

**LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEVIEN AMMATINVALINNAN  
PERUSTEET JA KOULUTUSODOTUKSET POSTMODERNISSA  
YHTEISKUNNASSA**

Tero Erkkilä

Timo Piili

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Erkkilä, T. & Piili, T. 2001. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatinvalinnan perusteet ja koulutusodotukset postmodernissa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalinnan perusteita ja koulutusodotuksia. Näiden lisäksi tutkimuksemme selvitti opiskelijoiden näkemyksiä siitä, mitä opettajankoulutuksessa pitäisi muuttaa. Tutkimuksen tausta-ajatus oli yhteiskunnassa tapahtuva muutos ja se, miten tämä muutos vaikuttaa ammatinvalintaprosessiin sekä siihen, mitä koulutukselta odotetaan. Tarkastelimme tutkimuksen tuloksia tämänhetkisen, postmodernin yhteiskunnan näkökulmasta. Tämä tutkimus on ensimmäinen osa uutta opettajan ammatinvalintaa, koulutusta ja uraa käsittelevää pitkittäistutkimusta.

Kyseessä on kvantitatiivinen tutkimus, jonka kohdejoukon (N = 134) muodostavat Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa olevat ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat. He ovat aloittaneet koulutuksensa vuosina 1999 ja 2000. Kohdejoukosta 72 prosenttia (96) oli naisia ja 28 prosenttia (38) miehiä. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella maaliskuussa 2001. Analyysimenetelminä käytettiin faktorianalyysia ja keskiarvotestejä.

Tutkimuksen perusteella sisäiset motiivit ohjaavat opettajaopiskelijoiden ammatinvalintaa. He valitsevat opettajan ammatin sen mielenkiintoisuuden ja itsensä toteuttamismahdollisuuden vuoksi. Opiskelijat toivovat koulutuksen kehittävän ensisijaisesti heitä itseään: vuorovaikutustaitoja, opetustaitoa, opettajaidentiteettiä ja itsetuntemusta. Yliopisto-opetuksen toivottaisiin olevan laadukkaampaa: opiskelijat kokivat opetuksessa ongelmaksi sen, että vallitseva oppimiskäsitys ja opettajankouluttajien opetustapa eivät vastaa toisiaan. Koulutukseen toivottiin enemmän valinnan mahdollisuuksia ja joustavuutta. Tutkimus osoitti, että luokanopettajaopiskelijat ovat ajattelutavaltaan varsin postmoderneja, mutta koulutus ei ole uusiutunut samaa vauhtia yhteiskunnan muuttumisen kanssa.

Avainsanat: ammatinvalinta, koulutusodotukset, postmoderni yhteiskunta

# SISÄLTÖ

1	MAAILMA MUUTTUU - MITEN MUUTTUU IHMINEN JA OPETTAJANKOULUTUS .....	6
2	YHTEISKUNNALLINEN MUUTOS OPETTAJAN AMMATIN NÄKÖKULMASTA VIIME VUOSIKYMMENINÄ .....	8
2.1	Tavoitteena hyvinvointivaltio .....	9
2.2	Hyvinvointivaltion mureneminen .....	10
2.3	Moderni- ja postmoderni kulttuuri .....	11
2.3.1	Moderni kulttuuri .....	13
2.3.2	Postmoderni kulttuuri .....	14
2.3.3	Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen muuttuminen .....	17
2.4	Opettajan ammattikuvan muuttuminen .....	19
2.5	Kansainvälistyminen - globalisaatio .....	20
3	AMMATINVALINTA POSTMODERNISSA YHTEISKUNNASSA .....	22
3.1	AmmatINVALINTATEORIOISTA .....	22
3.2	AmmatINVALINTAAN VAIKUTTAVISTA ARVOISTA .....	25
3.3	Ammatillisen suuntautumisen piirteitä .....	26
3.4	Ammattimotivaatio .....	27
3.5	Sosiaalisen alkuperän vaikutus ammatINVALINTAAN .....	28
3.6	Opettajankoulutuksen suosio ja opettajan ammatin arvostus .....	29
3.7	Opettajanammatin valintaa koskevia tutkimuksia .....	30
3.7.1	Luokanopettajiksi opiskelevien ammatINVALINNAN perusteet 70-luvun lopulla .....	30
3.7.2	Luokanopettajiksi pyrkivien ammatINVALINNAN perusteet 80-luvulla ...	31
3.7.3	AmmatINVALINTAPERUSTEET JA ODOTUKSET IHANNEAMMATILTA kieliä sekä humanistista ja luonnontieteellistä alaa opiskelemaan pyrkivillä 80-luvulla ....	34
3.7.4	Uskonnon aineenopettajiksi pyrkivien ammatINVALINTA 90-luvun lopulla..	35
3.7.5	Luokanopettajaksi opiskelevien ammatINVALINTA vuosituhaten vaihteessa .....	35
3.7.6	Lastentarhanopettajiksi opiskelevien ammatINVALINTA 2000-luvun alussa..	36

4	KOULUTUSODOTUKSET - OPETTAJANKOULUTUS .....	38
4.1	Yliopistollisen opettajankoulutuksen historiaa .....	39
4.2	Luokanopettajakoulutus opetussuunnitelmien valossa .....	40
4.3	Koulutusodotusten merkitys opiskelijalle .....	42
4.4	Yliopisto-opiskelijoiden koulutusodotukset .....	43
4.4.1	Taideteollisen korkeakoulun, Teatterikorkeakoulun ja Tampereen yliopiston näyttelijäntyön laitoksen opiskelijoiden koulutusodotukset 1990-luvun alkupuolella .....	45
4.4.2	Esi- ja alkuopetuksen täydennyskoulutukseen tulevien koulutusodotukset .....	47
4.4.3	Luokanopettajaksi opiskelevien koulutusodotukset. ....	48
4.4.4	Lastentarhanopettajaksi opiskelevien koulutusodotukset .....	51
4.4.5	Koulutusodotusten muutokset .....	53
5	TUTKIMUSONGELMAT.....	56
6	TUTKIMUKSEN KULKU JA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	57
6.1	Tutkimusstrategian valinta ja mittarin laadinta .....	58
6.2	Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston kerääminen .....	59
6.3	Aineiston analyysimenetelmien validius ja reliaabelius .....	61
6.3.1	Faktorianalyysi .....	61
6.3.2	Studentin t-testi .....	64
6.3.3	Varianssianalyysi .....	64
6.3.4	Avointen ja puoliavointen kysymysten analyysi .....	65
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	67
7.1	AmmatINVALINNAN perusteet .....	67
7.1.1	Sukupuolten väliset erot opettajan ammattimotivaatiossa ja ammatINVALINNAN perusteissa .....	72
7.1.2	Vanhempien koulutustaustan merkitys ammatINVALINNAN perusteissa. ...	74
7.2	Koulutusodotukset .....	75
7.2.1	Mitä opiskelijat haluaisivat muuttaa OKL:n opetuksessa? .....	80



	5
7.2.2 Koulumaisen opiskelun hyvät ja huonot puolet . . . . .	83
7.2.3 Koulutusodotusten erot . . . . .	86
8 POHDINTA . . . . .	89
8.1 Luokanopettajaopiskelijat ja opettajankoulutus yhteiskunnan muutospaineessa. . . . .	89
8.2 Tulevaisuus, työhön sitoutuminen ja ammatissa pysyminen . . . . .	91
LÄHTEET. . . . .	96
LIITTEET. . . . .	105

LIITE 1: Kyselylomake

LIITE 2: Varimax-rotatoitu ammatinvalintafaktorimatriisi

LIITE 3: Varimax-rotatoitu koulutusodotusfaktorimatriisi

LIITE 4: Ammatinvalintaosion muuttujien korrelaatiomatriisi

LIITE 5: Koulutusodotusosion muuttujien korrelaatiomatriisi

LIITE 6: Ammatinvalintafaktoreiden ominaisarvot ja selitysprosentit

LIITE 7: Koulutusodotusfaktoreiden ominaisarvot ja selitysprosentit

# 1 MAAILMA MUUTTUU - MITEN MUUTTUU IHMINEN JA OPETTAJANKOULUTUS?

Tätä kirjoitettaessa on kulunut noin viisi viikkoa siitä, kun Yhdysvaltoja kohtasi maailman tähän mennessä suurin terrori-isku. Saimme tiedon siitä tänne Suomeen silmänräpäyksessä. Televisiokanavat lähettivät eri puolilta Yhdysvaltoja suoraa kuvaa, miten koko maailmantalouden merkkipaalu World Trade Center luhistui maan tasalle. Tuhannet ihmiset menettivät henkensä. Mediassa kerrottiin, että maailma ei enää koskaan palaa entiselleen. Uusi aika oli alkanut.

Maailma muuttuu yhä kiihtyvällä vauhdilla. Tulevaisuutta ei pystytä ennustamaan. Informaatiota tulvii tajuntaamme joka puolelta. On vaikea tietää, mikä on arvokasta tietoa. Tätä kaikkea kuvaamaan käytetään käsitettä postmoderni yhteiskunta. Koulumaailmassa yhteiskunnan muuttuminen näkyy muun muassa siinä, että opettaja on joutunut lasten sivistäjänä uuteen kilpailutilanteeseen: väitetään, että muualta tuleva informaatio vaikuttaa lasten ajatteluun enemmän kuin koulu.

Opettajan työ on entistä vaativampaa. Opettajan vastuulla on entistä enemmän uusia tehtäviä: oppilaille tehdään henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, vanhempien kanssa on tehtävä yhteistyötä, oppilasarviointi ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat vaativat osansa opettajan työpanoksesta. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 133.) Opettajat valittavat työnsä raskautta ja yhä useampi harkitsee vaihtavansa ammattia vähemmän stressaavaan ja parempipalkkaiseen työhön. Miksi opettajan työhön silti yhä halutaan? Ovatko kesä-, heinä- ja elokuu ainoat syyt valita ammatiksi opettaja? Selvitämme tutkimuksessamme, mitkä tällä hetkellä ovat ne perusteet, joilla opettajan ammattiin hakeudutaan.

Miten opettajankoulutus kykenee vastaamaan postmodernin yhteiskunnan ammatille asettamiin haasteisiin? Ovatko opettajankouluttajat vain tieteilijöitä, joiden opetustavat ovat ajastaan jäljessä? Tutkimuksemme tulosten perusteella näyttää siltä, että väitteet pitävät ainakin osittain paikkansa. Opiskelijoiden mielestä opetus ei vastaa nykyistä oppimiskäsitystä ja opetussuunnitelmassa pitäisi painottaa enemmän nyky-yhteiskunnassa korostuvia sisältöjä. Koulutukseen haluttaisiin lisää muun muassa kansainvälisyyskasvatusta ja erityispedagogiikkaa.

Opettajaopiskelijat ovat jo pitkään kritisoineet koulutustaan liiallisesta koulumaisuudesta. Tässä tutkimuksessa selvitämme koulumaisuuden kritiikin syitä, mikä ei aiemmista tutkimuksista ole käynyt ilmi. Tutkimuksemme mukaan koulumaisuus nähdään akateemisen vapauden vastakohtana: liikana kontrollina, joustamattomuutena ja vaikeutena opiskella omaan tahtiin. Opettajankoulutus on tällä hetkellä murrosvaiheessa: esimerkiksi Jyväskylän opettajankoulutuslaitos uudistaa peruskoulussa opettavien aineiden (POM) opintokokonaisuuden ensi syksyyn mennessä. Tutkimuksemme voikin antaa virikkeitä ja näkökulmia myös tähän keskusteluun.

Yksilöllistyminen on postmodernissa yhteiskunnassa väistämätöntä. Tutut ja turvalliset järjestelmät pettävät, joten ihmisten on pakko suunnitella itse omaa elämäänsä yhteiskunnan asettamien ehtojen puitteissa. (Beck 1995, 27-29.) Tutkimuksemme mukaan yksilöllisyyden lisäksi opiskelijoissa on havaittavissa myös tiettyä itsekeskeisyyttä. He haluavat aiempiin tutkimuksiin verrattuna kehittää koulutuksessa enemmän myös omaa itseään. Suuntaus on yhdenmukainen tämän hetken yhteiskunnassa korostuvan ajattelutavan kanssa: pärjätäkseen on oltava joustava ja sopeutumiskykyinen. Ihmiset haluavat pitää varalla useita vaihtoehtoja, joista valita, kun muutoksia tulee eteen.

Tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää, miten yhteiskunnan muuttuminen näkyy opettajanammatin valitsemisen perusteissa ja koulutusodotuksissa. Selvitimme myös, mitä opiskelijat haluaisivat muuttaa koulutuksessaan. Tämä tutkimus on ensimmäinen osa uutta opettajan ammatinvalintaa, koulutusta ja uraa käsittelevää pitkittäistutkimusta.. Kyseessä on kvantitatiivinen tutkimus, jonka kohdejoukon (N = 134) muodostavat Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa olevat ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat. Tutkimus toteutettiin pääosin strukturoituna kyselytutkimuksena eli metodologisesti kyseessä on survey-tyyppinen tutkimus. Olemme analysoineet kyselylomakkeesta tosin myös kahta avointa kysymystä, joiden vastaukset luokittelimme tilastollisesti käsiteltävään muotoon. Vaikka tämä tutkimusaineisto on kerätty ainoastaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kahdelta vuosikurssilta, niin ainakin osaa tuloksista voidaan ajatella yleistettäväksi koskemaan myös muiden vuosikurssien opiskelijoita sekä erityisesti myös muiden yliopistojen luokanopettajaopiskelijoita.

## 2 YHTEISKUNNALLINEN MUUTOS OPETTAJAN AMMATIN NÄKÖKULMASTA VIIME VUOSIKYMMENINÄ

Suomi on läpikäynyt voimakkaan yhteiskunnallisen rakennemuutoksen, joka alkoi 1960-luvulta jatkuen 1970-, 80- ja 90-luvuilta tähän päivään. Tarkastelemme seuraavassa rakennemuutoksen vaikutuksia elämän eri osa-alueilla pitäen taustalla opettajanammattin näkökulman. Luomme katsauksen yhteiskunnallisiin muutoksiin usealla eri sektorilla, jotta lukija saisi mahdollisimman monipuolisen käsityksen siitä, miten monelta taholta nämä muutokset heijastuvat opettajan ammattiin.

Opettajan ammatti toimii aikainsa muutosten peilinä. Esimerkiksi valtiovallan taholta tehdyt päätökset koulutusmäärärahojen vähentämisestä näkyvät konkreettisesti opettajan työssä muun muassa ylisuurina opetusryhminä. Toisena esimerkkinä voidaan mainita arvostusten ja asenteiden muuttuminen (mm. itsekkyyden lisääntyminen, yhteisöllisyyden heikkeneminen, auktoriteettien mureneminen; vrt. luku 2.3.2), mikä heijastuu niin koulua käyvien lasten kuin heidän vanhempiensäkin kautta opettajan jokapäiväiseen työhön. Opettajanammattia harkitsevakin joutuu sekä tiedostetusti että osin ehkä tiedostamattaan-kin kohtaamaan nämä yhteiskunnan muuttumisen mukanaan tuomat vaatimukset ammatille.

Yhteiskunnan rakennemuutosta kuvaamaan on käytetty useita eri termejä riippuen siitä, mitä milloinkin on haluttu painottaa. Jälkitekollisesta yhteiskunnasta on puhuttu silloin, kun on haluttu tähdentää koulutuksen kasvavaa yhteiskunnallista merkitystä. Kun on haluttu korostaa palveluammateissa työskentelevien määrän lisääntymistä, on puolestaan käytetty termiä palveluyhteiskunta. Informaatioyhteiskunnasta on puhuttu silloin, kun on haluttu erityisesti kuvata, miten tietotekniikka on hyvin nopeasti levittänyt työelämään ja myös vapaa-aikaan ja miten niin sanottu tietotyö on lisääntynyt. Nykyään puhutaan mm. informaatioteknologian yhteiskunnasta, koska sen antamaan kuvaan liittyy sekä informaatiotekniikan, yleisen koulutuksen että ihmispääoman merkityksen tähdentäminen. (Allardt 1989, 20.)

## 2.1 Tavoitteena hyvinvointivaltio

70-luvulla elettiin Suomessa vahvaa teollisuusyhteiskunnan aikakautta. Tuolloin vielä yli puolet työvoimasta oli keskittynyt alkutuotantoon tai jalostukseen (TAULUKKO 1). Talouselämä oli vakaalla pohjalla; alkoi vähittäinen hyvinvointivaltion rakentaminen, jossa kiinnitettiin erityistä huomiota yhteiskunnallisiin palveluihin ja niiden mahdollisimman tasa-arvoiseen jakamiseen (Ilmanen 1996, 204).

TAULUKKO 1. Suomen työssä käyvä väestö (%) päätoimialoittain 1940 - 1997 (Suomen tilastolliset vuosikirjat 1994 ja 1998)

Vuosi	Alkutuotanto (%)	Jalostus (%)	Palvelut (%)	Yhteensä (1000)
1940	57,4	18,6	24	2017
1950	46	27,7	26,3	1984
1960	35,5	30,5	34	2033
<b>1970</b>	<b>24,2</b>	<b>33,9</b>	<b>41,9</b>	2217
1980	13,5	34,5	52	2328
1990	8,4	30,8	60,8	2467
1993	8,8	26,7	64,5	2071
<b>1997</b>	<b>7,1</b>	<b>27,4</b>	<b>65,5</b>	2169

Ilmanen mukaan käsitteellä hyvinvointivaltio tarkoitetaan sellaista valtiota, joka toimii demokraattisessa ja verraten vauraassa yhteiskunnassa ottaen laajan vastuun kansalaisten sosiaalisesta turvallisuudesta. Hyvinvointivaltio pyrkii myös lisäämään tasa-arvoa ihmisten ja erilaisten väestöryhmien välillä. (Ilmanen 1996, 204.) Tätä kuvaa hyvin 70-luvun sosiaalipoliittinen linjanveto: "Sosiaalipoliittikka pyrkii tasa-arvoisuuden periaatteeseen nojautuen turvaamaan kohtuullisen elintason kaikille kansakunnille, yhteiskuntaryhmille, perheille ja yksilöille, erityisesti vähäosaisten asemaa ja turvaa parantamalla" (Waris 1974, 147). Valtiolla on suuri vastuu hyvinvoinnista ja yhteiskuntapolitiikka on laaja-alaista; se ulottuu sosiaali- ja terveydenhuoltoon edemmäs eli koulutukseen, työllisyyteen, asumiseen

ja vapaa-aikaan. Laajan ja kattavan sosiaaliturvan sekä sosiaali- ja terveystalouden julkistuotannon vuoksi pohjoismaisen hyvinvointivaltion asiakaskunta on laaja. Lähes kaikki kansalaiset ovat elämänsä jossain vaiheessa hyvinvointivaltion asiakkaina. Luottamus valtioon ja kuntiin hyvinvoinnin takaajina on suuri, julkisella vallalla on tärkeä rooli hyvinvointivaltion palveluiden tuottamisessa. (Uusitalo 1993, 72-74.) 70-luvulla rakentamaan aloitettu hyvinvointivaltio siis kukoisti 80-luvulla, mutta paine sen supistamiseen oli jo nähtävissä.

## 2.2 Hyvinvointivaltion mureneminen

Tämänhetkisen yhteiskunnan taustalla on perinteisen hyvinvointivaltion vähittäinen mureneminen. Hyvinvointivaltion aiheuttamia ongelmia alettiin pohtia jo 1980-luvun alkupuolella. Valtion ja kuntien menot kasvoivat bruttokansantuotetta nopeammin ja kasvavien menojen kattamiseksi täytyi jatkuvasti lisätä veroja tai valtion velkaa tai molempia. 1980-luvulle saakka hyvinvointiyhteiskuntaa voitiin rakentaa ja kehittää voimakkaan taloudellisen kasvun ansiosta. (EVA-raportti 1981, 3-4.) 1980-luvun lopulla hyvinvointiyhteiskunnan kritiikki voimistui ja tullessa 1990-luvulle alettiin puhua hyvinvointivaltion osittaisesta säilyttämisestä tai siirtymisestä hyvinvointipalveluista vähimmäispalveluiden järjestelmään. (Ilmanen 1996, 204.)

Hautamäki (1990) kritisoi voimakkaasti hyvinvointivaltiota. Hänen mukaansa julkinen sektori oli paisunut suureksi koneistoksi, joka oli kallis, jäykkä ja autoritaarinen. Julkinen hallinto puuttui hyvin monilla tavoilla ihmisten elämään. Vahva valtion politiikka tuhosi vähitellen hyvinvoinnin edellytyksiä rajoittamalla toiminnan vapautta, kuten myös yksilöllisyyttä, yhteisöllisyyttä ja yrittäjyyttä. Koulumaailmassa tämä näkyi muun muassa siten, että opetussuunnitelmat annettiin ylhäältä ja ne olivat sisällöltään hyvin tarkkaan määritellyjä. Opettajan tehtävänä oli noudattaa opetussuunnitelmaa, poikkeamisista ei katsottu hyvällä. Ihmisiä ei juuri kannustettu oma-aloitteisuuteen tai vastuunottamiseen omasta elämästään.

Hautamäen mukaan julkinen palvelu yhdenmukaistaa ja holhoaa kansalaisia. Niin kauan kuin julkinen tuotanto on markkinavoimien ulkopuolella ja kansalaisilla ei ole valinnan mahdollisuuksia, heidän tarpeensa eivät saa riittävää painoarvoa. (Hautamäki 1990, 134-

135.) On mielenkiintoista, että tällä hetkellä käydään jälleen keskustelua siitä pitäisikö valtaa palauttaa takaisin valtiolle ja keskusjohdolle. Esimerkiksi koulumaailmassa kuntia syytetään mielivaltaisesta rahojen käytöstä, kun valtiovallan taholta ei enää säädellä sitä, mihin kunta saamansa varat käyttää.

### 2.3 Moderni- ja postmoderni kulttuuri

Yhteiskunnan muutosta tällä hetkellä tarkasteltaessa ei hyvinvointivaltiosta pois siirtymisen toki ole ainoa ajattelumuoto. Tähän muutokseen liittyy - tai hyvinvointivaltion mureneminen liittyy tähän - yhteiskunnan muuttuminen modernista postmoderniksi. Puhuttaessa kasvatuksesta teoria ja käytänteet ovat aina olleet vahvasti yhteydessä moderniin perinteeseen (Aronowitz & Giroux 1991, 57). Sahlberg (1998, 40) väittää jopa, että nykyisten opetuksen, oppimisen ja opetussuunnitelman periaatteiden ja käytäntöä koskevien uskomusten perustana ovat valistuksen ajan ajatukset oppimisesta. Käsiteltäessä modernin yhteiskunnan, joka perusolettamuksiltaan pohjaa jo 1600-luvulta peräisin olevaan luonnontieteelliseen maailmankuvaan (Newton), piirteitä, tuntuu Sahlbergin väite myös perustellulta.

Sahlberg (1998, 56-57) kuvaa modernin ja postmodernin välisiä eroja muodostamalla kaavion (TAULUKKO 2) eri kulttuurin ulottuvuuksista, joilla erot selvästi näkyvät. Hän kuitenkin korostaa, että taulukon tiivis ja yksinkertaistettu muoto ei anna oikeutta ymmärtää modernia ja postmodernia toistensa vastakohtina. Postmoderni ei myöskään asetu kaikessa vastustamaan modernia. Postmoderni on muodostumassa oleva kulttuuri, jossa modernissa ongelmallisiksi käyneitä piirteitä ja niiden seurauksia arvioidaan uudesta näkökulmasta. (Sahlberg 1998, 56-57.) On myös otettava huomioon, että vuodesta 1998, jolloin Sahlberg kaavion julkaisi, on kulunut jo melkein neljä vuotta. Tuona aikana postmoderni kulttuuri on jatkunut ja kehittynyt yhä pidemmälle. Myös tällä hetkellä ajankohtaisia, selviä eroja taulukosta on kuitenkin nähtävissä.

TAULUKKO 2. Modernin ja postmodernin eräitä piirteitä ja eroja (Sahlberg 1998, 56-57)

MODERNI	POSTMODERNI
Tiedonkäsitys	
Tiedon perustana on tieteellinen metodi. Tieto on objektiivista ja arvovapaata. Tiedon lisääntyminen on kumulatiivista. Positivismi, jonka taustalla Descartes, Newton ja brittiläiset empiristit.	Tiedon perustana ovat myös tulkinnalliset, hermeneuttiset metodit. Tieto ei-objektiivista ja moniarvoista. Tiedon lisääntyminen on myös transformatiivista. Tietoteoreettisena taustana kaaosteoria ja kompleksisuusteoria.
Logiikka	
Kaksiarvoinen logiikka, jossa arvoina tosi ja epätosi. Dikotomiset vaihtoehdot joko/tai. Päätely analyttistä.	Sumea logiikka, jossa totuudella useita arvoja. Paradoksien vaihtoehtoina sekä/että.
Järjestys ja muutos	
Järjestys perustuu lineaarisuuteen ja determinismiin. Pyrkimyksenä on yksinkertaisuus ja harmonia. Muutos perustuu strategiseen suunnitteluun ja vahvaan hallintoon. Muutoksen malleina käytetään yksinkertaisia kaavioita, kuten panos-tuotos -metaforaa.	Järjestys on epälineaarista ja kaoottista. Korostetaan kompleksisuutta ja ennustamattomuutta. Muutos perustuu itsejärjestäytymiseen ja sisäiseen vuorovaikutukseen.
Systemien luonne	
Systemit ovat suljettuja. Ne eivät vaihda ympäristönsä kanssa ainetta, energiaa tai informaatioita. Systemin prosesseja kuvataan usein panos-tuotos -malleilla.	Systemit ovat avoimia ja vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.
Kontrolli	
Yksilön tai organisaation kehitys on ulkoisen informaation ohjaamaa ja kontrolloimaa. Toiminta edellyttää valvontaa, seurantaa ja ulkoista kontrollia.	Yksilön tai organisaation kehitys on itsejärjestäytyvää, sisäisen informaation ohjaamaa ja kontrolloimaa. Sisäiseen informaatioon vaikuttavat erilaiset ulkoiset systemit.
Yksilö, identiteetti ja ihmiskäsitys	
Yksilöiden eristyminen, valmiit ihmisen mallit, yksilöiden tasa-arvo samanlaisuutena, vastuu instituutiolla.	Kevyet yhteisöt ja uusheimolaisuus, identiteettityö ja itsensä etsiminen, moniarvoisuus ja eriarvoisuutta kunnioittava tasa-arvoisuus. Vastuun ottaminen itsestä.
Kulttuuri, politiikka ja talous	
Yksiarvoinen kulttuuri. Suuret tarinat. Ideologinen dikotomia. Talouden perustana ovat suuret ja vahvat organisaatiot. Massatuotanto, monopolikapitalismi.	Moniarvoinen kulttuuri. Ei suuria tarinoita. Ideologinen moninaisuus. Talouden perustana pienet ja vahvat yksiköt. Informaatio ja viestintä ovat vallan symboleja. Joustavat tuotantoyksiköt. Maailmantalous.



### 2.3.1 Moderni kulttuuri

Sahlberg (1998, 40-45) tiivistää modernin kulttuurin peruspiirteet kolmeen näkökantaan. Hän pitää kaikissa kuvauksissa mukana näkökulman, mikä liittyy tiiviisti kouluun, sen kehittymiseen ja kehittämiseen. Peruspiirteet ovat *systeemin suljettu luonne*, *systeemin yksinkertaisuus* ja *kasautuva, kumuloituva muutos*.

*Systeemin suljetulle luonteelle* on ominaista tapahtuvan prosessin tarkka kontrollointi, muuttujien minimoiminen, ennakkoon määritellyt alkuehdot sekä suuri ennustettavuus. Se on hyvin ymmärrettävissä suoritettavan opetuksen kautta: Opetuksen tavoitteet on ennalta määritelty ja ne on muotoiltu toivottujen lopputulosten perusteella. Prosessin loppu on paluu takaisin alkuun tarkistamaan, että tulokset ja tavoitteet on saavutettu. (Ainakin meille, 1990-luvun opettajaopiskelijoille, hyvin tuttu opetusmetodi.) Oppimisen tarkastelu suljettuina osasysteemeinä avaa näkökulman myös Skinnerin luomaan ohjelmoidun opetuksen malliin (Sahlberg 1998, 41). Se on pohja behavioristiselle pedagogiikalle, johon palaamme kohdassa 2.3.3 Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen muuttuminen.

Toinen modernin oletus on *systeemin yksinkertaisuus*. Tämä Platonin, Einsteinin, Descartesin ja Newtonin uudelle maailmankäikeudelle luoma perusta pohjautui olettamukseen, että maailmankäikeus on yksinkertainen ja harmoninen ja että siellä vallitsee matemaattisesti ennustettava järjestys. Käsitys luonnon ja universumin yksinkertaisuudesta perustuu siihen, että ilmiöitä kuvaavat lait on muotoiltu yksinkertaisten ja lineaaristen matemaattisten kaavojen avulla. (Sahlberg 1998, 42.) Vallitseva yksinkertaisuus on perinteisesti ollut myös koulukulttuurimme perusta. Esimerkiksi oppimista on pidetty yksinkertaisena asiana: Kun opettaja opettaa, oppilas myös oppii asian. Mitään väliin tulevia, heikompia, muuttujia ei ole ajateltu olevan. Jos oppimista ei ole tapahtunut, on syynä pidetty automaattisesti oppijaa eikä esimerkiksi opetustapaa tai muita tekijöitä. On ajateltu lineaarisesti, että tietystä tapahtumasta seuraa aina tietty toinen tapahtuma, eikä esimerkiksi jokin prosessiin sopimaton muu tapahtuma. Systeemin yksinkertaisuuden periaatteisiin kuuluu myös ulkoisen suunnittelun ja kontrollin periaate, jossa on tärkeää tunnistaa "oikea" ja "väärä". (Sahlberg 1998, 54-55.) Näin on ollut myös koulussa vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistukseen asti. Ohjeet annettiin ylhäältä ja niiden toteuttamista kontrolloitiin tarkasti. Opetussuunnitelmauudistus vuonna 1994 siirsi suunnitteluvastuun kuitenkin lähes täysin

kouluille.

