5,2 % ei usko pääsevänsä tulevaisuudessa haluamaansa koulutukseen tai ammattiin.

Vastauksiaan lukiolaiset perustelivat seuraavasti, vastauskategorioiden numeroiden tarkoittaessa seuraavaa:

Millä perusteella uskoo/ ei usko pääsevänsä haluamalleen alalle

- 1: ei usko huonon opintomenestyksen tai huonojen luontaisten taipumusten perusteella
- 2: ei usko toiveammattialansa heikon tulevaisuuden, huonon työllisyystilanteen tai kovan kilpailun vuoksi
- 3: on epävarma em. seikkojen vuoksi tai koska toiveammattiala ei ole vielä lopullisesti selvillä
- 4: uskoo pääsevänsä hyvän opintomenestyksensä tai esim. harrastusten kautta saadun kokemuksen perusteella
- 5: uskoo pääsevänsä oman ahkeruuden, sinnikkyuden ja itseluottamuksen avulla

TAULUKKO 5. Lukiolaisten kokemat mahdollisuudet päästä haluamaansa ammattiin tai koulutuslalle.

suhtautuminen omiin mahdollisuuksiin	poika	tyttö	yhteensä
1. Ei, menestymättömyys	1 = 1,0 %	3 = 2,6 %	4 = 1,9 %
2. Ei, alan huono tilanne	7 = 6,9 %	3 = 2,6 %	10 = 4,6 %
3. Epävarma	45 = 44,1 %	39 = 34,2 %	84 = 38,9 %
4. Uskoo, opintomenestys	23 = 22,5 %	31 = 27,2 %	54 = 25,0 %
5. Uskoo, sinnikkyys	26 = 25,5 %	38 = 33,3 %	64 = 29,6 %
yhteensä	102 = 47,2 %	114 = 52,8 %	216 = 100 %

Vastaamatta jättäneitä 7

Työillä on poikia hieman positiivisempi käsitys omista tulevaisuuden mahdollisuuksistaan ja tytöt näyttävät luottavan myös omaan sinnikkyyteensä ja ahkeruuteensa hieman poikia enemmän tulevaisuuden mahdollisuuksien suhteen. Tällä saattaa olla yhteyttä poikien tyttöjä suurempaan epävarmuuteen tulevan ammattisuuntautumisen suhteen.

7.3 Lukiolaisen ihanneammatti

Tutkimuksessa lukiolaiset arvioivat erilaisten työhön liittyvien ominaisuuksien keskeisyyttä omassa ihanneammattissaan. Seuraavassa kuvaajassa esitetään, miten korkealle tytöt ja pojat ovat näitä ominaisuuksia arvostaneet. Vastauksissa käytetyt numerot tarkoittavat seuraavaa:

- 5: erittäin tärkeä, ihannetyöni kannalta keskeisimpiä vaatimuksia
- 4: melko tärkeä, lähellä ihannetyöni keskeisimpiä vaatimuksia
- 3: kohtalaisen tärkeä, ainakin suotava piirre ihanneammattissani
- 2: melkein päyhdensekevä, ei ainakaan suurempaa merkitystä
- 1: varsin yhdensekevä tai suorastaan tavoitteideni vastainen

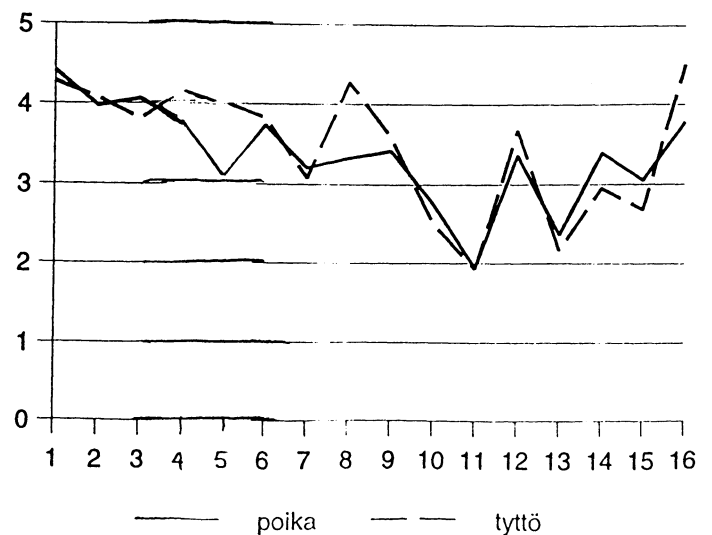
X-akselilla esiintyvät numerot tarkoittavat seuraavia ihanneammattin ominaisuuksia:

Ihanneammattin tulisi suoda minulle

1. Turvattu tulevaisuus ja työnsaanti
2. Vaihtelua ja jännitystä
3. Hyvät tulot voidakseni käyttää rahaa haluamiini tarkoituksiin
4. Tilaisuus luovaan, omaperäiseen työhön
5. Tilaisuus auttaa ja palvella muita
6. Itsenäisyyttä, vapautta ohjeista
7. Yleistä arvonantoa nauttiva asema
8. Tilaisuus kohdata ihmisiä ja työskennellä heidän parissaan
9. Tilaisuus saada tuloksia ja tunnustusta joissakin vaikeissa tai erikoistehtävissä
10. Tilaisuus johtaa muita
11. Tilaisuus jonkin ideologian (esim. poliittisen tai uskonnollisen) toteuttamiseen
12. Tilaisuus vaikuttaa jollakin tapaa tulevaisuuden maailmaan
13. Tilaisuus julkisuuteen ja esilläoloon
14. Paljon vapaa-aikaa
15. Mahdollisuuden työelämään siirtymiseen ilman kovin pitkää koulutusaikaa
16. Mahdollisuuden kasvaa ihmisenä

KUVIO 2.

Lukiolaisten tyttöjen ja poikien
ihanneammattin ominaisuudet



7.3.1 Eroja tyttöjen ja poikien ihanneammattikuvassa

χ^2 -testien perusteella erittäin merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien vastausten välillä näyttää löytyvän joidenkin ihanneammattin ominaisuuksien kohdalla. Ensimmäinen tällainen on ‘tilaisuus auttaa ja palvella muita’ ($p = 0,000$, tyttöjen vastausten keskiarvo 4,01, poikien 3,11). Toinen erittäin merkitsevä ero löytyy kohdassa ‘tilaisuus kohdata ihmisiä ja työskennellä heidän parissaan’ ($p = 0,000$, tyttöjen keskiarvo 4,27, poikien 3,33). Kolmas kohta, jossa tyttöjen ja poikien vastaukset erittäin merkitsevästi eroavat toisistaan on ‘tilaisuus kasvaa ihmisenä’ ($p = 0,000$, tyttöjen keskiarvo 4,51, poikien 3,79). Tosin tämän muuttujan kohdalla vastaukset ovat jakautuneet niin, että t-testiä ei voida pitää täysin luotettavana (40 % vastausvaihtoehdoista saa odotusarvoa pienemmän arvon).

χ^2 -testien perusteella melkein merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien välillä löytyy myös seuraavissa kohdissa: ‘paljon vapaa-aikaa’ ($p = 0,011$, tyttöjen ka.2,95, poikien 3,40); ‘mahdollisuus työelämään siirtymiseen ilman kovin pitkää koulutusaikaa’ ($p = 0,048$, tyttöjen ka. 4,51, poikien 3,79) sekä ‘tilaisuus luovaan, omaperäiseen työhön’ ($p = 0,055$, tyttöjen keskiarvo 4,15, poikien 3,77).

Ihanneammattin ominaisuuksista saadut tulokset ovat ainakin jossakin määrin odotettuja (vrt. esim. Varis 1988) : tyttöjen ihanneammattissa painottuvat poikia enemmän ominaisuudet, jotka liittyvät ihmisläheisiin palveluammatteihin sekä taiteellisiin ammatteihin. Syitä tähän etsitään myöhemmissä luvuissa, kun ensin on tarkasteltu tyttöjen ja poikien ammattisuuntautumisen eroja laajemmin. Uutena asiana tulee esille se, että tytöt ovat kokeneet poikia tärkeämmäksi mahdollisuuden siirtyä työelämään ilman kovin pitkää koulutusaikaa. Tämä saattaa johtua siitä, että tytöille ristiriita perheen ja työn välillä on ehkä tässä ikävaiheessa suurempi kuin pojille, tytöt mm. avioituvat keskimäärin n. 2 vuotta poikia aikaisemmin (Tilastokeskus 1997).

7.3.2 Eroja kaupunkilais- ja maalaislukiolaisten ihanneammattikuvassa

Kaupunkilais- ja maalaislukiolaiset yhdistävät ihanneammattiin lähestulkoon samanlaisia ominaisuuksia. χ^2 -testien perusteella vastauksista löytyi kuitenkin myös joitakin tilastollisesti merkitseviä tai melkein merkitseviä eroja. Erot olivat seuraavissa kohdissa: ‘hyvät tulot voidakseni käyttää rahaa haluamiini tarkoituksiin’ ($p = 0,007$, kaupunkilaisten keskiarvo 3,81, maalaisten 4,09); ‘yleistä arvonantoa nauttiva asema’ ($p = 0,002$, kaupunkilaisten

keskiarvo 2,93, maalaisten 3,43); 'tilaisuus johtaa muita' ($p = 0,025$, kaupunkilaisten ka. 2,50, maalaisten 2,78). Näiden lukujen valossa näyttää siis siltä, että maalaislukiolaiset arvostavat rahaa ja valtaa kaupunkilaisia kollegoitaan enemmän. Tätä tulosta tukee myös faktorianalyysin ja kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla saatu tulos, joka esitellään luvussa 7.4.2, ss. 52-55. Lukion maantieteellinen sijainti pohjoinen-etelä akselilla ei juurikaan näytä vaikuttavan näkemyksiin ihanneammattien ominaisuuksista.

7.4 Lukiolaisten ammattisuuntautuminen

7.4.1 Lukiolaisten ammattisuuntautuminen toiveammattien mukaan

Tutkimuksessa lukiolaisten toiveammatit on jaettu viiteen kategoriaan. *Sosiaalis-yhteiskunnallisten* ammattien kategoriaan kuuluvat esimerkiksi hoito-, sosiaali-, laki- ja kasvatusalan ammatit. Tähän kategoriaan kuuluvia toiveammatteja ovat siis esimerkiksi lääkäri, sairaanhoitaja, sosiaalikasvattaja, erilaiset opettajat, lakimiehet, poliisi jne. *Intellektuaalisten* toiveammattien kategoriaan kuuluvat esimerkiksi eri alojen tutkijat, kieliin liittyvät ammatit, matemaattis-luonnontieteelliseen tai tekniseen osaamiseen perustuvat ammatit (myös ATK), jne. *Taiteellisiin* toiveammatteihin kuuluvat mm. musiikkiin, kuvataiteisiin teatteriin, elokuvaan, kirjoittamiseen liittyvät ammatit. *Yrittäviin* toiveammatteihin kuuluvat yksityisyrittäjyys erilaisilla aloilla, sekä voimakkaasti kaupalliset, esimerkiksi markkinointiin liittyvät ammatit. *Realistisiin* toiveammatteihin kuuluvat ammatit, jotka perustuvat osaamiseen esimerkiksi käden taitoja tai vaikkapa konttoritekniikan tuntemusta vaativilla aloilla (parturi-kampaaja, kokki, rakennusalan ammatit, sihteerit, konttorityöntekijät).

Sukupuoli näyttää χ^2 -testin mukaan vaikuttavan erittäin merkitsevästi lukiolaisten toiveammattivalintoihin ($p = 0,001$). Seuraavassa taulukossa on esitetty, miten mies- ja naispuoliset vastaajat jakautuivat erilaisten toiveammattialojen suhteen:

TAULUKKO 6. Lukiolaisten poikien ja tyttöjen toiveammattialat

toiveammattiala	poika	tyttö	yht.
sosiaalis-yht.kunnallinen	31 = 29,8 %	53 = 45,3 %	84 = 38,0 %
intellektuaalinen	30 = 28,8 %	28 = 23,9 %	58 = 26,2 %
taiteellinen	8 = 7,7 %	17 = 14,5 %	25 = 11,3 %
yrittävä	5 = 4,8 %	9 = 7,7 %	14 = 6,3 %
realistinen	12 = 11,5 %	7 = 6,0 %	19 = 8,6 %
ei toiveammattia	18 = 17,3 %	3 = 2,6 %	21 = 9,5 %
yhteensä	104 = 47,1 %	117 = 52,9 %	221 = 100 %

vastaamatta jättäneitä 2

Toiveammattijakaumaan näyttää melkein merkitsevästi ($p = 0,036$) vaikuttavan myös se, tuleeko vastaaja kaupungista vai maalta. Suurin ero kaupunkilais- ja maalaislukiolaisten välillä on se, että kaupunkilaiset maalaisia useammin ilmoittavat, että heillä ei ole toiveammattia (kaupunkilaisista 14,0 %, maalaisista 3,3 % on vailla toiveammattia). Maalaislukiolaiset (13,0 %) ilmoittavat myös kaupunkilaisia (5,4 %) useammin toiveammattikseen realistisiin ammatteihin kuuluvan ammatin.

Saattaisi olla, että kaupunkilaislukiolaiset kokevat ammattien kirjon runsaampana kuin maalaislukiolaiset, vaihtoehtojen runsaus saattaa vaikeuttaa valintaa.

7.4.2 Lukiolaisten tyttöjen ja poikien asennoituminen erilaisia ammattialoja kohtaan

Eroja tyttöjen ja poikien ammattisuuntautumisessa täydentää kuvaaja, jossa mies- ja naispuoliset lukiolaiset ilmaisevat kiinnostustaan erilaisia ammattialoja kohtaan.

Vastausvaihtoehtojen numerot kyselylomakkeessa tarkoittivat seuraavaa:

5: Tunnen erittäin suurta kiinnostusta ammattialaa kohtaan

4: Ammattiala tai tehtävätyyppi kiinnostaa melkoisesti

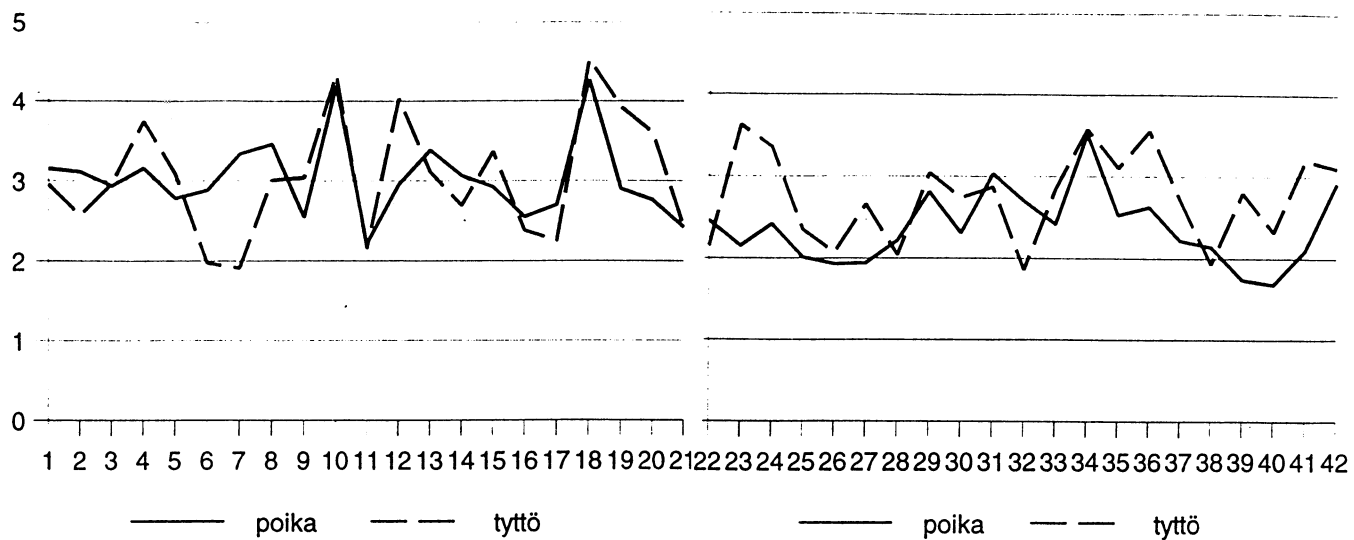
3: Ala tai tehtävätyyppi kiinnostaa melkoisesti, tai kiinnostusta on vaikea määritellä

2: Ala tai tehtävätyyppi tuntuisi hieman vastenmieliseltä, ei kiinnosta

1: Ala tai tehtävätyyppi olisi minulle varsin vastenmielinen, en lainkaan pitäisi sen tehtävistä

X-akselin numerot tarkoittavat seuraavia ammattialoja:

1. Tieteellinen työ, tutkijan ura
2. Teoreettista ajattelua edellyttävä työ
3. Työ, jossa voi kehittää tietojaan yhteiskunnasta
4. Työ, jossa saa kehittää ja käyttää taiteellisia kykyjä
5. Ihmisiin vaikuttaminen esim. järjestö-, myynti- tai mainosalalla
6. Laskennallinen tai mittaava työ
7. Tekninen ala, työ laitteiden parissa
8. Työ, jossa saa työskennellä itsekseen
9. Kirjallinen julkaisutoiminta (kirjailija, teatteriarvostelija, lehtimies yms.)
10. Työ, jossa on etenemisen mahdollisuuksia
11. Arkisto-, virasto- ja toimistoala
12. Ihmisläheinen palvelutyö
13. Liikunnallinen työ
14. Ulkotyö
15. Taide tai musiikki; niihin liittyvät ammatit
16. Hallinnolliset johtotehtävät (esim. kunnallishallinto)
17. Talousalan johtotehtävät
18. Työ, joka antaa mahdollisuudet kehittää ja toteuttaa taipumuksiani
19. Työskentely lasten ja nuorten parissa
20. Kasvatustyö, opettaminen
21. Yhdyskuntasuunnittelu
22. Taloudellinen tutkimus ja suunnittelu
23. Psykologin työ, mielenterveys yms. työ
24. Kansainvälinen kehitysyhteistyö
25. Työskentely museoissa
26. Työskentely kirjastoissa
27. Kielen tutkimus
28. Kunnallistoiminta
29. Luonnon ja ekosysteemin tutkimus
30. Filosofian ja aatteiden tutkimus
31. Historian tutkimus
32. Teollisuusfyysikon tai kemistin työ
33. Koulujen ja opetuksen suunnittelu ja kehittäminen
34. Työskentely kaupunkimaisella alueella
35. Luokanopettajan tehtävät
36. Nuorisotyö
37. Käytännön kotitaloustyö
38. Maanviljelys, metsänkasvatus
39. Erityisopettajan työ
40. Opinto-ohjaajan tehtävät
41. Lastentarhanopettajan tehtävät
42. Kansainväliset tehtävät esim. EU:ssa



KUVIO 3. Lukiolaisten poikien ja tyttöjen asennoituminen erilaisia ammattialoja kohtaan

Sukupuoli näyttää χ^2 -testien perusteella vaikuttavan *erittäin merkitsevästi* suhtautumisessa seuraaviin ammattialoihin:

- 6. Laskennallinen tai mittaava työ ($p = 0,000$)
- 7. Tekninen ala, työ laitteiden parissa ($p = 0,000$)
- 12. Ihmisläheinen palvelutyö ($p = 0,000$)
- 19. Työskentely lasten ja nuorten parissa ($p = 0,000$)
- 20. Kasvatustyö, opettaminen ($p = 0,000$)
- 23. Psykologin työ, mielenterveys yms. työ ($p = 0,000$)
- 24. Kansainvälinen kehitysyhteistyö ($p = 0,000$)
- 27. Kielen tutkimus ($p = 0,000$)
- 32. Teollisuusfysiikan tai kemistin työ ($p = 0,000$)
- 36. Nuorisotyö ($p = 0,000$)
- 39. Erityisopettajan tehtävät ($p = 0,000$)
- 40. Opinto-ohjaajan tehtävät ($p = 0,000$)
- 41. Lastentarhanopettajan tehtävät ($p = 0,000$)

χ^2 -testien mukaan sukupuoli vaikuttaa *merkitsevästi* suhtautumiseen seuraavien alojen suhteen:

- 2. Teoreettista ajattelua edellyttävä työ ($p = 0,004$)
- 4. Työ, jossa saa käyttää ja kehittää taiteellisia kykyjään ($p = 0,007$)
- 15. Taide tai musiikki, niihin liittyvät ammatit ($p = 0,005$)
- 37. Käytännön kotitaloustyö ($p = 0,007$)
- 35. Luokanopettajan tehtävät ($p = 0,009$)

Melkein merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien välillä löytyi suhtautumisessa seuraaviin ammatteihin:

33. Koulujen ja opetuksen suunnittelu ja kehittäminen ($p = 0,019$)

9. Kirjallinen julkaisutoiminta ($p = 0,024$)

17. Talousalan johtotehtävät ($p = 0,023$)

26. Työskentely kirjastoissa ($p = 0,023$)

Tyttöjen ja poikien keskiarvoja ei ole mainittu edeltävässä listassa, koska ne ovat joka tapauksessa näkyvissä kuvaajassa. Edellä mainituista ammattialoista ovat pojat suhtautuneet tyttöjä myönteisemmin seuraaviin: teoreettista ajattelua edellyttävä työ; laskennallinen tai mittaava työ; tekninen ala, työskentely laitteiden parissa; talousalan johtotehtävät; teollisuusfysiikan tai kemistin työ. Tytöt ovat suhtautuneet poikia myönteisemmin kaikkiin muihin ylläolevan listan ammatteihin.