Kolmas Sahlbergin mainitsema modernille kulttuurille tyypillinen piirre on *kasautuva, kumuloituva muutos*. Sahlberg tarkoittaa sillä modernille tyypillistä ajattelua, missä muutoksen pohjan muodostaa teollisuudesta tuttu panos-tuotos -ajattelu. Siihen sisältyy käsitys, että muutoksessa kaikki lisääntyy, eikä koskaan vähene. (Sahlberg 1998, 44-45.) Tätä ajattelua vasten kehityksen nykyinen suunta, missä vähemmällä panoksella on saatava aikaan entistä enemmän, vaikuttaa ainaiseen kasvuun tottuneelle vaikealta. Muutoksen luonteeseen vaikuttaa yhteiskunnallisen laajemman muutoksen lisäksi myös lyhyemmän aikavälin kasvunäkymät. Nousukauden jälkeen tulee aina jonkinasteinen laskukausi, mikä yleensä vaikuttaa tavalla tai toisella jokaisen ihmisen elämään.

### 2.3.2 Postmoderni kulttuuri

Mitä postmodernilla kulttuurilla tarkoitetaan? Puolalaisen sosiologin Zygmunt Baumanin vastakkainasettelun mukaan postmodernia kulttuuria leimaavat moninaisuus, vaihtelu, satunnaisuus ja ambivalenssi, kun taas modernin kulttuurin tunnuspiirteitä olivat universalismi, yhtenäisyysajattelu, monotonisuus ja selkeys (Bauman 1992, 187-188). Postmodernia aikaa voidaan luonnehtia jatkuvan liikkeen ja muutoksen aikakaudeksi, jolla ei ole selvää kehityssuuntaa (Bauman 1996, 191-192). Lähteenmaa (1995) on koontanut postmodernin tutkijoiden kirjoitusten perusteella kolme postmodernille ajalle tyypillistä trendiä:

1. Perinteisten auktoriteettien ja traditioiden aseman mureneminen
2. "Suurten kertomusten" ja itsestäänselvyksien rapautuminen
3. Sekä että -eetos (Lähteenmaa 1995, 15.)

Perinteisten auktoriteettien ja traditioiden elämää ohjaava asema murenee postmodernissa kulttuurissa (Featherstone 1991; Karisto 1994). Yhteiskunnallisia ja maailmanpoliittisia muutoksia on yhä vaikeampi ennakoida, mikä on osaltaan syynä siihen, että elämän hallinta käy vaikeammaksi (Sulkunen 1994, 216-219). Koulumaailmassa tämä näkyy muun muassa koulu- ja opettajainstituutioiden entistä suurempana kyseenalaistamisena - samalla näiden instituutioiden luoma turvallisuuden tunne vähenee. Puhuttaessa "suurten kertomusten" katoamisesta väitetään, että kristinusko, samoin kuin voimakkaat ja selkeät ideologiatkin

ovat postmodernissa kulttuurissa menettäneet merkitystään ihmisten elämän ohjenuorina (Featherstone 1991, 124). Koulumaailmassa tämä tarkoittaa lisäksi “pienien kertomusten” - koulujen omien sekä oppilaiden henkilökohtaisten opetussuunnitelmien - lisääntymistä (Sahlberg 1998, 53-54). Lähteenmaan (1995) mukaan “puhtaaseen moderniin” liittynyt joko - tai -eetos korvautuu postmodernissa kulttuurissa sekä - että -eetoksella. Ehdottomiin arvoihin ja ratkaisuihin liittyvä joko - tai -eetos on omiaan rajoittamaan elämästä nauttimiseen liittyviä valintoja, kun taas sekä - että -eetos antaa mahdollisuuden saada nauttia kaikesta, mitä on tarjolla. Sekä - että -eetokseen kuuluu myös perinteisen ja uuden elämäntavan sekoittuminen. (Lähteenmaa 1995, 15.) Koulumaailmassa sekä - että -eetos korostuu erityisesti tiedon asemassa. Enää ei modernin ajan tapaan ajatella, että asiat ovat joko tosia tai epätosia vaan yleensä “totuus” on jokin näiden välillä oleva harmauden aste. Sahlberg kuvaa tilannetta paradoksina, josta ei pidä opetella selviytymään vaan se on uusi tapa ajatella. Paradoksi on lähellä tilannetta, jossa kaksiarvoisuus laajenee moniarvoisuudeksi, mustavalkeasta tulee harmautta. (Sahlberg 1998, 55.) Oppimiskäsityksen osalta postmoderni ajattelu tarkoittaa siirtymistä kohti konstruktivismia, jota käsittelemme tarkemmin luvussa 2.3.4.

Sahlberg (1998) kertoo postmodernin järjestyksen ja järjestelmien kuvaamisessa käytettävän yleensä sellaisia määreitä kuten avoin, kompleksinen, transformatiivinen, epälineaarinen ja kaoottinen. Nämä termit ovat tuttuja myös modernilta aikakaudelta, mutta niihin on yleensä liittynyt suurta varauksellisuutta, erityisesti sosiaalisten ilmiöiden kuvaamisessa. Modernin viitekehyksessä huomio on kiinnitetty suljettuihin systeemeihin avointen asemasta ja yksinkertaisiin tilanteisiin ennemmin kuin monimutkaisiin. Epälinearisuutta on totuttu pitämään “virheenä”, joka ei ole ollut todellisuuden ymmärtämisen kannalta mielenkiintoinen. (Sahlberg 1998, 54-55.) Kaikkeen on haettu järjestelmällisyyttä ja kontrollia, mikä on juuri päinvastaista postmodernille.

Postmodernissa yhteiskunnassa tieteelliset, tekniset ja taiteelliset innovaatiot luovat maailman, jossa yksilöiden täytyy olla oman onnensa seppiä ilman aikaisempia filosofisia kytkentöjä, tukiverkkoja ja rakenteita (Lyotard 1985, 28). Maailmassa ei ole stabiilisuutta, tieto muuttuu koko ajan ja merkityksiä ei voida selittää historiallisista näkökulmista käsin. Auktoriteettiin ja kuriin perustuva hallitsemistapa on menettänyt merkityksensä. Myös luokka- ja sosiaaliset rakenteet ovat muuttuneet. Aronowitz ja Giroux (1991, 59-60)

kirjoittavat, että ainakin länsimaissa rotuun, sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan liittyvät eriarvoisuutta korostavat tekijät vähentyvät. Suomessa yhteiskuntaluokkaerot kuitenkin taloudellisen nousuhuumamme aikana korostuivat ja näyttäisivät kasvavan edelleen.

*Yksilöllistymisen tiellä.* Postmodernissa yhteiskunnassa yksilöllistyminen on väistämätöntä. Beckin (1995) mukaan yksilöllistyminen merkitsee tavallisen, totutun elämän muuttumista valituksi itsemuokatuksi elämäksi. Yksilöllistyminen ei perustu kuitenkaan yksilöiden vapaisiin päätöksiin vaan se tapahtuu hyvinvointiyhteiskunnan rappeutumisen luoman pakon edestä. Tutut ja turvalliset järjestelmät alkavat pettää, joten ihmisten on pakko alkaa suunnitella itse omaa elämäänsä yhteiskunnan yleisten ehtojen ja mallien, kuten esimerkiksi koulutusjärjestelmien tai työ- ja asuntomarkkinoiden asettamissa rajoissa. (Beck 1995, 27-29.) Perinteisten yhteiskuntaluokka ja alueyhteisöpohjaisten kulttuurien murtuessa sekä arkielämän toimien yksityistyessä yksilöstä on tullut keskeisempi sosiaalinen yksikkö. Tämä näkyy myös koulutuspolitiikassa muun muassa siten, että yksilölle tarjotaan valinnanvapautta esimerkiksi luokattoman opiskelun muodossa. (Antikainen 1993, 126-127.) Lukioissa ja monella yläasteella luokattomuus on jo arkipäivää. Ollaan myös puhuttu luokattoman ala-asteen perustamisesta ja kokeiluja on jo suoritettu (mm. Vantaalla).

Törmä (1997) tarkoittaa postmodernilla sellaista elämänmuotoa, jolle on ominaista yhteisten normien puuttuminen ja jossa yksilön omilla arvopohdinnoilla on tärkeä merkitys. Postmodernissa kontekstissa korostuvat yksilön omat moraaliset valinnat ja yhteisten merkitysten rakentaminen kommunikaation ja yhteistoiminnan pohjaksi. (Törmä 1997, 211-212.) Nämä molemmat ovat seikkoja, jotka heijastuvat väistämättä myös opettajan työhön: yhteiskunnassa vallitsee tietynlainen normittomuus ja toisaalta siitä johtuva vaatimus arvokeskusteluihin (Laatikainen 1998, 13). Viimeaikaisessa julkisessa keskustelussa arvojen asema vain on jäänyt pörssikurssien ja talouskasvukuvaajien varjoon. Vain muutamat kasvattajat yrittävät saada konkreettista muutosta aikaan tuomalla julkiseen keskusteluun yhteiskunnassa vallitsevan arvottomuuden muun muassa ottamalla esille tällä hetkellä yhä yleisemmän lasten henkisen pahoinvoinnin.

Nykyajan ihmisen suhtautumis- ja elämäntapa nojaa sekä traditionaalisuuteen että postmodernin ajan kaikkiin muotoihin hyvin sekoittuneella tavalla. (Jallinoja 1991, 217.) Postmodernin tempoilevasti muuttuva kulttuuri vaatii ihmisiltä valmiutta ja kykyä

joustavuuteen, mikä edellyttää usein keskenään ristiriitaisilta näyttävien asioiden yhdistelemistä (Lähteenmaa 1995, 43). Tämä heijastuu selvästi myös tutkimuksessamme: opiskelijat ovat selvästi postmodernin kulttuurin kasvatteja (tai siihen kasvaneita), mutta joissakin asioissa heidän ajattelunsa on edelleen kuitenkin hyvin perinteistä, modernille kulttuurille tyypillistä.

### 2.3.3 Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen muuttuminen

Ajateltaessa yhteiskunnan muutoksia nimenomaan opettajan näkökulmasta ovat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys hyvin keskeisessä asemassa. Ne muuttuvat yhteiskunnan muutosten mukana sen mukaan, mitä kunkin ajan yhteiskunta pitää tärkeänä. Opettajan työhön vaikuttaa yhteiskunnan taholta ensisijaisesti kulloinkin voimassa oleva opetussuunnitelma, joka pohjautuu aina tiettyihin perusolettamuksiin. Näistä keskeisimpiä ovat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys. Tässä katsauksessa keskitytään lähinnä tiedon- ja oppimiskäsitykseen, joihin toki hyvin kiinteässä yhteydessä on myös ihmiskäsitys.

Kun oppimisen psykologiaa tarkastellaan historiallisesti, siinä erotetaan yleensä kaksi pääperinnettä, jotka poikkeavat toisistaan selkeästi myös edustamansa ihmiskäsityksen suhteen. 70- ja 80-luvuilla, sekä vielä 90-luvun puolellakin monien opettajien opetuskäytännöt pohjautuivat täysin behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Se perustuu pohjimmiltaan positivistiselle tieto-opille, jonka perustana oli havaitsijan ja havaittavan erottaminen. Tämä rajallinen johtopäätös aiheutti sen, että myös oppija (subjekti) ja tieto (objekti) oletettiin toisistaan erillisiksi. Opiskelija oli ulkopuolinen tiedon katselija, opetus oli valmiiden tietojen siirtämistä ja oppiminen niiden vastaanottamista. (Sahlberg 1998, 58.) Modernille yhteiskunnalle tyypillisesti monimutkaisten asioiden oppiminen jaettiin osiin, joita voitiin tarkasti kontrolloida ja vahvistaa, mikä onkin behavioristisen pedagogiikan keskeinen oppimista selittävä tekijä. Behavioristiseen pedagogiikkaan perustuvat vieläkin monista kouluista löytyvät opetusteknologiset mallit, joissa tunnit on jaettu minuuttiaika-  
taululla osiin ja joissa niiden etenemistä pyritään ulkoisesti kontrolloimaan. (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Poskiparta 1989, 18-21.)

Behavioristisella opetustyyllillä voidaan opettaa hyvinkin tehokkaasti yksittäisiä taitoja ja käyttäytymismalleja. Se on tunnettu toimivuudestaan myös eläinten opetuksessa. Beha-

violisten oppimistyylien voidaan ajatella ohjaavan oppimistamme myös jokapäiväisessä elämässämme *ehdollistuessamme* uusiin toimintatapoihin ja -malleihin. (Lehtinen ym. 1989, 20-21.) 70- ja 80-luvuilla behavioristinen pedagogiikka oli yhteiskunnan näkökulmasta katsottuna toimivaa. Tiedon määrän ajateltiin olevan rajallinen ja ihmistyövoimaa tarvittiin paljon monella alalla. Ihmisiä koulutettiin tiettyyn tehtävään yhteiskunnassa, esimerkiksi teollisuus vaati paljon ihmisiä liukuhihnjojensa ääreen. Yhteiskunta ja useimmat työt olivat tarkasti ylhäältä säädeltyjä ja valvottuja, joten nykypäivän oppimisessa korostuvat käsitteet *itseohjautuvuus* ja *itsearviointi* olivat vieraita.

Uuden vuosikymmenen koittaessa ja laman vavistellessa maamme alkoi behaviorismiin perustuva oppimiskäsitys käydä yhä vanhanaikaisemmaksi. Uudelle, syntymässä olevalle postmodernille yhteiskunnalle tyypillisesti keskushallintoa purettiin laajamittaisesti ja ihmisiltä ryhdyttiin työtehtävissään vaatimaan yhä enemmän uusia ominaisuuksia, kuten ryhmätyöskentelyn taitoja, laadun valvontaa sekä ongelmanratkaisu- ja suunnittelutaitoja (Levin & Rumberger 1989, 230-231). Oltiin siirtymässä kohti *informaatioyhteiskuntaa*, jossa tiedon ja informaation määrä alkoi kasvaa niin suureksi, että ihmisen oli sitä vaikea ymmärtää ja jäsentää. Tämä lähinnä uuden median (globaalia, nopeaa, tehokasta) aikaansaama "ongelma" aiheutti myös koululle selvän haasteen. Koulun tehtäväksi tuli entistä enemmän kehittää tietoihin liittyviä taitoja, kuten tiedon etsimistä, arviointia, jäsentämistä, valikointia ja tuottamista. (Olkinuora 1994, 61).

Näihin haasteisiin etsittiin vastausta *kognitivismista* ja siitä kehittyneestä *konstruktivismista*. Kognitivismin ja konstruktivismin mukaan oppiminen on toimintaa, jossa oppija itse rakentaa kuvaa ulkoisesta maailmasta ja etsii selitystä sen eri ilmiöille. Oppija siis tulkitsee opittavaa ainesta kaiken aiemmin kokemansa pohjalta ja sulauttaa opittavan aineksen aiempiin skeemoihinsa. (Lehtinen ym. 1989, 28.) Bruner (1986, 11-43) korostaa lisäksi henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvia subjektiivisia merkityksiä tietämisen kriteerinä. Opetus alkoi muuttua suuntaan, mistä saa käsityksen Patrikaisen (1999, 107) uuden opettajuuden kuvauksesta:

*Humanistis-konstruktivistiseen pedagogiikkaan perustuvan opettajuuden tiedon- ja oppimiskäsityksessä korostuu oppijoiden keskeinen, aktiivinen rooli hankkia tietoa eri lähteistä laaja-alaisissa oppimisprojekteissa, joiden suunnitteluun oppilaat myös*

*osallistuvat aktiivisesti. Tällöin tietoon suhtaudutaan kriittisesti ja tietoja opitaan myös soveltamaan eri elämäntilanteissa. Prosessissa painottuu ajattelun, oppimaan oppimisen ja itsearviointitaitojen hallinta opettajan ohjauksessa.*

#### 2.4 Opettajan ammattikuvan muuttuminen

Opettajiston historiallinen tehtävä on muuttunut: Aikaisemmin opettaja toimi perheinstituutiota tukevana valistajana, kansalaiskasvattajana ja moraalinvartijana. Nyt tämä tehtävä on siirtynyt yhä enemmän koulujärjestelmän sisään rakennetuille erityisjärjestelmille - erityisopetukselle, koulupsykologialle ja -terveydenhuollolle - ja toisaalta koulusta ulos - päivähoitolle, medioille, kulutus- ja vapaa-ajan koneistoille. Opettajien tehtäväksi on enemmän tullut oppilasaineksen jakaminen erilaisia koulutusväyliä silmälläpitäen. Pitkän yhtenäisen koulujärjestelmän sisällä opettajan tehtävänä on jatkuvasti arvioida, motivoida, ohjata ammatinvalintaa ja testata soveltuvuutta erilaisilla hienovaraisilla strategioilla. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 213.) Luokanopettajaa koskevat pääasiassa kaksi ensin mainittua kohtaa, oppilaiden arviointi ja motivointi. Varsinkin arvioinnista on tullut suorastaan muoti-ilmiö viime vuosina. Oppilasarvioinnin lisäksi monissa kouluissa toteutetaan myös koulun antaman opetuksen laadun arviointia. Motivoinnilla puolestaan pyritään luomaan myönteinen oppimisilmapiiri. Nykyään motivoinnilla tuntuu olevan entistä suurempi merkitys oppilaiden oppimisen kannalta; oppilas ei varsinkaan ylemmillä luokilla pidä opettajaa enää kaikkietävänä guruna, jonka ohjeita seurataan sokeasti. Tämä kuvastaa postmodernia yhteiskuntaa, jolle on tyypillistä auktoriteettiuskon heikkeneminen (vrt. Lähteenmaa 1995). Opettajan pitää osata yhä paremmin "huijata" oppilaat oppimaan. Opettaja saattaa joutua joskus myös hyvinkin tiukkoihin valinta- ja päätöksentekotilanteisiin, joilla voi oppilaan kannalta olla kauaskantoisiakin seuraamuksia; tällainen on esimerkiksi kysymys erityisluokalle siirtämisestä.

Työtehtävien edellyttämät koulutusvaatimukset kasvavat yhteiskunnassa jatkuvasti teknologisen muutoksen myötä. Tämän seurauksena alhaista ammattitaitoa vaativien töiden osuus vähenee ja työtehtävien taitovaatimukset kasvavat. Koulutuksen merkitys kasvaa - yhä suuremman osan väestöstä on vietettävä pidempiä jaksoja koulun penkillä. (Antikainen ym. 2000.) Tällainen perusnäkemys ohjaa varsin yleisesti koulutuspoliittista suunnittelua, jonka tulosten yhtenä toteuttajana toimii opettaja. Virallisella päätöksenteko- ja suunnitte-

lutasolla korostetaan koululaitoksen tehtävää ensi sijassa oppilaiden ja opiskelijoiden työ-, ammatti- ja kansalaistaitojen kohottajana. Tämän käsityksen mukaan yleissivistävä koulu on yhteiskunnallisena instituutiona korvaamaton parantaessaan niin kansakunnan kuin ihmisten tietotaitoja ja opettaessaan heidät lukemaan, laskemaan, kirjoittamaan, hallitsemaan vieraita kieliä ja tietotekniikkaa sekä ohjatessaan heidät ymmärtämään maailman tapahtumia. (Antikainen ym. 2000, 141.) Opettaja on siis erittäin vastuullisessa tehtävässä. Mitä alemmalla tasolla hän toimii, sitä merkittävämpi vaikutus hänellä on oppilaisiin. Opettaja joutuu tasapainoilemaan yhteiskunnallisten ja yksilöllisten vaatimusten välissä. Yhteiskunnalliselta kannalta ajateltuna opettajalla on tehtävänä kansallisen kulttuuriperinnön siirtäminen, yksilöiden sosialisaatio ja tätä kautta yhteiskunnan jatkuvuuden turvaaminen (Antikainen ym. 2000, 153). Yksilöllisellä tasolla opettaja lienee eniten kasvattaja. Niemi (1998, 30) korostaa opettajan (erityisesti tulevaisuudessa) olevan lisäksi rohkaisija, joka pystyy kasvattamaan oppilaista hyviä ja tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä, joilla on kyky suurissa muutoksissa osallistua yhteiskunnan myönteiseen rakentamiseen. Siten yksilön kasvattamiseen liittyvillä tavoitteilla on myös yhteiskunnallinen perustelu - omien intressiensä takiahan yhteiskunta ylipäättään on kiinnostunut lasten kasvattamisesta. Onkin hieman nurinkurista, että suuret koulutuspoliittiset linjaukset keskittyvät usein korkeasteelle, vaikka peruskoulussa kylvetään ne kaikkein ratkaisevimmat siemenet yksilön tulevaisuuden kannalta.

## 2.5 Kansainvälistyminen - globalisaatio

Hyvin selvä uudelle yhteiskuntamuodolle ominainen piirre on kansainvälistyminen. Tämä näkyi jo 80-luvulla sekä yritysmaailman, kauppapolitiikan, populaarikulttuurin että korkeakulttuurin alueilla. (Allardt 1989, 21.) Kansainvälistyminen merkitsee kulttuurivirikkeiden kansainvälistymisen ohella myös paineita kulttuurin yhdenmukaisuuteen (Allardt 1989, 21). Tästä esimerkkinä voidaan mainita Suomessakin käyttöön otettava Euroopan unionin maiden yhteinen valuutta euro. Tällä hetkellä kansainvälistyminen Euroopan unioniin liittymisineen on saavuttanut jo sellaiset mittasuhteet, että paikoitellen ollaan



huolissaan suomalaisen kulttuurin omaleimaisuuden katoamisesta. Opettajan ammatin näkökulmasta koulutuksen saralla tapahtuva kansainvälistyminen näkyy esimerkiksi erilaisina maiden välisinä yhteistyöhankkeina ja kulttuurien vaihto-ohjelmina (mm. ystävyyskoulut).

Uutena, kasvavana ilmiönä suomalaisessa yhteiskunnassa on lisääntyvä ulkomaalaisten määrä. Tilastokeskuksen mukaan Suomessa asui vuonna 2000 kaikkiaan 91 000 ulkomaalaista, mikä oli 1,8 % väestöstä. Vuonna 2000 Suomessa oli 18 835 vuoden 1973 jälkeen pakolaisena maahan saapunutta henkilöä. Koko väestöstämme pakolaisten määrä on 0,4 prosenttia. (Ulkomaiden kansalaiset, [www.tilastokeskus.fi](http://www.tilastokeskus.fi).) Alhaisesta ulkomaalaisten määrästä huolimatta muukalaisvihaa ja rasismia esiintyy. Sen on ajateltu johtuvan pitkälti taloudellisesta lamasta ja työttömyydestä (Antikainen 1998, 160). Suomi on elänyt kuitenkin jo usean vuoden ajan taloudellista nousukautta ja työttömyys on pienentynyt selvästi. Siksi talouteen ja työllisyyteen liittyvät seikat eivät voi selittää rasismia kuin korkeintaan huonosti menestyvillä, muuttotappiosta kärsivillä syrjäseuduilla.

Rasismia voidaan tällä hetkellä selittää yhteiskunnan muuttumisella. Postmoderniin tapaan yksilöt ovat aikaisempaa rajattomampia, oikean ja väärän raja hämärtyy, liikutaan harmaalla alueella. Ihmiset haluavat puolustaa turvattomuuden tunteessaan omaa reviiriään. Taustalla voi myös olla esimerkiksi pelkoa ja epävarmuutta omasta tulevaisuudesta. Nuorten on todettu hakevan tänä aikana turvaa mm. jengeistä, joissa on hyvin tarkat säännöt. Rasismi voi olla myös yksi keino saada elämälle sisältöä, samastua tiettyyn ryhmään ja vahvistaa omaa identiteettiä. Taloudelliset syyt rasismia selittävinä tekijöinä voivat myös edelleen olla taustalla. Vaikka suurella osalla väestöstä menee tällä hetkellä taloudellisesti hyvin, niin vähempiosaisten määrä on viime vuosina kuitenkin kasvanut. Heikompiosaisten keskuudessa myös rasismi on yleensä yleisempää. Asenteet juurtuvat nuorena ja asennekasvatuksessa koululla on vanhempien jälkeen merkittävin rooli. Suvaitsevaisuuskasvatusta onkin ehdotettu lisättäväksi peruskoulun opetusohjelmaan.

### 3 AMMATINVALINTA POSTMODERNISSA YHTEISKUNNASSA

Lähteenmaa (1995, 12) toteaa, että postmodernia kulttuuria koskevassa keskustelussa viitataan usein siihen, että uudenlainen kulttuurinen tilanne asettaa ihmisille uudenlaisia haasteita. Ihmisten elämässä valintojen tekeminen tulee yhä useammin sääntöjen noudattamisen tilalle, ja etenkin moraaliset ratkaisut tehdään ristiriitaisten impulssien ohjaamina. Modernissa yhteiskunnassa moraalisen käyttäytymisen säätely oli hyvin pitkälti yhteiskunnan instituutioiden tehtävänä, mutta postmodernin aikana eettiset kysymykset tulevat yhä enemmän ihmisten itsensä harkittaviksi, mikä lisää osaltaan epävarmuuden tunnetta. (Bauman 1996, 211-214.) Saksalainen kulttuurisosiologi Gerhard Schulze (1996) on todennut epävarmuuden näkyvän elämässä muun muassa siinä, että varmojen elämänprojektien tilalle on tullut hetkellisyys. Olemme siirtyneet yhä lyhytjänteisempään, kokemuksellisuutta korostavaan “elämisyhteiskuntaan”. Onnellisuuden lähteitä metsätetään aikaisempaa enemmän, eikä aina olla edes varmoja siitä, mitä etsitään. Kysymys “Mitä oikeastaan haluan?” on tullut entistä yleisemmäksi. (Schulze 1996, 33-34.) Tämän kiperän kysymyksen eteen yksilö joutuu pohtiessaan, mitä hän haluaa tehdä työksensä. Ammatinvalinnassa epävarmuus tulevaisuudesta näkyy muun muassa siten, että halutaan suorittaa useampia ammattitutkintoja. Yksi ammattitutkinto ei välttämättä riitä - ihmiset haluavat pitää ovet avoimina joka suuntaan. Tässä luvussa tarkastelemme tätä kysymystä ensin ammatinvalintateorioiden kautta. Tämän jälkeen lähtökohtana on yksilön näkökulma, jossa käsittelemme muun muassa arvojen ja ammattimotivaation käsitteiden merkitystä. Lopuksi esittelemme muutamia ammatinvalintatutkimuksia, jotta lukija saisi yleiskuvan opettajanammattin valinnan perusteiden kehityksestä yhteiskunnan muutosten myötä.

#### 3.1 Ammatinvalintateorioista

Ammatinvalintaprosessia voidaan tarkastella ainakin kahdesta teoreettisesta lähtökohdasta käsin. Lähtökohdaksi voidaan ottaa yksilön päätöksentekoon tai persoonallisuuteen pohjautuva lähestymistapa.

Päätöksentekoon perustuvassa lähestymistavassa ammatinvalinta nähdään sarjana useita vaiheita. Janis ja Mann (1977, 54-65) jakavat päätöksentekoprosessin seitsemään vaiheeseen alkaen eri vaihtoehtojen huolellisesta punnitsemisesta. Kari (1996, 32) on tiivistänyt nämä seitsemän vaihetta kolmeen erityyppiseen luokkaan, jotka toistuvat päätöksentekoprosessissa pariin otteeseen. Korkealaatuinen päätöksentekoprosessi sisältää:

1. Informaation etsintää valinnan kohteesta ja sen sisäistämistä.
2. Hankitun informaation analysointia ja arviointia.
3. Lopullista päätöksentekoa varten vertaillaan informaatiota, joka voi olla keskenään ristiriitaista. (Kari 1996, 32.)

Yleistäen voidaan todeta, että mikäli ammattia valitseva yksilö täyttää kaikki edellä mainitut vaatimukset, voidaan häntä Karin sanoin kutsua valppaaksi päätöksentekijäksi (Kari 1996, 33). Emme käy tutkimuksessamme läpi päätöksentekoon pohjautuvia teorioita tämän lähemmin vaan keskitymme tarkastelemaan ammatinvalintaa lähinnä yksilön persoonallisuuden pohjautuvista teorioista käsin, jotka voidaan edelleen jakaa psykologisiin ja sosiologisiin teorioihin. Psykologiset ammatinvalintateoriat lähtevät siitä oletuksesta, että yksilöllä itsellään on ainakin jossain määrin mahdollisuuksia valita ammattinsa ja kontrolloida ammatillista tulevaisuuttaan. Teorioiden mukaan valinta on ensisijaisesti yksilön ominaisuuksien ja hänen toimintansa johtamaa ja vain toissijaisesti ympäristön ohjaamaa. Ammatinvalintaa selittävät sosiologiset teoriat puolestaan analysoivat taloudellisten ja sosiokulttuuristen tekijöiden yhteyksiä yksilön ammatinvalintaan. (Huuskonen, Lähteenmaa & Paalumäki 1990, 5.)

Yksilön persoonallisuuden perustuvassa lähestymistavassa (esim. Holland 1973; Holland 1985; Super 1957) ammatinvalinta nähdään jatkuvana prosessina, jossa yksilö hakeutuu tiettyyn työympäristöön. Hollandin teoria ei ole puhtaasti psykologinen, vaan se ottaa huomioon myös ympäristön vaikutuksen yksilön valintoihin. Täten teoria antaa lukijalle perspektiiviä yhteiskunnassa tapahtuneen muutoksen tarkasteluun ammatinvalinnan kannalta.

Holland on hakenut teoriallaan vastausta muun muassa seuraaviin kysymyksiin: Mitkä persoonallisuuden piirteet ja ympäristötekijät yhdessä johtavat tyydyttävään uranvalinta-

päätökseen, työhön sitoutumiseen ja työssä suoriutumiseen? Mitkä persoonallisuuden piirteet ja ympäristötekijät johtavat vakaaseen työsuhteeseen, joka kestää eläkeikään saakka? Hollandin (1985) mukaan ammatinvalinta, ammatin vaihdokset, ammatillinen käyttäytyminen ja suoriutuminen sekä koulutukseen ja sosiaaliseen elämään liittyvät toiminnot ovat tulosta persoonallisuuden ja ympäristön ominaisuuksien vuorovaikutuksesta. Ihmiset hakeutuvat ympäristöihin, joissa voivat käyttää kykyjään ja taitojaan, ilmaista asenteitaan ja arvojaan sekä käsitellä itselle sopivia ongelmia ja rooleja. (Holland 1985, 4).

Hollandin mukaan sekä ihmiset että ympäristöt voidaan jakaa kuuteen tyyppiin: realistiseen, tutkivaan, taiteelliseen, sosiaaliseen, yrittävään ja sovinnaiseen. Kutakin persoonallisuustyyppiä luonnehtivat sille ominaiset arvot, minäkäsitykset, persoonallisuuspiirteet, ammatilliset kiinnostukset, itsensä ja maailman havaitseminen sekä herkkyys ulkoisille vaikutuksille. (Holland 1985, 2, 17.) Jokaista ympäristötyyppiä kuvaavat sille ominaiset fyysiset ja sosiaaliset järjestelyt sekä ongelma- ja stressityypit. Ympäristötyyppi määräytyy voimakkaimmin sen mukaan, mitä persoonallisuustyyppiä edustavia henkilöitä ympäristössä on eniten. Jos esimerkiksi ympäristön henkilöistä suurin osa on luokiteltavissa realistiseen tyyppiin, on ympäristötyyppi realistinen sille ominaisine ympäristötekijöineen. Persoonallisuustyyppin määräytymiseen vaikuttaa ympäröivien henkilöiden lisäksi toki myös perimä, vanhemmat, sosiaalinen asema, kulttuuri ja fyysinen ympäristö. (Holland 1985, 2.) Kullekin tyyppille syntyy tämän vuorovaikutuksen seurauksena luonteenomainen asennoituminen ja keinot selvittää ympäristössä ilmenevät ongelmatilanteet. Toisin sanoen, Hollandin mukaan käyttäytyminen määräytyy persoonallisuuden ja ympäristön vuorovaikutuksessa. (Holland 1985, 4.)

Hollandin teoria ei kuitenkaan sellaisenaan täysin istu tutkimukseemme. Teorian yhtenä perusedellytyksenä on, että tutkijan täytyy tuntea tutkittavansa hyvin tarkkaan. Meidän tiedot tutkittavistamme pohjautuvat ainoastaan kyselylomakkeista saamamme informaation varaan. Väärien tulkintojen välttämiseksi pidämme Hollandin teoriaa tutkimuksemme vain apuvälineenä analysoidessamme ympäristön vaikutusta ammatinvalintaan. Sen sijaan toisen amerikkalaisen, Morris Rosenbergin, kehittämä malli ammatinvalintamotiiveista soveltuu tutkimukseemme paremmin ja esittelemmekin sen ydinkohdat seuraavassa.

*Rosenbergin malli.* Yhdysvaltalainen Morris Rosenberg (1957) on tutkinut muun muassa amerikkalaisten yliopisto-opiskelijoiden ammatinvalintamotiiveja. Hän tarkastelee yksilön valintoja psykologisesta näkökulmasta. Opiskelija joka tekee ammatinvalintapäätöksen suuntaa sen pitkälle tulevaisuuteen. Ei ole yhdentekevää, millaisessa ammatissa ihminen työskentelee, koska hän viettää töissä suurimman osan siitä ajasta, jolloin hän on virkeimmillään. Yksilö joutuu miettimään, mitä työltään haluaa ja ennen kaikkea mitä haluaa elämältään. (Rosenberg 1957, 10.) Rosenberg päätyi tutkimuksensa pohjalta kolmiosaiseen orientaatioperusteiden jaotteluun sen mukaan, mitä yksilö pitää tärkeimpänä työssään:

1. Mahdollisuus työskennellä mieluummin ihmisten kuin esineiden kanssa ja mahdollisuus auttaa toisia. Tätä kategoriaa Rosenberg kutsuu ihmisorientoituneeksi arvopohjaksi. Tämän orientaatioperustan valinneet saavat työssään tyydytyksen sosiaalisista suhteista.
2. Mahdollisuus ansaita paljon rahaa, saada arvovaltaa ja sosiaalista statusta. Tätä kategoriaa Rosenberg kutsuu ulkoisten palkkioiden orientaatioperustaksi. Työ on yksilölle vain välinearvo.
3. Mahdollisuus olla luova ja käyttää omia kykyjä ja taipumuksia työssä. Tämä kategoria saa nimen itseilmaisun orientaatioperusta. Tässä tapauksessa työ nähdään päämääränä päästä hyödyntämään omaa lahjakkuutta ja luovuutta. (Rosenberg 1957, 13.)

Käytämme edellä mainittua orientaatioperustojen luokittelua hyväksemme analysoidessamme tutkimustuloksiamme.

### 3.2 Ammatinvalintaan vaikuttavista arvoista

Valintatilanteissa yksilö joutuu väistämättä puntaroimaan arvojaan: mitä hän haluaa ja miksi? Ammatinvalinta on epäilemättä yksi merkittävimmistä tilanteista, jossa ihminen joutuu pohtimaan omaa arvomaailmaansa. Arvot ovat Superin (1995, 5) mukaan organisoitu järjestelmä, joka koostuu yleisistä käsityksistä, mielipiteistä ja asenteista siitä, mikä on suotavaa, oikeaa ja hyvää elämässä. Arvot ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa yksilön tarpeisiin, haluihin ja tavoitteisiin. Arvojärjestelmä auttaa yksilöä sopeutumaan ympäris-

töönsä ja tekemään päätöksiä eri vaihtoehtojen välillä. Arvojärjestelmä voidaan nähdä prioriteettikriteeristönä, toisin sanoen ohjeistona, joka ohjaa yksilön käyttäytymistä. Koska arvot tulevat selkeimmin näkyviin yksilön valinnoissa, voidaan arvot määrittellä suhteellisen pysyviksi tavoitteiksi, joihin yksilö pyrkii. Työtä koskevat arvot Super (1995, 5) määrittelee edellä mainitun perusteella suhteellisen pysyviksi tavoitteiksi, joihin yksilö pyrkii työnsä kautta. Kun yksilö haluaa jotakin, hän joutuu asettamaan vaakakuppiin ne asiat, jotka vaikuttavat tämän tavoitteen saavuttamiseen (Super 1995, 55).

Arvojen mittaaminen on vaikeaa. Kyselylomakkeella tapahtuvassa mittauksessa kysymysten muotoilu saattaa vaikuttaa tutkittavan vastauspäätökseen. Voi myös olla niin, että tutkittava arvostaa eri asioita kuin, mitkä todellisuudessa vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä. Tutkittava ei välttämättä ole edes tietoinen arvoistaan tai joissakin tapauksissa hän ei ole rehellinen, vaan vastaa sen mukaan, mikä on yleisesti hyväksyttävää. Kaikki edellä mainitut seikat vaikeuttavat arvojen tutkimista. Arvoja ja niiden keskinäistä hierarkiaa tutkittaessa on otettava huomioon, että ne riippuvat sekä yksilöstä että kulloisestakin tilanteesta. Tämän vuoksi yleistyksiä on vaikea tehdä. (Super 1995, 6.)

### 3.3 Ammatillisen suuntautumisen piirteitä

Ammattiin suuntautuminen on päämääräorientoitunutta toimintaa, jossa ihminen luo, punnitsee ja pyrkii toteuttamaan omia suunnitelmiaan. Toimintaan liittyvät ihmisen käsitykset työstä, koulutuksesta ja omista mahdollisuuksista sekä ympäristön asettamista rajoituksista. Ammattiin suuntautuminen voi kestää lapsuudesta varhaisaikuisuuteen asti. Omien kykyjen ja kiinnostusten tiedostaminen ja pohdinta, missä ammatissa niitä voi parhaiten toteuttaa, edellyttää tietoa ammateista ja niiden vaatimuksista. Myös erilaiset realiteettitekijät, kuten palkkaus ja työmarkkinatilanne, ovat keskeisiä ammatinvalintaan vaikuttavia tekijöitä. (Jussila 1976, 11.) Ammatinvalintateoreetikot, esimerkiksi Super (1995) ja Ginzberg (1980) ovat myöhemmissä tutkimuksissaan kuvanneet ammatinvalintaprosessia aiempia tutkimuksiaan laajemmaksi ja monisäikeisemmäksi. Tutkijoiden mukaan ihmisen rooleja ei voida siinä selkeästi erottaa toisistaan. Turkulainen (1986, 99-100) toteaa, että ammattiin suuntautuminen on osittain rationaalinen valinta, koska henkilön toiminta voi olla päämääräsuuntautunutta. Toisaalta, tapahtumasarjaan voi

liittyä yllättäviä sattumia, joten niitä tekijöitä, jotka ohjaavat ammatinvalintaa ja vaikuttavat siihen, on vaikea käsitteellistää ja mitata kattavasti. Empiirisissä tutkimuksissa onkin tyydytty motivaation tiukan käsitteellistämisen sijasta selvittämään valinnan syitä tai motiiveja, väljästi käsitettynä motivaatiotaustaa. (Panhelainen & Malin 1983, 22.)

### 3.4 Ammattimotivaatio

Arvojen ohella yksilön valintoihin vaikuttaa motivaatio, josta käytämme tässä yhteydessä nimitystä ammattimotivaatio. Ammattimotivaation merkitys on etenkin tulevan ammatin ja opintoalan valinnassa hyvin tärkeä. Ammattimotivaatio ohjaa opiskelijoiden valikoitumista tiettyihin opintoihin. Valikoitumista tiettyyn ammattiin ohjaavat muun muassa opiskelijan käsitykset ja odotukset tulevasta ammatista. Näistä keskeisimpiä ovat ammattirooleihin kohdistuvat odotukset, joihin vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi sosiaalinen asema, ammatin yleinen arvostus ja todennäköiset tulot. Ammattiin liittyvien odotusten lisäksi tietyille alalle hakeutumiseen vaikuttavat käsitykset siitä, minkälaista alan opiskelu tulee olemaan. Akateeminen ammatinvalinta on kokonaisuutena varsin monimutkainen ja pitkäaikainen kehitysprosessi, joka etenee kuvitelmiin, kokeilujen ja todellisuus pohjaisten valintojen kautta. Opiskelualan valinta vaikuttaa hyvin ratkaisevasti opiskelijan myöhempään elämänsäkuuluun. (Aittola & Aittola 1985, 34; Neygi & Komulainen 1993, 10-11; Neygi 1998, 2.)

Ammatinvalintaa ohjaavat yksilöiden mielikuvat itsestään ammatinharjoittajana. Ammatinvalintapsykologiassa katsotaan ammattiin sosiaalistumisen olevan laaja prosessi, jonka ensimmäinen vaihe on ennakoiva ammattiin sosiaalistuminen ja toinen vaihe ammatillinen koulutus. (Moore 1969, 871-873.) Tutkimusjoukkomme on tällä hetkellä siis luokanopettajan ammattiin sosiaalistumisen toisessa vaiheessa. He ovat todennäköisesti käyneet läpi ennakoivan vaiheen, johon kuuluu alustava ammattiin tutustuminen sekä sen ammattikäytännön ja arvomaailman pohtiminen (Moore 1969, 871-873). Myös valintakokeet ovat varmasti jonkin verran aktivoineet tutkittaviemme ajattelua tulevaa ammattia kohtaan. Etenkin haastattelussa joutuu puntaroimaan omia motiivejaan alalle hakeutumiseen. Samalla aktivoituvat myös aikaisemmat käsitykset ja kokemukset koulusta ja opettajan työstä, sillä onhan heillä jokaisella takanaan pitkäaikaiset kokemukset edellä mainituista seikoista jo oppilaina. (Niemi 1995, 21-22.)

Place (1997) on tutkinut Hollandin teorian pohjalta opettajanammatin valintaa lukiolais-ten keskuudessa. Placen tutkimus osoitti, että ne opiskelijat, joiden motivaatioperusta pohjautui henkilökohtaiseen tyydytyksen tunteeseen tai joilla oli aiempia roolimalleja opettajina (sukulaisia, tuttavina) valitsivat todennäköisemmin opettajan ammatin verrattuna niihin opiskelijoihin, jotka arvostivat enemmän taloudellisia palkkioita. Chivoren (1988) tutkimus Zimbabwen opettajaksi opiskelevista osoitti, että kehitysmaissa palkka, työolosuhteet, koulun tilat ja opettajan status ovat seikkoja, jotka tekevät opettajan ammatista halutun. Tässä on merkittävä kulttuurinen ero useimpiin länsimaihin, joissa opettajan ammatin status ei enää ole kovin korkea.

### 3.5 Sosiaalisen alkuperän vaikutus ammatinvalintaan

Onko luokanopettajiksi hakeutuneiden kotitausta niin sanotusti koulutusta suosiva? Antikainen, Rinne ja Koski (2000, 125) esittävät kirjassaan, että koulutuksellisten erojen taustalla ovat kodin vuorovaikutustilanteet ja perhekulttuurit, jotka ruokkivat toisten opintiellä menestymistä ja estävät tai ehkäisevät toisten. Akateemiset kodit suuntaavat lastensa motiivirakenteita ja elämäntapoja kohti akateemisuutta, kun taas “deprivoiva” kotiympäristö ei näe koulutuksen arvoa eikä ennen kaikkea kykene tukemaan lapsia opintiellä taloudellisesti, sosiaalisesti eikä kulttuurisesti. Opettajan ammatti muodostaa ikään kuin vedenjakajan akateemisen ja ei-akateemisen välille. Vaikka opettajaksi pätevytminen edellyttää nykyisin maisterin tutkintoa, niin ammatin status ei ihmisten mielikuvissa ole niin vahvasti akateeminen kuin ennen muinoin, jolloin opettaja, pappi ja lääkäri muodostivat kunnan eliitin. (Antikainen ym. 2000, 125.)

Kautta aikojen opettajatyövoimaa on ammennettu sekä keskiluokasta että alempien luokkien ryhmistä. Antikaisen ym. (2000, 211) mukaan tällä hetkellä on nähtävissä yhä voimistuva siirtymä keskiluokkaiseen rekrytointiin, mikä mukailee yhteiskunnan keskiluokkaistumista. Antikainen ym. esittävät mielenkiintoisen kommentin siitä, että opettajistosta on tullut yhä selvemmin koulupärfäämisen määrittelemä mallikansalaisten ammattikunta, joka kantaa mukanaan historiallista perintöä arvoasteikossa nousemisen mahdollisuudesta. On esitetty, että suomalaisen opettajan elämänhistoria muodostaa syklin, joka johtaa koulusta koulun kautta kouluun. Denscombe (1982) on todennut, että opettajuuden muodostuminen sitoutuu keskeisesti juuri kouluinstituution käytäntöihin;



opettajan pääasiallinen suuntautuminen tapahtuu jo hänen omaan kouluoppimiseen liittyvän elämänhistoriansa aikana. Tuon oppimisensa malleja hän siirtää omaan opetuskäytäntöönsä sivuuttaen paljolti esimerkiksi didaktiset ja muut opettajankoulutuksen viralliset opit. (Denscombe 1982, 249-265.) Ajateltaessa koulun uudistumisen hitautta ja vaikeutta väite tuntuu hyvinkin todenperäiseltä.

### 3.6 Opettajankoulutuksen suosio ja opettajan ammatin arvostus

Suomessa opettajankoulutus, etenkin luokanopettajankoulutus, on hyvin suosittu koulutusala: vuonna 2001 hakijamäärä maamme yliopistojen opettajankoulutuslaitoksiin oli 5313 (J. Kari, henkilökohtainen tiedonanto 14.8.2001). Tällä hetkellä vain 12-15 % (Luukkainen 2000, 222-223) hakijoista tulee hyväksytyksi johonkin Suomen kymmenestä opettajankoulutuslaitoksesta. Koulutukseen pyrkijät ovat suuremmaksi osaksi korkeasti motivoitunutta ja lahjakasta opiskelija-ainesta. Sen sijaan aineenopettajapuolella tilanne ei ole näin hyvä; Luukkainen (2000, 223-225, 282-284) toteaa, että varsinkin vieraisissa kielissä ja matemaattis-luonnontieteellisissä aineissa, on pula motivoituneista hakijoista.

Antikainen ym. (2000, 143) toteavat, että koulutuksen välityksellä yksilöt kiinnitetään tiettyyn ammattiin ja niin heille kuin muillekin luodaan usko kyseisen ammatin ja sen yksittäisen jäsenen yhteiskunnassa ansaitsemasta arvosta. Eri ammattien arvostuksista on tehty mittauksia ja niistä viimeisimmän, Suomen Kuvalehden maaliskuussa 2001 julkaisteman mittauksen, mukaan luokanopettajan ammatti oli 369 ammatin joukossa sijalla 56 (Lappalainen 2001, 22-37). Ammatin arvostus oli noussut hivenen edellisestä mittauksesta vuonna 1996, jolloin sijoitus oli 62. (Saarikoski 1996, 24-35). Kun verrataan vuoden 1991 tilanteeseen, jolloin sijoitus oli 96., on arvostuksen kohoaminen vielä selvemmin havaittavissa (Lamberg, Pyysalo & Tervo 1991, 20-33). Ammatin arvostuksen lisääntymisestä antaisi viitteitä myös tieto, että luokanopettajakoulutukseen hakeneiden määrä on kääntynyt nousuun vuoden 1999 aallonpohjan jälkeen. Tuolloin hakijoita oli 4956, vuonna 2000 heitä oli 5186 ja tänä vuonna, kuten todettua, 5313. (J. Kari, henkilökohtainen tiedonanto 14.8.2001.)

### 3.7 Opettajanammattin valintaa koskevia tutkimuksia

Opettajanammattin valintaa koskevia tutkimuksia on tehty useista eri näkökulmista; luokanopettajien lisäksi on tutkittu muun muassa aineenopettajien ja lastentarhanopettajien ammatinvalinnan perusteita (mm. Kallioniemi 1999, Ikonen-Varila 2001). Esittelemme seuraavaksi kronologisessa järjestyksessä kolmelta eri vuosikymmeneltä viiden opettajanammattin valintaa koskevan tutkimuksen keskeisimmät tulokset ammatinvalinnan perusteiden suhteen. Vanhimmat tutkimukset on valittu sillä perusteella, että ne koskevat nimenomaan luokanopettajaksi pyrkivien tai opiskelevien ammatinvalintaperusteita. Mukana on myös yksi osatutkimus (Perho 1984), joka ei varsinaisesti ole opettajatutkimus. Esittelemme myös sen tuloksia, jotta lukijalla olisi mahdollisuus verrata muille aloille pyrkivien ammatinvalintaperusteita opettajiksi pyrkivien ammatinvalintaperusteisiin.

#### 3.7.1 Luokanopettajiksi opiskelevien ammatinvalinnan perusteet 70-luvun lopulla

Martti Jussila on tutkinut sekä yksin ja että yhdessä Anneli Laurialan (1989) kanssa luokanopettajiksi opiskelevien ammatinvalintamotiiveja. Vuonna 1989 julkaistussa seurantatutkimuksessa tutkittiin Oulun opettajankoulutuslaitoksessa vuonna 1975 vanhamuotoisen luokanopettajakoulutuksen aloittaneiden opiskelijoiden (N = 84) ammatinvalintamotiiveja, koulutusodotuksia sekä koulutus- ja kenttäkokemuksia. Tässä kohden tarkastelemme ainoastaan ammatinvalintamotiiveja, koulutusodotuksiin palaamme tuonnempana.

Jussila ja Lauriala suorittivat neljä eri mittausta, jotka tapahtuivat opintojen alkuvaiheessa, ensimmäisen lukuvuoden lopussa, koulutuksen päättyessä (kolmannen vuosikurssin lopulla) ja kenttävaiheessa (vuosi koulutuksen päättymisen jälkeen). Seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 3) on kuvattu tärkeimmät ammatinvalintamotiivit ensisijaisuusjärjestyksessä (sijoitus suluissa). Mittaaminen tapahtui asteikolla 1-5, jossa numero 1 tarkoitti pienintä arvoa ja numero 5 suurinta. Taulukossa on raportoitu ensimmäisen, toisen ja neljännen mittauskerran tulokset. (Jussila & Lauriala 1989, 46.) Ilmeisesti kolmas mittauskerta on jätetty taulukoimatta siksi, että sen tulokset olivat pitkälti samanlaiset kuin toisella mittauskerralla.

TAULUKKO 3. Jussilan ja Laurialan (1989) tutkimuksen tärkeimmät ammatinvalintamotiivit, niiden keskiarvot ja sijoitus ensisijaisuusjärjestyksessä eri mittauskerroilla.

muuttajan sisältö	1. mittaus (opintojen alkuvaihe)	2. mittaus (1. lukuvuoden loppu)	4. mittaus (kenttävaihe)
mielenkiinto työhön lasten ja nuorten parissa	4.40 (1.)	4.09 (1.)	4.07 (1.)
mielenkiinto opetustyöhön	3.85 (2.)	3.69 (2.)	3.79 (2.)
mahdollisuus opiskella valmiina opettajana	3.23 (3.)	2.97 (3.)	-
pitkät lomat	2.58 (5.)	2.84 (4.)	2.96 (3.)
opettajien työajat	-	2.73 (5.)	2.82 (4.)
opettajan ammatin turvallisuus	2.67 (4.)	-	-

Voidaan havaita, ettei ammatinvalintamotiivien ensisijaisuusjärjestyksessä tapahtunut suuria muutoksia mittauksien eri vaiheissa. Oikeastaan ainoa selkeä muutos oli, että työn ulkoiset tekijät, kuten pitkät lomat ja opettajien työajat painottuivat hieman enemmän kenttävaiheessa kuin opintojen alussa. Vastaavasti koulutuksen alussa opettajan ammatin turvallisuus koettiin tärkeämpänä ammatinvalintaan vaikuttavana tekijänä kuin myöhemmissä vaiheissa. (Jussila & Lauriala 1989, 46.)

### 3.7.2 Luokanopettajiksi pyrkivien ammatinvalinnan perusteet 80-luvulla

80-luvulla opettajanammattin valinnan perusteita on tutkinut muun muassa Perho (1987). Tutkimuksen kohteena olivat Joensuun ja Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksiin vuosina 1983 ja 1984 pyrkineet (N = 548). Perho vertaili oman tutkimuksensa aineistoa vastaavanlaiseen Jussilan vuonna 1971 tekemään tutkimukseen. Sekä naisten että miesten valintaperusteissa tapahtui kutsumussuuntautuneisuuden osioissa voimistumista.

Tämä näkyi esimerkiksi oppilaiden edistymisen seuraamisen painottamisena ja mielenkiintoisten elämysten odotuksena, mutta myös arviona mahdollisuudesta käyttää opettajana monipuolisesti kykyjään (naiset) ja näkymänä mahdollisuudesta saada tuloksia ja tunnustusta opettajan työssä. (Perho 1987, 29.)

Myös ammatin ulkoisia tekijöitä pidettiin tuolloin aikaisempaa voimakkaammin valinnan perusteina. Lyhyiden työpäivien, pitkien lomien ja valintajärjestelmän edullisuus korostui sekä naisilla että miehillä enemmän vuonna 1983 kuin 1971. Arvojen muutos oli nähtävissä jo tuolloin. Työn asema ihmisten elämässä heikentyi verrattuna vapaa-aikaan ja ihmissuhteisiin. 80-luvun alussa vaikutusmahdollisuutta pidettiin selvästi tärkeämpänä kuin 70-luvun alussa. Etenkin ihanteiden toteuttaminen opettamisen motiivina voimistui. Perho epäilee, että opettajan ammatti nähtiin jo tuohon aikaan yhtenä suuren itsemääräämismahdollisuuden ja yksilöllisyyden toteuttamisen tarjoavana kanavana. (Perho 1987, 63.)

Alla olevissa taulukoissa on kuvattuna Perhon tutkimuksen (1987) Joensuun opettajakoulutuslaitokseen vuosina 1976 ja 1983 pyrkineiden naisten ja miesten kolme tärkeintä ammatinvalinnan perustetta (suluissa vastanneiden keskiarvo asteikolla 1 -5 mitattuna).

TAULUKKO 4. Perhon tutkimuksen kolme tärkeintä ammatinvalinnan perustetta miehillä ja naisilla vuonna 1976.

Naiset (1976)	Miehet (1976)
1. Mielenkiintoiset opinnot ja työ (4.26)	1. Mielenkiintoiset opinnot ja työ (3.84)
2. Valitun ammatin opintotie (4.10)	2. Tutkinnon loppuunsaattamisen varmuus (3.73) ja Valitun ammatin opintotie (3.73)
3. Tutkinnon loppuunsaattamisen varmuus (3.90)	-

TAULUKKO 5. Perhon tutkimuksen kolme tärkeintä ammatinvalinnan perustelua miehillä ja naisilla vuonna 1983.

Naiset (1983)	Miehet (1983)
1. Mielenkiintoiset opinnot ja työ (4.41)	1. Valitun ammatin opintotie (4.28)
2. Valitun ammatin opintotie (4.39)	2. Elämäkatsomuksen laajentaminen (4.00)
3. Elämäkatsomuksen laajentaminen (3.85)	3. Työn vaativuus (3.72)

Luomme tässä yhteydessä katsauksen myös Perhon (1987) samassa tutkimuksessa saamiin tuloksiin koskien ihanneammattiin kohdistuvia odotuksia. Tarkastelemme tuloksia hieman lähemmin kahdesta syystä: Ensinnäkin osa tutkimuksemme mittarista pohjautuu Perhon omassa tutkimuksessaan käyttämään luokitukseen ihanneammattien ominaisuuksista. Lukijalla on näin mahdollisuus vertailla Perhon tutkimustuloksia saamiimme tutkimustuloksiin. Toiseksi ammatinvalinnan perusteet ja odotukset ammatilta kulkevat käsi kädessä; valitessaan tulevaa ammattiaan yksilö joutuu puntaroimaan, mitä hän tulevalta ammatiltaan haluaa.

Alla olevassa taulukossa on Joensuun opettajankoulutuslaitokseen vuosina 1976 ja 1983 pyrkineiden naisten ja miesten kolme tärkeintä odotusta ihanneammatilta (suluisissa vastanneiden keskiarvo asteikolla 1 - 5 mitattuna).

TAULUKKO 6. Perhon tutkimuksen kolme tärkeintä odotusta ihanneammatilta miehillä ja naisilla vuonna 1976.

Naiset (1976)	Miehet (1976)
1. Turvattu tulevaisuus ja työnsaanti (4.37) ja Tilaisuus työskennellä ihmisten parissa (4.37)	1. Turvattu tulevaisuus ja työnsaanti (4.44)
-	2. Tilaisuus luovaan, omaperäiseen työhön (3.90)
3. Ihmissuuntautuminen (4.25)	3. Tilaisuus auttaa ja palvella muita (3.86)

TAULUKKO 7. Perhon tutkimuksen kolme tärkeintä odotusta ihanneammatilta miehillä ja naisilla vuonna 1983.

Naiset (1983)	Miehet (1983)
1. Tilaisuus luovaan, omaperäiseen työhön (4.47)	1. Tilaisuus luovaan, omaperäiseen työhön (4.28)
2. Tilaisuus auttaa ja palvella muita (4.31)	2. Tilaisuus työskennellä ihmisten parissa (4.26)
3. Ihmissuuntautuminen (4.26)	3. Ihmissuuntautuminen (4.20)

Kummankin sukupuolen arvostuksissa tulevaisuuden ja työnsaannin merkitys vähentyi. Sekä miehet että naiset arvostivat enemmän tilaisuutta luovaan ja omaperäiseen työhön. Miehillä tapahtui naisia voimakkaampi muutos työn altruistiseen suuntaan. (Perho 1987, 39.) Kun tuloksia tarkastellaan yhteiskunnallisen muutoksen kontekstissa, näyttää siltä, että siirtymä teollisuusyhteiskunnasta moderniin yhteiskuntaan näkyy ainakin tulevaisuuden ja työnsaannin merkityksen vähenemisenä. Sen sijaan luovuuden ja omaperäisyyden arvostaminen työssä on selvästi ristiriidassa tuon ajan yleisen hengen kanssa - ilmeisesti opetuslalle pyrkivät ovat olleet aikaansa edellä.

### 3.7.3 Ammatinvalintaperusteet ja odotukset ihanneammatilta kieliä sekä humanistista ja luonnontieteellistä alaa opiskelemaan pyrkivillä 80-luvulla

Luokanopettajien ohella Perho (1984) on tutkinut myös humanistisen ja luonnontieteellisen alan sekä kielten opintoihin pyrkivien ammatinvalintaperusteita ja odotuksia ihanneammatilta. Tulokset poikkesivat jonkin verran luokanopettajiksi pyrkivien tuloksista. Historiaa ja maantiedettä opiskelemaan pyrkivillä valinnan perusteluissa korostuivat mielenkiintoiset opinnot ja työ, elämäkatsomuksen laajentaminen (hyväksytyillä) ja alan yhteiskunnallinen sisältö (hyväksytyillä). Luonnontieteissä valintaperusteista keskeisimpiä olivat mielenkiintoiset opinnot ja työ, tieteellinen ja teoreettinen kiinnostus ja määrätietoinen valinta. Kielissä valintaperusteet noudattivat samoja linjoja; kolme tärkeintä olivat mielenkiintoiset opinnot ja työ, määrätietoinen valinta ja pyrkimys elämäkatsomuksen laajentamiseen opinnoissa. Selvänä erona luokanopettajiksi pyrkiviin oli se, että kaikissa ryhmissä

pidettiin ihanneammatin tärkeimpänä ominaisuutena turvattua tulevaisuutta ja työnsaantia; seuraavina tulivat luova työ sekä itsenäisyys ja vapaus ohjeista. (Perho 1984, 28-39.)

#### 3.7.4 Uskonnon aineenopettajiksi pyrkivien ammatinvalinta 90-luvun lopulla

Arto Kallioniemi (1999) on tutkinut uskonnon aineenopettajiksi pyrkivien (N = 74) ammatinvalintaa. Vastaaajista miehiä oli 27 prosenttia ja naisia 73 prosenttia. Avoimeen kysymykseen “Mitä hyviä puolia uskonnonopettajan ammatissa mielestäsi on?” vastasi 82 prosenttia hakijoista (n = 61). Sisällön erittelyn avulla Kallioniemi löysi vastauksista neljä sisältöluokkaa:

1. Työn haasteellisuus, monipuolisuus ja itsenäisyys (f = 45)
2. Oppiaineen laaja-alaiseen luonteeseen liittyvät tekijät (esim. uskonnonopetuksessa saa pohtia elämäkatsomuksellisia kysymyksiä) (f = 32)
3. Nuoret kehittyvinä yksilöinä ja mahdollisuus vaikuttaa heidän elämäänsä (f = 28)
4. Ulkoiset opettajan työhön liittyvät ominaisuudet (esim. pitkä kesäloma, lyhyet työpäivät, kohtuullinen palkka) (f = 6)

Kallioniemen mukaan pyrkijät tunsivat selvästi uskonnonopettajan ammattiin liittyvät positiiviset tekijät, sillä avovastaukset kuvasivat varsin monipuolisesti uskonnon aineenopettajan ammatin hyviä puolia. Opiskelemaan pyrkineiden motivaatio näyttäisi olevan varsin vahvasti ammatin sisäisille palkkioille perustuvaa. Tämä sama ilmiö on ollut havaittavissa kaikissa tässä esitellyissä opettajanammatinvalintaa koskeneissa tutkimuksissa (Jussila & Lauriala 1989, Perho 1984 & 1987, Kallioniemi 1999).