Täsmennystä tuloksiin tyttöjen ja poikien ammattisuuntautumisen eroista saadaan faktorianalyysin ja kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Lukiolaisten asenteet erilaisia ammattialoja sekä ihanneammattin ominaisuuksia kohtaan yhdistettiin faktorianalyysin avulla parhaaksi mahdolliseksi, yhdeksän faktorin ratkaisuksi. Kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla tarkasteltiin tyttöjen ja poikien, sekä kaupunkilais- ja maalaislukiolaisten eroja näiden yhdeksän faktorin suhteen. Faktorianalyysissä varimax-rotatation avulla saaduille yhdeksälle faktorille siis annettiin seuraavanlaiset nimet:

Faktori 1: Kasvatus- ja opetustyöhön suuntautuminen

Faktori 2: Taloudellis-yhteiskunnallinen suuntautuminen

Faktori 3: Humanistis-intellektuaalinen suuntautuminen

Faktori 4: Taiteellinen suuntautuminen

Faktori 5: Teknis-tieteellinen suuntautuminen

Faktori 6: Ammatin ulkoisen arvostuksen luoma suuntautuminen

Faktori 7: Kansainvälis-altruistinen suuntautuminen

Faktori 8: Materiaalisten seikkojen luoma suuntautuminen

Faktori 9: Luontoon ja maatalouteen suuntautuminen

Seuraava taulukko faktorianalyysin tuottamasta yhdeksän faktorin ratkaisusta kertoo, miten eri kysymykset ovat näiden yhdeksän faktorin osalta painottuneet.

TAULUKKO 7 Faktorianalyysin tuottama yhdeksän faktorin ratkaisumalli

Rotated factor matrix: VARIMAX-rotatation tuottama ratkaisu

Rotatoitu latausmatriisi A

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Työskentely lasten ja nuorten parissa	.889	-.136	-.077	.033	-.100	-.077	.033	.045	.061
nuorisotyö	.857	-.013	.014	.008	-.145	-.003	.026	.001	.078
Kasvatustyö,opettaminen	.832	.022	.007	.052	.085	-.022	-.063	-.090	-.025
Lastentarhan opettajan tehtävät	.790	-.135	.072	.070	-.073	-.091	-.021	.097	.084
Erityisopettajan työ	.726	.063	.208	-.076	-.130	-.092	-.026	-.105	-.006
Ihmisläheinen palvelutyö	.720	-.063	-.134	.017	-.132	-.045	.235	-.032	.008
Luokanopettajan tehtävät	.700	.163	.157	.017	-.017	.031	-.187	-.071	-.029
Tilaisuus auttaa ja palvella muita	.689	-.072	-.071	.077	-.084	.072	.266	-.086	.067
Tilaisuus työskennellä ihmisten parissa	.662	-.026	-.136	.185	-.105	.246	.273	-.157	-.062
Opinto-ohjaajan tehtävät	.595	.126	.331	-.170	-.010	-.103	-.048	-.081	-.011
Koulujen ja opetuksen suunnittelu ja kehittäminen	.568	.309	.129	.045	.153	-.118	-.021	-.183	-.004
Käytännön kotitaloustyö	.482	-.017	.092	.133	.015	.092	.045	.253	.270
Psykologin työ, mielenterveys ym.	.479	-.114	.163	.096	-.123	.035	.303	-.089	-.091
Työ, jossa saa työskennellä itseksensä	-.404	.066	.114	.148	.194	-.068	.038	.317	-.020
Hallinnolliset johtotehtävät (esim. kunnallishallinto)	-.105	.773	.003	-.070	.086	.224	.082	.071	-.123
Talouseläntalouden johtotehtävät	-.221	.710	-.145	-.129	.118	.105	.067	.165	-.036
Kunnallistoiminta	.056	.708	.126	-.087	.067	.124	.070	-.076	.029
Taloudellinen tutk. ja suunnittelu	-.060	.699	-.012	.002	.274	.061	.037	.127	-.047
Yhdyskuntasuunnittelu	.153	.629	.085	.101	.058	.017	.030	.039	.018
Työ, jossa voi kehittää tietojään yhteiskunnasta	.074	.448	.232	.213	.066	-.017	.222	-.204	-.071
Ihmisiin vaikuttaminen esim. myynti-, järjestö ja mainosalalla	.242	.359	-.102	.285	-.130	.186	.018	.125	-.063
Työskentely kirjastoissa	.053	-.054	.734	.046	.048	-.182	-.091	.199	-.020
Työskentely museoissa	.019	.004	.704	.096	.036	.043	.046	.059	.040
Kirjallinen julkaisutoiminta (kirjailija, teatteriarvostelija, lehtimies ym.)	.128	-.025	.475	.336	-.076	-.063	.061	-.152	-.075
Historian tutkimus	-.060	.325	.461	.178	.000	-.014	.105	-.131	.085
Filosofian ja aatteiden tutkimus	.022	.133	.416	.269	.032	-.058	.225	-.182	-.051
Kielen tutkimus	.172	.095	.386	-.082	-.155	.007	.322	-.051	-.152
Tilaisuus jonkin ideologian (esim.Poliittisen tai aatteellisen) toteuttamiseen	.038	.271	.313	.061	.006	.232	-.073	-.144	.033

Luova, omaperäinen työ	.052	-.093	.118	.751	.042	.059	.107	.056	-.069
Työ, jossa saa käyttää ja kehittää taiteellisia kykyjä	.140	-.046	.320	.615	-.068	.002	-.026	-.034	-.034
Taide tai musiikki; niihin liittyvät ammatit	.119	-.027	.443	.582	-.104	.117	-.099	-.151	-.019
Itsenäisyys, vapaus ohjeista	-.105	.057	.021	.503	.013	.016	.134	.134	.018
Laskennallinen tai mittava työ	-.164	.216	-.229	-.122	.685	.099	-.154	.099	.121
Teollisuusfyysikon tai kemistin työ	-.190	.148	-.094	-.068	.654	.173	-.041	.013	.212
Tieteellinen työ, tutkijan ura	-.194	.043	.216	.067	.581	-.074	.238	-.045	-.013
Teoreettista ajattelua edellyttävä työ	-.220	.266	.159	.013	.561	-.053	.084	-.081	-.225
Tekninen ala, työ laitteiden parissa	-.306	.083	.234	-.108	.469	.171	-.221	.190	.208
Yleistä arvonantoa nauttiva asema	-.154	.219	-.048	-.143	.109	.607	.094	.272	-.135
Tilaisuus julkisuuteen ja esilläoloon	.025	.098	.115	.165	-.045	.581	-.035	.023	-.053
Tilaisuus johtaa muita	-.115	.265	-.105	-.113	.016	.566	-.043	.094	-.014
Tilaisuus saada tunnustusta joissakin vaikeissa tai erityistehtävissä	.038	.058	-.052	.052	.258	.521	.236	-.013	.060
Vaihtelua ja jännitystä	.110	-.099	-.106	.155	-.060	.420	.143	.171	.211
Tilaisuus vaikuttaa jollakin tapaa tulevaisuuden maailmaan	.148	.120	.108	.213	.157	.114	.473	-.081	-.042
Kansainväliset tehtävät (esim. EU)	-.088	.428	.024	-.112	-.078	.172	.469	.076	-.073
Kansainvälinen kehitysyhteistyö	.338	.094	.225	.014	-.121	.031	.457	-.172	-.048
Työ, jossa etenemisen mahdollisuuksia	-.110	.060	-.141	.061	.076	.268	.442	.145	-.022
Työ, joka antaa mahd. kehittää ja toteuttaa omia taipumuksia	.099	.178	-.026	.366	-.001	-.028	.401	-.019	.018
Mahdollisuus kasvaa ihmisenä	.385	.030	.074	.292	-.088	.040	.396	-.019	-.120
Hyvät tulot	-.174	.056	-.068	.020	.041	.318	.116	.631	-.152
Paljon vapaa-aikaa	-.135	.031	.012	.162	-.006	.029	-.149	.542	.027
Mahdollisuus työelämään siirtymiseen ilman kovin pitkää koulutusaikaa	-.088	.033	-.100	.064	-.084	.102	-.139	.525	.206
Turvattu tulevaisuus ja työnsaanti	.061	.019	-.036	-.226	.051	.113	.141	.477	.037
Arkisto-, virasto- ja toimistoala	.048	.235	.113	-.267	.068	-.095	-.098	.288	-.150
Ulkotyö	.080	-.009	-.103	-.045	.043	.141	-.091	-.000	.775
Maanviljelys, metsänkasvatus	.039	-.119	.090	-.057	.121	-.182	-.027	.102	.674
Luonnon ja ekosysteemin tutkimus	.001	-.001	.161	.033	.275	-.167	.361	-.053	.380
Liikunnallinen työ	.327	.097	-.214	-.081	-.151	.258	-.050	.152	.338
Työskentely kaupunkimaisella alueella	.021	.172	.031	.028	.009	.286	.145	.145	-.286

Kaksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella saadut tulokset kertovat, että sukupuolella oli tilastollisesti vähintään *melkein merkitsevää* vaikutusta vastauksiin faktoreilla F1 (kasvatus- ja opetustyöhön suuntautuminen, merkitsevyys 0,000, *erittäin merkitsevä*); F3 (humanistis-intellektuaalinen suuntautuminen, merkitsevyys 0,025, *melkein merkitsevä*); F5 (teknis-tieteellinen suuntautuminen, merkitsevyys 0,001, *erittäin merkitsevä*); F7 (kansainvälis-altruistinen suuntautuminen, merkitsevyys 0,000, *erittäin merkitsevä*) sekä F9

(luontoon ja maatalouteen suuntautuminen, merkitsevyys 0,012, *melkein merkitsevä*). Pojat saivat tyttöjä korkeampia arvoja faktoreilla F5 ja F9 (tekniis-tieteellinen suuntautuminen ja luontoon ja maatalouteen suuntautuminen). Tyttöjen arvot puolestaan olivat poikia korkeampia kasvatus- ja opetustyöhön suuntautumisen, humanistis-intellektuaalisen suuntautumisen ja kansainvälis-altruistisen suuntautumisen osalta.

Tulokset täydentävät vaikutelmaa lukiolaisten tyttöjen ja poikien kiinnostuksen jakautumisesta perinteisille miesten ja naisten aloille. Myös esim. Variksen (1988, 67-69) tutkimuksessa lukiolaisten ammatinarvostus näytti edelleenkin noudattavan sukupuolirooleja: pojat arvostivat mm. taloudellisuutta, älyllisyyttä ja johtamista; tytöt arvostivat mm. auttamista ja taiteellisuutta. Eroja esiintyi Variksen tutkimuksessa kuitenkin myös alueellisesti, esimerkiksi Helsingissä tyttöjen arvot tuntuivat olevan kovempia kuin Pohjois-Karjalassa.

Mutta mistä tämä jako miesten ja naisten ammatteihin on peräisin? Pohjimmiltaan ammattien sukupuolirooleja koskevat stereotyyppiat perustunevat ihmislajin historiaan. Kaikissa kulttuureissa miehet ja naiset ovat erikoistuneet tietyn tyyppisiin tehtäviin. Varhaisin sukupuolten välinen työnjako perustui pääasiassa biologisiin tekijöihin, jotka teollistumista edeltävänä aikana rajoittivat naisten työkentän kotiin ja sen läheisyyteen. Nykyinen teknologia on tehnyt lähes kaikista työtehtävistä fyysisesti mahdollisia molemmille sukupuolille, mutta työmarkkinoilla on edelleenkin havaittavissa jako miesten töihin ja naisten töihin (Haavio-Mannila 1987,1; Nummenmaa 1989, 494). Työelämä jakautuu miesten ja naisten erillisiksi alueiksi, paikoiksi ja palkoiksi. Naisten ja miesten välinen ammatillinen eriytyminen, naisten ja miesten välinen hierarkia työpaikoilla, palkkaerot ja naisten ja miesten tavat toimia lasten vanhempina uusiutuvat jatkuvasti yhteiskunnassa (Korvajärvi & Kinnunen 1996, 235).

Karlian (1982, 10) mukaan yksipuolisen sukupuolijakauman muodostuminen johonkin ammattiin aiheuttaa vähitellen sen, että ammatti leimataan vain yhdelle sukupuolelle soveliaaksi, siis maskuliiniseksi tai feminiiniseksi. Tämä taas sanelee, keitä uusia tulokkaita ammattiin hyväksytään ja tällä tavoin kasvaa epävirallinen traditio siitä, mitkä ovat miesten ja mitkä naisten työtehtäviä. Karlian (1982, 10) mukaan miehet olivat naisia tiukemmin sitoutuneet oman sukupuolensa mukaisiin ammatteihin: yhdeksän kymmenestä miehestä työskenteli miesvaltaisissa ammateissa; naisista kahdeksan kymmenestä puolestaan työskenteli naisvaltaisissa ammateissa. Nummenmaan (1989, 496) mukaan tämä suuntaus näkyy myös lukioikäisissä: tytöt suunnittelevat hakeutuvansa perinteisesti miesvaltaisille aloille useammin kuin pojat naisvaltaisille. Nummenmaan ja

Vanhalakka-Ruohon (1985, 1987) tutkimuksissa kävi ilmi, että lukioikäisten ennakkoluulottomat perinteisten ammattistereotyyppien vastaiset koulutussuunnitelmat ovat korkeasti koulutettujen vanhempien lapsilla yleisempiä kuin matalamman koulutustason omaavien vanhempien lapsilla. Koulumenestyksellä ja ammattistereotyyppien vastaisella ammatitsuuntautumisella oli myös yhteyttä. Hyvin koulussa menestyvät tytöt halusivat muita useammin suuntautua miesvaltaisille aloille. Pojilla sen sijaan hyvä koulumenestys ei ennustanut tavallista suurempaa kiinnostusta naisvaltaisista aloista kohtaan. (Nummenmaa 1989, 496-497.)

Korvajärvi ja Kinnunen (1996, 235-240) esittävät, että ns. työelämän sukupuolistavat käytännöt ylläpitävät jakoa miesten ja naisten tehtäviin. Näitä sukupuolistavia käytäntöjä ovat mm. stereotyyppisten mielikuvien luominen ja vuorovaikutus, jossa naisten ja miesten erilaisuutta yritetään asettaa arvojärjestykseen. Marlandin (1983, 2) mukaan myöskään koulumaailma ei ole syytön sukupuolistavien käytäntöjen luomiseen. Hänen mukaansa koulumaailma helposti vahvistaa yhteiskunnan stereotyyppisiä sukupuolistavia käytäntöjä entisestään.

7.4.3 Kaupunkilais- ja maalaislukiolaisten ammattisuuntautumisen eroja

Lukion sijainti kaupungissa tai maaseudulla näyttää χ^2 -testien perusteella vaikuttavan vastaajien suhtautumiseen joitakin ammattialoja kohtaan. Näitä ovat *kansainvälinen kehitysyhteistyö* ($p = 0,000$, kaupunkilaisten keskiarvo 3,17, maalaisten 2,55); *kielen tutkimus* ($p = 0,004$, kaupunkilaisten keskiarvo 2,53, maalaisten 2,03) sekä *luonnon ja ekosysteemin tutkimus* ($p = 0,013$, kaupunkilaisten ka. 3,12, maalaisten 2,67).

Lukion maantieteellinen sijainti pohjois-etelä akselilla näyttää myös vaikuttavan suhtautumiseen joihinkin ammattialoihin. Näitä ammattialoja ovat: *kirjallinen julkaisutoiminta* ($p = 0,001$, pohjoissuomalaisten (ps) keskiarvo 2,40, keskisuomalaisten (ks) 2,86, eteläsuomalaisten (es) 3,13); *historian tutkimus* ($p = 0,004$, ps keskiarvo 2,57, ks 3,13, es 3,15); *koulujen ja opetuksen suunnittelu ja kehittäminen* ($p = 0,007$, ps keskiarvo 2,24, ks 2,80, es 2,88) *työskentely museoissa* ($p = 0,008$, ps keskiarvo 1,91, ks 2,28 ja es 2,37); *työ, jossa voi kehittää tietojaan yhteiskunnasta* ($p = 0,019$, ps keskiarvo 2,64, ks 3,00 ja es 3,19); *tieteellinen työ, tutkijan ura* ($p = 0,046$ ps keskiarvo 2,78, ks 3,35 ja es 3,67). Kiinnostus kaikkia edellä mainittuja aloja kohtaan siis näyttää vähenevän etelästä pohjoiseen edettäessä.