#### 3.7.5 Luokanopettajaksi opiskelevien ammatinvalinta vuosituuhannen vaihteessa

Joensuun yliopistossa on Pertti Väisänen tehnyt aivan hiljattain (2001) laajan tutkimuksen Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa lastentarhanopettajiksi, luokanopettajiksi ja aineenopettajiksi opiskelevien ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoiden ammatinvalintamotiiveista (N = 196). Tutkimusaineistot kerättiin vuonna 1999 ja tutkimus julkaistiin tänä vuonna. (Väisänen 2001, 6-7.) Seuraavassa taulukossa on esitetty Väisäsen tutkimuksen kymmenen tärkeintä ammatinvalintamotiivia.

TAULUKKO 8. Kymmenen tärkeintä ammatinvalintamotiivia Väisäsen (2001) tutkimuksen mukaan.

sijaluku	muuttuja	x	s
1	Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa	4.40	.83
2	Mahdollisuus luovuuteen	4.31	.70
3	Mahdollisuus hyödyntää lahjakkuutta (esim. musiikki)	3.88	.96
4	On paljon annettavaa lapsille	3.78	.74
5	Halu olla roolimallina lapsille	3.77	.87
6	Halu vaikuttaa lapsiin	3.65	.82
7	Tyydytyksen saaminen opettamisesta	3.51	.99
8	Mahdollisuus jatkokoulutukseen	3.51	1.14
9	Opettaminen askelmana muuhun ammattiin	3.38	1.19
10	Halu uudistaa koulutusta/koulua	3.31	.84

Taulukon mukaan tärkeimmät ammatinvalinnan perusteet ovat vahvasti altruistisia ja yksilön oman persoonan hyödyntämiseen liittyviä. On myös mielenkiintoista, että opiskelijat näkevät opettajan ammatin joustavana mahdollisuutena kouluttaa itseään lisää tai askelmana johonkin muuhun ammattiin. (Väisänen 2001, 36.) Tämä kuvaa hyvin nykyajan työmarkkinoita, joilla parhaiten pärjäävät ne, joilla on monialaista osaamista.

### 3.7.6 Lastentarhanopettajiksi opiskelevien ammatinvalinta 2000-luvulla

Merja Ikonen-Varila (2001) on tutkinut lastentarhanopettajaksi opiskelevien naisten alanvalintaan liittyviä tekijöitä. Pääaineisto koostui naisopiskelijoiden haastatteluista (N = 82), jossa opiskelijat kuvasivat alalle hakeutumistaan ja erilaisia alaan ja koulutukseen liittyviä käsityksiään. Tutkimuksen mukaan alalle hakeutumisen kuvausten perusteella erilaisiksi ryhmiksi erottuivat alaa itselleen ainoana vaihtoehtona pitäneet, alalle kiertoteitse hakeutuneet ja alan vaihtoa edelleen suunnittelevat opiskelijat. Haastatelluista peräti neljännes ei ollut halunnut ensisijaisesti lastentarhanopettajakoulutukseen. (Ikonen-Varila 2001.)



Alalle hakeutumisen motiiveja pohiessaan haastatellut korostivat yleisesti lapsiin liittyvien vuorovaikutussuhteiden merkitystä. 38 prosenttia haastatelluista korosti vastauksissaan lasten kehityksen mahdollistamista ja auttamista, peräti 83 % toi esille itsensä toteuttamiseen liittyviä näkökulmia ja vain 9 % mainitsi ulkoisia tai käytännöllisiä syitä (esim. työn kokeminen itsenäiseksi, työaikojen sopivuus itselle) alalle hakeutumisen motiiveiksi. (Ikonen-Varila 2001, 30, 55.) Mielenkiintoinen tulos nyky-yhteiskuntaa ajatellen on se, että neljä viidestä tutkimukseen osallistuneesta pitää tärkeänä itsensä toteuttamiseen liittyviä tekijöitä. Tutkimustulos osuu hyvin yksiin tämän hetken yksilöllisyyttä korostavan ajattelutavan kanssa.

#### 4 KOULUTUSODOTUKSET JA OPETTAJANKOULUTUS

Kuten ammatinvalintaa käsittelevästä osasta käy ilmi, on yhteiskunnan muuttuminen tietyiltä osin vaikuttanut ammattiin hakeutumisen syihin. Onko yhteiskunnan muuttuminen tai siitä johtuva ammatinvalintaperusteiden muuttuminen muuttanut myös luokanopettajaksi opiskelevien koulutusodotuksia? Oletuksemme on, että opiskelijoiden ajatukset tulevasta ammatista ja ammatinvalinnan perusteista ovat yhteydessä koulutusodotuksiin.

Oletamme myös, että yhteiskunnan muuttuminen vaikuttaa koulutusodotuksiin muillakin tavoilla kuin ainoastaan ammatinvalinnan kautta. Tämän päätelmän perustamme lähinnä kahteen otaksumaan:

1. Yhteiskunta muovaa kansalaisistaan aikakautensa tuotteita, joten opiskelijat odottavat koulutukseltaan pääsiallisesti niitä asioita, joita yhteiskunta painottaa ja pitää tärkeänä.
2. Opiskelijat odottavat koulutukseltaan niitä tietoja ja taitoja joita aikakauden yhteiskunnassa tarvitaan sekä tietoja ja taitoja, joita he olettavat tulevaisuudessa tarvittavan.

Tarkastellaksemme koulutukseen kohdistuvia odotuksia ja niiden viimeaikaista muuttumista luomme katsauksen muutamiin aiemmin tehtyihin koulutusodotustutkimuksiin. Tutkimuksia on tehty melko vähän, eikä niiden pohjalta ole luotu teorioita tai malleja. Tähän tutkimukseen olemme koonneet kaikki saatavilla olleet tutkimusongelmaamme sivuavat tutkimukset. Osuus koostuu Taideteollisen korkeakoulun, Teatterikorkeakoulun ja Tampereen yliopiston näyttelijäntyön laitoksen tutkimuksista vuosina 1993-1995, esi- ja alkuopetuksen täydennyskoulutuksen tutkimuksesta 1990-luvun alkupuoliskolla, Oulun opettajakoulutuslaitoksessa 1975 aloitetusta luokanopettajaopiskelijatutkimuksesta, 1990-luvulla toteutetusta luokanopettajaopiskelijatutkimuksesta Hämeenlinnan-, Jyväskylän- ja Oulun yliopiston opettajakoulutuslaitoksissa, sekä Helsingin yliopistossa vuonna 2001 loppuun saatetusta lastentarhanopettajaopiskelijatutkimuksesta.

Tutkimuksia käsitellään kulloisenkin yhteiskuntatyyppin kontekstissa; kuinka odotukset ovat muuttuneet yhteiskunnan muuttuessa teollisesta moderniksi ja edelleen postmoderniksi. Koulutusodotuksista tehtyjen tutkimusten 1990-luvulle painottumisen vuoksi katsaus kuvaa kuitenkin parhaiten kyseisen vuosikymmenen tilannetta, modernin ja postmodernin murrosta. Selvimmin yhteiskunnan muuttumisen aiheuttamat erot pidemmällä aikavälillä tulevat näkyviin verrattaessa kahta eri luokanopettajaopiskelijatutkimusta keskenään sekä verrattaessa niitä lastentarhanopettajaopiskelijatutkimukseen. Tämän vuoksi niitä käsitellään peräkkäin muiden tutkimusten sijoituessa kronologiseen järjestykseen.

Opettajaopiskelijoiden koulutusodotusten ja tämän hetken opettajankoulutuksen vastaavuuden ymmärtämiseksi luomme kappaleen alussa myös katsauksen siihen, millainen nykyinen opettajankoulutus on tutkintorakenteeltaan. Katsomme lisäksi, millainen on suomalaisen opettajankoulutuksen historia, millaisten vaiheiden kautta nykyiseen tilanteeseen on tultu.

#### 4.1 Yliopistollisen opettajankoulutuksen historiaa

Opettajankoulutuksen siirtyminen yliopistoihin on tapahtunut Suomessa vaiheittain - tosin jo 1800-luvulla syntynyt koulutusjärjestelmän kahtiajako kansa- ja oppikouluihin ohjasi oppikoulujen opettajien koulutuksen yliopistoon. Tällöin kansakoulunopettajat koulutettiin erillisissä seminaareissa. (Luukkainen 2000, 39.)

Aluksi seminaari kesti neljä vuotta, mutta vähitellen sen kesto säädettiin määräytyväksi pohjakoulutuksesta. Kansakoulupohjalta se kesti viisi-, keskikoulupohjalta kolme- ja ylioppilaspohjalta yhden vuoden. Jyväskylän seminaari muuttui vuonna 1934 kasvatustieteelliseksi korkeakouluksi, jonka tehtävänä oli kahdessa vuodessa kouluttaa ylioppilaisista kansakoulunopettajia. (Luukkainen 2000, 39.) 1958 alkaen koulutusjärjestelmämme sisälsi kansalaiskoulun kansakoulun jatkeena, jolloin myös seminaarit muuttuivat vähintään keskikoulupohjaisiksi. Samaan aikaan kansalaiskoulun opettajien koulutuksen kanssa 1959 käynnistettiin Suomessa myös erityisopettajien koulutus. (Somerkivi 1983, 103.)

Ennen 1970-luvun peruskoulu-uudistusta opettajankoulutuskysymys oli monien ristiriitojen kohteena, eivätkä uudistukset olleet lainkaan yksimielisiä. Ratkaistavia kysymyksiä olivat

muun muassa opettajankoulutuksen yhtenäistäminen, koulutuksen siirtäminen seminaareista korkeakouluihin tai yliopistoihin sekä teoreettisen koulutuksen ja käytännönharjoittelun yhteensovittaminen. (Luukkainen 2000, 39-41.)

1971 vahvistettu opettajankoulutuslaki ja sen tulevana vuosina mukanaan tuomat muutokset merkitsivät peruskoulun ja lukion opettajankoulutuksen siirtymistä yliopistoihin. Tuon ajan jälkeen opettajankoulutus on kohdannut edelleen muutoksia, mutta nuo muutokset ovat koskeneet pääasiassa opetuksen sisältöjä. 1970-luvun alkupuolelta lähtien peruskoulun- ja lukion opettajia on koulutettu ainoastaan yliopistoissa. (Luukkainen 2000, 39-41.)

#### 4.2 Luokanopettajakoulutus opetussuunnitelmien valossa

Luokanopettajakoulutusta koskevat määräykset ja koulutuksen tavoitteet sisältyvät kasvatuksellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annettuun valtakunnalliseen asetukseen (A 576/1995, 12§). Koulutuksen lähtökohtana sen mukaan on, että opiskelija perehtyy

- *ihmisen kokonaisvaltaiseen kehitykseen*
- *opettajan ja oppijan väliseen vuorovaikutukseen sekä*
- *kasvatus-, oppimis- ja kehitysprosessia koskeviin tieteellisiin teorioihin ja niiden sovelluksiin käytännön kasvatustyössä siten, että hän kykenee luomaan omaa mielekästä käyttöteoriaansa ja opettajana toimiessaan edistämään oppijan kokonaispersoonallisuuden kehitystä sekä koulun kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista.* (Luukkainen 2000, 41.)

Koulutuksessa painotetaan *monitieteisen kasvatustieteen ja koulussa opetettavien aineiden teoreettis-metodologisia sisältöjä ja käytännön sovelluksia. Tavoitteena on kytkeä opetus ja opiskelu tieteellisiin tutkimuksiin siten, että opiskelija saisi valmiudet jäsentää ja ratkaista itsenäisesti kasvatustieteellisiä ongelmia sekä kehittää työtään tutkimuksen keinoin.* (Luukkainen 2000, 41.) Lisäksi jokaisella opettajankoulutusyliopistolla on omat valtakunnallisiin tavoitteisiin nivoutuvat tavoitteensa.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen lähtökohtana on kolme peruskäsitettä: opettajuus, asiantuntijuus ja professionaalisuus. Opettajuuden käsite painottaa opettajan ammatin ainutlaatuisuutta erilaisten ammattien joukossa. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma korostaa tässä yhteydessä opettajan ihmis- ja oppimiskäsitystä sekä ammatillista moraalia. Professionaalisuuden käsitteellä opetuksen lähtökohtana tarkoitetaan opettajan työn vaatimaa erityisosaamista. Asiantuntijuudessa osaamiseen yhdistyy ymmärrys: asiantunteva opettaja osaa opettaa ja kasvattaa, mutta myös perustella toimintaansa teoreettisen ja käytännöllisen ymmärryksensä avulla. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001-2003, 113.)

Luokanopettajan tutkinnon laajuus on vähintään 160 opintoviikkoa ja sen suorittaneet valmistuvat kasvatustieteen maistereiksi. Tutkinto koostuu seuraavista opintokokonaisuuksista:

1. Kieli- ja viestintäopinnot	12 ov
2. Kasvatustieteen perusopinnot	15 ov
3. Kasvatustieteen aineopinnot	20 ov
5. Kasvatustieteen syventävät opinnot	40 ov
4. Peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot	35 ov
5. Sivuaineopinnot	35 ov
6. Vapaasti valittavat opinnot	8 ov

Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2001 - 2003 rakentuu niiden tilanteiden ja ongelmien pohjalta, joita opettaja työssään kohtaa. Tärkeimmistä opettajan tehtävästä, kasvun ja oppimisen ohjaamisesta, sekä siitä juontuvista muista opettajan tehtävistä ja vaatimuksista (mm. vuorovaikutus- ja ohjaustaidot) on muodostettu opetussuunnitelman teemat *kasvun ja oppimisen ohjaaminen, yksilön ja ryhmän kohtaaminen sekä opettajan toimintaympäristöt*. Opettajankoulutuksen ensimmäinen osa, kasvatustieteen perusopinnot koostuu lähes yksinomaan teemasta *orientoituminen opettajan työhön ja toimintaympäristöihin*. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001-2003, 114.)

Opetussuunnitelma mainitsee opettajaksi opiskelun tärkeimmäksi osaksi opetusharjoittelun. Siinä mahdollistuu osallisuus asiantuntijayhteisössä ja siinä opiskelijan on hyvä rakentaa osaamistaan ja ymmärrystään kokonaisuudeksi kokemustensa ja ajattelunsa varassa. Siksi opetusharjoittelu muodostaa opiskelun ytimen, johon muut opinnot sidotaan. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001-2003, 113.)

Harjoittelun ja peruskoulussa opettavien aineiden lisäksi suuren osan opinnoista muodostavat monitieteiset kasvatustieteen opinnot. Osa kasvatustieteen aineopinnoista ja koko kasvatustieteen syventävät opinnot kattava teema *opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä* pohjautuu yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001-2003, 118-119). Tieteen ja tutkimuksen osuus nähdään yhä tärkeämpänä tulevaisuuden yhteiskunnassa. Niiden keinoin opiskelijasta pyritään kasvattamaan itseoppivaa opettajaa, joka pyrkii aktiivisesti uudistumaan ja ratkaisemaan työssään esiintyviä ongelmia tieteen avulla.

Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan ole nykyisen postmodernin yhteiskunnan kasvatteja. Toisaalta monet opettajankouluttajatkin kokemuksemme mukaan tekevät työtään enemmän modernin kuin nykyisen postmodernin tyylin mukaan. Keskinäiset erot sekä opettajien että opiskelijoiden keskuudessa ovat siis suuret. Kuten seuraavasta käy ilmi, koulutusodotuksilla ja niiden toteutumisella on suuri merkitys sille, kuinka mielekkääksi ja antoisaksi opiskelu koetaan. Mitä siis eri aloilla ja eri aikakausina opiskelulta on haluttu ja miten odotukset ovat toteutuneet?

#### 4.3 Koulutusodotusten merkitys opiskelijalle

Tavoitteilla ja odotuksilla on tärkeä merkitys opiskelulle ja oppimiselle. Odotukset ovat kiinteässä yhteydessä eri tilanteisiin motivoitumiseen. Lassilan (1996, 18) mukaan tavoitteet ja odotukset muodostavat koko motivaation ytimen. Opiskelun vetovoimaisuus riippuu paljolti siitä, miten tärkeinä opiskelijat pitävät koulutuksen tavoitteita. Yleensä henkilökohtaiset tavoitteet ovat myös yksilön koulutusodotuksia, koska koulutuksen halutaan täyttävän nuo tavoitteet.

Osallistumismotivaatio koulutukseen on voimakas, jos opiskelija pitää mahdollisena

saavuttaa itselleen tärkeitä tavoitteita opiskelun kautta. (Cross 1981, 82-85.) Vaikka opiskelu olisi raskasta ja paljon työtä vaativaa, ei sitä kaihdeta jos se koetaan mielekkääksi ja mielenkiintoiseksi. Raskastakin, joskin mielekästä työtä toivotaan jopa lisää opiskeluun (Jussila 1981, 204-211.) Valtaosalla opintonsa aloittavista opiskelijoista odotukset ovat korkeat. Tästä syystä opiskelun ensimmäiset vuodet ovat erityisen tärkeässä asemassa. Niitä pidetään merkityksellisinä koko koulutukselle ja tulevalle kenttätyölle (Jussila 1981, 205). Siten siis odotukset ja niiden täytyminen ovat ensiarvoisen tärkeässä asemassa opiskelun mielekkyyttä ja antavuutta ajatellen.

Yhteiskunnan vaikutuksen lisäksi yksilön koulutusodotukset muodostuvat koko aiemman elämäkokemuksen pohjalta. Ne heijastavat henkilöiden aiempia kokemuksia - joko omia tai välillisesti muiden kautta hankittuja - ja ovat aiemman sosialisoinnin tuloksena syntyneitä. Koulutusodotukset ovat myös yhteydessä henkilökohtaisiin tarpeisiin ja arvoihin. Esimerkiksi yhteiskunnallisista kysymyksistä kiinnostuneet opiskelijat oletettavasti odottavat koulutusohjelmasta riippumatta yhteiskunnallisiin asioihin liittyviä sisältöjä myös koulutukseltaan. (Jussila & Lauriala 1989, 32.) Peltoniemi (2000) korostaa myös mielikuvien merkitystä koulutusodotusten muotoutumisessa. Hänen mukaansa odotuksiin vaikuttaa opiskelijan jo lukema kirjallisuus esimerkiksi pääsykokeita varten sekä koulutuksessa jo käydyt opinnot. (Peltoniemi 2000, 40.) Odotukset ovat siis jokaisella opiskelijalla erilaiset. Voidaan kuitenkin olettaa, että samanlaiset taustat omaavilla henkilöillä odotusten päälinjat olisivat samantyyppiset.

#### 4.4 Yliopisto-opiskelijoiden koulutusodotukset

Yliopistossa aloittaa vuosittain opintonsa hyvin heterogeeninen opiskelijajoukko. Suuri osa opiskelijoista aloittaa opinnot yliopistossa suoraan tai lähes suoraan ylioppilastutkinnon jälkeen. Onpa viime vuosina yliopisto-opintoja, erityisesti tietotekniikan alalla, tehnyt nuoria, jotka eivät vielä ole edes ylioppilastutkintoa suorittaneet. Kasvava on kuitenkin opiskelijajoukko, joka aloittaa opinnot yliopistossa varttuneemmalla iällä. Joillekin se on ensimmäiseen tutkintoon johtavaa opiskelua, joillekin toiseen. Osa opiskelijoista tulee jatkokouluttamaan itseään tai täydentämään tutkintoaan. Suuntaus aikuisopiskelijoiden sekä hyvin nuorten opiskelijoiden määrän kasvuun on viime vuosina ollut erityisen selvä.

Erilaisista koulutustaustoista tulevien opiskelijoiden opettaminen samassa ryhmässä ei ole helppo tehtävä, kun opiskelijoiden tiedot, taidot ja elämäkokemus voivat olla hyvinkin eri tasolla. Aikuisopiskelijoiden odotukset ja tavoitteet ovat usein hyvin työelämään sidottuja ja toisaalta nuoret opiskelijat voivat olla erittäin koulumaiseen opiskeluun tottuneita. (Törmä 1994, 141-143.) Kun jokaisella on lisäksi omat henkilökohtaiset tavoitteensa, ovat myös odotukset hyvin erilaisia.

Yliopiston perimmäisajatuksena on alunperin ollut opiskelun itseisarvon tarkoitus – kehittää tietoa ja ymmärrystä sekä sitä kautta koko tieteenalaa. Ajan myötä opiskelijoiden opiskeluintressit ovat kuitenkin välineellistyneet – useimmat opiskelijat suhtautuvat opintoihin tehokkaasti, mutta ulkokohtaisesti. Ulkoisten tavoitteiden (esim. hyvän palkan) takia opiskelijoilla ei ole enää kiinteää sitoutumista opiskeltaviin asioihin eivätkä opiskelustrategiat ole syvällisiä. (Aittola 1992, 41-45, 100.) Tutkimuksemme perusteella emme voi vetää tämänsuuntaisia johtopäätöksiä opettajaopiskelijoiden osalta, vaikka heidän ammatinvalintaperusteissaan olikin havaittavissa myös ulkokohtaisia motiiveja.

Salmensuu (1994) toteaa, että opiskeluun liittyvät tavoitteet eivät ole puhtaita. Opiskelun syyt ovat kokonaisvaltaisia, eikä niitä voida täysin erottaa toisistaan. Lisäksi useimpien opiskelijoiden tavoitteet muuttuvat opintojen kuluessa. Esimerkiksi avoimessa yliopistossa opiskelevalle se voi tarkoittaa sitä, että ensin aloitetaan opiskelu vain mielenkiinnosta tai uteliaisuudesta, mutta lopulta tavoitteeksi tai haaveeksi nousee tutkinto ja sen suorittamisen tuomat uudet mahdollisuudet. (Salmensuu 1994, 15-16.)

Eri alojen opiskelijoiden opiskeluintresseissä on niin ikään eroja. Aittolan (1992) mukaan teknisesti orientoituneiden alojen opiskelijoille (mm. matematiikka, kemia ja tietojenkäsittelyoppi) ei opiskelulla ole juuri lainkaan "sivistävää" ulottuvuutta. He hakevat yliopistolta pääasiassa soveltamiskelpoisia teknisiä valmiuksia. Vain joidenkin humanististen alojen, kuten historian ja sosiologian, opiskelijat saattavat opiskella omien intressiensä mukaisesti ja siten kehittää opiskelulla tieteellistä maailmankuvaansa. (Aittola 1992, 38-39). Karin ja Variksen (1997) mukaan luokanopettajiksi opiskelevilla opiskelun motiivi on pääsääntöisesti saada tavoitteena olevaan ammattiin tarvittava pätevyys (Kari & Varis 1997, 56). Sen sijaan avoimessa yliopistossa opiskelevilla välineellisten tavoitteiden lisäksi itsensä kehittäminen nousee lähes jokaisella tieteenalalla yhdeksi opiskelun tavoitteeksi (Lassila



1996, 60-64).

#### 4.4.1 Taideteollisen korkeakoulun, Teatterikorkeakoulun ja Tampereen yliopiston näyttelijäntyön laitoksen opiskelijoiden koulutusodotukset 1990-luvun alkupuolella

Taideteollisessa korkeakoulussa selvitettiin syksyn 1993 jälkeen opiskelijoiden käsityksiä taiteen kandidaatin tutkinnon sisällöstä ja sen tarjoamista valmiuksista työelämässä sekä tutkinnon suorittaneiden sijoittumista työelämään. Kysely suoritettiin lähettämällä lomake suurelle joukolle (N = 500) sekä koulutuksessa olevia opiskelijoita että hiljattain tutkinnon suorittaneita. (Karttunen 1994, 7, 77.)

Postikyselyllä selvitettiin, mitä opiskelijat olivat koulutukseltaan odottaneet sekä odotusten suhdetta niiden toteutumiseen. Vaikka opiskelijat olivat usealta eri suuntautumisalalta, olivat odotusten "suuret linjat" kuitenkin kaikilla samantyylliset. Tärkeimpiä *odotuksia* olivat *innostuneet ja innostavat opettajat, tiukat vaatimukset, syvälinen perehtyminen asioihin, kova työnteko, perinpohjainen kritiikki, tekniset ja taiteelliset valmiudet, käytännölliset ja teoreettiset taidot ja persoonallinen kehitys*. (Karttunen 1994, 47-49.) *Kritiikkiä* annettiin muun muassa koulutuksen *tasosta, mikä ei ollut täyttänyt odotuksia, liiallisesta "ammattikoulumaisuudesta", opettajien heikosta motivoivuudesta, koulutuksen pirstaleisuudesta ja tehottomuudesta* sekä siitä, että *koulutus ei vastaa nykypäivää*. Niin kritiikin aiheet kuin täyttyneet odotuksetkin vaihtelivat koulutussuuntauksittain, kuitenkin niin, että täyttyneet odotukset koskivat enemmän alojen erityispiirteitä, kun täyttymättömien odotusten suhteen kritiikki pureutui koulutukseen yleisemmin. (Karttunen 1994, 48-49.)

Opiskelijat arvioivat kyselyssä myös sitä, mitkä opintokokonaisuudet olivat työelämän näkökulmasta tärkeimmät. Tärkeimpinä kokonaisuuksina taiteilijat pitivät käytännön ammattiaineita. Tässä, kuten monessa muussakin kohdassa korostettiin erityisesti *kosketusta käytännön työelämään*. Myös projekteja ja harjoitustöitä yritysten kanssa arvostettiin erityisen paljon. Ammattiaineiden rinnalla mainittiin usein myös yleiset taideaineet, koska ne kehittivät "omaan persoonallisuutta". Eniten opiskelijat jäivät kaipaamaan koulutukselta käytännön ammatinharjoittamisessa tarvittavia tietoja ja taitoja sekä tietoteknisiä taitoja. Muut koulutuksen puutteet olivat enemmän spesifejä pienehköjä osa-alueita. (Karttunen 1994, 52.) Muutosehdotuksia opiskelijoilla oli kursseihin kuitenkin paljon, sillä vain 15 %

opiskelijoista oli opintojaksoihin tyytyväisiä (Karttunen 1994, 56).

Taideteollisen korkeakoulun tutkimukseen verrattavissa on Karhusen (1994) tekemä koulutustutkimus Teatterikorkeakoulussa ja Tampereen yliopiston näyttelijäntyön laitoksella. Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa teatterialan oppilaitoksissa opiskelleiden työhön sijoittumista ja näkemyksiä koulutuksesta. Tässä tutkimuksessa kaikki kyselyyn vastanneet (N=209) olivat kuitenkin koulutuksesta jo valmistuneita, vuosina 1977-1991 koulutuksen aloittaneita taiteilijoita. Karhusen tutkimusjoukon muistikuvat koulutuksesta olivat siis pisimmillään yli kymmenen vuoden takaa. On myös huomattavaa, että hänen perusjoukonsa oli alunperin 388, eli vastausprosentti hänen tutkimuksessaan jäi 54:ään, mitä täytyy pitää alhaisena. (Karhunen 1994, 7-14.)

Tutkimuksessa ei Karhusen mukaan löydetty mitään selkeää, yhtenäistä linjaa, mitä opiskelijat koulutukselta odottivat tai miten odotukset toteutuivat. Harjoittelupaikkoja ja käytännön taitojen opetusta pidettiin tärkeinä, kun taas yleissivistäviä aineita painotettiin hyvin vähän. Työelämän näkökulmasta tärkeimpiä opintokokonaisuuksia opiskelijoiden mielestä olivat produktiot ja toiseksi tärkeimmäksi koettiin varsinaiset pääaineen opinnot. Näissä oppilaitoksissa oli suhteellisen vähän valmistuneita, jotka kokivat, että opinnoista olisi puuttunut jotain. Esimerkiksi Tampereella opiskelleista yli puolet oli sitä mieltä, ettei opinnoista puuttunut mitään. (Karhunen 1994, 54.)

Taidealojen opiskelijoiden odotuksista muun muassa toive innostavista opettajista ja tiukoista vaatimuksista, toive syvästä perehtymisestä asioihin sekä opiskelun kosketuksesta työelämään, olivat yleisiä toiveita koko opiskelulle. Lähinnä toive yleisistä taideaineista, jotka kehittävät omaa persoonallisuutta koski pelkästään kyseistä opiskelualaa.

Yksilöllisyyden korostuessa koulumaisuutta kritisoidaan ja postmoderni kulttuuri odottaa kansalaisiltaan tehokkuutta kaikilla elämän alueilla. Postmodernille yhteiskunnalle tyypillisiä koulutusodotuksia tässä 1990-luvun alussa toteutetussa tutkimuksessa oli toive syvästä asioihin perehtymisestä, toive tietoteknisistä taidoista, kritiikki koulutuksen "ammattikoulumaisuudesta" sekä pirstaleisuudesta ja tehottomuudesta. Opiskelijat kaipasivat koulutukselta enemmän selkeyttä ja hyötyä. Muuten odotukset ja kokemukset toivat esille myös modernin kulttuurin painottamia seikkoja, kuten toiveen käytännön taitojen opiske-

lusta sekä yleissivistävien aineiden kritisoinnin koulutuksessa.

#### 4.4.2 Esi- ja alkuopetuksen täydennyskoulutukseen tulevien koulutusodotukset

Laakkonen (1995) on tutkinut esi- ja alkuopetuksen täydennyskoulutukseen osallistuvien syitä koulutukseen hakeutumiseen, koulutukseen osallistumismotiivaatiota ja koulutusodotuksia Joensuun yliopistossa. Yleensä korkea-asteen täydennyskoulutus on tarkoitettu korkeakoulututkinnon suorittaneille tai muuten alasta riittävät tiedot omaaville henkilöille (Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittäminen 1980-luvulla 1983, 9). Laakkosen tutkimusjoukko (N = 38) koostui työttömistä tai työttömyysuhan alla olevista lastentarhan- ja luokanopettajista. Ilmeisesti luokanopettajien hyvän työtilanteen takia koulutukseen oli hakeutunut kuitenkin vain yksi luokanopettaja. (Laakkonen 1995, 89-90.)