Faktorianalyysin ja kaksisuuntaisen varianssianalyysin tuottamat tulokset kertovat lisää kaupunkilais- ja maalaislukiolaisten ammattisuuntautumisen eroista. Kaupungin ja maaseudun lukiolaisten vastaukset eroavat kaksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella vähintään melkein merkitsevästi faktoreilla F6 (ammatin arvostuksen luoma suuntautuminen, merkitsevyys 0,003, *merkitsevä*); F7 (kansainvälis-altruistinen suuntautuminen, merkitsevyys 0,035, *melkein merkitsevä*) sekä F8 (materiaalisten seikkojen luoma suuntautuminen, merkitsevyys 0,035, *melkein merkitsevä*). Maaseudun lukiolaisten arvot ovat kaupunkilaisia korkeampia ammatin ulkoisen arvostuksen ja materiaalisten seikkojen luoman suuntautumisen osalta, kaupunkilaiset puolestaan saavat korkeampia arvoja kansainvälis-altruistisen suuntautumisen osalta. Tulos täydentää χ^2 -testien tulosta siitä, että materiaaliset seikat ja ammatin arvostus ovat tärkeämpiä maaseudun kuin kaupungin lukiolaisille.

Sukupuoli ja kaupunkilaisuus / maalaisuus näyttävät yhdessä selittävän suurimman osan vastausten hajonnasta eri faktoreilla. Niiden yhteinen selittävyys on eri faktoreilla seuraava: F1: 0,000; F2: 0,054; F3: 0,036; F4:0,433; F5 0,005; F6: 0,027; F7: 0,000; F8 0,032; F9 0,087. Erityisen heikosti sukupuoli ja kaupunkilaisuus / maalaisuus näyttävät selittävän vastausten kokonaisvaihtelua oikeastaan ainoastaan faktorin 4 (taiteellinen suuntautuminen) osalta. χ^2 -testien perusteella näyttääkin siltä, että lukion paikkakunta on vahvin selittävä tekijä taiteellisen suuntautumisen osalta. Jyväskylän ja Hyvinkään lukiolaiset näyttävät olevan muita selvästi kiinnostuneempia taiteellisista ammateista. Tälle voisi olla selityksenä kyseisten alueiden monipuolinen harrastustoiminta taiteiden alalla sekä runsas kulttuuritarjonta.

7.4.4 Vaikuttimia lukiolaisten ammattisuuntautumisen taustalla

Yksilön uranvalintaan vaikuttavista seikoista voidaan osaa pitää tiedostamattomina, osaa tiedostettuina. Seuraava taulukko kuvaa tekijöitä, joilla lukiolaiset itse perustelevat toiveammattivalintaansa. Taulukko kuvaa siten lähinnä toiveammattivalinnan taustalla olevia tiedostettuja tekijöitä. Vastajat on ryhmitelty sen mukaan, mitä he ovat ilmoittaneet ensisijaiseksi syyksi toiveammattinsa valinnan takana. Jos vastaaja on ilmoittanut useamman kuin yhden syyn, on näistä valittu eniten painotettu tai ensimmäisenä mainittu. Kategorioiden numerot 1-5 tarkoittavat seuraavaa:

Miksi olet kiinnostunut toiveammattistasi?

- 1: vanhempien / kotitaustan vaikutuksesta
- 2: materiaalistien seikkojen vuoksi (esim. hyväpalkkainen ala, arvostettu ammatti, alan hyvä työtilanne)
- 3: omat luonteenpiirteet (esim. sosiaalisuus, avuliaisuus), harrastukset tai koulumenestys antaisivat hyvät valmiudet alalle
- 4: Kyseisen alan kokeminen mielenkiintoiseksi ja haasteelliseksi - ei pelkästään siksi, että oma elämänselbstoria antaisi valmiudet alalle
- 5: Ideologiset perusteet. Kyseinen ala tarjoaa mahdollisuuden "parantaa maailmaa"

TAULUKKO 8. Syyt, joilla lukiolaiset perustelevat toiveammattivalintaansa

kiinnostuksen syy	poika	tyttö	yhteensä
1. kotitaustan vaikutus	5 = 6,3%		5 = 2,6%
2. materiaaliset syyt	5 = 6,3%	4 = 3,6%	9 = 4,7%
3. persoonallisuuden sopiminen	41 = 51,3%	43 = 39,1%	84 = 44,2%
4. alan mielenkiintoisuus	27 = 33,8%	55 = 50,0%	82 = 43,2%
5. ideologiset syyt	2 = 2,5%	8 = 7,3%	10 = 5,3%
yhteensä	80 = 42,1%	110 = 57,9%	190 = 100%

vastaamatta jättäneitä 33

Vanhempien tai kotitaustan vaikutus (kategoria 1) toiveammattin valintaan näyttää ainakin lukiolaisten omien mielipiteiden valossa melko pieneltä, toisaalta voidaan olettaa, että vaikutus on tämän kategorian osalta tiedostamatonta. Materiaaliset seikat (2) eivät myöskään ole kovinkaan monen vastaajan kiinnostuksen aiheuttajana.

Tarkasteltaessa tyttöjen ja poikien perustelujen eroja, on todettava, että 40,0 %:ssa vastauskategorioissa vastaajien lukumäärä jää niin pieneksi, että χ^2 -testin merkitsevyyttä ($p = 0,008$) ei voida tämän kysymyksen osalta pitää tilastollisesti luotettavana (vrt. Nummenmaa ym. 1997, 123). Niinikään vastausten kategorisointi yksinkertaisti lukiolaisten vastauksia jonkin verran, osa vastaajista oli käyttänyt useamman kuin yhden kategorian perusteita, jolloin perusteista oli valittava eniten painotettu. Kuitenkin joitakin eroja tyttöjen ja poikien perusteluissa on mielenkiintoista tarkastella. Selkeästi havaittavin ja ehkä mielenkiintoisin ero on se, että pojat tyttöjä useammin ilmoittavat valinneensa toiveammattinsa, koska omat luonteenpiirteet, harrastukset tai koulumenestys antaisivat hyvät valmiudet hakeutua ammattiin. Tytöt taas poikia useammin perustelevat toiveammattivalintaansa toiveamat-

tialan kokemisella mielenkiintoiseksi tai haastavaksi. Myös ideologiset perusteet näyttäisivät tytöillä toiveammatin taustalla olevan hieman useammin kuin pojilla. Tutkimuksen tulokset ovat joiltakin osin yhteneviä Nuorisotutkimuksen 1996 (Uutistat, Taloudellinen tiedotustointo 7/1996) kanssa. Nuorisotutkimuksessa (1996) 15-24 vuotiaat tytöt olivat myös painottaneet ammattisuuntautumisessaan poikia useammin ammatin kiinnostavuutta ja haasteellisuutta. Tutkimuksen mukaan pojat puolestaan painottivat ammattisuuntautumisessaan huomattavasti tyttöjä enemmän mahdollisuuksia hyviin tuloihin ja uralla etenemiseen, eli tältä osin nuorisotutkimus erosi tämän tutkimuksen tuloksista.

On vaikea sanoa, mistä tässä tutkimuksessa ilmenneet tyttöjen ja poikien väliset erot johtuvat. Yksi mahdollinen tulkinta liittyy teoriaosuudessa s.9 esitettyyn väitteeseen tyttöjen ja poikien sosiaalistamistapojen erilaisuudesta. Mm. Grotevant ja Thorbecke (1982) ovat esittäneet, että poikien kasvatukseen kuuluu läheisesti ammatillisten tavoitteiden luominen, kun taas tyttöjen kasvatuksessa ristiriita perinteisen perheeseen sitoutumisen ja ammattia koskevien ratkaisujen välillä on suurempi. Jos poikien kasvatuksessa ammatillisten tavoitteiden luominen jo lapsuusiässä on keskeisempää, voisi olla mahdollista, että pojat tottuvat vertailemaan oman persoonan ja lapsuusaikaisten kiinnostuksen kohteiden soveltuvuutta erilaisiin ammatteihin tyttöjä enemmän. Tämä voisi näin selittää sen, että pojat perustelevat toiveammattivalintaansa tyttöjä useammin omien luonteenpiirteiden ja kiinnostuksenkohteiden soveltuvuudella alalle.

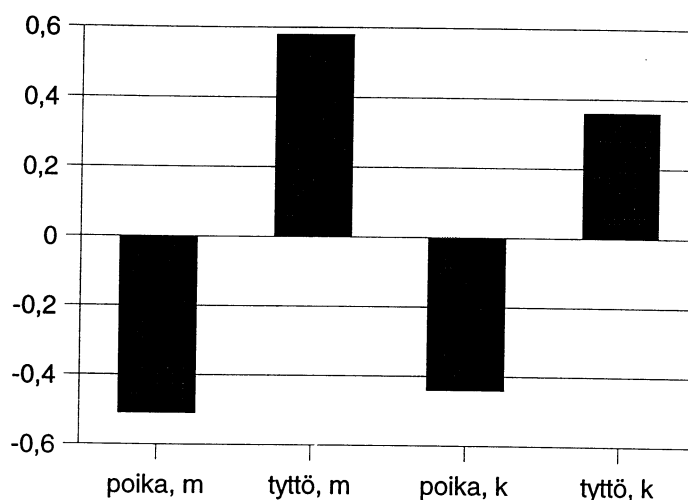
On mielenkiintoista kehittää tätä ajatusta koskemaan luokanopettajan ammattiin hakeutumista. Mm. Weber ja Mitchell (1995, 43) mainitsevat, että pojat saattavat kokea luokanopettajan sukupuoleltaan joksikin, mitä he eivät itse ole. Tämä saattaa s. 9 kuvattujen sosiaalistamiskäytännöiden valossa vaikuttaa paljon poikien halukkuuteen hakeutua alalle. Jos poikia sosiaalistetaan hieman tyttöjä vahvemmin luomaan ammatillisia tavoitteitaan jo lapsuudessa, on mahdollista, että naisvaltaista luokanopettajan ammattia aletaan vierastaa jo silloin, koska oman persoonan ei koeta soveltuvan ammattiin, joka koetaan naisille kuuluvaksi (ellei kouluyhteisöstä löydy malleja myöskin miespuolisista samaistumiskohteista).

Toisaalta väitteeseen poikien ja tyttöjen sosiaalistamistapojen erilaisuudesta on suhtauduttava myös kriittisesti. Jos poikien sosiaalistumisprosessissa ammatilliset seikat ovat tärkeämpiä kuin tytöillä, niin miten on selitettävissä se, että tytöt olivat tämänkin tutkimuksen perusteella poikia paremmin selvillä toiveammattistaan ja jatkokoulutussuunnitelmistaan? Lisäksi on todettava, että suomalaisessa yhteiskunnassa miesten ja naisten työssäkäyminen on nykyisin yhtä yleistä (Haavio-Mannila 1987, 1). Se saa ja varmasti on jo

saanutkin aikaan sen, että ammatilliset tavoitteet ovat keskeisiä myöskin tyttöjen sosiaalistamisprosessissa.

7.5 Lukiolaisten suhtautuminen luokanopettajan ammattiin

Lukiolaisten tyttöjen ja poikien ammattisuuntautumista kuvaavassa luvussa tuli jo ilmi, että tytöt suhtautuvat poikia myönteisemmin kasvatus- ja opetustyöhön. Tätä kuvaa täydentää seuraava kuvaaja, jossa kuvataan kaksisuuntaisen varianssianalyysin tulosten avulla, miten kasvatus- ja opetustyöhön suuntautuneisuuden faktori on painottunut maaseudun tytöillä ja pojilla sekä kaupunkilaistyöillä ja -pojilla.



KUVIO 4. Lukiolaisten painottuminen “kasvatus- ja opetustyöhön suuntautuminen”-faktorilla

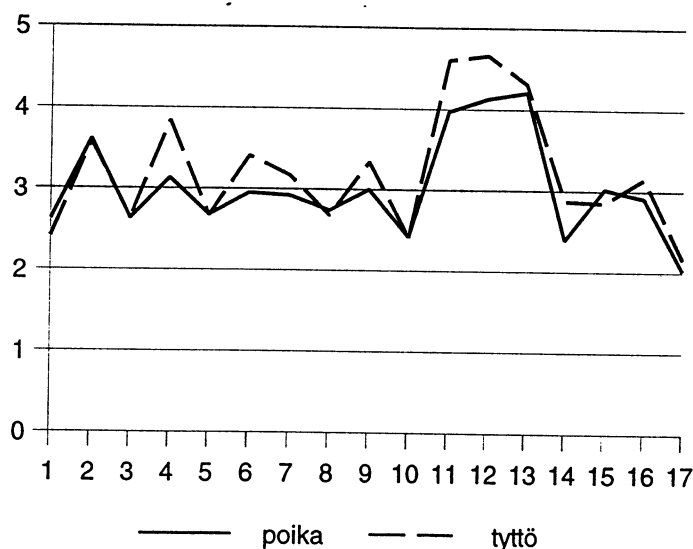
Seuraava kuvaaja puolestaan kuvaa lukiolaisten poikien ja tyttöjen näkemyksiä luokanopettajan ammatista.

Vastausvaihtoehtojen numerot y-akselilla merkitsevät seuraavaa:

- 5: Väite pitää mielestäni täysin paikkansa
- 4: Väite pitää mielestäni melko hyvin paikkansa
- 3: Väitteessä on mielestäni jonkin verran perää
- 2: Väite ei mielestäni pidä kovin hyvin paikkaansa
- 1: Väite ei mielestäni pidä lainkaan paikkaansa

X-akselin numerot tarkoittavat seuraavia luokanopettajan ammattiin liittyviä ominaisuuksia:

1. luokanopettajakoulutukseen on helppo päästä
2. luokanopettajaksi opiskelu on vaativaa
3. työnsaanti on helppoa tulevaisuudessa
4. työ on vaihtelevaa ja mielenkiintoista
5. työ on hyvin palkattua
6. työ on luovaa ja omaperäistä
7. työ on itsenäistä
8. työ on yleisesti korkealle arvostettua
9. työssä on hyvät mahdollisuudet toteuttaa itseään
10. työ antaa hyvät mahdollisuudet uralla etenemiseen
11. työ sopii hyvin miehille
12. työ sopii hyvin naisille
13. työ on henkisesti vaativaa
14. työ on fyysisesti vaativaa
15. luokanopettajana toimivalla on paljon vapaa-aikaa
16. luokanopettajan työssä työyhteisö on yleensä miellyttävä
17. luokanopettajantyö on turvatonta erilaisten levottomuuksien vuoksi



KUVIO 5. Lukiolaisten näkemyksiä luokanopettajan ammatista

7.5.1 Tyttöjen ja poikien eroja suhtautumisessa luokanopettajan ammattiin

χ^2 -testit paljastavat erittäin merkitseviä eroja mies- ja naispuolisten lukiolaisten vastausten välillä seuraavilla kohdin: 'työ on vaihtelevaa ja mielenkiintoista' ($p = 0,000$, poikien keskiarvo 3,13, tyttöjen 3,84); 'työ sopii hyvin miehille' ($p = 0,000$ - vastausvaihtoehdoista 40,0% frekvenssi on alle 5, siis luotettavuus kyseenalainen- poikien ka.3,97, tyttöjen 4,60); 'työ sopii hyvin naisille' ($p = 0,000$ - vastausvaihtoehdoista 40,0% frekvenssi on alle 5 - siis luotettavuus kyseenalainen- poikien ka.4,13, tyttöjen 4,66).

Merkitsevästi tyttöjen ja poikien vastaukset eroavat toisistaan χ^2 -testien mukaan seuraavissa kohdissa: 'työ on fyysisesti vaativaa' ($p = 0,002$, poikien ka. 2,39, tyttöjen 2,87). 'työ on luovaa ja omaperäistä' ($p = 0,012$, poikien ka. 2,95, tyttöjen 3,41).

Näyttää siltä, että tyttöjen käsitykset luokanopettajan työn sisällöstä ovat korkeammat kuin pojilla. Sukupuolten väliset mielipide-erot työn mielenkiintoisuuden, vaihtelevuuden, luovuuden ja itsenäisyyden suhteen olivat melko suuria. Osittain tyttöjen korkeampi käsitys luokanopettajan työnkuvasta on perusteltavissa sillä, että tytöt yleensäkin näyttävät arvostavan ihmisläheisiä ammatteja poikia enemmän - ihmisläheinen ammattihan luokanopettajan ammatti kiistämättä on. Voidaan myös ajatella, että jos pojat todellakin kokevat tyttöjä herkemmin luokanopettajan joksikin erilaiseksi kuin he itse ovat, he saattavat helpommin heijastaa ammattiin kielteisiä piirteitä.

Luokanopettajan ammatin materiaalisista seikoista tytöt ja pojat näyttävät olevan hämmästyttävän yksimielisiä. Kohdissa 'työnsaanti on helppoa tulevaisuudessa', 'työ on hyvin palkattua', 'työ on yleisesti korkealle arvostettua', 'työssä on hyvät mahdollisuudet uralla etenemiseen' sekä 'työnsaanti on helppoa tulevaisuudessa' tyttöjen ja poikien mielipiteiden keskiarvot ovat lähes yhteneviä (katso kuvaajaa). Suhtautuminen näihin seikkoihin on myös melko realistista, luokanopettajan työnsaantimahdollisuuksia tosin pidetään yllättävän heikkoina. Luokanopettajan ammattiin liittyvistä materiaalisista seikoista vapaa-ajan määrä on ainoa, jossa tyttöjen ja poikien vastausten keskiarvot eroavat mainittavasti toisistaan (tytöt 2,85, pojat 3,02).

Julkisessa keskustelussa on usein esitetty, että juuri materiaaliset seikat ovat syynä poikien haluttomuuteen hakeutua alalle. Tämän tutkimuksen perusteella tytöt eivät materiaalisten seikkojen suhteen arvosta luokanopettajan ammattia yhtään poikia enempää. On kuitenkin huomattava, että tämän tutkimuksen perusteella pojat arvostavat ihanneammattissaan materiaalisia seikkoja hieman tyttöjä enemmän, joskin erot ovat melko pieniä. χ^2 -testin tuloksissa esimerkiksi hyvien tulojen kohta saa pojilla keskiarvon 4,06, tytöillä keskiarvon 3,82 (χ^2 -testin mukaan ei tilastollista merkitsevyyttä, $p = 0,205$). Faktoriansalyysin ja kaksisuuntaisen varianssianalyysin tuottamissa tuloksissa sukupuolella ei näytä olevan yhteyttä vastausten vaihteluun 'ammatin arvostuksen luoman suuntautumisen' tai 'materiaalisten seikkojen luoman suuntautumisen' faktoreilla. Ei siis ole mitenkään perusteltua olettaa, että poikien ammattisuuntautumiseen materiaalisilla tekijöillä olisi enemmän vaikutusta kuin tyttöjen. Näinollen ei ole myöskään perusteltavissa, että poikien vähäisempi kiinnostus luokanopettajan ammattia kohtaan liittyisi ammatin materiaalliseen tai arvostukselliseen puoleen, esim. palkkaan tai arvostukseen.

Mielenkiintoa herättävät myös tyttöjen ja poikien mielipiteet luokanopettajan ammatin sopivuudesta eri sukupuolille. Tyttöjen arviot ovat kauttaaltaan positiivisempia kuin poikien. Naisten sopivuus alalle on tytöillä saanut keskiarvon 4,66 ja miesten sopivuus keskiarvon 4,60. Poikien vastauksissa vastaavat keskiarvot ovat 4,13 ja 3,97. On vaikea sanoa johtuuko poikien negatiivisempi asenne ammatin sopivuudesta kummallekin sukupuolelle poikien yleisestä kriittisyydestä, vai heijastaako se poikien kielteisempää asennetta koko ammattia kohtaan.

Kaupunkilaisuuden ja maalaisuuden vaikutukset lukiolaisten näkemyksille luokanopettajan työstä näyttävät olevan vähäisiä. Lukion maantieteellinen sijainti pohjois-etelä akselilla ei myöskään näytä vaikuttavan merkittävästi näkemyksiin luokanopettajan työstä.

7.6 Lukiolaisten mahdollinen halukkuus hakeutua luokanopettajan ammattiin

Tutkituista lukiolaisista 30,0 % ilmoitti, että voisi ajatella luokanopettajan ammattia mahdollisena uranvalintavaihtoehtonaan. 31,4 % oli asiasta epävarma, ja 38,6 % lukiolaisista ilmoitti, ettei voisi ajatella hakeutuvansa luokanopettajan ammattiin. χ^2 -testin mukaan sukupuoli vaikuttaa melkein merkittävästi ($p = 0,043$) mahdolliseen halukkuuteen hakeutua luokanopettajan ammattiin. Asiasta epävarmojen osuus on molempien sukupuolten kohdalla suunnilleen samansuuruinen: 30,8 % tytöistä ja 32,0 % pojista ei ole varmoja, voisiko tulevaisuudessa hakeutua luokanopettajan ammattiin. Pojista 45,6 % ja tytöistä 32,5 % on vastannut, ettei voisi ajatella hakeutuvansa luokanopettajan ammattiin. Luokanopettajan ammattiin voisi ajatella mahdollisesti hakeutuvansa pojista 22,3 % ja tytöistä 36,8 %. Tutkimustulos on odotettu, onhan poikien osuus luokanopettajakoulutukseen pyrkijöistä huomattavasti tyttöjä pienempi. Lisäksi luokanopettajan ammattikuva on lähempänä tyttöjen ihanneammattikuvaa, jossa poikiin verrattuna painottuu mm. ihmisläheisyys. Myöskin suuntautuminen kasvatus- ja opetustyöhön - faktorilla tytöt saivat selvästi poikia korkeampia arvoja.

Maininnan arvoista muiden taustamuuttujien ja luokanopettajan ammattiin hakeutumiseen koetun halukkuuden suhteen on se, että henkilöt, joilla on useampi kuin yksi sisarus, olivat keskimäärin halukkaimpia mahdollisesti tekemään luokanopettajantyötä tulevaisuudessa (34,7 % ilmoittaa, että voisi tulevaisuudessa suuntautua alalle). Yhden sisaruksen omaavien henkilöiden vastaava prosenttiluku on 27,2 % ja ainoiden lapsien 21,1

% . Vastauksista ei kuitenkaan suoraan voida vetää johtopäätöstä, että monilapsisissa perheissä kasvaneet lapset ovat halukkaampia hakeutumaan luokanopettajan ammattiin, kuin perheen "ainokaiset" (χ^2 -testi: $p = 0,336$, ei merkitsevyyttä)

Koulumenestyksellä ja mahdollisella halukkuudella tehdä luokanopettajan työtä ei näytä χ^2 -testin perusteella ($p = 0,752$) olevan tilastollisesti todistettavaa yhteyttä. Jonkinlaisen trendin voi vastauksista kuitenkin havaita. Halukkuus tehdä mahdollisesti luokanopettajan työtä kasvaa koulumenestyksen myötä tiettyyn rajaan saakka. Lukiolaisista, jotka arvioivat keskiarvonsa olevan 6,0-6,9 vastasi 25,0 % myöntävästi mahdollisuudelle hakeutua luokanopettajan ammattiin. 7,0-7,9 keskiarvon omaavista myönteisesti vastanneiden osuus oli 30,0 % ja 8,0-8,9 keskiarvon omaavista 35,1 %. Sen jälkeen myönteisesti vastanneiden osuus ei enää kasva, sillä yli 9,0 keskiarvon omaavista myönteisesti vastanneiden osuus on vain 23,3 %. Tulos muistuttaa Perhon (1982, 190) tutkimustulosta, jonka mukaan parhaiten ylioppilaskirjoituksissa menestyvät lukiolaiset pitävät luokanopettajan ammattia harvoin ihanneammattinaan.

Jonkinlainen trendi mahdollisen halukkuuden suhteen löytyy myös maantieteellisesti ajatellen. Halukkuus mahdollisesti tehdä luokanopettajan työtä vähenee etelästä pohjoiseen edetessä. Eteläsuomalaisista lukiolaisista 34,1 % ilmoittaa, että voisi tulevaisuudessa ajatella tekevänsä luokanopettajan työtä. Keski-Suomessa vastaava prosenttiluku on 30,5 % ja Pohjois-Suomessa 25,0 %. Trendistä huolimatta ei kuitenkaan voida sanoa, että maantieteellinen sijainti vaikuttaisi tilastollisesti merkitsevästi halukkuuteen hakeutua luokanopettajan ammattiin ($p = 0,628$). Jos vastauksia tarkastellaan vielä koulukohtaisesti, havaitaan, että eniten mahdollisia luokanopettajia löytyi tässä tutkimuksessa Vihdistä (38,9 % vastaa myöntävästi) ja Jyväskylästä (35,1 %). Vastaavasti vähiten mahdollisia tulevia luokanopettajia oli Keuruulla (22,7 %) ja Pellossa (22,9 %). Koulu ei kuitenkaan vaikuta χ^2 -testin mukaan tilastollisesti merkitsevästi halukkuuteen hakeutua luokanopettajan ammattiin ($p = 0,791$).

7.6.1 Perusteet, joilla luokanopettajan ammatti hyväksytään tai hylätään uranvalintavaihtoehtona

Poikien tyttöjä suurempaa haluttomuutta hakeutua luokanopettajan ammattiin on tähän mennessä perusteltu yleisellä tasolla. Seuraavaksi tarkastellaan syitä, joilla lukiolaiset itse perustelevat halukkuuttaan tai haluttomuuttaan hakeutua luokanopettajan ammattiin. Allaolevassa taulukossa tarkastellaan *ensisijaisia* perusteita, joilla eri sukupuolet joko hylkäävät tai hyväksyvät luokanopettajan ammattin mahdollisena uranvalintavaihtoehtonaan. Ensisijainen peruste tarkoittaa perustetta, jota on avoimessa vastauksessa painotettu eniten, tai joissakin tapauksissa ensin mainittua perustetta. Vastaukset ovat jakautuneet seuraavasti vastauskategorioiden numeroiden tarkoittaessa seuraavaa:

- 1: ei voisi hakeutua luokanopettajan ammattiin, koska mielikuva luokanopettajan työnkuvasta on negatiivinen (esim. yksitoikkoista, liian vastuullista, "riehuvia lapsia", ei mahdollisuus kehittää itseään jne.)
- 2: ei voisi hakeutua luokanopettajan ammattiin materiaalisten seikkojen vuoksi (liian huono palkka / arvostus / etenemismahdollisuuksien puute)
- 3: ei voisi hakeutua luokanopettajan ammattiin, koska katsoo, että ei omaa ammatissa edellytetyjä persoonallisuuden piirteitä (esim. sosiaalisuus, esiintymiskyky)
- 4: ei ole varma, voisiko hakeutua luokanopettajan ammattiin. Näkee ammatissa sekä hyviä että huonoja puolia muiden mainittujen kohtien suhteen, mutta ei ole varma, kummat painavat enemmän
- 5: Voisi hakeutua luokanopettajan ammattiin, perustelee materiaalisilla seikoilla (arvostus, lomat, palkka ym.)
- 6: Voisi hakeutua luokanopettajan ammattiin, perustelee omien persoonallisuuden piirteiden sopivuudella alalle.
- 7: Voisi hakeutua luokanopettajan ammattiin, mielikuva opettajan työnkuvasta on positiivinen (esim. mielenkiintoinen, mahdollisuus toimia luovalla tavalla ja kehittää itseään, toiminta lasten ja nuorten parissa kiinnostavaa)
- 8: Voisi hakeutua luokanopettajan ammattiin, perustelee ammatin tarjoamalla mahdollisuudella kasvatella tulevaa sukupolvea ja vaikuttaa tulevaisuuden maailmaan

TAULUKKO 9. Ensisijaiset perusteet, joilla lukiolaiset hyväksyvät tai hylkäävät luokanopettajan ammatin uranvalintavaihtoehtonaan. Vastaamatta jättäneitä 7

perusteet	poika	tyttö	yhteensä
1. ei, negatiivinen kuva työstä	26 = 25,7 %	21 = 18,3 %	47 = 21,8 %
2. ei, materiaaliset syyt	1 = 1,0 %	1 = 0,9 %	2 = 0,9 %
3. ei, persoonallisuus ei sovi	23 = 22,8 %	15 = 13,0 %	38 = 17,6 %
4. epävarma	30 = 29,7 %	36 = 31,3 %	66 = 30,6 %
5. kyllä, materiaaliset syyt	1 = 1,0 %		1 = 0,5 %
6. kyllä, persoonallisuus sopii	7 = 6,9 %	19 = 16,5 %	26 = 12,0 %
7. kyllä, positiivinen kuva työstä	12 = 11,9 %	18 = 15,7 %	30 = 13,9 %
8. kyllä, kasvatuskiinnostus	1 = 1,0 %	5 = 4,3 %	6 = 2,8 %
yhteensä	101 = 46,8 %	115 = 53,2 %	216 = 100,0 %

Edellinen taulukko yksinkertaistaa todellisia vastauksia jonkin verran. Vastauksissaan hyvin monet ovat käyttäneet useampien kategorioiden perusteita vastauksiaan perustellessaan. Edellistä taulukkoa varten käytetyt ensisijaiset syyt on valittu tarkastelemalla, mitä perustetta vastaaja näyttäisi eniten painottavan. Taulukossa liian monen vastauskategorian vastaajafrekvenssi on pienempi kuin 5 (37,5 %), eikä luotettavaa tulkintaa sukupuolen vaikutuksen merkitsevyydestä ($p = 0,090$) siten voida tehdä.

7.6.2 Lukiolaiset, jotka eivät halua hakeutua luokanopettajan ammattiin

On mielenkiintoista havaita, että vain 1 tyttö ja 1 poika on ensisijaisimpana syynä ilmoittanut, ettei halua hakeutua luokanopettajan ammattiin materiaalistien syiden vuoksi (huono palkka, alhainen arvostus ym.). Rinnakkainen maininta luokanopettajan ammattiin liittyvien materiaalistien seikkojen vaikutuksesta löytyy negatiivisesti vastanneista pojista 6 %:lla ja tytöistä 21,6 %:lla. On siis mielenkiintoista, että tytöt ovat poikia useammin maininneet materiaaliset seikat syyksi haluttomuuteen hakeutua alalle. Myöskään näiden tulosten perusteella emme voi yhtyä julkisuudessa esitettyyn mielipiteeseen materiaalistien seikkojen vaikutuksesta poikien haluttomuuteen hakeutua alalle.

Kaikista pojista 45,6 % ilmoitti, ettei tunne halua hakeutua luokanopettajan ammattiin. Kaikista "haluttomista" 45,1 % ilmoittaa ensisijaisena perusteenaan, että oma

persoonallisuus ei vastaa luokanopettajan ammatissa vaadittavia ominaisuuksia. Kaikista tytöistä 32,5 % ei tunne halua hakeutua alalle. Heistä 40,4 % perustelee haluttomuuttaan oman persoonallisuuden sopimattomuudella alalle. Tämä peruste löytyy myös rinnakkaisperusteena 10 %:lla negatiivisesti vastanneista pojista ja 16,2 %:lla tytöistä.

Luokanopettajan ammatin negatiivista työnkuvaa käyttää ensisijaisena perusteenaan 51,9 % pojista ja 56,8 % tytöistä, jotka eivät näe luokanopettajan ammattia mahdollisena tulevana uranvalintavaihtoehtonaan. Rinnakkaisperusteena luokanopettajan ammatin negatiivinen työnkuva löytyy 24,0 %:lla pojista ja 29,7 %:lla tytöistä. Pojat ovat siis haluttomampia hakeutumaan alalle, kuten jo on käynyt ilmi, mutta perusteet alalle haluamattomien poikien ja tyttöjen välillä eivät eroa suuresti: esimerkiksi oman persoonallisuuden soveltumattomuus alalle on lähes yhtä suosittu peruste negatiivisesti vastanneilla tytöillä kuin pojilla. Tämä negatiivisesti vastanneiden tyttöjen ja poikien jakautuminen ei siten tue oletusta, että pojat tyttöjä herkemmin perustelisivat negatiivisen suhtautumisensa oman persoonallisuuden sopimattomuudella luokanopettajan ammattiin. Sen sijaan tarkasteltaessa kaikkien vastaajien jakautumista ensisijaisten perusteiden osalta havaitaan, että 22,8 % kaikista pojista ja 13,0 % kaikista tytöistä kokee persoonallisuutensa sopimattomaksi luokanopettajan ammattiin. Tätä eroa voidaan jo pitää mainitsemisen arvoisena, samoin kuin sitä, että 25,7 % kaikista pojista ja 18,3 % kaikista tytöistä on ensisijaisten perusteiden mukaan hylännyt luokanopettajan ammatin vastenmielisen työnkuvan vuoksi.

Edellisten prosenttilukujen vastapainoksi lainaan joitakin lukiolaisia, jotka eivät tunne halua hakeutua luokanopettajan ammattiin. Seuraavat kolme poikaa ja kaksi tyttöä eivät koe persoonallisuutensa soveltuvan alalle:

En ole opettajatyyppejä ja opettamiseen ryhtyvän ihmisen on oltava esiintymiskykyinen enkä minä ole sellainen.

Poika, Keuruu. Toiveammatti jotakin kaupalliselta alalta.

En tule toimeen pienten lasten kanssa. En ole riittävän kärsivällinen. Liikaa melua työympäristössä. En kestäisi oppilaiden vanhempien idioottimaisia väitteitä.

Poika, Rovaniemi. Toiveammatti eläinlääkäri.

Huono esiintymään. Ei onnistu opettaa ihmisiä. Ei kiinnosta. Liian rasittavaa kun joutuu ottaan vastuun lapsista.

Poika, Keuruu. Toiveammatti jotakin rakennusalalta.

En jaksa kuunnella monen pienen lapsen hälisemistä yhtä aikaa pitkäjäksoisesti. Opettaminen on vaikeaa, koska lapsien keskittymiskyky on heikko ja tietotaso matala samalla kun opetettavat asiat ovat liian yksinkertaisia opetettaviksi. On oltava jatkuvasti positiivinen ja kannustava. Liian suuri vastuu menen lapsen kehitykseen. Tyttö, Rovaniemi. Toiveammattiala psykologia.

Minusta ei varmaan olisi lasten kanssa toimimaan. (Ei riittäisi kärsivällisyys). Ei kiinnosta opetustyö, vaikka lapset ovatkin ihania. En ole tarpeeksi luova kyseiseen ammattiin.

Tyttö, Rovaniemi. Toiveammatti poliisi.

Seuraavat yksi poika ja 2 tyttöä näkevät luokanopettajan työn niin negatiivisessa valossa, etteivät halua hakeutua alalle:

Henkisesti vaativaa, joutuu kestäämään kaikenlaista “epäjärjestystä”, yksitoikkoista taululle kirjottamista, “huono” palkka, paikalleen juuttuminen työssä, hermot menis. Poika, Vihti. Toiveammatti mainossuunnittelija.

Tylsää, ei vaihtelua, ei etenemismahdollisuuksia. Samat ihmiset ympärillä vuosia, ei kansainvälistä.

Tyttö, Hyvinkää. Toiveammatti asianajaja.

Pidän kyllä lapsista paljon ja juuri siksi en halua olla (hieman vanhempien) laste inhon kohde. Muistan, kuinka jo ala-asteella opettajat olivat jossain määrin inhottavia, ehkä pakostakin, koska olivat toiset liian tiukkoja ja toiset liian “löysiä”. Tyttö, Rovaniemi. Toiveammatti lääkäri.

Jotkut ovat havainneet käytännössä, että ala ei sovellu heille:

Olin 2 viikkoa tetissä ala-asteella. Hermot ei kestäisi kuukautta pidempään katsoa ja kuunnella ala-asteelaisia.

Poika, Vihti. Toiveammatti arkkitehti.

Joskus myös mielipiteet muuttuvat ajan myötä. Näin kävi Rovaniemeläiselle tytölle, jolle luokanopettajan ammatti oli aiemmin toiveammatti:

Tukehtuisin, jos minun pitäisi opettaa niin yksinkertaisia asioita. Työn pedagoginen puoli on erittäin vaativaa ja vastuullista. Kärsivällisyyteni ei varmaan riittäisi. Työssä ei mielestäni ole etenemisen mahdollisuuksia. En ole hyvä pitämään kuria. En jaksaisi ongelmaoppilaiden kanssa, olen tottunut toimimaan vastuuntuntoisten ihmisten kanssa, jotka osaavat ottaa toiset huomioon (lapset eivät ole tällaisia). Olisi surullista seurata, kuinka kaikki yhteiskunnan ongelmat näkyvät aina vain nuoremmissa. Sydämeni särkyisi joka kerta, kun pikku mussukkani karkaisivat yläasteelle. (Halusin lapsena luokanopettajaksi, mielipiteet muuttuvat!) Tyttö, Rovaniemi. Toiveammatti lääkäri.

7.6.3 Lukiolaiset, jotka ovat epävarmoja, voisivatko ajatella tekevänsä luokanopettajan työtä

Epävarmoja mahdollisesta halukkuudestaan hakeutua luokanopettajan ammattiin on kaikista vastanneista tytöistä 31,3% ja pojista 29,7%. Epävarmojen perusteluissa löytyy samoja syitä, kuin 'ei' tai 'kyllä' vastanneiden papereissa. He eivät ole ratkaisseet, painavatko ammatin negatiiviset vai positiiviset puolet vaakakupissa enemmän. Seuraavassa esittelen joidenkin lukiolaisten perusteluja epävarmuudelleen. Ensimmäisenä esiteltävien kahden tytön vastauksissa on havaittavissa stereotyyppistä asennetta luokanopettajan sukupuoliroolia kohtaan.

Olen monesti miettinyt, millaista olisi olla luokanopettaja, enkä pidä sitä niinkään mahdollisena - voisi olla mukavaa olla luokanopettaja, mutta se voisi olla myös haastavaa, mielikuvitusta ja luovuutta vaativia tilanteita on jatkuvasti, kun työskennellään lasten parissa. Toisaalta käsitykseni siitä, että luokanopettajan työ vaatii sitoutumista ja vakiintumista paikkakunnalle ja siihen työyhteisöön, jossa työskentelee, ei juuri tällä hetkellä erityisesti vedä puoleensa. Luokanopettajasta assosioituu mieleeni kiltti ja lempeä äitihahmo, ja itse haluan kunniaa ja tietynlaista vapautta mennä ja matkustaa.

Tyttö, Hyvinkää. Toiveammatti liittyy kielten opiskeluun.

Itsestäni tuntuu, etten jaksaisi varsinkaan 1-3 luokkalaisia, koska opettaja on heille "varaäiti". 4-6 luokkalaiset menevät ihan hyvin, mutta luokanopettajan työssä ei pääse etenemään, eikä siinä näe paikkoja. Ja tällä hetkellä tuntuisi, etten halua työskennellä koko elämäni lasten parissa. Minä tarvitsen vaihtelua, projekteja. Tyttö, Pello. Toiveammattina "jotakin kehitysyhteistyöhön liittyvää".