Korkeakoulujen täydennyskoulutuksella tarkoitetaan kaikkea korkeakoulujen antamaa lisäkoulutusta, joka ei johda tieteellisiin ja ammatillisiin jatkotutkintoihin (Heikkilä, Salmela & Kurki 1990, 43). Täydennyskoulutus on siis rakenteeltaan niin sanottuihin normaaleihin yliopistollisiin koulutusohjelmiin verrattuna erilainen ja sen opiskelijoilla on usein eri lähtökohta opiskelulle kuin muilla. Perimmäiset opiskelun motiivit voivat olla kuitenkin hyvinkin samanlaisia muiden ohjelmien opiskelijoiden kanssa.

Täydennyskoulutuksessa olevat opiskelijat odottivat saavansa koulutukselta sekä konkreettista että asenteita ja näkemyksiä kehittävää hyötyä. Konkreettista hyötyä he odottivat saavansa työmahdollisuuksien paranemisen kautta; joko saamalla lisää pätevyyttä ja taitoa tai hankkimalla tietoa, jota voi soveltaa työssä. Lisäksi koulutuksen odotettiin kehittävän itseä, omia näkemyksiä ja ajatusmaailmaa sekä myös antavan hyödyllistä tekemistä. Koulutuksen uskottiin piristävän, kohentavan mielialaa, antavan elämälle uutta sisältöä ja lisäävän itsevarmuutta. (Laakkonen 1995, 147-150.)

Erityisenä piirteenä Laakkosen tutkimuksessa oli niin sanottu sosiaalinen faktori, joka piti sisällään useita ulottuvuuksia. Työttömillä tai muuten työelämästä poissaolleilla sosiaalinen faktori tarkoitti elämälle uuden sisällön antavaa vaikutusta, kun aikuinen ihminen alkaa opiskella uutta tai työn kautta osittain tutuksi tullutta asiaa uudessa opiskelijaporukassa. Usealle vahvimpia motiiveja osallistua koulutukseen oli halu hoitaa koulutuksen kautta

sosiaalisia suhteita muihin oman ammatin edustajiin ja halu saada koulutuksen mukana arvostusta. (Laakkonen, 1995, 147-150.) Koulutus koettiin yleisesti hyödylliseksi sosiaalisten suhteiden luomisen ja vaihtelun saamisen kannalta. (Laakkonen 1995, 151-153.) Laakkonen kuvaa tutkimaansa koulutukseen osallistuneiden motivaatiota sanalla *puutemotivaatio*. Näin motivoitunutta henkilöä hän kuvaa sellaiseksi, joka *haluaa tyydyttää tyydyttämättä jääneitä tarpeitaan ja korvata omaa puutteellisuuttaan koulutuksen avulla*. Puutemotivoituneiksi henkilöiksi hän kuvaa koulutukseen osallistujia, joiden motivaatio on ulkoista ja jotka hakevat koulutukselta jotain muuta kuin itsensä kehittämistä tai pelkkää opiskelun tuomaa tyydytystä. Hänen tutkimuksessaan näiden opiskelijoiden motivaationa oli ammattitaidon kehittäminen ja sosiaalinen hyöty. He odottivat, että työn laatu paranee ja sen mielekkyys lisääntyy koulutuksen jälkeen. (Laakkonen 1995, 158-159.)

Laakkonen ei tutkimuksessaan käsitellyt opiskeluohjelmaan kohdistuvia sisällöllisiä odotuksia ja niiden antia. Hän vain toteaa koulutuksen täyttäneen opiskelijoiden itsensä ja ammattitaitonsa kehittämiseen liittyvät tehtävät hyvin (Laakkonen 1995, 151-152). Siksi täydennyskoulutuksessa olevien opiskelijoiden odotukset jäävät yhteiskunnan muuttumisen näkökulmasta tarkasteltuna hieman hämärän peittoon. Niistä voidaan kuitenkin tehdä tiettyjä johtopäätöksiä tutkimuksessa esiin tulleen sosiaalisen faktorin perusteella: ihmiset hakevat täydennyskoulutuksesta esimerkiksi uutta sisältöä elämäänsä. On myös huomattavaa, että pysyvyys ja ennustettavuus ovat vähentyneet yhteiskunnassa (mm. Sahlberg 1998, 40-57). Työpaikkoja ja työtehtäviä halutaan tai joudutaan vaihtamaan entistä enemmän, minkä vuoksi erilaisen täydennyskoulutuksen tarve lisääntyy koko ajan.

#### 4.4.3 Luokanopettajaksi opiskelevien koulutusodotukset

AmmatINVALINTAOSIOSSA esittelemässämme Jussilan ja Laurialan (1989) tutkimuksessa käsiteltiin luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalintaperusteiden lisäksi myös opiskelijoiden koulutusodotuksia. Tutkimus aloitettiin Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella vuonna 1975 - se on siis tässä tutkimuksessa käsitellyistä koulutusodotustutkimuksista selvästi vanhin. Tutkimustulokset kuvaavat toisaalta aikansa odotuksia koulutukselta, mutta toisaalta sitä tarkasteltaessa pitää muistaa muutokset, joita myös opettajankoulutus on tuon ajan jälkeen kokenut. Yhtenä esimerkkinä mainittakoon opetustaidon arvostelun poisjättäminen koulutuksesta.

Jussila ja Lauriala (1989) kartoittivat luokanopettajan opinnot aloittavien odotuksia opiskelultaan koulutuksen alussa ennen lukuvuoden alkamista. Kysyttäessä, mitä tekijöitä he pitivät suurimpina innostajina opettajankoulutuksessa, nousi esille selvästi kolme seikkaa: Selvästi suurimpaa osaa opiskelun aloittavista innosti koulutuksessa käytännön opetusharjoittelu. Seuraavaksi selvimpänä motivoijana he mainitsivat työskentelyn lasten ja nuorten parissa. Kolmantena selvänä innoittajana he mainitsevat pätevyyden hankkimisen ammattiin. Jussilan ja Laurialan mukaan oli merkille pantavaa, että vastaajista vain kaksi prosenttia ilmoitti psykologian ja kasvatustieteen opiskelun innostavan heitä. Toisaalta Jussilan ja Laurialan tutkimuksessa opiskelijat olivat koulutuksen alussa arvioineet teoriat lapsen kehityksestä kolmanneksi tärkeimmäksi tavoitteeksi, vaikka he eivät sitä innostavana alueena pitäneetkään. Toiseksi tärkeimmäksi tavoitteeksi Jussilan ja Laurialan tutkimuksessa opiskelijat nimesivät kasvatuksen ja opetuksen teorian ja selvästi tärkeimmäksi tavoitteeksi tiedon opetusmenetelmistä. (Jussila & Lauriala 1989, 33.)

Kysyttäessä koulutuksen alussa, mitä tekijöitä opiskelijat arvioivat puutteiksi opettajankoulutuksessa, nousivat esille pitkälti samat asiat, joita opiskelijat pitivät tärkeänä koulutuksessa. Vaikka Jussilan ja Laurialan tutkimuksessa odotukset kerättiin ennen ensimmäisen lukuvuoden alkamista, oli opiskelijoilla siis jo silloin mielessään kuva, millaista opiskelu tulee olemaan. He arvioivat yleisimmiksi ongelmiksi liian vähäisen käytännön opetusharjoittelun, liiallisen teorian sekä kiireellisen ja päällekkäisen opetuksen. Lisäksi opiskelijat arvioivat puutteeksi kaukaisuuden varsinaisesta jokapäiväisestä opetustyöstä. Vastausten perusteella Jussila ja Lauriala päättelivät, että opiskelijat ennakoivat ristiriitaa omien odotustensa ja koulutuksen sisältöjen välillä. (Jussila & Lauriala 1989, 34.)

*Luokanopettajaopiskelijoiden koulutusodotukset 1990-luvulla.* Karin ja Variksen (1997) tutkimus on osa 1990-luvun alussa Jyväskylän yliopistossa, Oulun yliopistossa, Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa sekä Jyväskylän yliopiston Chydenius-instituutissa Kokkolassa aloitettua valintakoetutkimusta. Tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajakoulutuksen valintakoemenettelyjä, valintakriteereitä sekä itse koulutusprosessia aina työelämään saakka. Karin ja Variksen raportoimat haastatteluosiot tehtiin tutkimuksessa mukana olleille opettajille heidän jo toimiessaan työssään opettajana. Siksi Karin ja Variksen tutkimus käsittelee luokanopettajiksi opiskelevien koulutusodotuk-

sia hieman eri lähtökohdasta käsin kuin Jussilan ja Laurialan. Myös tutkimustapa ja tutkittavien määrä oli hyvin erilainen. Jussila ja Lauriala ovat suorittivat kyselylomaketutkimuksen kokonaisuuteen koulutuksen aloittaneelle vuosikurssille, johon vastasi yhteensä 84 opiskelijaa. Karin ja Variksen tulokset saatiin haastattelemalla kymmentä henkilöä, jotka valittiin tasaisesti Hämeenlinnan, Jyväskylän ja Oulun opettajankoulutuslaitoksista.

Ensimmäinen esille noussut asia Karin ja Variksen mukaan oli pienoinen pettymys koulutuksen koulumaisuuteen: opiskelijoilla oli ollut ennen koulutukseen tuloaan käsitys vapaammasta koulutuksesta, jossa lukujärjestyksen sai rakentaa pitkälti itse ja valita enemmän kursseja, joita haluaa suorittaa. Erityisesti koulumaisuuden ongelma häiritsi vanhempia opiskelijoita. He kuvailivat koulutusta sen vuoksi jopa *ahdistavaksi*, ja omaa suhtautumistaan vaikeaksi tottua esiintyneeseen *holhoukseen*. (Kari & Varis 1997, 53-54.) Suurimman kritiikin luokanopettajien koulutuksessa saivat kaksi ensimmäistä opiskeluvuotta. Ensimmäisinä kahtena vuonna käytiin läpi paljon samoja asioita, joita oli opittu jo lukiossa. Kritiikkiä saivat myös ensimmäisen kahden vuoden "kirjailu, virkkaus ja kutominen", kuten eräs haastatelluista asian ilmaisi. Psykologian opinnot nousivat yhdeksi osa-alueeksi, jota tutkinnon suorittaneista ainakin jotkut olisivat koulutukseensa kaivannet lisää. (Jussila & Lauriala 1989, 33; Kari & Varis 1997, 53.) Turhauttaviksi koettiin myös perusopintojen luennot, joissa luennoitsija luennoi esimerkiksi tentittävää kirjaa (Kari & Varis. 1997, 52-53).

Luokanopettajien koulutukseen Jyväskylässä olisi kaivattu lisää valinnaisuutta. Kaikki opiskelijat valitsevat erikoistumisaineet yleensä opiskelujen kolmantena vuonna, mutta valinnaisuutta olisi kaivattu myös kaikille pakollisiin aineisiin. Opiskelijat kokivat ettei mihinkään pysty keskittymään kunnolla ja opiskelu on pirstaleista. Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että kun kaikkea on opiskeltava jonkin verran ilman mahdollisuutta syventämiin, niin mitään ei opi kunnolla. Esimerkkinä eräs opiskelija mainitsi Jyväskylässä pakollisena olevan pianonsoiton, jonka hän koki omalla kohdallaan turhaksi. Hänen mielestään opiskelija tietää jo aika paljon, mitä aineita tulee opettamaan ja osaa siksi valita itse kiinnostuksen kohteensa. (Kari & Varis 1997, 53-54).

Selväksi puutteeksi opettajankoulutuksessa havaittiin kunnallishallinnon ja siinä vaikuttamisen puuttuminen opinnoista. Pienen koulun johtaja oli joutunut ottamaan kaikkea itse

selvää ja oppimaan prosessin kantapään kautta. (Kari & Varis 1997, 55-56.) Opettajankoulutuksella olisikin mahdollisuus ottaa tilanne huomioon ja opintoihin voitaisiin lisätä enemmän yhteiskunnallisia sisältöjä. Opiskelijat olisivat muutenkin odottaneet koulutukselta enemmän käytännön vinkkejä tulevaan työhön. Niitä oli koulutuksessa, mutta ei tarpeeksi (Kari & Varis 1997, 55-56).

Karin ja Variksen mukaan opiskelijat antoivat vilpittömän tukensa opettajaharjoittelun tärkeydelle. *Se kasvattaa varmuutta siitä, että todellakin osaa toimia opettajana.* Opiskelijoiden mielestä harjoittelu oli jopa ainoa paikka, missä todella oppi opettajantyössä tarvittavia asioita. Harjoittelua kaivattiin kuitenkin lisää, pidemmissä jaksoissa ja erityisesti myös muilla kouluilla kuin normaalikoululla. Pelkkä kenttäharjoittelu ei opiskelijoiden mielestä riitä tuomaan ratkaisuja niihin ongelmiin, joita kentällä tulee vastaan. Myös opettajaharjoittelun ohjaajilta kaivattiin lisää palautetta ja kannustusta. Yleisesti koulutuksen koettiin kuitenkin antavan luottamusta ja uskoa omiin kykyihin. Mielenkiintoista oli, että hyväksi asiaksi mainittiin myös opiskelun rankkuus: jotkut opiskelijat mainitsivat syntyneen tunteen, että kun opiskeluaikana on joutunut pinnistelemaan suoristuskykynsä ääri rajoilla, on se tuonut varmuutta, että jatkossakin selviää tilanteessa kuin tilanteessa. (Kari & Varis, 53-57.)

Kummallekin luokanopettajatutkimukselle yhteisiä, suuria koulutusodotuksia olivat harjoittelun korostaminen, teorian tieto lapsen kehityksestä - joka 90-luvulla oli muuttunut osittain toiveeksi suuremmasta määrästä psykologian opetusta - sekä käytännön tieto ja vinkit opetusmenetelmistä. Nämä kaikki painottuvat myös nykyisessä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa siten, että teorian ja käytännön harjoittelun avulla muotoutuvat tieto ja vinkit käytännön opetustyöhön.

#### 4.4.4 Lastentarhanopettajaksi opiskelevien koulutusodotukset

Sari Peltoniemi (2000) on hiljattain tutkinut lastentarhanopettajaksi opiskelevien koulutusodotuksia. Tutkimusjoukkona oli Helsingin yliopiston lastentarhanopettajan koulutusohjelman ensimmäinen vuosikurssi. Tiedonkeruumenetelmänä hän käytti avointa esseekirjoittelua. (Peltoniemi 2000, 40.)

Peltoniemen (2000, 48) mukaan lastentarhanopettajaopiskelijoiden toiveet ja odotukset koulutukselta jakautuivat kahdeksi laadullisesti erilaiseksi pääkategoriaksi: 1. *Oppisisältöjä koskevat toiveet ja odotukset* sekä 2. *Opintojen kulkua ja oppimiskokemuksia koskevat toiveet ja odotukset*. Oppisisältöjä koskevat toiveet ja odotukset kiteytyivät lastentarhanopettajiksi opiskelevilla suurelta osin haluksi opiskella enemmän teoriapainotteisia opintoja. Useat opiskelijat toivat esille, että he haluavat ensin teoreettista tietämystä voidakseen soveltaa teoreettista osaamistaan käytännön työssään. He toivoivat opiskelulta valmiuksia erityistä hoitoa tarvitsevien lasten kanssa työskentelyyn sekä monikulttuurisuusopintoja, koska päiväkodissa on nykyään maahanmuuttajalapsia yhä enemmän. Helsingin yliopistossa on hyvät mahdollisuudet opiskella monikulttuurisuutta, mistä opiskelijoille oli myös kerrottu opintojen alussa. Tämä näkyi Peltoniemen mukaan osassa vastauksia. (Peltoniemi 2000, 40, 51-52.)

Huomattavaa oli, että vain murto-osa vastaajista odotti opinnoilta yhteiskunnallisia, esimerkiksi päiväkodin hallintoa käsitteleviä opintoja. Käytäntöpainotteisissa opinnoissa opiskelijoiden odotukset kohdistuivat erilaisten työskentelytapojen ja toimintamahdollisuuksien oppimiseen sekä ideoihin, virikkeisiin ja tietoon eri ikäisten lasten kanssa toimimisesta esimerkiksi taito- ja taideaineissa. Opiskelijat toivoivat myös vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja monet asettivat suuria odotuksia käytännön harjoittelulle. Harjoittelussa he toivoivat teorian ja käytännön yhteen sovittamisen taidon oppimista. (Peltoniemi 2000, 51-53.)

Opintojen kulkua koskevia odotuksia vastaajilla oli yleisesti vähän: Odotukset kohdistuivat paljolti sivuaineopintoihin ja yleensä opintojen valinnaisuuteen. Opintojen kulkuun liittyviä odotuksia olivat lisäksi haaveet alkuopettajan pätevyydestä ja jatko-opinnoista sekä odotukset opetuksen käytännönläheisyydestä, toive tulla hyväksi lastentarhanopettajaksi ja suorittaa ammattitutkinto. Jatko-opintoaaveet lastentarhanopettajiksi opiskelevilla koskivat lähinnä opiskelua erityislastentarhanopettajaksi, luokanopettajaksi tai kasvatustieteen (erityisesti varhaiskasvatuksen) maisteriksi. (Peltoniemi 2000, 49-54.) Oppimiskokemuksiin liittyviä odotuksia olivat toiveet pienryhmätyöskentelystä ja vuorovaikutuksesta sekä mahdollisuudesta aktiiviseen oppimiseen ja asioiden itse jäsentämiseen. Opiskelijat toivoivat luennoitsijoiden olevan innostavia ja opiskelijatovereiden kannustavia. Ennalta suunniteltu lukujärjestys, läsnäolopakko ja koulumaisuus aiheuttivat opiskelijoissa tyyty-



mättömyyttä. Sosiaalisessa muuttujassa (TAULUKKO 8) tulivat Peltoniemen mukaan esille myönteiset kokemukset ja odotukset pienryhmätyöskentelyltä, opiskeluun liittyvä vapaa-aika, ihmissuhteet ja opiskelijaelämä. (Peltoniemi 2000, 55-56.)

Peltoniemi tutki opiskelijoita heidän ensimmäisen opiskeluvuotensa syksyllä ja keväällä. Useat opiskelijat korostivat kirjoitelmissaan, että siinä vaiheessa opiskelua odotukset eivät olleet vielä kovin selvät. (Peltoniemi 2000, 2, 50.) Hänen tutkimuksensa osoitti, että opiskelijoilla, joilla oli opintosuorituspisteitä tai kasvatustieteen approbatur suoritettuna ennen opintojen alkua, oli enemmän odotuksia yhteiskunnallisista opinnoista. Heitä Peltoniemi piti mahdollisesti teoreettisemmin orientoituneina. Opiskelijat, joilla oli aiempaa työkokemusta, asettivat muita useammin odotuksia käytännön taitojen opinnoille. Teoreettisia opintoja toivovilla opiskelijoilla oli muita harvemmin toiveita itsensä kehittämistä ja tulosta hyväksi lastentarhanopettajaksi. (Peltoniemi 2000, 57-60.) Yhteiskunnan muutos kohti postmodernia näkyi lastentarhanopettajaopiskelijoilla koulumaisuuden kritiikkinä sekä teorian painottumisena siten, että se linkittyisi luontevasti käytännön työhön. Kuten luokanopettajan koulutusta käsittelevästä osasta käy ilmi, taitoa yhdistää teoria ja käytäntö pidetään muuttuvassa ja ennalta vaikeasti ennustettavassa yhteiskunnassa erityisen tärkeänä.

#### 4.4.5 Koulutusodotusten muutokset

Kuten edellä on todettu, odotuksiin vaikuttaa yhteiskunnan lisäksi aina hyvin paljon myös tutkittavien henkilöiden henkilökohtainen tausta sekä tavoitteiden ja odotusten monisäikeisyys. Eri alojen opiskelijoiden odotukset ovat niin ikään hyvin erilaisia (Aittola 1992, 38-39). Ilmiön moniulotteisuudesta johtuen käsitellyistä tutkimuksista ei löydy yhtä selkeää linjaa. Parhaiten yhteiskunnan ja koulutusodotusten muutosten yhteys havainnollistuu opettajaopiskelijatutkimuksissa.

Odotukset opettajankoulutuksen suhteen ovat osittain muuttuneet siirryttäessä kohti tätä päivää: 70- ja 80-luvuilla ei erityispedagogisia eikä monikulttuurisia taitoja odotettu koulutukselta lainkaan. Niillä onkin selvä yhteys yhteiskunnan muuttumiseen: perheiden hajotessa ja yhteiskunnan raaistuessa lasten pahoinvointi on lisääntynyt ja tilanne asettaa opettajille aivan uusia vaatimuksia. Monikulttuuristen taitojen toive liittyy ilmeisesti

maailman yhdentymiseen, globalisaatioon ja ulkomaalaisten kasvavaan määrään Suomessa.

Opettajaopintojen koulumaisuuden kritiikki ja valinnaisuuden kasvanut toive johtuu varmasti ainakin osittain opettajankoulutuksen akateemistumisesta. Opettajaopiskelijat kokevat olevansa yliopisto-opiskelijoita siinä missä muutkin ja haikailevat paljon puhutun akateemisen vapauden perään. Luokanopettajaopiskelijat myös kritisoivat koulutusta pirstaleisuudesta; he haluavat toisaalta myös valinnaisuutta, mutta tällöin valinnaisten aihekokonaisuuksien rakenteen olisi tuettava koko kehittämisprosessia kohti opettajuutta.

Koulumaisuuden kritiikin taustalla voi olla myös yksilöllisyyden korostuminen nyky-yhteiskunnassa - nyt koulutuksen aloittava pääasiassa 80-luvulla syntynyt sukupolvi on kasvanut siihen jo kouluaikanaan. Siksi opiskelijat suunnittelevat myös opettajankoulutuksessa entistä yksilöllisempiä koulutuskokonaisuuksia eikä koulutuksen ainoa tavoite välttämättä enää ole luokanopettajaksi valmistuminen. Jo peruskoulussa korostettava yksilöllisyys jatkuu odotuksissa läpi elämän - opiskelijat eivät halua eivätkä ehkä osaa enää alistua massakoulutuksen rattaiden puristukseen. Opettajan ammattia ei myöskään koeta enää niin vahvasti kutsumukseksi, vaan monet opiskelijat opiskelevat myös muita aineita tai ainakin harkitsevat sitä vaihtoehtoa. Lastentarhanopettajaopiskelijoilla alan vasta hiljattainen siirtyminen yliopiston piiriin näkyy vielä selvästi: he korostivat tutkimuksessa ainoana yliopisto-opiskelijaryhmänä opiskelijaelämän tärkeyttä osana opiskelua.

TAULUKKO 8 Eri alojen opiskelijoiden koulutusodotukset kronologisessa järjestyksessä.

Koulutusala ja tutkimuksen ajankohta	Mitä odotetaan / on koettu hyväksi	Mitä ei odoteta eikä haluta / on todettu huonoksi	Sosiaaliset odotukset
Luokanopettajakoulutus - 70-luvun loppu -	*käytännön opetusharjoittelu *työskentely lasten ja nuorten parissa *pätevyys ammattiin *teoria lasten kehityksestä *tietoa opetusmenetelmistä	*liian vähän harjoittelua *liikaa teoreettisuutta *kiireellinen ja päällekkäinen opetus *kaukaisuus jokapäiväisestä opetustyöstä	
Taideteollinen korkeakoulu & teatterikorkeakoulu - 90-luvun alku	*innostuneet ja innostavat opettajat *tiukat vaatimukset ja kovatyönteko *syvälinen perehtyminen opiskeltaviin asioihin *kosketus käytännön työelämään *yleiset taideaineet kehittämään itseä *lisää käytännön työelämän taitoja	*opetuksen taso *opettajien heikko motivoivuus *vanhanaikainen koulutus *pirstaleinen koulutus *tehotonta opiskelua *yleissivistäviä aineita	
Koulutusala ja tutkimuksen ajankohta	Mitä odotetaan / on koettu hyväksi	Mitä ei odoteta eikä haluta / on todettu huonoksi	Sosiaaliset odotukset
Täydennyskoulutus (puutemotivaatio: odotukset ainoastaan ulkoisia "mitä hyötyä koulutus antaa minulle". - 90-luvun alkupuolisko -	*lisää pätevyyttä *itsensä kehittämistä		*piristystä *uutta sisältöä elämään *sosiaalisia suhteita muihin samalla alalla työskenteleviin
Luokanopettajakoulutus - 90-luku -	*psykologian opintoja *valinnaisuutta *enemmän käytännön vinkkejä *opettajaharjoittelua - lisää myös kenttäkouluihin *rankkaa opiskelua	*koulumaisuus *opiskelijan alkuaikojen vanhan kertausta ja opintojen "keveys" *pirstaleinen opetus *kunnallishallinnon puuttuminen opinnoista	
Lastentarhanopettajakoulutus - 90-luvun ja 2000-luvun vaihde-	*enemmän teoriapainotteisia opintoja *valmiuksia erityislasten kanssa työskentelyyn *monikulttuurisuusopintoja *käytännön taitoja: ideoita, virikkeitä *vuorovaikutustaitojen kehittämistä *teorian ja käytännön yhteensovittamista *käytännönläheisyyttä *innostavaa ja kannustavaa opetusta	*hallinnollisia opintoja *koulumaisuutta: läsnäolopakko, ennalta suunniteltu lukujärjestys	*opiskelijaelämä *opiskeluun liittyvä vapaa-aika ja ihmissuhteet

## 5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimusongelmat jakaantuivat kahteen pääongelmaan: ammatinvalinnan perusteisiin ja koulutusodotuksiin. Ammatinvalintaosio sisälsi lisäksi kaksi ja koulutusodotusosio viisi alaongelmaa.

### 1. Pääongelma:

-Mitkä ovat luokanopettajaksi opiskelevien ammatinvalinnan perusteet nyky-yhteiskunnassa?

Alaongelmat:

-Sukupuolen merkitys ammatinvalinnan perusteissa?

-Vanhempien koulutustaustan merkitys ammatinvalinnan perusteissa?

### 2. Pääongelma

-Mitä luokanopettajaopiskelijat odottavat koulutukseltaan?

Alaongelmat:

-Mitä luokanopettajaopiskelijat haluavat muuttaa koulutuksessaan?

-Sukupuolen merkitys koulutusodotuksissa?

-Vanhempien koulutustaustan merkitys koulutusodotuksissa?

-Kotipaikan koon vaikutus koulutusodotuksiin?

-Opettajakokemuksen vaikutus koulutusodotuksiin?

## 6 TUTKIMUKSEN KULKU JA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimusaiheen valinnassa saimme apua työmme ohjaajalta Pekka Räihältä, joka ehdotti meille uuden ammatinvalintaperusteita kartoittavan pitkittäistutkimuksen käynnistämistä. Aihepiiri tuntui alusta saakka varsin mielenkiintoiselta ja motivaatio tutkimuksen tekoon onkin säilynyt koko ajan korkealla.

Aloitimme tutkimuksen teon mittarin laadinnalla. Aikataulullisista syistä mittari piti saada melko nopeasti valmiiksi ja tässä vaiheessa teoriataustaan tutustuminen jäi melko pinnalliseksi. Saatuaamme aineiston kerättyä aloimme vasta varsinaisesti tutustua aihetta käsitteleviin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Olimme siinä mielessä hyvässä asemassa, että keräämämme aineisto oli hyvin laaja, joten sen pohjalta oli mahdollista rakentaa useita erilaisia tutkimusongelmia. Emme siis olleet millään tavalla aineistomme “vankeja”. Muotoilimme alustavat tutkimusongelmamme niiden osioiden pohjalta, jotka kiinnostivat meitä eniten.

Tutkimuksen osavaiheiden liittäminen yhdeksi jänneväksi kokonaisuudeksi ei ollut helppoa. Aluksi meillä oli kolme erillistä tutkimuskokonaisuutta: ammatinvalintaperusteet, koulutusodotukset ja ammatissa pysyminen. Rajasimme ammatissa pysymisen tutkimuksemme varsinaisen ongelmanasettelun ulkopuolelle ja päätimme ottaa sen tutkimuksen pohdintaosaan ajatukseksi siitä, millaisissa tehtävissä tutkimusjoukkomme henkilöt uransa aikana voivat olla.

Ongelmana oli kuitenkin se, miten saisimme ammatinvalinta- ja koulutusodotusosiot yhteisen viitekehyksen alle. Tässä vaiheessa saimme tutkimuksemme ohjaajalta idean yhteiskunnallisen muutoksen ottamisesta tutkimuksen lähtökohdaksi. Tämä näkökulma toi tutkimuksen tekoon jälleen lisää mielenkiintoa ja auttoi sijoittamaan käsiteltävät ongelmat tiettyyn kontekstiin.

Kuvaamme seuraavaksi tutkimuksemme etenemistä tutkimusstrategian valinnan, mittarin laadinnan ja aineiston analyysimenetelmien osalta. Pyrimme kuvaamaan näitä vaiheita ja niihin liittyneitä valintojamme mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voisi tämän perusteella tehdä päätelmiä tutkimuksen luotettavuudesta.

## 6.1 Tutkimusstrategian valinta ja mittarin laadinta

Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeella toteutettava aineistonkeruumenetelmä oli käytännössä ainoa vaihtoehto. Tutkimuksen kohdejoukon suuruus oli 133, joten minkäänlainen haastattelu ei enää näin suurella joukolla tullut kysymykseen. Lähtökohtanamme oli myös kerätä niin laaja aineisto, että se sekä tarjoaisi meille useita eri lähtökohtia tutkimuksen teolle että palvelisi tulevan jatkotutkimuksen tarpeita. Tämän vuoksi kartoitimme kyselysämme opiskelijoiden ajatuksia niin ammatinvalinnan, koulutusodotusten kuin tulevaisuudenkin suhteen. Kyselyä menetelmänä puolsi sekin, että varsinkin ammatinvalintaan liittyvissä kysymyksissä oli jo aiemmin saatu hyviä tuloksia (mm. Jussila 1976, Perho 1984, Heinonen 1998) tällä strategialla. Näiden tutkimusten kyselylomakkeita hyväksi käyttäen rakensimme mittarin tähän tutkimukseen. Ammatinvalintaperusteita kartoittavan osion runko tehtiin Jussilan (1976) ammatinvalintamittarin sekä Perhon (1987) ihanneammattiluokituksen pohjalta. Hyödynsimme myös Heinosen (1998) tutkimuksen mittaria muutaman taustamuuttujan (mm. vanhempien ammatti/koulutus) kohdalla. Koulutusodotuksia mittaava osio pohjautuu osittain Jussilan (1976) luomaan mittariin, jota kehitimme ajanmukaisemmaksi ja paremmin tutkimusongelmaamme vastaavaksi.