Seuraavat kaksi poikaa taas haluavat vaikuttaa toisenlaisissa asioissa, kuin mihin luokanopettajan ammatti tarjoaa mahdollisuuden:

Olen kiinnostunut enemmän uuden kehittämisestä kuin vanhan tiedon opettamisesta muille. Ei riittävästi vaihtelua.

Poika, Rovaniemi. Toiveammatti liittyy luonnontieteisiin tai elektroniikkaan.

Haluan vaikuttaa toisenlaisissa asioissa, en välttämättä jäädä jonnekin maaseutukouluun. Mutta en ole miettinyt vielä ihan loppuun.

Poika, Vihti. Toiveammatti liittyy ympäristöön, biologiaan ja maantieteeseen.

Ja vielä yhden tytön ja kahden pojan perusteet:

Ennen halusin, mutta enää en ole niinkään varma. Työ on henkisesti erittäin vaativaa. Vastuu on suuri ja työ on vuodesta toiseen samojen asioiden jauhamista. Saahan siinä tietysti kehittää itseään keksimällä uusia keinoja opettaa.

Tyttö, Pello. Toiveammatti jotakin mediaan liittyvää.

1-6 luokkalaiset ovat sen ikäisiä, että niille opettaminen olisi asioiden kannalta helppoa, mutta ehkä käytännössä vaikeaa. En tiedä tulisinko toimeen sen ikäisten lasten kanssa.

Poika, Keuruu. Toiveammatti jotakin tekniseltä alalta.

Pidän itseäni henkilönä, jolla olisi taipumusta tämänkaltaiseen työhön. Kuitenkin minulla on erilaisia suunnitelmia tulevaisuudelleni, en juuri nyt ole aikeissa hakeutua kyseiselle alalle.

Poika, Hyvinkää. Ei toiveammattia.

7.6.4 Lukiolaiset, jotka kokevat luokanopettajan ammattin mahdollisena uranvalintavaihtoehtona

Tytöt ja pojat, jotka ovat vastanneet myöntävästi mahdollisuuden hakeutua luokanopettajan ammattiin ovat perustelleet vastauksiaan seuraavasti: Omien persoonallisuuden piirteiden sopivuutta ammattiin käyttää ensisijaisena perusteenaan 57,2 % myöntävästi vastanneista pojista ja 43,0 % tytöistä. Lisäksi tämän perusteen on rinnakkaisperusteena maininnut 33,3 % pojista ja 38,1 % tytöistä. Positiivisen käsityksen luokanopettajan työstä on ensisijaiseksi perusteekseen ilmoittanut myöntävästi vastanneiden ryhmästä 33,2 % pojista ja 45,2 % tytöistä. Rinnakkaisperusteena tämä on lisäksi 9,5 %:lla pojista ja 19 %:lla tytöistä. Kasvatuskiinnostus ja halu vaikuttaa maailmaan on ensisijaisena perusteena viidellä myöntävästi vastanneella tytöllä (11,8 %) ja yhdellä pojalla (4,8 %). Maininta kasvatuskiinnostuksesta positiivisen vastauksen perusteena löytyy lisäksi 28,6 %:lla pojista ja 33,3 %:lla tytöistä. Materiaaliset seikat on ensisijaiseksi perusteekseen ilmoittanut yksi poika (4,8 %) eikä yhtään tyttöä. Maininta materiaalisten seikkojen vaikutuksesta positiiviseen vastaukseen löytyy lisäksi 14,3 %:lla pojista ja 9,5 %:lla tytöistä.

Myönteisesti vastanneiden tyttöjen ja poikien vastausten jakautumisen valossa näyttää siis siltä, että pojat perustelevat mahdollista halukkuuttaan hakeutua alalle omien persoonallisuuden piirteiden sopivuudella tyttöjä useammin. Tämä käy yhteen luvussa 7.4.4 esitellyn tuloksen kanssa, jonka mukaan omien luonteenpiirteiden tai kiinnostusten kohteiden soveltuvuus ammattiin oli pojilla tyttöjä useammin toiveammattivalinnan takana. Tämä saa jälleen ajattelemaan teoriaosuudessa s.9 esitettyä oletusta, jonka mukaan poikien sosiaalistamisessa ammatillinen ulottuvuus olisi suurempi kuin tytöillä, ja näinollen pojat mahdollisesti lapsuudessa ja nuoruudessa vertaisivat oman persoonan soveltuvuutta erilaisiin ammatteihin tyttöjä enemmän.

On positiivista havaita, että oma soveltuvuus on näinkin voimakkaasti painottunut lukiolaisilla alasta kiinnostuneilla pojilla ja myös tytöillä. Näin voidaan sanoa esimerkiksi Karin (1985, 50-53) tutkimuksen perusteella. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat, joilla alalle hakeutuessa oli voimakas soveltuvuuden tunne, pystyivät luomaan luokissa paremman sosio-affektiivisen ilmapiirin kuin esimerkiksi ammattiin sen yhteiskunnallisen arvostuksen perusteella hakeutuneet. Erityisen hyvin luokanopettajan ammatti saattaisi soveltua henkilöille, jotka perustelevat kiinnostustaan alalle kasvatustiinnostuksella. Perhon (1982, 204; 225) mukaan luokanopettajan ammattiin hakeutuessa tällaiset henkilöt (sekä tytöt ja pojat) ovat myöhemmin tyytyväisempiä uranvalintaansa, kuin muilla perusteilla alalle hakeutuneet.

Vertailun vuoksi vielä lyhyesti Perhon (1987) tutkimustuloksia motiiveista, jotka ovat olleet luokanopettajaksi pyrkijöiden kiinnostuksen taustana 1980-luvulla. Perhon mukaan 80-luvulla opettajien uranvalinnan perusteissa korostuivat työn sisällöllinen kiinnostavuus ja ammatin tarjoamat haasteet omille kyvyille ja taidoille. Aiempaa tärkeämpinä pidettiin myös perinteisesti opetustyöhön liitettyjen lyhyiden päivien ja pitkien lomien etuja. Eräänä syynä tähän Perho piti aiempaa vahvempaa työn ja muun elämän erottamista, minkä hän ei katsonut välttämättä olevan eduksi opettajantyölle. Perhon (1987,63-64) mukaan miespuoliset luokanopettajaksi pyrkivät ovat 80-luvulla alkaneet arvostaa aiempaa enemmän ammatin ihmiskeskeisyyttä ja sosiaalisuutta. 80-luvulla myös miespuolisten kasvatustiinnostus oli noussut yhtä voimakkaaksi tekijäksi kuin naisilla. Perho arvelee, että eräs syy tähän on miesroolin yleinen pehmeneminen.

Tässä tutkimuksessa saatujen vastausten perusteella voidaan ennustaa, että vuosituhaten vaihteessa luokanopettajan ammattiin hakeutuvien uranvalintamotiivit tulevat muistuttamaan melkoisesti ammattiin 1980-luvulla hakeutuneiden motiiveja. Työn sisällöllinen kiinnostavuus ja ammatin tarjoamat haasteet omille kyvyille ja taidoille tulevat todennäköisesti edelleen painottumaan uranvalinnan perusteina. Myös kasvatustiinnostus tulee todennäköisesti edelleen säilymään yhtenä keskeisimmistä luokanopettajan ammattiin hakeutumisen motiiveista sekä tytöillä että pojilla. Sensijaan lyhyisiin päiviin ja pitkiin lomiin liitettyjen etujen merkitys luokanopettajan ammattiin hakeutumisen motiivina näyttäisi olevan vähenemässä 1980-lukuun verrattuna.

Seuraavaksi joidenkin lukiolaisten perusteluja halukkuudelleen hakeutua ammattiin. Ensimmäisenä esiteltävät kaksi poikaa kokevat persoonallisuutensa soveltuvan opettajan ammattiin:

Viihdyn lasten parissa: pitkä pinna; luova; hullu; oman käden jälki näkyä; usein kiitollista hommaa
Poika, Rovaniemi. Toiveammatti ei vielä selvillä

Tietyllainen luonteenpiirre: vallanhalu (Martti Ahtisaari ja Riitta Uosukainen), jos ei opettajaksi niin poliitikoksi. Lasten kanssa työskentely hausempaa kuin aikuisten. Pedagoginen vastuu tulevaisuuden lapsista.
Poika, Hyvinkää. Toiveammatti valtion virkamies.

Hyvinkääläinen tyttö ja poika kokevat taustansa vuoksi soveltuvansa hyvin alalle:

Olen ison sisarusarjan vanhin tyttö ja tottunut tulemaan toimeen nuorempien kanssa, sekä tietyllä tavalla ohjaamaan heitä. Olen joskus pitänyt 4H-kerhoa, eikä lasten ohjaaminen tuntunut yhtään hullummalta.
Tyttö; Hyvinkää. Toiveammatti liittyy historian alalle.

Kyllä, koska olen ennenkin toiminut paljon lasten parissa ja kokenut sen erittäin mielekkääksi.
Poika, Hyvinkää. Toiveammatti toimittaja.

Vihtiläinen ja Jyväskyläläinen tyttö näkevät luokanopettajan ammatissa monia positiivisia puolia:

Pidän lapsista, saisi toteuttaa itseään (luovuutta!). Saisi vaikuttaa tulevaisuuden maailmaan lasten kautta, kontakteja ja työtä ihmisten parissa, eri mahdollisuuksia toteuttaa itseään, yleissivistävä koulutus.
Tyttö, Vihti. Toiveammatti liittyy tähtitieteeseen.

Ihmisläheinen työ. Tekemisissä lasten kanssa. Vastaa lähestulkoon omaa unelma-ammattiani. Monipuolista työtä. Tulokset työstä näkyä oppilaista.
Tyttö, Jyväskylä. Toiveammatti sosiaalityöntekijä

Seuraavat kaksi poikaa voisivat vastaustensa perusteella olla kullannarvoisia opettajia.
Molempien poikien toiveammattit liittyvätkin opetuslalle:

Minusta tuntuu, että pitäisin opettamisesta iloiseen ja harmeiseen. Nykyäänkin tunneilla useimmiten ajattelen, että miten tämän tunnin voisi pitää paremmin (=oppilaille miellyttävämmän).
Poika, Keuruu. Toiveammatti matematiikan (ja fysiikan) opettaja.

Kyllä, työtä lasten parissa, voisi uudistaa opetustapoja (opettaa omaperäisellä tyylillä)
Poika, Vihti. Toiveammatti liikunnanopettaja.

Rovaniemelläisellä tytöllä on myös tärkeää sanottavaa:

Siinä voi vaikuttaa lasten kehittyviin asenteisiin ja ajatusmaailmaan. Pystyisi esim. opettamaan lapsille luonnonsuojelua ja sen tärkeyttä, mutta en usko, että minun hermoni kestäisivät lasten parissa työskentelyä.
Tyttö, Rovaniemi. Toiveammatti poliisi

Seuraavan pojan kommentin perusteella ei luokanopettajan ammattiin hakeutumisen luulisi olevan kovinkaan ongelmallista:

Ala-asteella oli niin kivaa, että voisi opettajan työ olla kivaa. Helppoa hommaa, kuka tahansa voisi opettaa ala-asteella, joka on käynyt menestyksellisesti peruskoulun ja lukion läpi.
Poika, Vihti. Toiveammatti poliisi.

7.7 Lukiolaisten mielipiteitä luokanopettajan ammatin sukupuolijakaumasta

Luokanopettajan ammatin sukupuolijakaumaa koskevien mielipiteiden selvittäminen ei ollut tutkimuksen päätarkoitus, mutta lukiolaisten mielipidettä asiasta päätettiin kuitenkin kysyä. Onhan mielenkiintoista kuulla n.12 vuotista koulu-uraansa lopettelevien lukiolaisten mielipiteitä asiasta. Seuraava taulukko kuvaa lukiolaisten poikien ja tyttöjen mielipidettä luokanopettajan ammatin sukupuolijakaumasta. Kysymys kuului: Pitäisikö mielestäsi alasteen luokanopettajina olla suunnilleen yhtä paljon miehiä kuin naisia (mieskiintiö)?

TAULUKKO 10. Lukiolaisten mielipiteet luokanopettajan ammatin sukupuolijakaumasta

tasaisempi sukupuolijakauma?	poika	tyttö	yhteensä
ei	45 = 44,6%	34 = 29,6%	79 = 36,6%
ei ole varma	4 = 4,0%	13 = 11,3%	17 = 7,9%
kyllä	52 = 51,5%	68 = 59,1%	120 = 55,6%
yhteensä	101 = 46,8%	115 = 53,2%	216 = 100,0%

vastaamatta jättäneitä 7

Sukupuoli vaikuttaa χ^2 -testin mukaan melkein merkitsevästi mielipiteeseen kyseisestä asiasta ($p=0,023$). Näyttää siltä, että naispuoliset vastaajat olisivat miespuolisia kärkkäämmin

haluamassa miehiä opettajiksi ala-asteelle. Koko ikäluokasta 55,6% on sitä mieltä, että ala-asteella tulisi olla likimain yhtä paljon mies- kuin naisopettajia. Muita taustamuuttujia tarkasteltaessa on mielenkiintoista havaita myös se, että perheiden ainoista lapsista 68,4 % on sitä mieltä, että kouluissa tulisi olla yhtä paljon mies- kuin naisopettajia, kun vastaavat prosenttiosuudet ovat yhden sisaruksen omaavilla 56,4% ja useamman sisaruksen omaavilla 52,1%. Sisarusten lukumäärän ei kuitenkaan χ^2 -testin mukaan voida sanoa tilastollisesti merkitsevästi ($p = 0,305$) vaikuttavan lukiolaisten mielipiteeseen luokanopettajan ammatin sukupuolijakaumasta.

χ^2 -testin mukaan tilastollisesti merkitseviä eroja ei löydy myöskään kaupunkilais- ja maalaislukiolaisten väliltä ($p = 0,111$), eikä lukion maantieteellisen sijainnin perusteella ($p = 0,084$). Prosenttiluvut ovat kuitenkin maininnan arvoisia: tässä tutkimuksessa maalaislukiolaisista 62,6 % ja kaupunkilaisista 50,4 % oli sitä mieltä, että ala-asteilla tulisi olla suunnilleen yhtä paljon mies- kuin naisopettajia. Keski-suomalaisista vastaajista 70,2 % on sitä mieltä, että ala-asteen opettajina tulisi olla suunnilleen yhtä paljon miehiä kuin naisia. Pohjoissuomalaisista lukiolaisista tätä mieltä oli 53,3 % ja eteläsuomalaisista 47,6 %. Koulukohtaisesti tarkasteltuna ovat ääripäinä Keuruu ja Hyvinkää. Keuruulaisista 76,2 % ja hyvinkäläisistä 32,7 % oli sitä mieltä, että ala-asteen luokanopettajina tulisi olla suunnilleen yhtä paljon miehiä kuin naisia.

Mistä johtuu, että koulutaivaltaan lopettelevista lukiolaisista 55,6 % haluaisi ala-asteille suunnilleen yhtä paljon mies- kuin naisopettajia? Aivan ensimmäiseksi annetaan lukiolaisten itse vastata. Seuraava taulukko kuvaa perusteluja, joita lukiolaiset ovat antaneet mielipiteilleen luokanopettajan ammatin sukupuolijakaumasta. χ^2 -testin mukaan vastaajan sukupuoli vaikuttaa perusteluihin merkitsevästi ($p = 0,002$).

Taulukon numerot tarkoittavat seuraavankaltaisia vastauksia:

- 1: luokanopettajina ei tulisi olla yhtä paljon miehiä ja naisia, naiset sopivat paremmin opetuslalle
- 2: luokanopettajina ei välttämättä tulisi olla yhtä paljon miehiä ja naisia, sukupuolella ei ole merkitystä opetustyössä. Pääasia, että pätevimmat ja motivoituneimmat valitaan
- 3: ei ole varma tulisiko luokanopettajan ammatissa olla yhtä paljon miehiä kuin naisia (kaikissa muissa kohdissa mainittujen perusteiden pohjalta)
- 4: ei kannata varsinaisia mieskiintiöitä, mutta kokee, että miehiä pitäisi saada alalle muilla keinoin (kannustus, muutoksia pääsykoejärjestelmään tms.)
- 5: Kyllä, luokanopettajina tulisi olla suunnilleen yhtä paljon naisia ja miehiä. Perusteluina miesten ja naisten erilaiset tavot opettaa (molemmat yhtä hvviä). molemman sukupuolen

mallin tarpeellisuus kasvatustyössä ym.

- 6: Kyllä, naisia ja miehiä tulisi olla alalla suunnillen yhtä paljon, muuten tasa-arvo ei toteudu - naisvaltainen koulu suosii tyttöjä poikien kustannuksella, tai miehetsopivat paremmin opettajiksi.

TAULUKKO 11. Perusteet, joilla lukiolaiset perustelevat luokanopettajan ammatin sukupuolijakaumaa koskevaa mielipidettään

perusteet	poika	tyttö	yhteensä
1. ei, naiset parempia opettajia	10 = 10,5%		10 = 4,9%
2. ei, sukupuolella ei merkitystä	29 = 30,5%	27 = 24,3%	56 = 27,2%
3. epävarma	2 = 2,1%	11 = 9,9 %	13 = 6,3%
4. epävarma, miehiä kuitenkin lisää	8 = 8,4%	14 = 12,6%	22 = 10,7%
5. kyllä, 'miehen mallin' tärkeys	39 = 41,1%	50 = 45,0%	89 = 43,2%
6. kyllä, muuten ei tasa-arvoa	7 = 7,4%	9 = 8,1%	16 = 7,8%
yhteensä	95 = 46,1%	111 = 53,9%	206 = 100,0%

vastaamatta jättäneitä 17

Miesten ja naisten erilaisten opetustyylien tarpeellisuus ala-asteella on eniten käytetty peruste sekä tyttöjen että poikien vastauksissa. Toiseksi käytetyin peruste on sille vastakkainen, jonka mukaan sukupuolella ei ole väliä opetustyössä. Vastaukset peilaavat hyvin julkisuudessaakin käytyä keskustelua "miehen mallin" tarpeellisuudesta ala-asteella. Ehkä hieman yllättävää on se, että tytöt suhtautuvat hieman poikia myönteisemmin ajatukseen luokanopettajan ammatin tasaisesta sukupuolijakaumasta. Karin ym. (1997, 76-77) tutkimuksen mukaan myös naisopettajat suhtautuvat melko myönteisesti miesopettajien määrän lisäämiseen perustellen sitä mm. heterogeenisemmän työyhteisön eduilla. Monien lukiolaisten vastauksista oli havaittavissa, että julkisuudessa aiheesta käytyä keskustelua oli seurattu. Seuraavassa esimerkkejä, kuinka lukiolaiset perustelivat vastaan tai puolesta olevia mielipiteitään:

Naisia enemmän, ne ossaa hoitaa lapsia paremmin
Poika, Pello

Ei kiintiötä, mutta miehiä pitäisi saada enemmän luokanopettajiksi. Tyhmää, että pitää olla jotain kiintiötä, ei se mitään auta. Pitäisi nostaa ja yllyttää mielenkiintoa opettajan työtä kohtaan. Siitä pitäisi tehdä kiinnostavampi ja monipuolisempi. Siis ulospäin. Nythän se näyttää kaikkein tylsimmältä työltä.

Tyttö, Rovaniemi

Mieskiintiötä en kannata, sillä se kuulostaa keinotekoiselta. Olisi kuitenkin hyvä, jos miehiä ja naisia olisi luokanopettajina suunnilleen yhtä paljon, sillä naisopettajan äidilliselle roolille kaivataan vastapainoa. Onhan hoitaminen ja lasten parissa työskentely mielletty aina naisten ammatiksi, mutta miehiä tarvitaan. Nykyisin on enemmän lapsia, joilta puuttuu miehen malli.. Lisäksi miehet opettavat mielestäni erilaisella otteella. Sitä paitsi miesopettajat kuolevat pian sukupuuttoon, jos pienet koululaiset näkevät luokan edessä vain naisopettajia. Luokanopettajakoulutuksen kiinnostavuutta miesten silmissä lisättävä!

Tyttö, Rovaniemi

8. POHDINTA

8.1. Mitä uutta lukiolaisten uranvalintaan liittyen?

Lukiolaisten uranvalintaan ja ammattisuuntautumiseen yleensä liittyvät tulokset vahvistivat pitkälti aiemmin aiheesta tehtyjä tutkimuksia. Lukiolaiset ovat selvillä tulevista urasuunnitelmistaan jotakuinkin yhtä hyvin kuin 1980-luvulla (Varis 1988, 67-69 ; Jusi 1987, 156-157). Tässä tutkimuksessa lukion toisluokkalaiset tytöt olivat samanikäisiä poikia paremmin selvillä tulevista urasuunnitelmistaan. Sekä tytöt että pojat suhtautuivat melko positiivisesti mahdollisuuksiinsa päästä tulevaisuudessa haluamalleen koulutuslalle.

Lukiolaisten ammattisuuntautumisessa on edelleen selkeästi havaittavissa jako "miesten ja naisten ammatteihin". Erilaisista ammattialoista ja ihanneammatin ominaisuuksista muodostettujen faktorien suhteen tarkasteltuna näytti siltä, että tyttöjen ammattisuuntautumisessa painottuvat selvästi poikia enemmän suuntautuminen kasvatus- ja opetustyöhön, kansainvälis-altruistinen suuntautuminen, taiteellinen suuntautuminen ja humanistis-intellektuaalinen suuntautuminen. Poikien ammattisuuntautumisessa puolestaan painottuvat tyttöjä enemmän teknis-tieteellinen suuntautuminen sekä luontoon ja maatalouteen suuntautuminen. Ammatin ulkoinen arvostus tai ammattiin liittyvät materiaaliset seikat eivät tutkimuksen mukaan vaikuta poikien ammattisuuntautumiseen juurikaan enempää kuin tyttöjenkään.

Tässä tutkimuksessa lukiolaiset pojat perustelevat toiveammattivalintaansa hieman tyttöjä useammin oman persoonallisuuden tai harrastusten sopivuudella toiveammattissa edellytettyihin ominaisuuksiin, kun taas tytöillä voimakkain peruste toiveammattivalinnan takana oli ammatin tehtävien kokeminen mielenkiintoisiksi tai haastaviksi. Pelkästään näiden tulosten perusteella on kuitenkin liian rohkeaa väittää kyseisen ilmiön johtuvan poikien ja tyttöjen erilaisista sosiaalistamistavoista tai siitä, että ammatillisten seikkojen merkitys miesten minäkuvalle olisi korostunut naisiin verrattuna (vrt. teoriaosuus s. 9). Ajatus on kuitenkin tarkastelemisen arvoinen. Myös nuorisotutkimuksen 1996 (Uutistat 7/1996) mukaan tytöt perustelevat ammatinvalintaansa poikia useammin ammattialan kiinnostavuudella. Tutkimuksen mukaan taas vanhempien ja suvun vaikutus poikien ammatinvalintaan on suurempi kuin tyttöjen. Tämän voidaan ajatella olevan yhteydessä siihen, että ammatillisten seikkojen osuus poikien sosiaalistamisprosessissa olisi todellakin suurempi kuin tyttöjen.

Jos ammatillisten seikkojen merkitys miespuolisen yksilön minäkuvalle on korostunut ja jos tämä näkyy jo lapsuuden sosiaalistamisprosessissa, voisi olla mahdollista,

että pojat ovat tyttöjä sidotumpia pukemaan persoonallisuuttaan ammattien kielelle, vertailemaan omien ominaisuuksien soveltuvuutta eri ammatteihin. Tällä voidaan ajatella olevan yhteyttä myös siihen, että miehet näyttävät olevan naisia sidotumpia ”oman sukupuolensa ammatteihin”, kuten Karlia (1982, 10) ja Nummenmaa (1989, 494) ovat esittäneet. Perinteisten ammattistereotyyppien rikkominen saattaisi näin olla miehelle erityisen uhkaavaa, koska ammatillisella minäkuvalla on erityisen tärkeä osuus miehen kokonaiskäsitykselle itsestään. Tämän voisi myös ajatella vaikuttavan poikien halukkuuteen hakeutua luokanopettajan ammattiin, jonka valitseminen ei pojan kohdalla välttämättä ole ammattistereotyyppien mukaista.

8.2. Miksi luokanopettajan ammatti ei kiinnosta poikia?

Tutkimustulosten mukaan lukiolaiset tytöt kokevat luokanopettajan ammatin selvästi kiinnostavammaksi uranvalintavaihtoehdoksi kuin pojat. Tytöistä 36,8 % ja pojista 22,3 % piti luokanopettajan työn tekemistä mahdollisena omalla kohdallaan. Tutkimuksen pääongelmana oli selvittää syitä lukiolaisten poikien tyttöjä vähäisemmälle halukkuudelle hakeutua luokanopettajan ammattiin. Syitä on tulososuuden eri luvuista poimittavissa useita. Lukiolaisten tyttöjen käsitys ihanneammattista pitää sisällään enemmän luokanopettajan ammattiin yhdistettävissä olevia ominaisuuksia kuin poikien käsitys ihanneammattista. Tyttöjen ihanneammattin ominaisuuksissa mm. ihmissläheisyys painottuu poikiin verrattuna. Tyttöjen käsitys luokanopettajan ammatista on myös poikien käsitystä positiivisempi. Tytöt kokevat selvästi poikia voimakkaammin, että luokanopettajan työ on vaihtelevaa, mielenkiintoista, luovaa ja omaperäistä, sekä että siinä on hyvät mahdollisuudet toteuttaa itseään. Pojat kokevat tyttöjä useammin luokanopettajan työnkuvan niin negatiiviseksi, etteivät voisi kuvitella hakeutuvansa ammattiin. Niinikään pojat kokevat tyttöjä useammin, että oma persoonallisuus ei sovellu luokanopettajan ammattiin. Mielenkiintoisena lisäyksenä mainittakoon, että ne pojat, jotka kokevat luokanopettajan ammatin mahdolliseksi uranvalintavaihtoehdokseen puolestaan perustelevat mielenkiintoaan omien persoonallisuuden piirteiden sopivuudella ammattiin hieman useammin kuin ne tytöt, joille luokanopettajan ammatti on mahdollinen uranvalintavaihtoehto. Tämä tukee jälleen näkemystä, jonka mukaan pojat pohtivat paljon oman persoonallisuutensa soveltuvuutta erilaisiin ammatteihin. Karin (1985, 49-53) tutkimuksen mukaan tällainen soveltuvuuden kokeminen ennustaa menestymistä opetustyössä. Itsensä vahvasti luokanopettajan ammattiin soveltuvaksi

kokevilla näyttää nimittäin olevan muita paremmat mahdollisuudet luoda luokkaan viihtyisiä ja miellyttävä työskentelyilmapiiri.

Tämän tutkimuksen perusteella syytä poikien negatiivisemmalle suhtautumiselle luokanopettajan ammattia kohtaan ei voida vierittää ainakaan kovin vahvasti ammatin yhteiskunnallisen arvostuksen, palkan tai muiden ammattia koskevien materiaalisten seikkojen kontolle. Poikien ja tyttöjen näkemykset luokanopettajan ammatin arvostuksesta ja materiaalisista seikoista ovat hyvin samankaltaisia. Lisäksi arvostus tai materiaaliset seikat eivät tämän tutkimuksen mukaan näytä vaikuttavan poikien ammattisuuntautumiseen juurikaan enempää kuin tyttöjenkään, tosin toisenlaisia tutkimustuloksiakin on saatu: esim. Nuorisotutkimuksen (1996) mukaan materiaaliset ja urakehitykselliset seikat suuntaavat poikien ammatinvalintaa enemmän kuin tyttöjen. Ehkä palkkaan ja muihin materiaalsiin seikkoihin liittyvät asiat eivät ole vielä nousseet kovin tärkeiksi uranvalintaa suuntaaviksi tekijöiksi lukion toisluokkalaisilla. Ehkäpä niiden merkitys korostuu vielä lähempänä todellista uranvalintapäätöstä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole kuitenkaan ottaa kantaa opetuslalla maksettavien palkkojen suuruuteen tai pienuuteen. Vaikka tämä tutkimus ei antanut näyttöä, että luokanopettajan ammattia vältettäisiin alalla maksettavien palkkojen takia, on kuitenkin tärkeää, että opetuslalla maksettavat palkat pysyvät nyt ja tulevaisuudessa kilpailukykyisinä muilla aloilla maksettavien palkkojen kanssa. Muutoin alaa saattavat alkaa vierastaa sekä pojat että tytöt.

Näyttää myös siltä, että poikien tyttöjä negatiivisempi suhtautuminen luokanopettajan ammattia kohtaan on osa laajempaa ongelmaa, työelämän jakautumista miesten ja naisten alueisiin. Kinnusen ja Korvajärven (1996, 236) mukaan nykyisessä yhteiskuntapolitiikassa lapset liitetään naisten reviirille - kotona ja myös työelämässä. Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä vahvempi on mielikuva naisesta opettajana. Valitessaan luokanopettajan ammatin poika toimii jossakin määrin vallitsevia ammattistereotypioita vastaan (mm. Perho 1982, 226). Tytölle taas luokanopettajan ammatin valitseminen on ammattistereotyyppien mukainen ratkaisu. Tämän tutkimuksen tulokset antavat jossakin määrin aiheita olettaa, että poikien tyttöjä negatiivisempi asenne luokanopettajan ammattia kohtaan voisi johtua juuri siitä, että ammatti mielletään naisten alueelle kuuluvaksi, ammatiksi jota kohtaan pojan ei oikeastaan kuulukaan tuntee mielenkiintoa. Tämän tutkimuksen kaltaisen määrällisen tutkimuksen avulla ei kyseisenkaltaista ongelmaa ole kuitenkaan mahdollista käsitellä tarpeeksi syvällisellä tasolla. Toisenlaisen tutkimusjärjestelyn avulla (esim. haastattelut) tehty lisätutkimus voisi antaa arvokasta tietoa aiheesta.

8.3. Tarvitaanko miesluokanopettajia?

Tässä tutkimuksessa esiin tulleiden, poikien suhtautumisesta luokanopettajan ammattiin kertovien asioiden merkitys riippuu oikeastaan siitä, nähdäänkö miesluokanopettajien määrän lisääntyminen tarpeellisenä. Tässä tutkimuksessa lukiolaiset ilmaisivat oman kantansa asiaan. 55,6 % koko ikäluokasta oli sitä mieltä, että ala-asteella tulisi olla suunnilleen yhtä paljon mies- kuin naisopettajia. Tytöt olivat poikia vahvemmin tätä mieltä. Lukiolaisten vastauksissa käytetyimpiä perusteita olivat ”miehen mallin” säilymisen tärkeys ala-asteella, sekä sille vastakkainen sukupuolen merkityksettömyys opetustyössä. Julkisuudessa keskustelu luokanopettajakoulutuksen mieskiintiöistä on jakanut mielipiteitä niin tavallisen kansan kuin kasvatusalan ammattiväestönkin keskuudessa. Opetusalan ammattijärjestö OAJ oli sitä mieltä, että suurempi palkka toisi lisää miehiä opetustyöhön. Tasa-arvovaltuutettu puolestaan vastusti jyrkästi mieskiintiöitä. Oulun yliopistossa miehiä on houkuteltu opettajankoulutukseen teknologiapainotteisuuden avulla, Jyväskylän yliopistossa painottamalla matemaattis-luonnontieteellisiä aineita.

Marland (1983, 2-6) näkee, että koulumaailman ongelmana on miesten pienten lasten opetuksessa olevan vähäisen määrän lisäksi myös naisten vähyys opetuksen hallinto- ja johtotehtävissä. Yhteiskunnassa vallitsevat sukupuolten ammatillisen tehtäväjaoon stereotyypit elävät näin voimallisesti myös koulumaailman sisällä, jonka säännöt Marland näkee miesten luomiksi. Marlandin (1983, 136) mukaan koulu ylläpitää ja vahvistaakin yhteiskunnan stereotyyppisiä sukupuolirooleja. Hänen mielestään yleinen ilmapiiri koulumaailman sisälläkään ei rohkaise naisen etenemistä urallaan samalla tavoin kuin miehen, nainen on edelleen helpompi nähdä hoivaajana, jonka tehtäväkenttään pienet lapset sopivat. Yhtä lailla epänormaalina nähdään miehen suuntautuminen aloille (esim. pienten lasten opetus), joilla tarvitaan perinteisesti naisellisina pidettyjä ominaisuuksia. Omassakin maassamme koulun sisäinen tehtäväjako on nähtävissä vaikkapa ala-asteen kouluissa: on yleistä, että nainen opettaa alkuopetusluokkia ja mies ylempiä luokkia (Kari ym. 1997, 72). Serbinin (1983, 36) mukaan opettajat rohkaisevat usein huomaamattaan stereotyyppistä sukupuoliroolien mukaista käytöstä saaden perinteen miesten ja naisten stereotyyppisistä sukupuolirooleista jatkumaan yhä edelleen.

Onko tilanne siis toivoton? Tuleeko yhteiskunnassa aina säilymään jako miesten ja naisten ammatteihin, onko koulun väistämätön tehtävä ylläpitää ja vahvistaa yhteiskunnan vallitsevia sukupuolirooleja? Ei välttämättä. Tiedostamalla tärkeän roolinsa voi koulu vaikuttaa toiseenkin suuntaan, eli purkaa yhteiskunnan stereotyyppisiä käsityksiä ja edistää

sukupuolten tasa-arvoa. Pyrittäessä tasa-arvoisempaan yhteiskuntaan on koululla keskeinen rooli ja väistämättä paljon valtaa. Valta-asema velvoittaa pohtimaan sukupuoliroolien siirtämiseen liittyviä asioita, muutoin valtaa voi käyttää väärin, eli vahvistaa sukupuolten eriarvoisuutta tasa-arvoon pyrkimisen sijaan. Marland (1983) on esittänyt toimenpiteitä, joilla sukupuolten tasa-arvoa voitaisiin edistää koulumaailmassa ja sitä kautta koko yhteiskunnassa. Yhtä lailla kuin hän kaipaa miehiä pienten lasten opetukseen, peräänkuuluttaa hän lisää naisia johtotehtäviin ja muille miesten alueille (esim. teknologia ja matemaattiset aineet). Opetuksen sukupuolisia stereotypioita edistävästä käytännöstä olisi hänen mukaansa myös päästävä mahdollisimman tehokkaasti eroon (stereotypioita viljelevät oppimateriaalit, tyttöjen ja poikien erilainen kohtelu jne.). Lisäksi poikia ja tyttöjä tulisi rohkaista, että heidän ei välttämättä tarvitse omaksua yhteiskunnassa vallalla olevia stereotyyppisiä sukupuolirooleja esimerkiksi tulevaa ammattiaan valitessaan.

Mutta edistäisikö miesten suurempi määrä pienten lasten opetuksessa todellakin sukupuolten tasa-arvoa? Marland (1983, 36) vastaa kysymykseen myöntävästi. Hänen mukaansa miespuolisten roolimallien läsnäolo stereotyyppisissä ”naisten tehtävissä” vähentäisi stereotyyppistä sukupuolirooliajattelua. Tällöin pienet pojatkin ehkä voisivat kokea opettajan samaistumiskohteeksi, nimenomaan sellaiseksi, joka ei kriittikittömästi viljele maskuliinista kulttuuria, vaan kykenee antamaan miehisydestä monipuolisemman kuvan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut muodostaa mielipidettä luokanopettajan ammatin sukupuolijakauman suhteen. Jos miehiä kuitenkin halutaan lisää luokanopettajakoulutukseen, voi tämän tutkimuksen perusteella sanoa, että haasteeseen pystytään vastaamaan todennäköisesti parhaiten tai ainakin nopeimmin opinto-ohjauksen avulla. Lukiolaisille tytöille ja pojille olisi luotava realistinen käsitys opettajuudesta. Ennen kaikkea tulisi pyrkiä luomaan kuvaa, että luokanopettajan ammatti sopii miehelle aivan yhtä lailla kuin naisellekin. Luokanopettajan ammatin houkuttelevuutta miesten silmissä olisi pyrittävä lisäämään, ja tähän ei riitä tämän tutkimuksen perusteella pelkkä palkkojen korottaminen. Enemmän vaikutusta on mielikuvilla, joita luokanopettajan työhön liitetään. Näyttää siltä, että monesti miehet pitävät luokanopettajan työtä vähempiarvoisena kuin esim. jotakin yritysmaailman johtotehtävää, jossa alaisia on saman verran kuin normaalissa ala-asteen luokassa on oppilaita (vrt. esim. Kari ym. 1997, 79). Ehkä olisi tarpeen korostaa, että lasten johtaminen ei suinkaan ole sen helpompaa tai vähempiarvoista kuin aikuistenkaan. Päinvastoin, hyvän ”koululuokan yritysjohtajan” roolin tärkeyttä voidaan tuskin liikaa korostaa. Sen sijaan, että luokanopettajan ammatin urakehitysmahdollisuudet nähdään

vähäisinä, voitaisiin ajatella, että ammatissa päästään suoraan huipulle, vastuullisen huippujohtajan asemaan.

On tietenkin mahdollista, että käsitykset esimerkiksi luokanopettajan ammatin sukupuoliroolista ovat niin syvään juurtuneita, että niihin on oppilaanohjauksen keinoin vaikea vaikuttaa. Jos käsityksiin kuitenkin onnistuttaisiin vaikuttamaan, luokanopettajan ammatin kiinnostavuutta poikien silmissä saataisiin lisättyä ja luokanopettajan ammatin sukupuolijakauma muodostuisi tasaisemmaksi, olisi myös poikien tulevaisuudessa mahdollista kokea luokanopettaja omaa sukupuolta olevaksi samaistumiskohteeksi entistä useammin ja entistä helpommin. Tämä taas saattaisi aikaansaada jatkuvuutta, ehkäpä siinä määrin, että luokanopettajan ammatin valitseminen ei olisi tulevaisuudessa enää pojallekaan niin suuressa määrin vallitsevien ammattistereotyyppien vastaista kuin nyt.