Kysely- eli survey-tutkimukselle ominainen erityispiirre on, että valmiiden vastausvaihtoehtojen tekeminen vaatii tutkittavien asioiden luokittelua ja käsitteellistä kategorisointia etukäteen. Tutkijoilta menetelmä edellyttää sitä, että he kykenevät tekemään etukäteen hyvin ymmärrettäviä, vakiomuotoisia kysymyksiä. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 120). Saadaksemme selville vastasiko kyselymme sille asetettuja tavoitteita testasimme lomaketta projektiopintoryhmässämme. Tämän jälkeen esitestasimme sen kahdella koehenkilöllä (1. ja 2. vsk.). Saimme tietää olivatko lomakkeen sisältämät kysymykset ymmärrettäviä ja yksiselitteisiä ja kuinka paljon aikaa kyselyn täyttämiseen meni. Esitestauksen jälkeen poistimme muun muassa kysymyksen *Luokanopettajakoulutukseen on helppo päästä*, koska näin ei mielestämme ole, sekä kysymyksen *Monipuolinen jatko- ja täydennyskoulutus*, koska muuttujan sisältö ei liittynyt tutkimusongelmaamme. Samassa yhteydessä lisäsimme ammatissa pysymistä mittaavaan osioon kohdan *aion / kiinnostaisi tehdä oppimateriaalia*, koska toinen esitestattavista mainitsi sen itseään kiinnostavana tulevaisuuden suunnitelmana. Monta muuttujaa sisältävissä osioissa sijoittelimme sisällöiltään samantyyppiset muuttujat eri puolille muuttujajoukkoa, jotta ne vaikuttaisivat toisiinsa

mahdollisimman vähän. Yksi virhe joukkoon kuitenkin jäi: muuttajat 6. *Luokanopettajana toimivalla on paljon vapaa-aikaa* ja 16. *Paljon vapaa-aikaa* olivat sisällöltään lähes identtiset. Näiden muuttujien korrelaatiot nousivat epänormaalin korkeiksi, mutta kuten tulososassa myöhemmin käy ilmi, se ei vääristänyt tuloksia. Kyseiset muuttajat toimivat toisaalta toistensa kontrolloijina, mutta sijoitimme joukkoon myös yhden varsinaisen kontrollikysymyksen (30. *Behavioristisen opetustyylin omaksuminen*), jolla testasimme vastaajien huolellisuutta. Sijoittelimme muuttajat myös niin, että matriisia olisi mahdollisimman helppo lukea ja siten myös täyttää. Tässä onnistuimme kohtuullisen hyvin, sillä puuttuvia tietoja oli erittäin vähän.

## 6.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston kerääminen

Tutkimus toteutettiin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella keväällä 2001. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat silloiset ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat. Suurin osa toisen vuosikurssin opiskelijoista täytti kyselyn historian luennon alussa 26. 3. 2001. Olimme tuolloin itse paikalla kertomassa tutkimuksesta ja vastaamassa kysymyksiin. Esitestauksen perusteella olimme arvioineet, että lomakkeen täyttämiseen menisi noin 45 minuuttia. Suurin osa vastaajista käytti vastaamiseen enemmän aikaa, mikä kuvastaa heidän huolellisuuttaan ja paneutumista asiaan.

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille toimitimme kyselyt heidän kotiryhmäopettajiensa kautta, koska ensimmäisellä vuosikurssilla ei ollut enää koko keväänä yhteisiä luentoja. Kotiryhmäopettajien käytännöissä kyselyn täyttämisen suhteen oli jonkin verran eroja. Osa ryhmistä täytti kyselyt yhdessä kotiryhmäistuntonsa aikana, osa puolestaan täytti kyselyt kotona. Kyselyt palautettiin nimettömissä kirjekuorissa kotiryhmäopettajille tai ohjaajamme työhuoneen edustalla olevaan postilaatikkoon.

Kyselyn vastausprosentin uhatessa jäädä liian alhaiseksi jouduimme ottamaan yhteyttä luennolta tai kotiryhmäistunnoista poissaolleisiin opiskelijoihin myös henkilökohtaisesti. Lähetimme kyseisille henkilöille sähköpostiviestin, jossa pyysimme heitä noutamaan jokaiselle henkilökohtaisesti osoitetun kirjekuoren kyselylle tarkoitetusta pisteestä yliopiston päärakennukselta. Muutamia tutkittavia tunsimme myös henkilökohtaisesti ja heille toimitimme lomakkeet suoraan käteen. Tällä tavalla saimme vastaukset 81 prosentilta

kohdejoukosta, mitä on pidettävä kyselylomaketutkimuksen vastausprosentiksi melko korkeana. Korkea vastausprosentti lisäsi luonnollisesti tutkimuksen luotettavuutta.

Kyselyn toteutustavan takia sen täyttötilanne ei ollut kaikilla opiskelijoilla sama. Luennolla kaikilla opiskelijoilla oli aikaa täyttää kysely huolellisesti, mutta kyselyn kotona täyttäneiden vastauksissa oli eroja. Pääsääntöisesti lomakkeet oli täytetty huolellisesti, mutta yhden lomakkeen jouduimme jättämään pois lopullisista tuloksista, koska kyseinen henkilö oli jättänyt täytön kesken. Palautuneissa lomakkeissa oli myös seitsemän epäselvää tapausta, jotka osoittautuivat opettajankoulutuslaitoksella vain POM-opintoja suorittaviksi muiden laitosten opiskelijoiksi tai tutkimusjoukkoamme ylempien vuosikurssien opiskelijoiksi. Heidän mielenkiintoisista vastauksistaan huolimatta jouduimme jättämään myös kyseiset vastaukset pois tutkimuksesta.

Tutkimuksen reliaaabeliutta erityisesti koulutusodotusten kohdalla laskee hieman se, ettemme voineet itse olla paikalla kaikkien (lähinnä ensimmäisen vuosikurssin) opiskelijoiden vastatessa kyselyyn. Opiskelijoille vaikeasti ymmärrettäväksi kysymykseksi osoittautui osio 23. *Miten tärkeänä pidät omalla kohdallasi seuraavia asioita opettajaksi kouluttautumisessa?* Muutama opiskelija kysyi meiltä, kysytäänkö kohdassa todella mitä pitää itselleen tärkeänä, vai sitä, mitä yleensä pitää opettajankoulutuksessa tärkeänä. Koska kaikilla vastaajilla ei ollut mahdollisuutta heti kysyä asiaa (vaikka lomakkeessa oli puhelinnumeronne ja sähköpostiosoitteemme), voidaan olettaa, että muutamat opiskelijat ovat vastanneet kysymykseen yleisen mielipiteen kannalta. Muita väärinymmärryksiä ei kyselyssä tullut esille.

Alkulan mukaan kvantitatiivinen tutkimus tarvitsee tuekseen enemmän kiteytyneitä käsitteitä ja luokituksia kuin kvalitatiivinen tutkimus (Alkula ym. 1995, 50). Koska tässä tutkimuksessa sekä tutkijat että tutkittavat kuuluvat samaan tiedeyhteisöön, on tutkimuksessa käytetty laajasti kasvatustieteen käsitteistöä. Käsitteiden ymmärrettävyyttä on voinut kuitenkin heikentää etenkin ensimmäisen, ja miksei myös toisen, vuosikurssin opiskelijoiden vasta alkuvaiheessa oleva tiedeyhteisöön sisäistyminen, jonka vuoksi kaikki käsitteet eivät ole selviä, tai niiden merkitys voi olla opiskelijoille hieman toinen kuin kokeneemille opiskelijoille. Kysymyksessä 23. käsitelty *tutkiva opettaja* -käsite on esimerkki tällaisesta.



Survey-aineistoihin, kuten muihinkin aineistoihin liittyy aina virheen riski. Ihmisillä ei aina ole selviä käsityksiä kysyttävistä asioista, mutta he valitsevat kuitenkin annetuista vastausvaihtoehdoista jonkun. Selvin ero kerättävän tiedon luotettavuudessa liittyy tiedon luonteeseen. Luotettavinta tietoa saadaan selvistä tosiasioista, kun taas esimerkiksi asenteisiin liittyvissä kysymyksissä tiedon luotettavuus saattaa olla paljon huonompi. On myös helpompi kerätä luotettavaa tietoa asioista, joista vastaajat ovat kiinnostuneita ja jotka liittyvät heidän arkiseen toimintaansa ja kokemuksiinsa. (Alkula ym. 1995, 121.) Tiedon keräämisvaiheessa Alkulan väitteet osoittivat paikkansa pitävyyden myös tämän tutkimuksen kohdalla. Vaikka jouduimmekin karhuamaan muutamia vastauksia takaisin jälkikäteen, olivat opiskelijat keskimäärin hyvin innokkaita vastaamaan kyselyymme. Vastausinnokkuuden katsomme johtuvan pääasiassa siitä, että opiskelijat kokivat tutkimusaiheen koskettavan läheisesti heidän senhetkistä elämäntilannettaan. Todennäköisesti opiskelijat olivat jo pohtineet ammatinvalintaansa ja useaankin otteeseen ruotineet kahvipöytäkeskusteluissa koulutuksen eri osa-alueita. Vastaamalla huolellisesti tähän tutkimukseen opiskelijat kenties kokivat voivansa vaikuttaa omaan koulutukseensa ja ehkä myös tulevien opettajaopiskelijoiden koulutukseen.

### 6.3 Aineiston analyysimenetelmien validius ja reliaabelius

Sisäinen validius määritellään yleensä mittarin kyvyksi mitata sitä, mitä se on tarkoitettu mittaamaan (Alkula ym. 1995, 89). Tähän vaikuttaa olennaisesti se, miten mittarin kysymykset on laadittu ja miten monipuolisesti ne käsittelevät tutkittavaa aihetta. Pyrimme saamaan tutkimuksemme mittariston mahdollisimman validiksi käyttämällä hyväksi aiemmissä tutkimuksissa päteviksi osoittautuneita mittareita.

#### 6.3.1 Faktorianalyysi

Käsiteltävien muuttujien määrän ollessa suuri, kuten tässä tutkimuksessa, niiden kaikkien erikseen käsitteleminen tilastollisilla menetelmillä on vaikeaa. Faktorianalyysin käyttötarkoitus onkin pyrkiä kuvaamaan muuttujien kokonaisvaihtelua pienemmällä muuttujien määrällä. Faktorianalyysi perustuu selvään malliin, jolla etsitään muuttujien taustalla olevia niin sanottuja piilomuuttujia. (Heikkilä 2001, 248.) Sen lähtökohtana on korrelaatiomatriisi, jonka avulla voidaan etsiä tutkimuksessa samansuuntaisia vastauksia tuoneet kysymyk-

set, vaikka kysymyksiä ei olisi etukäteen ryhmiteltykään (Heikkilä 2001, 249).

Faktorianalyysin osalta voimme sanoa tutkimuksemme luotettavuudesta seuraavaa: Faktorianalyysiin käytettyjen muuttujien määrä oli ammatinvalintaosiossa 27 ja koulutusodotusosiossa 38 ja havaintoja eli vastaajia oli 133. Nummenmaan, Konttisen, Kuusisen ja Leskisen (1997, 243) mukaan onnistuneen faktorianalyysin havaintojen määrä saisi mielellään olla vähintään 100. Muuttujien maksimimääräksi voisi puolestaan ajatella 30-50 muuttujaa. Sekä havaintojen että muuttujien määrä tutkimuksessamme noudattaa näitä ohjearvoja.

Tehtäessä faktorianalyysiä tietokoneohjelma laskee jokaiselle muuttujalle kommunaliteettiarvon. Se ilmaisee kuinka suuren osan muuttujien kokonaisvaihtelusta faktorit pystyvät selittämään (Alkula ym. 1995, 276-277). Ammatinvalintaosion muuttujien kommunaliteetit vaihtelivat analyysissä melko paljon: korkein oli .83 ja alin .09. Viisi muuttujaa sai alle .25 olevan kommunaliteettiarvon. Näillä muuttujilla oli vain vähän vaihtelua, joten niiden erottelukyky oli heikko. Täten faktorirakenteen selitysvoimakkuutta voidaan jonkin verran kyseenalaistaa. Muuttujien sisäistä konsistenssia mittaava Cronbachin alfa-kerroin oli kaikkien muuttujien osalta .77, mikä on kuitenkin varsin kohtuullinen. Otimme kaikki muuttujat mukaan varimax-rotatioon, koska siinä syntyneiden latausten suuruuden perusteella oli helppo valita, mitkä muuttujat otettaisiin mukaan lopulliseen analyysiin. Tutkimuksessamme latausten raja-arvoksi muodostui 0.3. Sitä korkeampia latauksia saaneet muuttujat olivat sisällöllisesti hyvin tulkittavissa, toisin sanoen ne olivat yhden-suuntaisia kärkimuuttujien kanssa. Rotaation jälkeen päädyimme viiden faktorin ratkaisuun, joka oli tulkinnallisesti kaikkein selkein. Viidennen faktorin ominaisarvo oli .92 eli lähellä 1.00, jota pidetään usein raja-arvona faktoreiden lukumäärää valittaessa (Nummenmaa 1997, 243-244). Faktorien selitysprosentiksi muodostui 39 %, mitä ei voida pitää erityisen korkeana. Alla on kuvattuna syntyneille faktoreille annetut nimet ja niiden reliabiliteettikertoimet (Cronbachin alfa).

F1: Mukavuus ( $\alpha = .67$ )

F2: Luovuus ( $\alpha = .69$ )

F3: Altruismi ( $\alpha = .61$ )

F4: Status ( $\alpha = .72$ )

F5: Johtajuus ( $\alpha = .79$ )

Faktoreiden sisäistä konsistenssia mittaavat arvot eivät siis nousseet huippukorkeiksi, mutta kuitenkin sille tasolle, että jatkoanalyysin tekeminen oli mahdollista.

Koulutusodotuksia mittaavan osion muuttujien kommunaliteetit olivat kautta linjan korkeita: vaihteluväli oli .71 - .45. Myös tämän osion suhteen päädyimme viiden faktorin ratkaisuun sen selkeyden vuoksi. Viidennen faktorin ominaisarvo oli 1.32. Kyseinen faktorirakenne selitti 44 % muuttujien kokonaisvaihtelusta. Alla on kuvattuna syntyneille faktoreille annetut nimet ja niiden reliabiliteettikertoimet (Cronbachin alfa).

F1: Itsensä kehittäminen ( $\alpha = .87$ )

F2: Teoreettisten taitojen oppiminen ( $\alpha = .85$ )

F3: Käytännön opetustyössä tarvittavien taitojen oppiminen ( $\alpha = .75$ )

F4: Tulevaisuuden yhteiskunnassa korostuvien taitojen oppiminen ( $\alpha = .70$ )

F5: Yleissivistyksen lisääntyminen ( $\alpha = .64$ )

Koulutusodotusfaktoreiden reliabiliteettikertoimet kohosivat pääosin varsin hyvälle tasolle, joten ne antoivat hyvän pohjan faktorianalyysin pohjalta tehtäviä jatkoanalyysyjä silmällä pitäen.

Faktorianalyysin jälkeen muodostimme kustakin faktorista summamuuttujan, jotta saatoimme tarkastella yksilöiden sijoittumista faktoreille. Summamuuttujiin otimme mukaan latausten suuruuden perusteella ne muuttujat, jotka olivat sisällöllisesti mielekkäitä. Summamuuttujat kattoivat alkuperäiset muuttujat kohtuullisen hyvin: ammatinvalintaosioista jäi summamuuttujien ulkopuolelle kolme muuttujaa ja koulutusodotusosioista viisi muuttujaa (LIITTEET 2 ja 3). Summamuuttujien pohjalta kullekin havaintoyksikölle laskettiin pistemäärät, jotka vaihtelivat 1–5. Pistemäärien keskiarvojen perusteella oli mahdollista suorittaa ryhmien välisiä vertailuja T-testin ja varianssianalyysin avulla.

### 6.3.2 Studentin t-testi

T-testiä käytetään keskiarvotesteistä silloin, kun ryhmittelevä muuttuja on dikotominen eli kaksiluokkainen. Esimerkkinä tällaisesta on tutkimuksessamme kunkin faktorin testaaminen sukupuolen suhteen (sukupuoli M / N = kaksi luokkaa). Jotta t-testiä voidaan käyttää, tulee testattavien muuttujien olla vähintään välimatka-asteikkollisia, tai hyviä järjestysasteikkollisia (esim. likert-asteikko). T-testi ei sovellu käytettäväksi tapauksessa, jossa otoskoko on pieni: t-testi antaa luotettavia tuloksia vain silloin, kun otoskoko on vähintään noin 30. T-testi vaatii onnistuakseen lisäksi sen, että populaation jakauma on normaalinen. Normaalijakautuneisuuden testaukseen käytimme tutkimuksessamme Kolmogorov-Smirnovin testiä. Testi osoitti muutaman muuttujan (esim. *27. Tulin luokanopettajakoulutukseen, koska en päässyt muualle*) jakauman olevan vino .05 merkitsevyystasolla, minkä otimme huomioon tuloksia analysoidessamme.

T-testin tulkinta riippuu siitä, ovatko keskiarvojen varianssit yhtä suuria vai erisuuria - testinä se soveltuu sinänsä kumpienkin testaamiseen. Tulkinnassa saadaan sen sijaan testille suurempi tilastollinen merkitsevyys, jos varianssit ovat yhtä suuria. SPSS-ohjelma testaa varianssien yhtä suuruuden automaattisesti Levenen testillä. (Metsämuuronen 2000, 61-62; Heikkilä 2001, 230.) Tutkimuksessamme ryhmien varianssit olivat Levenen testin mukaan yhtä koulutusodotusfaktoria (Teoreettisten taitojen oppiminen) lukuun ottamatta yhtä suuret.

### 6.3.3 Varianssianalyysi

Varianssianalyysiä, kuten t-testiäkin, voidaan käyttää silloin, kun ryhmien keskihajonnat ovat lähellä toisiaan. Varianssianalyysi soveltuu kuitenkin käytettäväksi myös tapauksissa, joissa ryhmittelevä muuttuja sisältää enemmän kuin kaksi luokkaa. Tällainen tapaus tutkimuksessamme oli esimerkiksi testi, jossa tutkimme koehenkilöiden vanhempien sosioekonomisen taustan (sisälsi kuusi luokkaa) vaikutusta heidän ammatinvalintaperusteisiinsa. Kun ryhmitteleviä muuttujia (tässä vanhempien sosioekonominen tausta) oli vain yksi, oli kyseessä yksisuuntainen (One-Way ANOVA) varianssianalyysi. (Heikkilä 2001, 252). Varianssianalyysi perustuu ryhmien välisen ja ryhmien sisäisen vaihtelun vertaamiseen. (Heikkilä 2001, 224-225.) Testi ei kuitenkaan näytä, minkä ryhmien välillä eroja on.

Näiden erojen selville saamiseksi käytimme niin sanottua Scheffin monivertailutestiä, joka testaa, ovatko eri ryhmien väliset pareittaiset erot tilastollisesti merkitseviä. (Nummenmaa ym. 1997, 89-92). Myös varianssianalyysin vaatimuksena on, että muuttujien arvot ovat ainakin suurin piirtein normaalisti jakautuneita kaikilla vertailtavilla ryhmillä. Heikkilä kuitenkin mainitsee suuren otoskoon usein aiheuttavan sen, että otoskeskiarvot noudattavat likimain normaalijakaumaa riippumatta siitä, millaisesta jakaumasta otos poimitaan. (Heikkilä 2001, 225.) Tämä oli nähtävissä myös tässä tutkimuksessa.

TAULUKKO 9. Tutkimuksessa käytetyt tilastolliset menetelmät ja niiden käyttötarkoitus.

Menetelmä	Käyttötarkoitus
Frekvenssit, prosentit, keskiarvot ja -hajonnat (suorat jakaumat)	Muuttujien kuvailu
Faktorianalyysi	Muuttujajoukkojen rakenteen selvittäminen, piilomuuttujien paljastaminen
Summamuuttujat	Faktoriprofiilien kuvaaminen yksilötasolla ja jatkoanalyysin suorittaminen
Studentin T-testi (Kolmogorov-Smirnovin testi, Levenen F-testi)	Ryhmien välisten erojen testaaminen (esim. sukupuolen suhteen)
Varianssianalyysi (Levenen F-testi, Scheffin testi)	Ryhmien välisten erojen testaaminen (esim. vanhempien koulutustaustan suhteen)
Cronbachin alfa, summa- ja faktoripistemäärien keskinäinen korrelaatio	Reliabiliteettien testaus

#### 6.3.4 Avointen ja puoliavointen kysymysten analyysi

Tutkimuksemme sisälsi täysin strukturoitujen kysymysten lisäksi kolme puoliavointa tai avointa kysymystä. Vanhempien koulutustaustaa selvitimme kysymyksellä 5. *Vanhempien ammatit ja/tai koulutus (Mainitse molemmat, jos vanhempi työskentelee eri ammatissa, kuin mihin on saanut koulutuksen.)* Suurimmassa osassa vastauksia vanhempien ammatit oli mainittu, mutta koulutus kävi ilmi vain 72 vastauksesta (lähes puolet jätti siis koulutuk-

sen mainitsematta). Jos koulutustaustaa ei ollut mainittu, luokittelimme vastauksen ammatin statuksen mukaan. Ammatin status ratkaisi lopullisen luokituksen myös tilanteissa, joissa koulutus ja status olivat selvästi erilaiset. Esimerkiksi kansakoulun käynyt perheyhtymisen johtaja luokiteltiin ammatin statuksen mukaan koulutustaan korkeampaan luokkaan. Muodostimme kuusiportaisen luokitusrungon, jolla pyrimme kattamaan kaikki mahdolliset vanhempien koulutustaustojen yhdistelmät. Halusimme ottaa huomioon sekä isän että äidin

koulutustaustan. Luokitusrunko oli seuraava:

kor + kor = 1	kor = korkeakoulutaso kandidaatista ylöspäin
kor + kes = 2	kes = opistotaso, ammattikorkeakoulut yms.
kor + ale = 3	ale = alempi kuin opistotaso
kes + kes = 4	
kes + ale = 5	
ale + ale = 6	

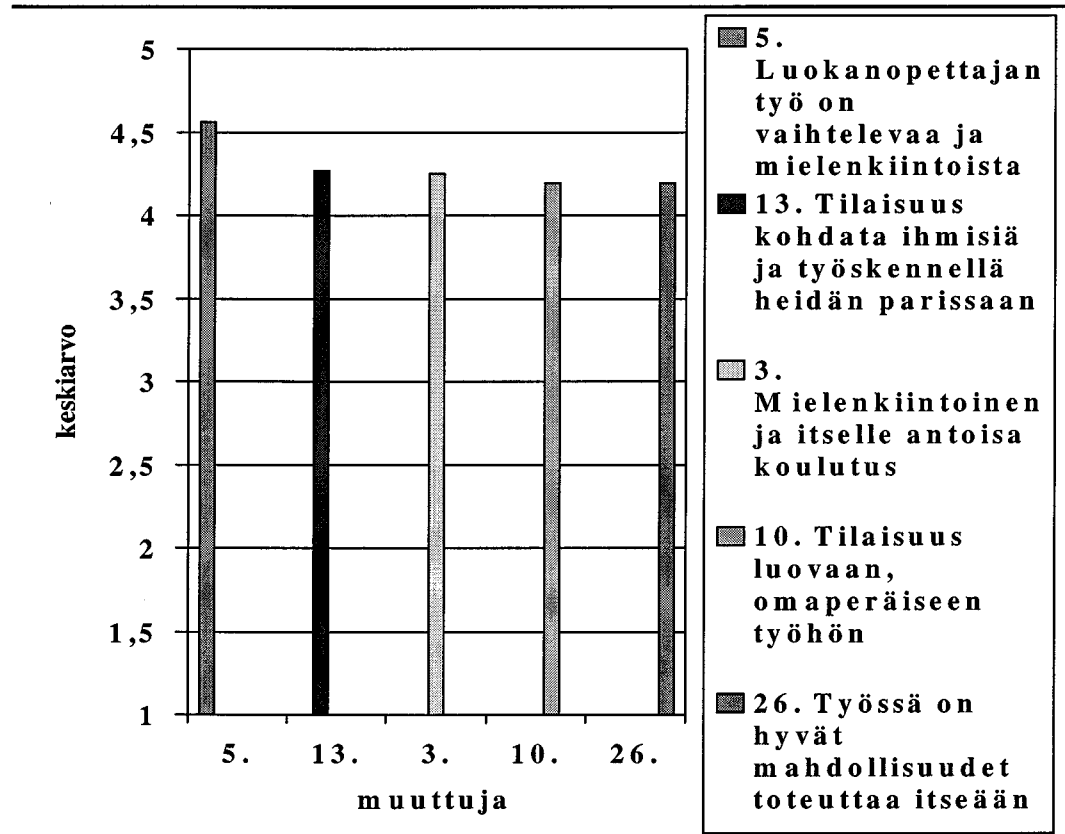
Luokitusrunkomme ei perustunut valmiiseen malliin vaan rakensimme sen itse ohjaajamme avustuksella. Aikaisempaa näyttöä luokittelurungon toimivuudesta ei siis ollut, mutta tässä tutkimuksessa voimme todeta sen toimineen vähintään tyydyttävästi. Sen, että koulutus oli jätetty mainitsematta niinkin monessa vastauksessa voi ajatella laskevan luokittelun validiteettia. Koulutusta tärkeämmäksi luokittelukriteeriksi nousi kuitenkin ammatti. Kokonaisuudessaan saimme mielestämme luotettavaa tietoa vanhempien sosio-ekonomisesta taustasta. Vastaamatta jättäneitä ei ollut yhtään.

Vastaukset kysymyksiin *Onko koulumaisuus opettajankoulutuksessa mielestäsi hyvä vai huono asia? Miksi? sekä Mitä haluaisit konkreettisesti muuttaa OKL:n opetuksessa? Mainitse mielestäsi tärkeimmät asiat?* luokittelimme sisällön analyysin perusteella. Vastauksista nousi esille selviä päälinjoja. Niiden perusteella muodostimme kategoriat, joihin sijoitimme annetut vastaukset. Luokkia syntyi paljon, koska halusimme vastausten koko kirjon tulevan mahdollisimman hyvin näkyviin. Tämän jälkeen laskimme frekvenssit ja prosentit niiden pohjalta.

## 7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 7.1 Ammatinvalinnan perusteet

Yksi tutkimuksemme päätehtävistä oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalinnan perusteita postmodernissa yhteiskunnassa. Kerromme seuraavaksi, mitkä olivat tutkimusjoukkomme, ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoiden ammatinvalintaperusteet ja miten ne suhteutuvat nyky-yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin. Selvitimme asiaa kyselyssämme kysymyssarjalla 18. *Miten seuraavat tekijät vaikuttivat hakeutumiseesi luokanopettajakoulutukseen?* Osio koostui 27 muuttujasta, joilla kartoitettiin opiskelijoiden ammatinvalintaperusteita. Ammatinvalintaperusteita koskevat tulokset (KUVIO 1) olivat melko pitkälti samansuuntaisia kuin aiemmissakin tutkimuksissa (Jussila 1989, Perho 1987, Väisänen 2001), mutta joitakin erojakin oli havaittavissa. *Luokanopettajan työn vaihtelevuus ja mielenkiintoisuus* nähtiin tärkeimpänä valintaperusteena vastausten keskiarvon ollessa peräti 4.56. Seuraavina tulivat *tilaisuus kohdata ihmisiä ja työskennellä heidän parissaan* (4.27) sekä *mielenkiintoinen ja itselle antoisa koulutus* (4.25). Myös *tilaisuus luovaan ja omaperäiseen työhön* (4.19) sekä *työn suomat hyvät mahdollisuudet päästä toteuttamaan itseään* (4.19) sijoittuivat viiden tärkeimmäksi koetun tekijän joukkoon. Näiden tulosten perusteella näyttäisi siltä, että kaikki viisi suosituinta valintaperustetta hakeutua opettajankoulutukseen olivat kaikki koulutuksesta tai työstä saatavia sisäisiä palkkioita korostavia (vrt. Jussila 1989, Perho 1987, Väisänen 2001). Ehkäpä tälle ajalle kuvaavaa on, että työn vaihtelevuus ja mielenkiintoisuus nousi tärkeimmäksi kriteeriksi: ihmisille ei enää riitä se, että heillä on työ; työn pitää olla myös sisällöllisesti mielekästä ja motivoivaa.



KUVIO 1. Viiden tärkeimmän ammatinvalintaperusteen keskiarvot

Opiskelijoiden korkeaan motivaatiotasoon viittaisi tulos, että pienimmän arvon (1.13) sai vaihtoehto *tulin luokanopettajakoulutukseen, koska en päässyt muualle*. Tärkeäksi ei myöskään koettu ammatin naisvaltaisuutta (1.38) tai *mahdollisuutta siirtyä työelämään ilman pitkää koulutusaikaa* (1.76). Tosin, koulutusaikaa - keskimäärin viisi vuotta - ei nykyisellään voi enää edes pitää kovin lyhyenä. *Tilaisuus julkisuuteen ja esilläoloon* (2.10) tai *yleistä arvonantoa nauttiva asema* (2.14) eivät nekään olleet opettajaksi hakeutumisen motiiveina.

Ammatinvalintaperusteiden taustalla olevia piilomuuttujia kartoittaneessa faktorianalysissä viidestä faktorista ykköseksi kohosi *mukavuus* (TAULUKKO 9). Tosin on otettava huomioon, että kaksi korkeinta latausta saanutta muuttujaa olivat täysin samansisältöisiä (vapaa-aika), mikä nosti latausten suuruutta normaalia enemmän. Tulosten perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että voimme vetää varovaisen johtopäätöksen siihen suuntaan, että luokanopettajan ammatissa kiehtovat sisällöllisten tekijöiden lisäksi myös ulkoiset tekijät.



Näistä tekijöistä vapaa-ajan merkitys oli ylivoimaisesti suurin. Noin joka kolmas vastanneista oli sitä mieltä, että vapaa-aika vaikutti hakeutumiseen melko tai erittäin paljon. Nyky-yhteiskunnassa mukavuuden ja nautinnon tavoittelusta on tullut yleinen tapa ja se on myös aiempaa hyväksyttävämpää. Yksilön ei tarvitse tuntea tunnontuskia, jos hän asettaa mukavuuden prioriteeteissään ykkössijalle. Onko sama ilmiö havaittavissa siis jo ammatinvalinnankin suhteen.