8.4. Jatkotutkimusmahdollisuuksia ja käytännön sovelluksia

Tutkimuksen teko herätti joitakin kysymyksiä, joihin olisi jatkotutkimuksien avulla mielenkiintoista pyrkiä vastaamaan. Ensimmäistä jatkotutkimusmahdollisuutta pohdin jo luvussa 8.2. Lisäksi olisi mielenkiintoista tehdä Suomen olosuhteissa samantyyppinen tutkimus, kuin tutkimuksen teoriaosassa paljon tilaa saanut Weberin & Mitchellin (1995) tutkimus. Tämä tarkoittaisi sitä, että piirustusten ja kirjoitusten avulla pyydetäisiin ala-asteen oppilaita kuvaamaan mielikuviansa opettajasta. Aineiston avulla voitaisiin etsiä eroja tyttöjen ja poikien opettajakuvauksista ja nähdä, minkälaisilla stereotyyppisillä tunnusmerkeillä suomalaiset lapset kuvaavat ala-asteen luokanopettajia sekä miten suomalaisen ja yhdysvaltalaisen luokanopettajan stereotyyppiset kuvat eroavat toisistaan. Mielenkiintoista olisi myös tutkia vielä syvemmällä tasolla perusteita, jotka ohjaavat tyttöjen ja poikien ammatinvalintaa.

Oppilaanohjauksen kannalta tutkimuksen tilastollinen käsittely tuotti materiaalia, jolla saattaisi olla käytännön merkitystä. Faktorianalyysin sivutuotteena syntyi taulukko (liite 4), jossa kukin tutkimukseen osallistunut lukiolainen on pisteytetty jokaisen faktorin osalta. Näin kustakin tutkimukseen osallistuneesta lukiolaisesta olisi mahdollista muodostaa ammatillisen kiinnostuksen suuntaa kuvaava profiili. Nyt käytössä ollut kyselylomaketta ja vastaavanlaisia analyysimenetelmiä käyttäen tämänkaltaisten profiilien teko olisi melko yksinkertaista esimerkiksi muutaman lukion yhteistyönä (jotta saataisiin tarpeeksi suuri aineisto = n. 100 henkilöä). Ennen kaikkea ammatinvalinnastaan epävarmoille lukiolaisille

tällä saattaisi olla käytännön merkitystä. Oman ammatillisen suuntautumisen profiilin konkreettinen näkeminen saattaisi helpottaa uranvalintaa, keskeistä nuoruuteen ja koko elämänskaareen kuuluvaa kehitystehtävää, jonka ratkaiseminen ei tämän päivän maailmassa ole aivan yksinkertaista.

Lähteet:

- Asp, E. & Peltonen M. 1991. Työelämän sosiologia. Helsinki: Otava
- Badinter, E. 1993. Mikä on mies? Tampere: Vastapaino
- Bem, S.L. 1974. The measurement of psychological androgyny. *Journal of consulting and clinical psychology* 42. 155-162.
- Bordin, E.S., Wachmann, B. & Segal, S.J. 1963. An articulated framework for vocational development. *Journal of counseling psychology* 10 (2), 107-116.
- Borg, W.R., Gall, M.D. 1989. Educational research. An introduction. Fifth edition. Longman. New York.
- Crites, J.O. 1969. Vocational psychology. New York. McGraw-Hill.
- Dennis, W. 1966. Group values through children`s drawings. New York. Wiley.
- Erikson, E.H. 1968. Identity, youth and crisis. New York: Norton.
- Gati, I. 1986. Making career decisions: a sequential elimination approach. *Journal of counselling psychology*.
- Gelatt, A.B. 1962. Decision making: a conceptual frame of reference for counselling. *Journal for counselling psychology* 9 (3), 240-245.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age. Stanford, CA. Stanford university press.
- Goodlad, J.I. 1984. A place called school. New York. McGraw-Hill.
- Grotevant, H.D. & Thorndecke, W.L. 1982. Sex differences in styles of occupational identity formation in late adolescence. *Developmental psychology* 18, 396-405.
- Grönfors, M. 1994. Miehin kulttuuri ja väkivalta. Teoksessa Sipilä, J. & Tiihonen, A. (toim.). Miestä rakennetaan, maskuliinisuuksia puretaan. Tampere. Vastapaino. 63-80.
- Haavio-Mannila, E. 1987. Miesten ja naisten työ, elämäntyyli ja hyvinvointi: tutkimus yhdentoista ammattiryhmän jäsenistä. Helsingin yliopisto.
- Heikkilä, J. 1985. Luokanopettajaksi pyrkivän oppimistyyli. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia A: 104. Turku.
- Herkman, Jokinen & Lehtimäki (toim.). 1995. Aatamin puvussa. Liaanilla Hemingwaystä Königiin. Tampereen yliopisto.
- Hirsjärvi, S. 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu. Otava.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. 1988. Suomalaisen koulutuksen tulevaisuudenkuvat. Helsinki: Otava.

- Hopkins, L. B. 1980. Inner space identity in contemporary females. *Psychiatry* 43. 1-12.
- Hutt, C. 1978. Sukupuoliroolien erilaistuminen osana soiaalista kehitystä. Teoksessa McGurg, H. (toim.). Lapsen sosiaalinen kehitys. Suom. Kantee, L. & Salo, M. 1982. Espoo. Weilin & Göös. 204-241.
- Huttunen, J. 1990. Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 77.
- Hyvärinen, M. 1994. Teoksessa Roos, J-P & peltonen, E. (toim.). Miehen elämää. Kirjoituksia miesten omaelämäkerroista. Tietolipas 136. SKS. 37-67.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa: Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 154.
- Jusi, K. 1987. Abiturienttien uranvalinta ja uranvalintavarmuuden kehittyminen. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia, n:o 71. Helsinki: Työvoimaministeriö.
- Jussila, J. 1976. Peruskoulun luokanopettajan koulutukseen hakeutuminen ja sen motiivit. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 52.
- Juuti, P. 1988. Työilmapiiri ja työolot. JTO:n tutkimussarja 2. Kokemäki, Oitmäki, Aavaranta.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.
- Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kari, J., Räihä, P., Varis, E. 1997. Naiset ja miehet opettajina. Teoksessa Kari, J., Heikkinen, H., Räihä, P. & Varis, E. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 64.
- Kari, J., Heikkinen, H., Räihä, P. & Varis, E. 1997. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 64.
- Karlia, A-M. 1982. Sukupuoliroolit ja ammatinvalinta. Tasa-arvoasiain neuvottelukunnan monisteita 1. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Karppinen, S. & Niemi, P. 1986. Naisten ja miesten sukupuoliroolit, arkitoiminta ja ihmiskuvaukset. Turun yliopisto, psykologian tutkimuksia 80.
- Kauppinen-Toropainen, K. 1987. Ainokaiset työyhteisössä. Työ ja ihminen. Työympäristö tutkimuksen aikakauskirja. Lisänumero 1.
- Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. (toim.). 1996. Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Jyväskylä: Gummerus

- Kirjonen, J. 1995. Työelämä aikuisen kehitysympäristönä. Teoksessa Lyytinen, P.; Korkeakangas, M. & Lyytinen, H. 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 381-399.
- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksestä II. Minäkäsityksen pysyvyys koulutuksen alussa sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päätösvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 31.
- Korpinen, E. 1993. Määrää ja laatua - koulutusta ja kasvua. Luokanopettajakoulutuksen arviointia Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vuosina 1979-1992. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 53.
- Kouluhallitus, Opetusministeriö, Valtion painatuskeskus. 1989. Ala-asteen koulu, Eurooppa ja innovaatio. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lahikainen, A. R. 1984. Uranvalinta perheessä tapahtuvan sosiaalistumisen lopputuloksena. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 2. 1984.
- Laine, E. & Pihko, M-K. 1991. Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47.
- Lairio, M. 1988. Nuorusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Sosiaalisesti määräytyneiden kehitystehtävien ratkaiseminen lukion aloitusvaiheessa ja opinto-ohjaajien käsityksiä toimenkuvastaan. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lammi-Taskula, J. 1993. Kummajainen vai kunnon mies? Miehet lastentarhanopettajina. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Tasa-arvojulkaisuja 7.
- Lindroos, T. 1994. Identiteettistatus, ammatinvalinta ja identiteettistatuksen mittaaminen EOMEIS-2 - menetelmällä. Työministeriön ammatinvalinnanohjauksen julkaisuja.
- Linna, J. 1995. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro-gradu-tutkielma.
- Lyytinen, P.; Korkeakangas, M. & Lyytinen, H. 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Lähteenmaa, J. & Siurala, L. toim. 1991. Nuoret ja muutos. Tilastokeskuksen tutkimuksia 177.
- Marcia, J. E. 1966. Development and validation of ego identity status. *Journal of personality and social psychology* 3, 551-558.
- Marland, M. (toim.). 1983. Sex differentiation and schooling. London: Heinemann.
- Messner, M. 1986. The meaning of success: the athletic experience and the development of male identity. Teoksessa Brod, H. (toim.). 1987. The making of masculinities. The new men's studies. Boston: Allen & Unwin.

- Mether, J. & Rope, T. 1987. Mielikuvamarkkinointi. Espoo. Weilin & Göös.
- Miettinen, E & Saarinen, E. 1990. Muutostekijä. Helsinki: WSOY
- Määttä, Kaarina. 1990. Opiskelijoiden ammatillinen suuntautuminen Lapin korkeakoulussa. Lapin korkeakoulun hallintoviraston julkaisuja 12.
- Newman, B.M & Newman, P.R. 1984. Development through life: a psychosocial approach. Homewood: Dorsey press.
- Niemi, H. 1992. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa: Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opintomonisteita ja selosteita 44.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys osa 2, opettajankoulutuksen arviointi. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 3.
- Nummenmaa, A-R. 1989. Toisen sukupuolen ammatti nuoren koulutusvalintana. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 20, 6, 494-503.
- Nummenmaa, T.; Konttinen, R.; Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY
- Nurmi, J-E.1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa Lyytinen, P.; Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan. Porvoo. WSOY. 256-274.
- Ochberg, R. L. 1986. The male career code and the ideology of role. Teoksessa Brod, H. (toim.). 1987. The making of masculinities. The new men`s studies. Boston: Allen & Unwin. 173- 192.
- Perho, H. 1987. Luokanopettajakoulutukseen pyrkineiden ammatillinen suuntautuminen kolmi- ja nelivuotisessa koulutuksessa sekä valintojen toimivuus nelivuotisessa koulutuksessa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Psykologian tutkimuksia 8.
- Rauhala, L.1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki. Gaudeamus.
- Roe, A. 1984. Personality development and career choice. Teoksessa D. S. Brown, L. Brooks ym. (toim.). 1984. 31-54.
- Serbin, L.A. 1983. The hidden curriculum: academic cosequences of teacher expectations. Teoksessa Marland, M. (toim.). 1983. Sex differentiation and schooling. London: Guilford.
- Suomen Gallup. 1987. Nuorisotutkimus. Helsinki.
- Super, D.E; Crites, J.O; Hummel, R.C; Moser, H.P; Overstreet, P.L; Warnath, C.F :

- Vocational development. 1957. A framework for research. New York teachers college bureau of publications.
- Super, D.E. 1963. The definition and measurement of early career behavior. A first formation. Personnel and guidance journal 41 (9), 775-780.
- Taloudellinen Tiedotustoimisto 1996. Nuorisotutkimus. Uutistat 7 /1996.
- Tamminen, M. 1995. Mieslastentarhanopettajan rooli ja merkitys päiväkotityössä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 58.
- Tiihonen, A. 1994. Miestä rakennetaan, maskuliinisuuksia puretaan. Tampere. Vastapaino.
- Turunen, K. E. 1993. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Atena kustannus. Jyväskylä.
- Turunen, A-L. 1991. Jos olisin tyttö - jos olisin poika. Lasten ja nuorten käsityksiä sukupuolista. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 22, 3, 220-226.
- Tye, M. 1991. The imagery debate. Cambridge (Mass.). MIT Press corp.
- Varis, T. 1988. Lukiolaisen uranvalinta - uranvalintatutkimus. Pohjois-Karjalan läänin työvoimapiirin julkaisuja 7.
- Weber, S. & Mitchell, C. 1995. That`s funny, you don`t look like a teacher! Interrogating images and identity in popular culture. London: Falmer press.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Jyväskylä: Gummerus

Tervehdys sinulle lukiolainen!

Liite 1: Lukiolaisille jaettu kysymyslomake

Edessäsi oleva lomake liittyy Opetusministeriön luokanopettajien valintakoetutkimusprojektiin. Projektissa ovat mukana Jyväskylän, Oulun ja Tampereen yliopistot. Tällä lomakkeella tutkitaan lukiolaisten kiinnostusta erilaisia ammatteja, erityisesti luokanopettajan ammattia kohtaan. (Luokanopettaja opettaa alasteella, siis luokkia 1-6). Luokanopettajankoulutukseen on viime vuosina ollut paljon pyrkijöitä, joista suurin osa on ollut naispuolisia. On syntynyt tarvetta tutkia luokanopettajan ammatin kiinnostavuutta lukiolaisten, erityisesti miespuolisten, silmissä. Silti tyttöjen osuus tutkimuksessa on aivan yhtä tärkeä. Tyttöjen vastaukset ja mielipiteet antavat tärkeän vertailukohdan poikien mielipiteille.

Tutkimuksen alkuosassa sinulta kysytään asenteistasi erilaisia ammattialoja kohtaan ja pyritään selvittämään, millaisia piirteitä ihanneammattiisi kuuluu. Luokanopettajan ammattiin liittyvät kysymykset sijoittuvat lomakkeen loppuosaan. Vastaa kaikkiin kysymyksiin ohjeiden mukaisesti, ja kysy, jos jokin kohta tuntuu mielestäsi epäselvältä. Tutkimukselle antamasi tiedot käsitellään täysin luottamuksellisesti, kenenkään henkilökohtaisia vastauksia ei raportoida, vaan tulokset esitetään kaikkien vastaajien vastauksista saatavina jakaumina. Toivottavasti lomakkeen täyttäminen antaa sinullekin ajattelemisen aihetta lukion jälkeisiin opiskelusuunnitelmiisi liittyen. Paljon kiitoksia etukäteen!

Tapani Heinonen
Emännäntie 23 E 26
40740 Jyväskylä
Puh. 050-5234172
ktheinon@tukki.jyu.fi

1. TAUSTATIEDOT

1. KOULU:

2. LUOKKA:

3. SUKUPUOLI: mies nainen

4. KOULUMENESTYS:

Tällä hetkellä laskettuna keskiarvoni olisi n. (ympyröi oikea vaihtoehto)

alle 6,0 6,0 - 6,9 7,0 - 7,9 8,0 - 8,9 9,0 - 10,0

6. VANHEMPIEN AMMATIT JA / TAI KOULUTUS: (Mäinitse molemmat, jos vanhempi työskentelee eri ammatissa kuin mihin on saanut koulutuksen.)

A. Isä:

B. Äiti

7. SISARUKSET (rengasta oikean vaihtoehdon kirjain):

A. Olen ainoa lapsi

B. Minulla on yksi sisko tai veli

2. OMAT TULEVAISUUDEN SUUNNITELMAT

1. Oletko jo päättänyt tulevaisuuden ammattisi tai ammattialasi?

1. Kyllä

2. Olen vielä epävarma

3. Minulla ei ole vielä "hajuakaan"?

2. Mikä on toiveammattisi / ammattialasi? (Mainitse kolme mielestäsi kiinnostavinta).

1.

2.

3.

3. Miksi olet kiinnostunut juuri tästä ammatista / näistä ammateista? Perustele.

4. Milloin teit päätöksen, että haluat juuri tälle alalle? Mainitse esimerkiksi luokkataso, jolloin kiinnostus nykyiseen toiveammattiisi heräsi.

5. Uskotko tulevaisuudessa pääseväsi siihen koulutukseen tai työskenteleväsi siinä ammatissa, joka sinua nyt eniten kiinnostaa? Perustele vastauksesi.

3. MILLAINEN TYÖ SINUA KIINNOSTAA

Alla on lueteltu joukko ammattialoja ja luonnehdittu erilaisia tehtävätyyppejä. Arvioi, missä määrin kukin kiinnostaisi sinua, riippumatta siitä, aiotko kyseiselle alalle tai kyseisentyyppeihin työtehtäviin. Rengasta kussakin kohdassa tarkoittamasi numero.

Numeroiden merkitykset ovat seuraavat:

5. Tunnen erittäin suurta kiinnostusta ammattialaa tai tehtävätyyppejä kohtaan.
4. Ammattiala tai tehtävätyyppi kiinnostaa melkoisesti.
3. Ala tai tehtävätyyppi kiinnostaa jonkin verran tai kiinnostusta on vaikea määritellä.
2. Ala tai tehtävätyyppi tuntuisi hieman vastenmieliseltä, ei kiinnosta ollenkaan.
1. Ala tai tehtävätyyppi olisi minulle varsin vastenmielinen, en lainkaan pitäisi sen tehtävistä.

Minua kiinnostaa

	(vähän)				(paljon)
1. Tieteellinen työ, tutkijan ura	1	2	3	4	5
2. Teoreettista ajattelua edellyttävä työ	1	2	3	4	5
3. Työ, jossa voi kehittää tietojaan yhteiskunnasta	1	2	3	4	5
4. Työ, jossa saa kehittää ja käyttää taiteellisia kykyjä	1	2	3	4	5
5. Ihmisiin vaikuttaminen esim. järjestö-, myynti- tai mainosalalla	1	2	3	4	5
6. Laskennallinen tai mittaava työ	1	2	3	4	5
7. Tekninen ala, työ laitteiden parissa	1	2	3	4	5
8. Työ, jossa saa työskennellä itsekseen	1	2	3	4	5
9. Kirjallinen julkaisutoiminta (kirjailija, teatteriarvostelija, lehtimies yms.)	1	2	3	4	5
10. Työ, jossa on etenemisen mahdollisuuksia	1	2	3	4	5
11. Arkisto-, virasto- ja toimistoala	1	2	3	4	5
12. Ihmisläheinen palvelutyö	1	2	3	4	5
13. Liikunnallinen työ	1	2	3	4	5
14. Ulkotyö	1	2	3	4	5
15. Taide tai musiikki; niihin liittyvät ammatit	1	2	3	4	5
16. Hallinnolliset johtotehtävät (esim. kunnallishallinto)	1	2	3	4	5
17. Talousalan johtotehtävät	1	2	3	4	5
18. Työ, joka antaa mahdollisuudet kehittää ja toteuttaa taipumuksiani	1	2	3	4	5

21. Yhdyskuntasuunnittelu	1	2	3	4	5
22. Taloudellinen tutkimus ja suunnittelu	1	2	3	4	5
23. Psykologin työ, mielenterveys yms. työ	1	2	3	4	5
24. Kansainvälinen kehitysyhteistyö	1	2	3	4	5
25. Työskentely museoissa	1	2	3	4	5
26. Työskentely kirjastoissa	1	2	3	4	5
27. Kielen tutkimus	1	2	3	4	5
28. Kunnallistoiminta	1	2	3	4	5
29. Luonnon ja ekosysteemin tutkimus	1	2	3	4	5
30. Filosofian ja aatteiden tutkimus	1	2	3	4	5
31. Historian tutkimus	1	2	3	4	5
32. Teollisuusfyysikon tai kemistin työ	1	2	3	4	5
33. Koulujen ja opetuksen suunnittelu ja kehittäminen	1	2	3	4	5
34. Työskentely kaupunkimaisella alueella	1	2	3	4	5
35. Luokanopettajan tehtävät	1	2	3	4	5
36. Nuorisotyö	1	2	3	4	5
37. Käytännön kotitaloustyö	1	2	3	4	5
38. Maanviljelys, metsänkasvatus	1	2	3	4	5
39. Erityisopettajan työ	1	2	3	4	5
40. Opinto-ohjaajan tehtävät	1	2	3	4	5
41. Lastentarhanopettajan tehtävät	1	2	3	4	5
42. Kansainväliset tehtävät esim. EU:ssa	1	2	3	4	5

4. IHANNEAMMATIN OMINAISUUDET

Alla on lueteltu eräitä vaatimuksia, joita ihanneammattille yleensä asetetaan. Ilmaise missä määrin kukin piirre vastaa sinun ihanneammattille asettamiasi tavoitteita, kuinka tärkeänä pitäisit kutakin piirrettä, jotta työ olisi todella mielesi mukaista. Tämä tehdään rengastamalla se numero, joka osoittaa vaatimuksen tai tavoitteen tärkeyden.

Numeroiden merkitys on seuraava:

5: erittäin tärkeä, ihannetyöni kannalta keskeisimpiä vaatimuksia.

4: melko tärkeä; lähellä ihannetyöni keskeisimpiä vaatimuksia

3: kohtalaisen tärkeä, ainakin suotava piirre ihanneammattissani

2: melkein pä yhdentekevä, ei ainakaan suurempaa merkitystä

1: varsin yhdentekevä tai suorastaan tavoitteitteni vastainen

Ihanneammattin tulisi suoda minulle

	(yhdentekevä)					(tärkeä)				
A. Turvattu tulevaisuus ja työnsaanti	1	2	3	4	5					
B. Vaihtelua ja jännitystä	1	2	3	4	5					
C. Hyvät tulot voidakseni käyttää rahaa haluamiini tarkoituksiin	1	2	3	4	5					
D. Tilaisuus luovaan, omaperäiseen työhön	1	2	3	4	5					
E. Tilaisuus auttaa ja palvella muita	1	2	3	4	5					
F. Itsenäisyyttä, vapautta ohjeista	1	2	3	4	5					
G. Yleistä arvontoa nauttiva asema	1	2	3	4	5					
H. Tilaisuus kohdata ihmisiä ja työskennellä heidän parissaan	1	2	3	4	5					
I. Tilaisuus saada tuloksia ja tunnustusta joissakin vaikeissa tai erikoistehtävissä	1	2	3	4	5					
J. Tilaisuus johtaa muita	1	2	3	4	5					
K. Tilaisuus jonkin ideologian (esim. poliittisen tai uskonnollisen) toteuttamiseen	1	2	3	4	5					
L. Tilaisuus vaikuttaa jollakin tapaa tulevaisuuden maailmaan	1	2	3	4	5					
M. Tilaisuus julkisuuteen ja esilläoloon	1	2	3	4	5					
N. Paljon vapaa-aikaa	1	2	3	4	5					
O. Mahdollisuuden työelämään siirtymiseen ilman kovin pitkää koulutusaikaa	1	2	3	4	5					
P. Mahdollisuuden kasvaa ihmisenä	1	2	3	4	5					

Merkitse lopuksi alle edelläolevien tavoitteiden joukosta se, joka oli mielestäsi kaikkein keskeisin:
Kaikkein keskeisimmäksi arvioin tavoitteen, jonka edellä on kirjain _____

Tutkimuksen keskeisin kiinnostuksen kohde liittyy lukiolaisten käsityksiin luokanopettajan työstä. Seuraavissa osioissa pyritään kartoittamaan näitä käsityksiä. Luokanopettajalla siis tarkoitetaan ala-asteen opettajaa, joka voi työskennellä ala-asteiden luokilla 1-6. Vastaa näihin kysymyksiin rehellisesti, tämän hetkisten käsityksiesi mukaan.

5. MILLAINEN ON KÄSITYKSESI LUOKANOPETTAJAN TYÖSTÄ

Alla on esitetty erilaisia väittämiä luokanopettajan ammattia koskien. Ympyröi joka riviltä yksi numero sen mukaan, miten väittämään suhtaudut.

Numeroiden merkitykset ovat seuraavat:

5. Väite pitää mielestäni täysin paikkansa
4. Väite pitää mielestäni melko hyvin paikkansa
3. Väitteessä on mielestäni jonkin verran perää
2. Väite ei mielestäni pidä kovin hyvin paikkaansa
1. Väite ei mielestäni pidä lainkaan paikkaansa

	(ei pidä paikkaansa)	(pitää paikkansa)
- luokanopettajakoulutukseen on helppo päästä	1 2 3 4 5	
- luokanopettajaksi opiskelu on vaativaa	1 2 3 4 5	
- työnsaanti on helppoa tulevaisuudessa	1 2 3 4 5	
- työ on vaihtelevaa ja mielenkiintoista	1 2 3 4 5	
- työ on hyvin palkattua	1 2 3 4 5	
- työ on luovaa ja omaperäistä	1 2 3 4 5	
- työ on itsenäistä	1 2 3 4 5	
- työ on yleisesti korkealle arvostettua	1 2 3 4 5	
- työssä on hyvät mahdollisuudet toteuttaa itseään	1 2 3 4 5	
- työ antaa hyvät mahdollisuudet uralla etenemiseen	1 2 3 4 5	
- työ sopii hyvin		
a. miehille	1 2 3 4 5	
b. naisille	1 2 3 4 5	
- työ on henkisesti vaativaa	1 2 3 4 5	
- työ on fyysisesti vaativaa	1 2 3 4 5	
- luokanopettajana toimivalla on paljon vapaa-aikaa	1 2 3 4 5	
- luokanopettajan työssä työyhteisö on yleensä miellyttävä	1 2 3 4 5	
- luokanopettajantyö on turvatonta erilaisten levottomuuksien vuoksi	1 2 3 4 5	

6. OMA SUHTAUTUMISESI LUOKANOPETTAJAN AMMATTIIN

1. Voisitko ajatella itse tekeväsi luokanopettajan työtä tulevaisuudessa? (Ympyröi oikea vaihtoehto).

1. kyllä

2. en

3. en ole varma

2. Miksi? Keksi mahdollisimman monta perustetta edelliselle vastauksellesi.

3. Pitäisikö mielestäsi ala-asteen luokanopettajina olla suunnilleen yhtä paljon miehiä kuin naisia (mieskiintiö)? Perustele mielipiteesi.

PALJON KIITOKSIA VAIVANNÄÖSTÄSI, HYVÄÄ JATKOA JA AURINKOISTA KEVÄTTÄ!!

- - - - - F A C T O R A N A L Y S I S - - - - -

Analysis number 1 Listwise deletion of cases with missing values

Determinant of Correlation Matrix = ,0000000

Extraction 1 for analysis 1, Principal Axis Factoring (PAF)

Initial Statistics:

Variable	Communality	*	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
KYS20	,47859	*	1	9,15944	15,8	15,8
KYS21	,47868	*	2	5,69747	9,8	25,6
KYS22	,58953	*	3	4,41954	7,6	33,2
KYS23	,65541	*	4	3,21133	5,5	38,8
KYS24	,73488	*	5	2,73039	4,7	43,5
KYS25	,58268	*	6	2,41313	4,2	47,6
KYS26	,60180	*	7	1,91447	3,3	50,9
KYS27	,75344	*	8	1,71029	2,9	53,9
KYS28	,54036	*	9	1,62515	2,8	56,7
KYS29	,52896	*	10	1,49591	2,6	59,3
KYS30	,42186	*	11	1,34719	2,3	61,6
KYS31	,52247	*	12	1,23574	2,1	63,7
KYS32	,53873	*	13	1,16916	2,0	65,7
KYS33	,52167	*	14	1,11529	1,9	67,7
KYS34	,51404	*	15	1,07375	1,9	69,5
KYS35	,59209	*	16	1,00011	1,7	71,2
KYS53	,61319	*	17	,97773	1,7	72,9
KYS54	,65492	*	18	,86347	1,5	74,4
KYS55	,56007	*	19	,82472	1,4	75,8
KYS56	,71624	*	20	,78188	1,3	77,2
KYS57	,48924	*	21	,72828	1,3	78,4
KYS58	,70993	*	22	,71071	1,2	79,7
KYS59	,64008	*	23	,68985	1,2	80,9
KYS60	,53456	*	24	,64246	1,1	82,0
KYS61	,56736	*	25	,63636	1,1	83,1
KYS62	,49015	*	26	,58392	1,0	84,1
KYS63	,45229	*	27	,57441	1,0	85,1
KYS64	,74989	*	28	,55952	1,0	86,0
KYS65	,57591	*	29	,52600	,9	86,9
KYS66	,64206	*	30	,48885	,8	87,8
KYS67	,69371	*	31	,46421	,8	88,6
KYS68	,79049	*	32	,44390	,8	89,3
KYS69	,73967	*	33	,43758	,8	90,1
KYS70	,50874	*	34	,40371	,7	90,8
KYS71	,85630	*	35	,37362	,6	91,4
KYS72	,84909	*	36	,35601	,6	92,0
KYS73	,59893	*	37	,33949	,6	92,6
KYS74	,66316	*	38	,32588	,6	93,2
KYS75	,68136	*	39	,32465	,6	93,8
KYS76	,65367	*	40	,30882	,5	94,3
KYS77	,66326	*	41	,29846	,5	94,8
KYS78	,69091	*	42	,26871	,5	95,3
KYS79	,54736	*	43	,25695	,4	95,7
KYS80	,67773	*	44	,24574	,4	96,1
KYS81	,49439	*	45	,22927	,4	96,5
KYS82	,55040	*	46	,22614	,4	96,9
KYS83	,53435	*	47	,21855	,4	97,3
KYS84	,65481	*	48	,20160	,3	97,6
KYS85	,62728	*	49	,17400	,3	97,9
KYS86	,50156	*	50	,16646	,3	98,2
KYS87	,74658	*	51	,15649	,3	98,5

KYS92	,66588	*	56	,11993	,2	99,7
KYS93	,75417	*	57	,10240	,2	99,9
KYS94	,61203	*	58	,08308	,1	100,0

PAF extracted 9 factors. 10 iterations required.

Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
KYS71	,82656	-,13658	,31147	-,01684	,09637
KYS88	,81453	-,01916	,29071	-,05814	,06810
KYS72	,78073	-,00510	,23831	-,11741	,01535
KYS93	,75149	-,10969	,18756	-,02552	,17999
KYS91	,72630	,02554	,09714	-,24539	-,00486
KYS64	,70364	-,03043	,26770	,03599	-,05111
KYS24	,69373	,04068	,22481	,09663	,02389
KYS27	,67845	,14834	,23026	,22924	-,09711
KYS87	,63503	,12804	,16614	-,22290	,06467
KYS75	,57576	,07589	-,06207	,11623	-,07503
KYS92	,57373	,10419	,03510	-,36187	,04220
KYS59	-,54004	,06288	,29614	-,06012	,34650
KYS85	,51545	,26811	,06278	-,35599	,08756
KYS35	,49137	,24845	-,08803	,23964	-,06944
KYS76	,46751	,26919	-,10806	,01039	-,13701
KYS58	-,45003	,22217	,30440	-,23932	,35549
KYS89	,43116	,08304	,20556	,12776	,36008
KYS60	-,41030	,15815	-,19566	,11614	,17623
KYS79	,30143	,24791	-,20849	-,04497	-,18361
KYS68	-,20485	,72134	,20139	-,17490	-,17140
KYS74	-,20026	,64474	,16719	-,24125	,03161
KYS80	,00137	,62883	,12788	-,30762	-,06088
KYS69	-,36185	,57843	,27536	-,18642	-,11567
KYS73	,10426	,55438	,08920	-,20350	,02490
KYS94	-,06431	,52231	,10390	,05376	-,23497
KYS55	,16648	,52171	-,23106	-,13573	-,04720
KYS26	-,29176	,43199	,33841	,26653	-,08907
KYS54	-,29785	,41104	-,21050	-,26808	,07320
KYS83	,08355	,40543	-,36750	-,12965	,11041
KYS31	,21942	,40145	-,11702	,15183	,03341
KYS57	,22119	,36517	,17271	,18568	-,05597
KYS28	-,03414	,35900	,21049	,25887	,12413
KYS86	-,01055	,34468	,07934	,18563	-,19699
KYS30	,08216	,34052	-,11137	-,08779	,04943
KYS70	,20106	,32339	-,12267	,21348	,02483
KYS65	,21894	,01598	,50312	,10861	,15838
KYS67	,33106	,17879	-,49997	,23637	,17233
KYS61	,32893	,14673	-,49670	,04661	,06758
KYS78	,15875	,08904	-,47699	-,15584	,26111
KYS82	,19952	,31436	-,45213	-,01770	,04586
KYS56	,32261	,14371	-,44628	,27461	,18771
KYS77	,15854	,23802	-,44362	-,03739	,23223
KYS29	-,22989	,34696	,34912	,17102	-,07970
KYS23	,20472	,18436	-,38480	,48124	,20978
KYS21	,09451	,09560	,24346	,43979	,17639
KYS22	-,29200	,25150	,24144	,42510	,01575
KYS25	-,00966	,20366	-,22082	,34450	,15335
KYS62	-,11633	,29439	,13086	,33687	-,04454
KYS32	,03024	,32465	,08118	,32972	-,00259
KYS90	,01694	-,20260	,06722	-,13686	,60074
KYS66	,01507	-,11286	,32336	-,01726	,56228
KYS84	-,39681	,25157	,18125	-,16241	,41452
KYS81	,04568	,12339	-,13682	-,10494	,39039
KYS33	-,20492	,04868	,06917	,24696	,20449
KYS34	-,18284	-,01080	,25219	,25436	,23954
KYS53	-,22078	,29070	-,26857	-,13979	,27935
KYS63	-,07620	,14900	,13745	-,24735	-,05506

	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9
KYS71	,00694	,04739	,16604	-,01470
KYS88	,06196	,01563	,05016	,00553
KYS72	,05027	-,10145	,13907	,06018
KYS93	,10783	,07155	,14585	,00512
KYS91	,12322	,03843	-,00001	,05958
KYS64	-,15027	,09003	,09015	-,07789
KYS24	-,19716	,05431	,01490	,00421
KYS27	-,22882	-,08083	,03664	,09160
KYS87	,19616	-,13361	,09066	,13614
KYS75	-,11041	,16084	-,00602	,06405
KYS92	,16073	,11576	-,01450	,12084
KYS59	-,04615	-,08532	,11652	,12195
KYS85	-,03187	-,11949	,13175	,01002
KYS35	-,15760	,09066	,08845	-,08625
KYS76	-,19641	,21143	-,15831	-,01736
KYS58	-,18147	-,08011	,27280	,16372
KYS89	,12054	,09100	,00831	-,04212
KYS60	,11395	,14395	,15330	-,11632
KYS79	,03529	,29779	-,15591	,04101
KYS68	,11306	-,09620	-,04355	-,10481
KYS74	,06095	-,08045	,12362	-,14824
KYS80	,06568	-,10580	-,15364	-,09842
KYS69	,07263	-,04788	-,00080	-,22848
KYS73	,11962	-,13909	,01574	-,20088
KYS94	-,10819	,23092	-,18036	-,16458
KYS55	-,09922	-,10129	-,03422	-,10511
KYS26	,11737	,10750	-,07081	,28385
KYS54	-,18283	,05178	,28494	,17113
KYS83	,08210	-,03069	-,20742	-,05712
KYS31	-,31363	,12941	,02564	-,00176
KYS57	,14266	-,22028	,08111	-,15790
KYS28	-,23725	,00637	-,08279	,29710
KYS86	,08182	,08361	,09009	,13191
KYS30	,13764	-,14747	-,20688	,16912
KYS70	-,24099	-,00852	,05773	-,26526
KYS65	,08607	-,07830	-,20341	-,07195
KYS67	,17905	-,29144	-,04235	,10875
KYS61	,09210	-,03652	-,03727	,05794
KYS78	,41907	,30422	-,00282	,11599
KYS82	-,06432	,02199	-,06635	-,00596
KYS56	,13005	-,22135	,09799	-,02398
KYS77	,26363	,22352	-,16856	,18573
KYS29	,10505	-,11062	-,18036	,22922
KYS23	-,02905	-,21950	,24441	-,07602
KYS21	-,03365	-,00499	-,15178	,07096
KYS22	,27195	,28994	,17188	,00589
KYS25	-,01519	-,11751	,13035	-,20272
KYS62	-,24736	,19599	-,02300	-,03356
KYS32	,14426	-,16782	-,15861	,31386
KYS90	-,05157	,10959	-,25045	-,19421
KYS66	-,09198	-,13502	-,41966	-,11281
KYS84	-,25204	-,04550	,11584	,21291
KYS81	-,34326	,23461	-,12372	-,14215
KYS33	,38448	,08766	,18025	-,15159
KYS34	,34098	,06615	,02102	-,19270
KYS53	-,30618	,19269	,19212	,14462
KYS63	,29752	,22492	,14174	-,01831
KYS20	,15694	,39186	,05519	-,03275

Final Statistics:

Variable

KYS22	,57537	*	3	3,92352	5,8	30,8
KYS23	,61412	*	4	2,68812	4,6	35,5
KYS24	,58543	*	5	2,25046	3,9	39,3
KYS25	,30465	*	6	1,87318	3,2	42,6
KYS26	,57615	*	7	1,36408	2,4	44,9
KYS27	,66592	*	8	1,18233	2,0	47,0
KYS28	,40823	*	9	1,11315	1,9	48,9
KYS29	,43906	*				
KYS30	,25735	*				
KYS31	,36294	*				
KYS32	,39426	*				
KYS33	,36293	*				
KYS34	,37745	*				
KYS35	,42149	*				
KYS53	,49166	*				
KYS54	,52579	*				
KYS55	,40626	*				
KYS56	,51062	*				
KYS57	,35010	*				
KYS58	,66877	*				
KYS59	,54483	*				
KYS60	,34693	*				
KYS61	,39773	*				
KYS62	,33404	*				
KYS63	,27065	*				
KYS64	,61649	*				
KYS65	,39829	*				
KYS66	,64951	*				
KYS67	,60772	*				
KYS68	,69774	*				
KYS69	,64924	*				
KYS70	,33809	*				
KYS71	,83852	*				
KYS72	,71615	*				
KYS73	,44246	*				
KYS74	,59040	*				
KYS75	,40245	*				
KYS76	,43023	*				
KYS77	,51628	*				
KYS78	,63475	*				
KYS79	,34744	*				
KYS80	,55892	*				
KYS81	,40782	*				
KYS82	,35453	*				
KYS83	,38938	*				
KYS84	,57615	*				
KYS85	,50866	*				
KYS86	,23768	*				
KYS87	,58421	*				
KYS88	,76298	*				
KYS89	,40568	*				
KYS90	,54059	*				
KYS91	,61806	*				
KYS92	,52803	*				
KYS93	,68305	*				
KYS94	,47049	*				

VARIMAX rotation 1 for extraction 1 in analysis 1 - Kaiser Normalization.

VARIMAX converged in 10 iterations.

Rotated Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
KYS71	,88891	-,13585	-,07698	,03310	-,10040
KYS88	,85710	-,01272	,01401	,00810	-,14532
KYS72	,83216	,02180	-,00654	,05191	-,08526
KYS93	,79016	-,13458	,07184	,07002	-,07323