Toisen faktorin nimesimme *luovuusfaktoriksi*. Myös se sai korkeat lataukset kahden kärkimuuttujan - *tilaisuus luovaan, omaperäiseen työhön ja työssä on hyvät mahdollisuudet toteuttaa itseään* - osalta. Faktorin rakenne on selkeä ja se kuvaa hyvin nykyajalle tyypillistä pyrkimystä luovuuteen ja itsensä kehittämiseen. 36 % vastanneista oli sitä mieltä, että juuri tilaisuus luovaan, omaperäiseen työhön vaikutti erittäin paljon ja 47 % mukaan melko paljon heidän hakeutumiseensa luokanopettajakoulutukseen.

Kolmanneksi faktoriksi muodostui *altruismi*, jonka kärkimuuttajat viittasivat epäitsekäseen *haluun auttaa ja palvella muita ja tilaisuuteen vaikuttaa tulevaisuuden maailmaan*. Tätä faktoria voidaan pitää siinä mielessä myös kutsumussuuntautuneisuuden faktorina, että sille latautuneet muuttajat ilmaisevat kaikki sisäsyntyistä halua toimia jonkin asian tai aatteen puolesta. Epäitsekäät pyrkimykset eivät kuitenkaan sinänsä ole tae kutsumuksesta emmekä antaneet faktorille sellaista nimeä, koska kyselyssämme ei ollut yhtään sellaista kysymystä, jolla olisi suoraan kartoitettu kutsumusorientoituneisuutta. Tämä oli selvä puute, koska olisi ollut mielenkiintoista nähdä poikkeavatko kutsumussuuntautuneet joiltakin osin muusta kohdejoukosta.

Neljännän faktorin, jolle annoimme nimen *status*, kärkimuuttajat *olivat luokanopettajaksi opiskelu on vaativaa ja yleistä arvonantoa nauttiva asema*. Faktorin taustalla näyttäisi olevan arvostuksen ja statuksen hankkiminen opettajankoulutuksen ja myöhemmin opettajan ammatin avulla. Tämän päivän Suomessa yksilön arvoa yhteiskunnan kannalta mitataan paljolti sillä, millainen koulutus ja ammatti hänellä on. Tätä taustaa vasten statusfaktorin muotoutuminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka opettajanammattin status ei tällä hetkellä kovin korkea olekaan.

Viides faktori, *johtajuus*, koostui ainoastaan kahdesta muuttujasta. Tämän faktorin ni-

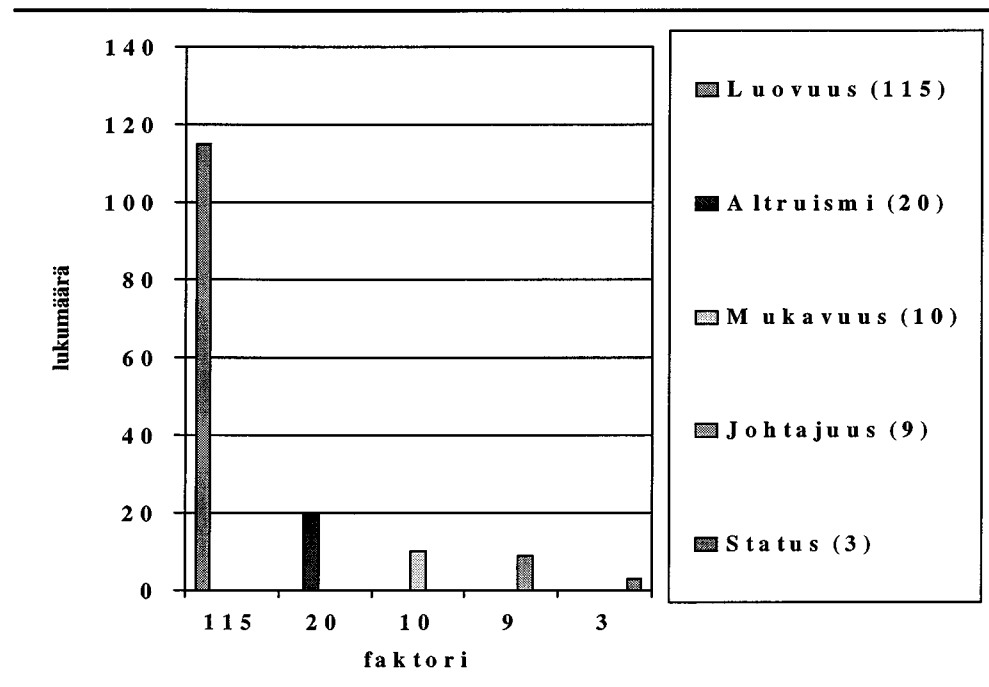
meäminen oli vaikeaa, koska halu hyödyntää *tilaisuus julkisuuteen ja esilläoloon* ja vastaavasti *tilaisuus johtaa muita* voivat kummuta aivan eri motiiveista. Tämän tutkimuksen mukaan opettajaksi opiskelijat eivät ole erityisen johtamis- tai julkisuusorientoituneita: *tilaisuus julkisuuteen ja esilläoloon* vaikutti 9 % vastanneista hakeutumiseen melko tai erittäin paljon ja *tilaisuus muiden johtamiseen* 14 % melko paljon (kenelläkään se ei ollut vaikuttanut erittäin paljon). Tämä tulos on ainakin jossain määrin yllättävä, koska opettajia on aina pidetty innokkaina esiintyjinä ja joka asiaan tarttuvina puuhamiehinä ja -naisina. Näyttää siltä, että postmodernissa yhteiskunnassa opettajilta ei odoteta samanlaista aktiivisuutta yhteisönsä asioihin osallistumisessa kuin vielä modernin aikana.

TAULUKKO 9. Ammatinvalintaperusteiden faktorit ja niiden sisältämät muuttajat (suluissa muuttajan saama lataus).

1. MUKAVUUS	2. LUOVUUS	3. ALTRUISMI	4. STATUS	5. JOHTAJUUS
16. Paljon vapaa-aikaa (.858)	10. Tilaisuus luovaan, omaperäiseen työhön (.776)	11. Tilaisuus auttaa ja palvella muita (.639)	2. Luokanopettajaksi opiskelu on vaativaa (.6892)	15. Tilaisuus julkisuuteen ja esilläoloon (818)
6. Luokanopettajana toimivalla on paljon vapaa-aikaa (.770)	26. Työssä on hyvät mahdollisuudet toteuttaa itseään (.767)	18. Tilaisuus vaikuttaa tulevaisuuden maailmaan (.576)	24. Yleistä arvontaa nauttiva asema (.56774)	14. Tilaisuus johtaa muita (.583)
21. Mahdollisuus työelämään siirtymiseen ilman pitkää koulutusaikaa (.412)	8. Työ on itsenäistä (.496)	13. Tilaisuus kohdata ihmisiä ja työskennellä heidän parissaan (.477)	1. Luokanopettajakoulutukseen hakeminen oli haastavaa (.530)	
7. Turvattu tulevaisuus ja työnsaanti (.374)	5. Luokanopettajan työ on vaihtelevaa ja mielenkiintoista (.460)	20. Tilaisuus saada tunnustusta työn tuloksista (.453)	4. Työ on yleisesti korkealle arvosettua (.475)	
19. Hyvä toimeentulo (.372)	3. Mielenkiintoinen ja itselle antoisa koulutus (.396)	9. Tilaisuus jonkin ideologian (esim. poliittisen tai uskonnollisen) toteuttamiseen (.418)		
17. Luokanopettajan työssä työyhteisö on yleensä miellyttävä (.354)	22. Mahdollisuus kasvaa ihmisenä (.348)			
12. Työ on kahlitsevista ohjeista vapaata (.329)				

Kun tarkasteltiin sitä, mille faktorille kukin opiskelija ensisijaisesti sijoittui, kävi ilmi, että peräti 115 opiskelijaa 134:stä eli 86 % sijoittui luovuusfaktorille (KUVIO 2). Ensisijaisuus tarkoittaa sitä faktoria, jolla opiskelija on saanut korkeimman faktoripistemäärän. Näistä 115 opiskelijasta 41 sai pistemääräkseen 4,5 tai sitä korkeamman arvon maksimin ollessa 5. Luovuusfaktorin pistemäärät olivat lähes poikkeuksetta korkeita myös niillä opiskelijoilla, jotka sijoittuivat ensisijaisesti jollekin muulle faktorille. Koko tutkimusjoukon pistemäärien keskiarvo tällä faktorilla oli 4,1. Rosenbergin mallin kolmijaon mukaan luovuusfaktorille sijoittuneet ovat itseilmaisullisesti orientoituneita ja heidän tavoitteenaan on päästä hyödyntämään omia kykyjään ja vahvuuksiaan työssä (Rosenberg 1957, 13) . Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että Jyväskylän opettajankoulutuslaitokseen on valikoitunut todella paljon sellaista opiskelija-ainesta, joiden motiivit ammatinvalintaan ovat sisäisiä. Tämä tulos tyydyttää varmasti myös valintakokeista vastaavia henkilöitä, koska juuri luovia persoonia opetuslalle kaivataan.

Muiden faktoreiden osalta opiskelijoiden ensisijainen sijoittuminen jäi marginaaliseksi (KUVIO 2). Altruismifaktorille sijoittui 12, mukavuusfaktorille 8, johtajuusfaktorille 3 ja statusfaktorille 2 opiskelijaa. Jakautumista tukevat myös koko tutkimusjoukon faktoripistemäärien keskiarvot: altruismifaktorilla keskiarvo oli 3,3, mukavuusfaktorilla 2,9, statusfaktorilla 2,4 sekä johtajuusfaktorilla 2,2. Kun eri faktoreiden ensisijaisuudet lasketaan yhteen saadaan summaksi 140, vaikka tutkimuksen  $N = 134$ . Tämä ero johtuu siitä, että jotkut henkilöt ovat saaneet täsmälleen saman pistemäärän kahdella tai kolmella faktorilla, jolloin heidät on kirjattu ensisijaisesti sijoittuvaksi kaikille näille faktoreille. Tämän vuoksi näiden “marginaalifaktoreiden” tuloksia ei ole mielekästä tarkastella prosentteina.



KUVIO 2. Opettajaksi hakeutumisen perusteet faktoreittain ensisijaisuusjärjestyksessä

### 7.1.1 Sukupuolten väliset erot opettajan ammattimotivaatiossa ja ammatinvalinnan perusteissa

Tutkimusten mukaan ammattimotivaatiossa ja ammatissa kehitymisessä on eroja sukupuolten välillä (mm. Montecinos & Nielsen 1997, Luzzo 1995). Myös Farmer (1985) on esittänyt mallin sukupuolten välisistä eroista ammatti- ja saavutusorientaation suhteen. Farmerin mukaan naisten ammattimotivaatio on paljon alttiimpi rooliristiriidoille ja ympäristön taholta tuleville paineille kuin miesten ammattimotivaatio. Luzzon (1995) tutkimuksessa naiset saivat miehiä korkeampia pistemääriä kaikilla ammattikypsyyttä mittaavilla osa-alueilla: ammattikypsyyttä koskevissa asenteissa, ammattia koskevassa päätöksenteossa sekä ammatillisessa johdonmukaisuudessa, jolla tarkoitetaan sitä, että ammatilliset toiveet ovat yhdensuuntaiset ammatillisen kunnianhimon kanssa. Montecinosin ja Nielsenin tutkimuksessa (1997) naisista 47 % uskoi opettajankoulutuksen alussa pysyvänsä luokanopettajan ammatissa eläkeikään saakka, kun taas miehistä vain 22 % oli tätä mieltä. Miehet näkivät luokanopettajan ammatin väylänä korkeamman statuksen omaaviin ammatteihin. Kaiken kaikkiaan sekä miehistä että naisista noin 10 % uskoi jättävänsä opetusalan kokonaan.

Väisänen (2001, 38) tutkimuksessa puolestaan kävi ilmi, että Suomessa sukupuolten välillä ei ollut kovin merkittäviä eroja ammatinvalinnan perusteiden osalta. Kahdeksasta faktorista ainoastaan kahdella miehet saivat tilastollisesti merkitsevästi ( $p \leq .05$ ) korkeampia piste-määriä kuin naiset. Tutkimuksen mukaan miehet arvostavat naisia enemmän opettajan ammatin palkkaa ja mukavia työoloja (esim. lomat ja lyhyet työpäivät). Miesten ammatinvalintaan vaikutti naisia enemmän myös halu olla roolimallina lapsille sekä suvun mahdolliset perinteet opetuslalle. (Väisänen 2001, 38.) Väisästä (2001) selvemmin päädyimme tutkimuksessamme tulokseen, että sukupuolella on merkitystä ammatinvalinnan perusteita pohdittaessa. Kaikkiaan kuuden muuttujan osalta syntyi tilastollisesti vähintään melkein merkitseviä eroja sukupuolten välillä. Lisäksi kaksi muuttujaa antoi viitteellisiä eroja.

Naisten ero miehiin muuttujan *luokanopettajan työ on vaihtelevaa ja mielenkiintoista* kohdalla oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p = .001$ ) Naiset olivat myös miehiä useammin sitä mieltä, että *opettajan työ on yleisesti korkealle arvostettua* ja *koulutus ammattiin on itselle antoisa ja mielenkiintoinen* (molemmissa  $p = .01$ ). Olisi mielenkiintoista tietää, mistä opettajan ammatin arvostusta koskeva ero johtuu. Kenties yksi selitys voisi olla se, että alan naisvaltaisuudesta johtuen miesten arvostus alaa kohtaan on alhaisempi. Kokonaisuutena tarkasteltuna ammatin hyvä arvostus ei näytä vaikuttavan alalle hakeutumiseen. Tulos on saman suuntainen Hartikaisen & Hartikaisen keväällä 2001 saaman tuloksen kanssa, jossa vain 4,8 % vastanneista ( $N = 83$ ) asetti alan hyvän arvostuksen kolmen tärkeimmän hakumotiivin joukkoon (Hartikainen & Hartikainen 2001, 50).

Naiset arvostivat miehiä enemmän koulutuksen ja ammatin tarjoamaa *mahdollisuutta kasvaa ihmisenä*. Sukupuolten välinen ero oli melkein merkitsevää luokkaa ( $p = .03$ ). Ammatinvalinnan perusteita kartoittaneen osion 27 kysymyksestä miesten suuntaan kääntyi ainoastaan kaksi muuttujaa, jotka nekin mittasivat täsmälleen samaa asiaa: Väittämän *luokanopettajana toimivalla on paljon vapaa-aikaa* kohdalla ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p = .001$ ) ja väittämän *paljon vapaa-aikaa* kohdalla ero oli samaa luokkaa jääden kuitenkin merkitsevän puolelle ( $p = .004$ ). Tulos on samansuuntainen kuin Hartikaisen & Hartikaisen tutkimuksessa, jossa 31 % miehistä ja vain 9 % naisista mainitsi *työajan* motiiviksi alalle hakeutumiseen (Hartikainen & Hartikainen 2001, 50). Rosenbergin luokittelun mukaan opettajan ammatilla näyttäisi olevan miehille naisia selvästi enemmän välineellistä arvoa (Rosenberg 1957, 13).

Tilastollisesti viitteellisiä eroja oli havaittavissa kahden kysymyksen suhteen: naiset olivat miehiä enemmän sitä mieltä, että *luokanopettajan työ on itsenäistä* ( $p = .07$ ) ja että *työssä on hyvät mahdollisuudet toteuttaa itseään* ( $p = .065$ ).

Kun sukupuolten välisiä eroja tarkasteltiin faktoreittain, niin kahdella faktorilla löytyi tilastollisesti merkitseviä eroja. Toinen näistä oli luovuusfaktori, jolla naiset saivat korkeampia pistemääriä kuin miehet. Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p = .001$ ). Näin merkitsevä ero johtuu siitä, että juuri luovuusfaktorille sijoittui kolme niistä neljästä muuttujasta, joiden suhteen sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitsevää tai melkein merkitsevää eroa. Toinen faktori, jonka suhteen sukupuolten välillä oli eroa, oli *status*. Tälläkin faktorilla naiset saivat miehiä korkeampia pistemääriä eron ollessa melkein merkitsevää luokkaa ( $p = .027$ ). Tässä eroa selittää eniten muuttujan *opettajan työ on yleisesti korkealle arvostettua* suhteen syntyneet erot.

Sukupuolen suhteen tilastollisesti merkitseviä eroja ei ilmennyt mukavuus-, altruismi- tai johtajuusfaktoreiden osalta. Yllättävää oli, että vaikka miehet korostivat vapaa-ajan merkitystä koulutukseen hakeutumisen motiivina selvästi naisia enemmän, niin faktoritasolla se ei kuitenkaan näkynyt. Tähän vaikutti varmasti se, että mukavuusfaktori koostui kahden vapaa-aika -muuttujan lisäksi neljästä muusta muuttujasta, jotka tasoittivat vapaa-aika -muuttujien aiheuttamia eroja. Myöskään johtajuuden suhteen miehet eivät, stereotyyppisten vastaisesti, osoittaneet naisia merkittävämpää innokkuutta.

### 7.1.2 Vanhempien koulutustaustan merkitys ammatinvalinnan perusteissa

Vaikuttaako vanhempien koulutus tai ammatti jollakin tavalla luokanopettajaksi hakeutuvan ammatinvalinnan perusteisiin? Tähän kysymykseen etsimme vastausta analysoimalla kohdejoukkomme yksisuuntaisella varianssianalyysillä heidän vanhempiensa ammatti- / koulutustaustan suhteen. Saamiemme tulosten mukaan minkään ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eikä edes viitteellisiä eroja. Tämän perusteella Antikaisen ym. (2001, 125) esittämä kysymys siitä, onko luokanopettajiksi hakeutuneiden kotitausta niin sanotusti koulutusta suosiva, ei saa vahvistusta. Tulos on siinä mielessä hiukan yllättävä, että luokanopettajaksi hakeutuvien kotitaustalla voisi kyllä olettaa olevan merkitystä ammatinvalinnan suhteen. Saattaa olla, että tämä mahdollinen yhteys ei vain tullut tämän

tutkimuksen mittarilla näkyviin.

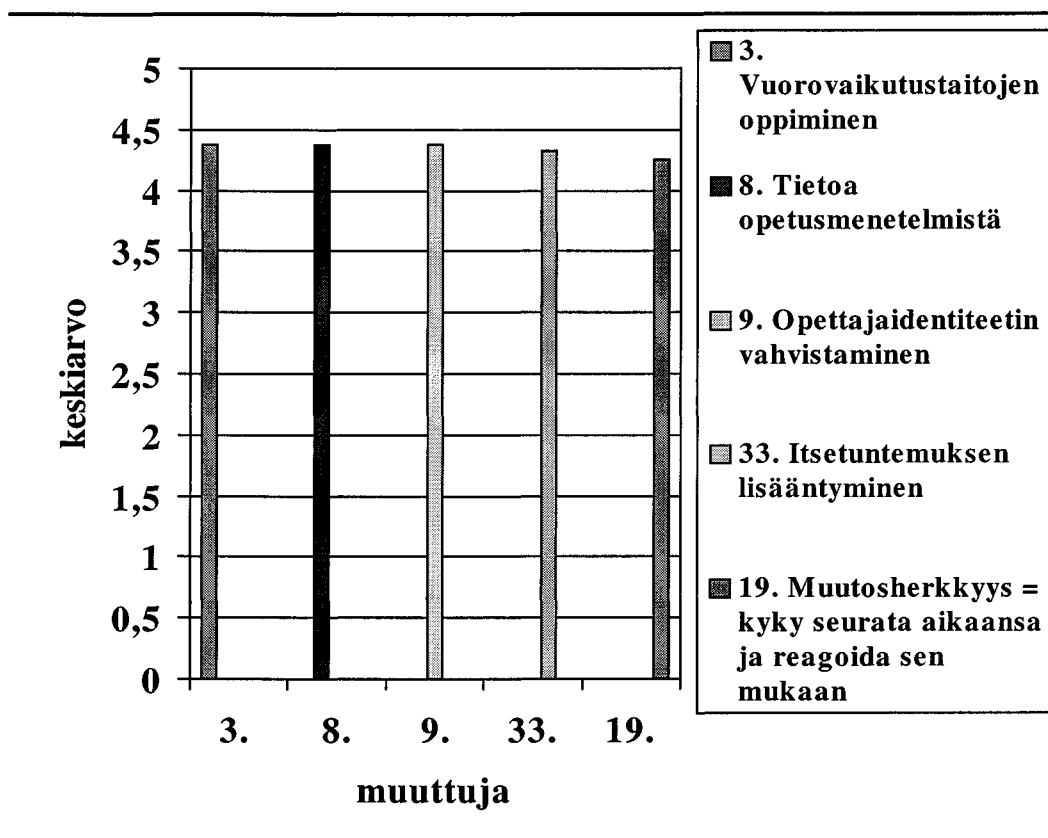
## 7.2 Koulutusodotukset

Toinen tämän tutkimuksen päätehtävistä oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden koulutusodotuksia. Raportoimme, mitä tutkimusjoukkomme opiskelijat odottivat koulutukseltaan keväällä 2001. Selvitimme asiaa kyselyssämme kysymyssarjalla 23. *Miten tärkeinä pidät omalla kohdallasi seuraavia asioita opettajaksi kouluttautumisessa?*, joka sisälsi 38 muuttujaa siitä, mitä opiskelijat pitävät tärkeänä luokanopettajaksi opiskelussa nimenomaan omalla kohdallaan. Kyselylomakkeemme sisälsi lisäksi avoimen kysymyksen 26. *Mitä haluaisit konkreettisesti muuttaa OKL:n opetuksessa?*, johon opiskelijat vastasivat vapaasti ilman ennakkoluokitteluja, mitä haluaisivat muuttaa tämän hetkisessä opettajaksi opiskelussaan. Mielenkiintoiseksi kysymykseksi osoittautui myös kysymyksen 25 kolmas väite *Olen kokenut OKL:ssa opiskelun koulumaiseksi*, jossa opiskelijat arvioivat onko opettajankoulutuslaitoksessa opiskelu heidän mielestään koulumaista. Kyseinen kysymys sisälsi lisäksi avoimen jatkokysymyksen, jossa opiskelijat vastasivat kysymykseen *Onko koulumaisuus opettajankoulutuksessa mielestäsi hyvä vai huono asia? Miksi?*

Yksittäisiä, kysymyksen 23 väitteiden saamia, arvoja tarkasteltaessa nousi esiin viisi seikkaa, joita opiskelijat pitivät tärkeimpinä opettajaksi kouluttautumisessa (KUVIO 3). Korkeimman keskiarvon (4.37) sai kolme väitettä: Väitteet 3. *Vuorovaikutustaitojen oppiminen*, 8. *Tietoa opetusmenetelmistä* sekä 9. *Opettajaidentiteetin vahvistaminen*. Lähes yhtä korkeat keskiarvot saivat väitteet 33. *Itsetuntemuksen lisääntyminen* (4.33) sekä 19. *Muutosherkkyys = kyky seurata aikaansa ja reagoida sen mukaan* (4.25). Muita korkeita (selvästi yli neljän) keskiarvoja saaneita muuttujia olivat 13. *Eettisten ongelmien käsittelytaitojen kehittyminen* (4.19) sekä 12. *Oppia soveltamaan teorian tietoa käytäntöön* (4.13).

Aiempiin tutkimuksiin verrattuna vuorovaikutustaitojen oppimisen toive on opettajaksi opiskelijoilla uusi. Toive *tietoa opetusmenetelmistä* sen sijaan mainitaan aiemmissakin koulutusodotustutkimuksissa (Jussila & Lauriala 1989; Kari & Varis 1997). Aiemmistä tutkimuksista tuttu on myös toive teorian ja käytännön yhteensovittamisesta (Jussila & Lauriala 1989; Kari & Varis 1997; Peltoniemi 2000.)

Opettaja joutuu työssään entistä enemmän ratkomaan erilaisia eettisiä ongelmia, mikä selittää kyseisen taidon nousua yhdeksi tärkeimmistä koulutusodotuksista. Muuttuja *muutosherkkyys = kyky seurata aikaansa ja reagoida sen mukaan* taas liittyy nyky-yhteiskunnan ennustamattomuuteen. Muuttujaa *itsetuntemuksen lisääntyminen* ei kuitenkaan voitane selittää yhteiskunnan muuttumisella; katsomme sen ennemminkin johtuvan Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen perusopinnoissa suurta painoa saavasta itsetuntemus-teemasta.



KUVIO 3. Viiden tärkeimmän koulutukseen kohdistuvan odotuksen keskiarvot

Muodostimme kyseisen kysymyssarjan muuttujista viiden faktorin faktoriratkaisun. Muodostuneille faktoreille annoimme nimet, jotka kuvaavat kohderyhmää sen mukaan, mitä asioita he pitävät tärkeimpinä koulutuksessa. Kysymyksistä muodostui faktorit, joiden nimiksi tuli muuttujien sisältöjen mukaan *käytännön opetustyössä tarvittavien taitojen oppiminen, tulevaisuuden yhteiskunnassa korostuvien taitojen oppiminen, teoreettisten taitojen oppiminen, yleissivityksen lisääntyminen* sekä *itsensä kehittämisen*. Seuraavasta taulukosta (TAULUKKO 4) käy ilmi, mistä muuttujista kukin faktori muodostui. Muuttujan perässä sulussa oleva arvo kuvaa sitä, millä arvolla muuttuja kuhunkin ryhmään latautui.

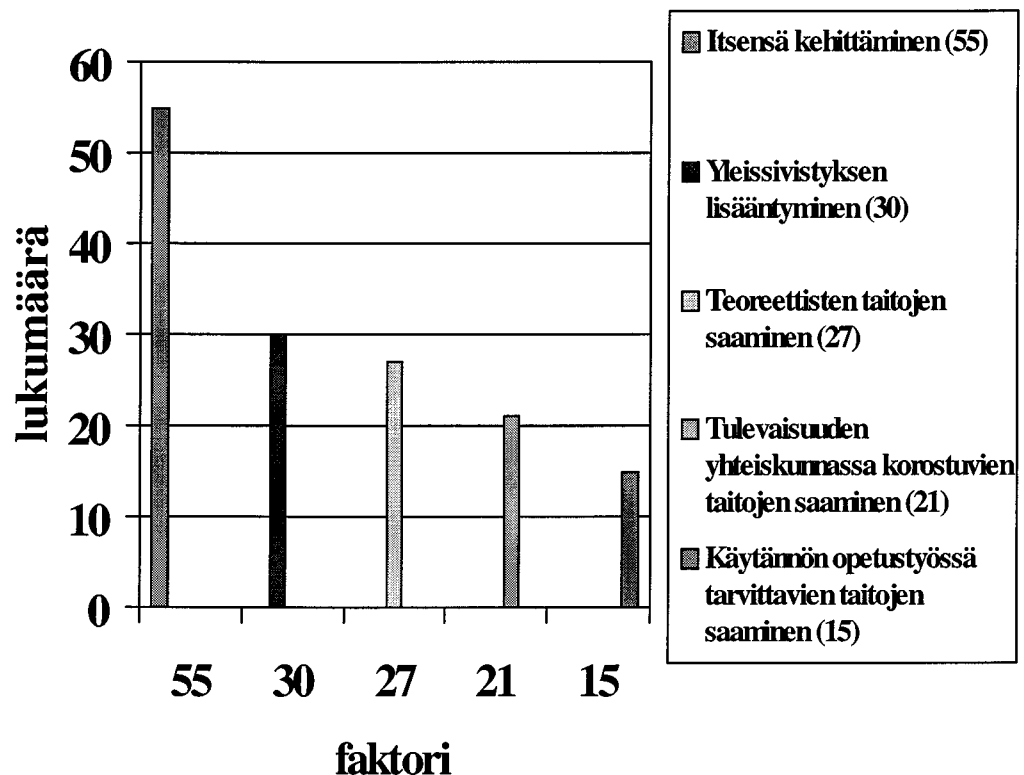


TAULUKKO 4: Koulutusodotusfaktorit ja niiden sisältämät muuttujat (suluissa muuttujan saama lataus).

1. ITSENSÄ KEHITTÄMINEN	2. TEOREETTISTEN TAITOJEN OPPIMINEN	3. KÄYTÄNNÄN OPE- TUSTYÖSSÄ TARVITTA- VIEN TAITO- JEN OPPIMI- NEN	4. TULE- VAISUU- DEN YH- TEISKUN- NASSA KO- ROSTUVI- EN TAITO- JEN OPPI- MINEN	5. YLEISSI- VISTYKS- EN LISÄÄN- TYMINEN
<p>2. Vastuunottokyvyn kehittyminen (.731)</p> <p>25. Sosiaalisten taitojen vahvistuminen (.705)</p> <p>3. Vuorovaikutustaitojen kehittyminen (.685)</p> <p>33. Itsetuntemuksen lisääntyminen (.627)</p> <p>1. Paineensietokyvyn lisääntyminen (.572)</p> <p>29. Reflektiivisen (itseä tutkivan) työta- van omaksuminen (.535)</p> <p>35. Sisäistää ajatus itsensä kehittämisen ja ajan tasalla pysymisen tärkeydestä (.533)</p> <p>34. Työssä jaksami- sen problematiikkaan paneutuminen (.524)</p> <p>13. Eettisten ongel- mien käsittelytaitojen kehittyminen (.516)</p> <p>6. Luovuuden kehiti- tyminen (.469)</p> <p>19. Muutosherkkyys = kyky seurata ai- kaansa ja reagoida sen mukaan (.433)</p> <p>22. Opettaja oman työnsä tutkijana -idean sisäistäminen (.396)</p>	<p>14. Oppia tunte- maan lapsen kehi- tys teoreettisessa valossa (.734)</p> <p>38. Kasvatuksen ja opetuksen teo- ria (.706)</p> <p>26. Kasvatustie- teen teoreettisen pohjan oppiminen (.601)</p> <p>23. Oppilarvi- ointiin liittyvän tietämyksen li- sääntyminen (.487)</p> <p>4. Oppimistaito- jen kehittyminen (.481)</p> <p>8. Tietoa opetus- menetelmistä (.475)</p> <p>12. Oppia sovel- tamaan teorian- tietoa käytäntöön (.467)</p> <p>27. Luokanopetta- jan ammattiin liit- tyvän suunnittelu- työn opiskelu (.439)</p>	<p>20. Järjes- tyshäiriöiden ja -ongelmien ratkaisun opis- kelu (.689)</p> <p>15. Kasvatta- jan otteen op- pimine esim. vaikeita kasva- tustilanteita opiskelemalla (.571)</p> <p>28. Opettajaa velvoittavien lakien ja mää- räysten oppi- minen (.539)</p> <p>18. Vanhempi- en kanssa teh- tävän yhteis- työn opiskelu (.525)</p> <p>24. Koulun hallintoon liit- tyvien taitojen oppiminen (.420)</p>	<p>11. Kansain- välisyys (esi- m. yhteistyö ulkomaisten yliopistojen kanssa) (.699)</p> <p>10 Teknolo- gisten taito- jen oppimi- nen (.620)</p> <p>5. Erityispe- dagogisen tietämyksen saavuttami- nen (.564)</p> <p>37. Kansain- välisyyskas- vatukseseen liittyvät tai- dot (.548)</p>	<p>7. Hyvän yleissivistyk- sen saanti (.686)</p> <p>32. Hyvien opetusvihjei- den ja ideoi- den saaminen (.490)</p> <p>36. Opetetta- vien aineiden pääpiirteittäi- nen sisäistä- minen (.406)</p> <p>16. Opetetta- vien aineiden perinpohjai- nen sisäistä- minen (.362)</p>

Tarkasteltaessa mille faktorille opiskelijat ensisijaisesti sijoittuivat (KUVIO 4), löytyi tutkimusjoukostamme selvästi eniten “itsensä kehittäjiä” (55), mikä on yhteensä 41 % kokonaisuudesta 134. Kaikkien vastanneiden pistemäärien keskiarvo tällä faktorilla oli 4,0, mikä oli kaikkien faktoreiden keskiarvoista niukasti korkein. Tälle faktorille sijoittuneet opiskelijat odottivat koulutukselta eniten asioita, jotka ensisijaisesti kehittävät heitä itseään tulevana opettajina. Kolme kärkimuuttujaa tällä faktorilla olivat *vastuunottokyvyn kehittyminen, sosiaalisten taitojen vahvistuminen* sekä *vuorovaikutustaitojen kehittyminen*. Vuorovaikutustaitojen korostuminen sekä faktoritasolla että yksittäisiä muuttujia tarkasteltaessa on sinänsä merkittävää koko valtakunnallisen opettajankoulutuksen tavoitteita ajatellen. Opettajankoulutuksesta annetun asetuksen (A 576/1995, 12§) mukaan opettajan ja oppijan väliseen vuorovaikutukseen perehtyminen on yksi kolmesta opettajankoulutuksen päätavoitteesta (Luukkainen 2000, 41). Tutkimusjoukkomme opiskelijat näyttäisivät siis olevan vuorovaikutustaitojen tärkeydestä vahvasti yhtä mieltä asetuksen kanssa. Toisaalta uskomme opiskelijoiden tarkoittavan vuorovaikutustaidoilla yhteistyötä myös muiden aikuisten kanssa. Vuorovaikutus ei nykypäivänä rajoitu enää opettajan ja oppilaan välille. Onnistuneen tiimityön perusedellytys kouluissa on hyvä vuorovaikutus myös opettajien kesken (Niemi 1998, 31).

Faktorille, jolle annoimme nimen *yleissivistyksen lisääntyminen*, sijoittui seuraavaksi eniten opiskelijoita (30). Prosentuaalisesti se on 22% koko tutkimusjoukosta. Koko tutkimusjoukon faktoripistemäärien keskiarvo tällä faktorilla oli 3,7. Faktorin tärkeimmät muuttujat olivat *hyvän yleissivistyksen saanti* sekä *hyvien opetusvihjeiden ja ideoiden saaminen*. Näiden lisäksi faktori muodostui kahdesta opetettavien aineiden sisäistämistä tarkoittavasta muuttujasta. Muuttujien painotukset ovat tässä tutkimuksessa aiempiin tutkimuksiin verrattuna epäyhtenäisiä. Opettajaopiskelijat perinteisesti toivovat koulutukseltaan paljon myös käytännön vinkkejä opetustyöhön, mutta toive kehittää opiskeluaikana omaa yleissivistystä on koulutusodotustutkimusten valossa uusi. (vrt. Jussila & Lauriala 1989; Kari & Varis 1997; Peltoniemi 2000.) Syitä yleissivistyksen toiveen lievälle lisääntymiselle voi olla monia, mutta koulun muuttumisen näkökulmasta sen voi ajatella liittyvän opettajan työn laaja-alaisuuden korostumiseen. Enää ei riitä, että opettaja hallitsee peruskoulussa opetettavien aineiden aihealueet, vaan hänellä pitäisi olla tietoa yhteiskunnan eri osa-alueilta ja tuntemusta esimerkiksi talouselämästä (Niemi 1998, 30-31).



KUVIO 4. Opiskelijoiden koulutusodotukset faktoreittain ensisijaisuusjärjestyksessä <sup>1</sup>

Opiskeliijoista 20 prosenttia (27) toivoi opiskelulta ensisijaisesti teoreettisia taitoja. Kaikkien opiskelijoiden faktoripistemäärien keskiarvo tällä faktorilla oli 3,8. Faktorin kärkimuuttujia olivat *oppia tuntemaan lapsen kehitys teoreettisessa valossa* sekä *kasvatuksen ja opetuksen teoria*. On ilmeistä, että teorian hallinta korostuu entisestään tulevaisuuden yhteiskunnassa. Teoriatiedon ja sen sovellusten hallinta sekä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tunteminen ovat lisäksi opettajankoulutuksen kaksi valtakunnallista päätavoitetta (Luukkainen 2000, 41).

Opiskeliijoista 15 prosenttia (21) odotti koulutukselta ensisijaisesti tulevaisuudessa korostuvia taitoja. Kaikkien opiskelijoiden faktoripistemäärien keskiarvo tällä faktorilla oli 3,5. Tulevaisuusfaktorin muuttujia olivat kohdat *kansainvälisyys (esim. yhteistyö ulkomaisten*

<sup>1</sup>

Tuloksia (vrt. ammatinvalintafaktorit) tarkasteltaessa pitää ottaa huomioon, että ne henkilöt, jotka saivat saman pistemäärän useammalla faktorilla, on myös sijoitettu kaikille faktoreille. Siksi faktoreille sijoittuneiden opiskelijoiden kokonaismäärä olisi kuvion 4 mukaan 148, vaikka tutkimuksen N = 134.

*yliopistojen kanssa), teknologisten taitojen oppiminen, erityispedagogisen tietämyksen saavuttaminen sekä kansainvälisyyskasvatukseen liittyvät taidot.* Muuttujista kaikki korostuvat väistämättä tämän päivän koulutyössä ja niiden erityisasema vahvistuu entisestään tulevaisuudessa, jos kehitys jatkuu nykyisenlaisena. Maailma yhdentyy, ulkomaalaisten määrä Suomessa kasvaa, teknologia valtaa alaa ja erityislasten määrä kouluissa nousee. Aiemmissä koulutusodotustutkimuksissa tulevaisuuteen viittaavat aiheet eivät ole näin selvästi tulleet esille. Mutta vaikka osa opiskelijoista pitää näiden taitojen oppimista koulutuksen tärkeimpänä tavoitteena, niin tämän faktorin muuttajat eivät vielä juurikaan näy opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa.

Yksitoista prosenttia (15) opiskelijoista sijoittui korkeimman pistemäärän mukaan faktorille, joka muodostui käytännön opetustyössä tarvittavia taitoja sisältävistä muuttujista. Kuten *yleissivistyksen lisääntyminen* -faktorilla, myös tällä faktorilla kaikkien opiskelijoiden faktoripistemäärien keskiarvoksi muodostui 3,7. Kärkimuuttujia olivat *järjestyshäiriöiden ja -ongelmien ratkaisun opiskelu* sekä *kasvattajan otteen oppiminen esim. vaikeita kasvatustilanteita opiskelemalla*. Aiempien tutkimusten mukaan (mm. Jussila & Lauriala 1989; Kari & Varis 1997) opiskelijat odottavat koulutukseltaan teorian ohella aina myös käytännön työssä tarvittavia taitoja.

### 7.2.1 Mitä opiskelijat haluaisivat muuttaa OKL:n opetuksessa?

Tarkasteltaessa avointa kysymystä 26. *Mitä haluaisit muuttaa OKL:n opetuksessa?* löytyi siitä selvät linjat, joista hyvin moni opiskelija oli samaa mieltä (KUVIO 5). Suurin huolen ja tyytymättömyyden aihe opiskelijoilla oli opettajankoulutuslaitoksen opetus. Peräti 28% opiskelijoista halusi ehdottomasti parempaa ja hyödyllisempää opetusta. Koulutuksen kritisointi ei jäänyt vain valituksen tasolle, vaan myös parannusehdotuksia opetukseen oli tutkimusjoukollamme paljon. Eniten opetuksessa huolta aiheutti POM-opintojen laatu. Niiden opetusta ei yleensääkään pidetty laadukkaana, mutta matematiikan opetus mainittiin myös erikseen monessa vastauksessa.

*Kurssien opetuksen taso todella vaihtelevaa, huonoja kursseja löytyy yllättävän paljon. Esim. matematiikan kurssin pohjalta mitättömät valmiudet opettaa.*

*Vallitsevan oppimiskäsityksen myötä koulutuksen POM-opinnoissa ei opita juuri mitään - "tyhjästä on paha nyhjäistä."*

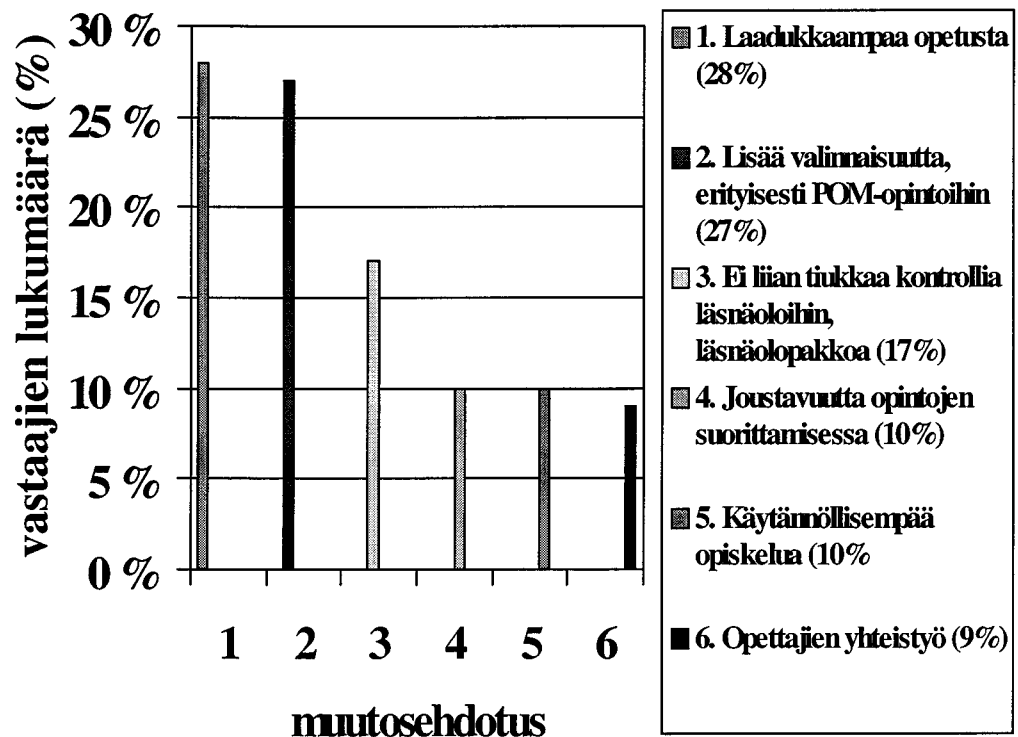
*POM-opintoihin lisää laatua! Jos ei olisi muuta tietoa kuin täällä saatu, en uskaltaisi lähteä opettamaan esim. matikkaa. POM-opinnoissa käytäntö ja pedagogiikka erikseen! Yhdessä jää molemmista hatara kuva.*

Opiskelijat kokivat kaikessa opetuksessa ongelmaksi sen, että heitä opetetaan opettamaan hyvin konstruktivistisesti, mutta heitä itseään opettavat opettajankouluttajat toimivat täysin päinvastaisella tavalla. Eräs opiskelija jopa kärjisti, että *meitä opettavat professorit tekevät kaikki ne virheet opetuksessaan, joista opiskelijoita varoitetaan*. Opiskelijat toivoivat, että useampi opettajankouluttajista olisi toiminut urallaan itse luokanopettajana, mielellään hiljattain. Opiskelijat uskoivat sen tuovan opetukseen enemmän tämän hetken vaatimusten huomioonottamista. Opiskeltavista opintokokonaisuuksista opiskelijat toivoivat laajempia ja perusteellisempia. Tämän hetkistä opetusta he pitivät pirstaleisena.

Erityisesti POM-opintoihin opiskelijat toivoivat lisää valinnaisuutta. 27 prosenttia opiskelijoista oli kyselyssä tätä mieltä, eli prosentuaalinen osuus opiskelijoista oli lähes yhtä suuri kuin opetuksen laatua kritisoineilla. Opiskelijat perustelivat näkemystään sillä, että tämän päivän koulussa kaikki eivät tule opettamaan kaikkea, ja aloittaessaan opinnot opettajankoulutuslaitoksella opiskelija osaa jo itse päättää, mitä opinnoiltaan haluaa (vrt. Kari & Varis 1997, 53-54). Tässä yhteydessä pitää kuitenkin muistaa, että pienillä kyläkouluilla opettajilla ei ole mahdollisuutta keskittyä vain muutamaa aineeseen, ja tällöin monipuolinen aineidenhallinta olisi eduksi.

17 prosenttia opiskelijoista piti tämän hetken kontrollia poissaoloista liian tiukkana. He halusivat poistaa niin sanotun läsnäolopakon. Tähän liittyi myös toive poissaoloista annettavien korvaustehtävien yhtenäisestä ja vähemmän rankaisevasta linjasta. Vastakaisiakin toiveita tuli muutamia: muun muassa eräs opiskelija piti nykyistä korvauskäytäntöä myöskin huonona, mutta ehdotti korvaustehtävien tilalle sopimusta, jonka mukaan kurssi hylätään automaattisesti, jos opiskelija ei ole läsnä.

Joka kymmenes opiskelija toivoi erityisesti joustavuutta opintoihin. Heidän mielestään nykyinen, kaikki samaan opiskelutahtiin lähes pakottava tyyli estää oman, erityisesti nopeamman opiskelutahdin. Yhtä paljon (10%) opiskelijoista toivoi opiskelulta enemmän käytännöllisyyttä. Perusteluja tälle oli monia erilaisia: osa olisi halunnut enemmän harjoittelua, osa toivoi lisää harjoittelua muuallakin kuin normaalikoululla ja osa piti opintoja yleisesti käytännön työelämästä kaukaisina. Yhdeksän prosenttia opiskelijoista toivoi opettajankouluttajilta lisää ja parempaa yhteistyötä. Nyt kouluttajat eivät vastaajien mukaan tiedä mitä muut kouluttajat tekevät, minkä vuoksi usea kouluttaja saattaa opettaa samaa asiaa. Yhteistyön heikkous luo myös pirstaleisuutta opintoihin ja päällekkäisyydet vievät aikaa monen tärkeän asian opiskelulta - tärkeitä asioita voi jäädä jopa kokonaan käsittelemättä.



KUVIO 5. Tärkeimmät asiat, joita opiskelijat haluaisivat muuttaa OKL:n opetuksessa

Vastauksista ilmenevä tyytymättömyys koulutukseen aiheuttaa pienen ristiriidan Hartikaisen (2001) tutkimustuloksen kanssa. Heidän tutkimusjoukostaan, jo muutaman vuoden työssä olleista luokanopettajaksi valmistuneista 55 prosenttia kertoi opiskelun opettajan-

koulutuslaitoksessa vastanneen melko hyvin heidän koulutusodotuksiaan. Hartikaiset tutkivat myös sitä, millaiset valmiudet koulutus antoi työelämää varten. 40 % vastaajista piti koulutuksen antamia valmiuksia hyvänä ja 42% vastaajista huonoina. Vastaukset olivat siis selvästi jakautuneet. Opintojen pirstaleisuudesta vastaajat olivat sen sijaan hyvin samaa mieltä: Peräti 66 prosenttia vastaajista piti opintoja pirstaleisina. (Hartikainen & Hartikainen 2001, 53.)

Syytä ristiriitaan tulosten välillä voi hakea yhteiskunnan viimeaikaisesta muutoksesta ja oletuksestamme, jonka mukaan yhteiskunta hyvin vahvasti muokkaa kansalaistensa toiveita ja arvostuksia. Tämän tuloksen mukaan opiskelijat olisivat hyvin postmodernin yhteiskunnan vaatimukset sisäistäneitä, mutta koulutus ei ilmeisesti ole vuosikymmenessä juurikaan muuttunut. Hartikaisen ja Hartikaisen (2001) tutkimat henkilöt, jotka aloittivat opettajan-koulutuksen noin kymmenen vuotta tutkimiamme aiemmin, olivat siis suhteellisen tyytyväisiä koulutukseen, jota tämän hetken opiskelijat kritisoivat.

Erityisesti tässä yhteydessä pitää kuitenkin muistaa, että tutkimukseemme vastanneet opiskelijat ovat opiskelleet tutkimushetkellä luokanopettajan koulutusohjelmassa vasta reilusta puolesta vuodesta reiluun puoleentoista vuoteen. Vaikka luokanopettajaksi opiskelu monissa suhteissa poikkeaa suuresti niin sanotusta normaalista yliopisto-opiskelusta, varsinkin uusien opiskelijoiden ongelmat opiskelussa ovat hyvinkin samankaltaiset. Tiilikaisen (2000) tutkimuksen mukaan suuri osa yliopisto-opiskelijoista on tyytymättömiä juuri kahteen ensimmäiseen vuoteen yliopistossa. He kokevat perusopinnot usein pintaa raapaiseviksi ja kaukana käytännöstä oleviksi (Tiilikainen 2000, 77) Onko kyseessä opiskelijoiden sopeutumattomuus yliopistoon, yliopiston vanhanaikaisuus vai vain opiskelukulttuurin muutoksesta aiheutuva shokki lukion jälkeen - sitä emme tämän tutkimuksen puitteissa ryhdy arvioimaan.

### 7.2.2 Koulumaisen opiskelun hyvät ja huonot puolet

Sekä Karin ja Variksen (1997), että Peltoniemen (2000) tutkimuksissa opettajaopiskelijat ovat kokeneet koulutuksensa koulumaiseksi. Näissä tutkimuksissa opiskelijat ovat pitäneet koulumaisuutta huonona asiana koulutuksessa. Tämän tutkimuksen mukaan tilanne ei ole kuitenkaan näin yksiselitteinen. Aiemmissa tutkimuksissa ei ole selvitetty syytä koulumai-

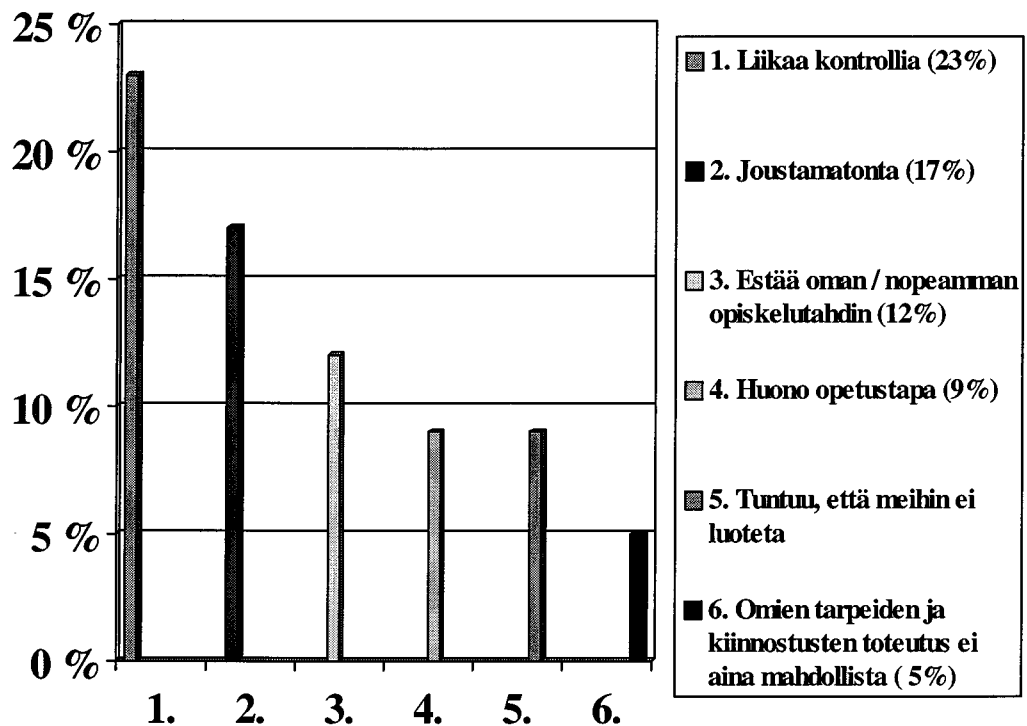
suuden kritiikin taustalla. Tässä tutkimuksessa halusimme ottaa niistä kuitenkin selvää.

Tutkimistamme henkilöistä 71 prosenttia piti opettajankoulutusta koulumaisena. Väitteestä *Olen kokenut OKL:ssä opiskelun koulumaiseksi* oli vastaajista 53 % samaa mieltä ja 19 % täysin samaa mieltä. Opiskelijoista kukaan ei vastannut olevansa väitteestä täysin eri mieltä.

Opiskelijoiden mielestä koulumaisuuden huonoin puoli (KUVIO 7) oli liika kontrolli (23 % vastauksista). Muita huonoja puolia koulumaisuudessa olivat koulutuksen joustamattomuus (17 % vastauksista) sekä se, että koulumaisuus estää oman / nopeamman opinnoissa etenemistahdin (12 % vastauksista). Kritiikkiä aiheutti myös heikko, paradoksaalinen opetustapa: Koulumaisella opetustyyllillä opetetaan opettamaan ei-koulumaisesti (9 % vastauksista). Yhtä yleinen (9%) oli myös *tunne, että opiskelijoihin ei luoteta*. Koulumaisuutta huonona pitävistä vastaajista viisi prosenttia kritisoi tilannetta, jossa omien kiinnostusten ja tarpeiden toteuttaminen ei ole mahdollista. Muutama opiskelija olisi halunnut opintoihin lisää valinnaisuutta ja muutama pelkäsi koulumaisuuden jopa *tappavan luovuuden ja kangistavan vanhoihin kaavoihin*. Kotiryhmissä opiskelu yleensä koettiin antoisaksi, mutta osa opiskelijoista koki sen myös huonoksi, koska kaikki pienryhmäopetus tapahtui samassa ryhmässä:

*Kotiryhmä sitoo liikaa ja aiheuttaa sinällään helposti ylimääräisiä "paineita". -> ENEMMÄN SEKARYHMIÄ! Vuorovaikutus oman ryhmän ulkopuolisten kanssa olisi ehdottoman tärkeää.*





KUVIO 6. Koulumaisen opiskelun huonot puolet <sup>2</sup>

Mielenkiintoisen ristiriidan liian kontrollin kritisoimiseen aiheuttaa se, että moni opiskelija pitää kontrollia hyvänä puolena. Avoimeen kysymykseen *Onko koulumaisuus OKL:ssä mielestäsi hyvä vai huono asia* annetuista, koulumaisuutta hyvänä asiana pitäneistä vastauksista 31 prosentissa todettiin, että koulumaisuus nimenomaan *takaa etenemisen eivätkä hommat jää roikkumaan*. Kun opiskelijoista 19 oli sitä mieltä, että opiskeluissa on liikaa kontrollia, 22 opiskelijaa piti koulumaisuutta siksi hyvänä, että se takaa etenemisen. Tämän mukaan opiskelijat siis jakautuvat tässä suhteessa selvästi kahtia: kun toiset opiskelijat pitävät opintojen kontrollointia huonona asiana, toiset opiskelijat puolestaan tarvitsevat kontrolloitua opiskelurytmiä. Etenemisen takaamisen lisäksi muita hyviä puolia koulumaisuudessa oli koti- ja pienryhmässä toimiminen (11% vastauksista) sekä opiskelun

<sup>2</sup>

Koulumaisuuden huonoja puolia kuvaavassa diagrammissa on huomattavaa, että siinä olevat prosentit eivät tarkoita sitä, kuinka suuri määrä opiskelijoista pitää koulumaisuutta huonona asiana. Avokysymyksessä löytyi yhteensä 86 perustelua, miksi koulumaisuus on huono asia. Diagrammin prosentit on laskettu tästä kokonaismäärästä. Koulumaisuuden hyviä puolia löytyi vastauksista yhteensä 71 kertaa, josta kyseiset prosentit on laskettu. Suurin osa opiskelijoista vastasi kysymykseen siten, että he pitivät koulumaisuutta sekä hyvänä- että huonona. Yksi vastaaja saattoi siis perustella asiaa usealta eri suunnalta.

järjestelmällisyys (4% vastauksista), joka myös liittyy kontrolloidun opiskelun tarpeeseen. Koulumaisuuden hyviin puoliin tuli myös lukuisia yksittäisiä vastauksia tai vastauksia, joista kahdesta kolmeen opiskelijaa (n. 3%) oli samaa mieltä. Tällaisia vastauksia olivat muun muassa:

*Asialla on kaksi puolta. Hyvänä puolena järjestelmällisyys.*

*Minulle se sopii loistavasti. Luo turvallisuutta opintoihin.*

*Eiköhän se ole hyvä asia, jotta saadaan kaikille sama koulutus pohja.*

*Kotiryhmä luo turvallisuutta ja antaa mahdollisuuden hyvään yhteistyöhön; helpottaa alkuunpääsyä ja luo selkeät puitteet opiskelulle.*

### 7.2.3 Koulutusodotusten erot taustamuuttujien suhteen

Analysoitaessa aineistoa t-testillä löytyi mies- ja naisopiskelijoiden koulutusodotusten välillä eroja. Kysymyksen 23 muuttujista tilastollisesti merkitseviä ( $p \leq .01$ ) eroja löytyi kaksi. Naisopiskelijat toivoivat miehiä enemmän erityispedagogisen tietämyksen saavuttamista ( $p = .000$ ) sekä oppilasarviointiin liittyvän tietämyksen lisääntymistä ( $p = .006$ ).

Tilastollisesti melkein merkitseviä ( $p \leq .05$ ) eroja löytyi lisäksi 13. Mielenkiintoista oli se, että kaikissa näissä väittämässä naisopiskelijat pitivät miehiä enemmän kyseistä seikkaa tärkeämpänä itselleen. Näyttää siltä, että tulos onkin tulkittava naisopiskelijoiden suuremmaksi aktiivisuudeksi korostaa eri seikkojen tärkeyttä opiskelussa. Miehet siis vastasivat suurimpaan osaan väittämistä pienemmillä arvoilla kuin naiset. Väitettä tukee myös seikka, että mikään tilastollisesti vähintään melkein merkitsevistä eroista ei sijoittunut toivotuimpien koulutusodotusten joukkoon kummankaan sukupuolen kohdalla.

Eri koulutusodotusfaktoreille sijoittumisessa tilastollisesti melkein merkitseviä eroja sukupuolten välillä oli kaksi: Naiset odottivat teoreettisten taitojen saamista miehiä enemmän ( $p = .016$ ). Tilastollisesti melkein merkitsevää luokkaa ( $p = .039$ ) oli myös

naisten miehiä suurempi toive saada koulutuksessa tulevaisuuden yhteiskunnassa korostuvia taitoja.

*Kotipaikan koon vaikutus koulutusodotuksiin.* Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoista suuri osa on kotoisin pieniltä paikkakunnilta, vaikka suurin osa maamme väestöstä asuu kaupungeissa. Tämä sinänsä harvinainen tilanne herätti mielenkiintomme testata kotipaikan koon mahdollista yhteyttä opiskelijan koulutusodotusten tyyppiin. Mietimme pitääkö pieneltä paikkakunnalta opiskelemaan tuleva henkilö erilaisia asioita tärkeänä opettajaksi kasvussa kuin suuren kaupungin kasvatti. Testasimme yhteyttä yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Tilastollisesti merkitseviä eroja ei ryhmien välille kuitenkaan syntynyt. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että kotipaikkakunnan koolla ei ole yhteyttä opiskelijoiden koulutusodotuksiin.

*Vanhempien koulustaustan merkitys koulutusodotuksissa.* Testattaessa faktoreittain vanhempien ammattien / koulutuksen vaikutusta opiskelijan koulutusodotuksiin tilastollisesti merkitsevä ero löytyi yleissivistyksen toiveessa. Korkeasti koulutettujen vanhempien lapset pitivät yleissivistyksen lisääntymistä tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .007$ ) tärkeämpänä kuin matalasti koulutettujen vanhempien lapset. Merkitsevä ero muodostui itse asiassa kahden koulutusryhmän välille: ryhmän, jossa molemmat vanhemmat ovat korkeasti koulutettuja sekä ryhmän, jossa kumpikin vanhemmista on matalasti koulutettu. Oletuksemme on, että korkeasti koulutetut vanhemmat arvostavat yleissivistystä enemmän kuin matalasti koulutetut vanhemmat ja tämä asennoituminen näkyy myös heidän jälkeläississään. (vrt. Antikainen 2000, 125).

*Opettajakokemuksen vaikutus koulutusodotuksiin.* Peltoniemi (2000) päätyi lastentarhanopettajaopiskelijatutkimuksessaan tulokseen, että tärkeä koulutusodotuksiin vaikuttava taustamuuttuja oli aiempi työkokemus kasvatusalalta. Hänen mukaansa niillä opiskelijoilla, joilla oli käytännön työkokemusta kasvatusalalta, oli enemmän odotuksia käytännön taitojen opinnoilta. (Peltoniemi 2000, 59-60.) Tässä tutkimuksessa päädyimme tarkastelemaan työkokemusta luokanopettajana toimimisena ja testasimme vaikuttaako kokemus opettajantyöstä koulutusodotuksiin. Yksisuuntaisella varianssianalyysillä tilastollisesti melkein merkitseviä eroja koulutusodotuksia koskevista väitteistä löytyi kaksi. Vähän tai ei lainkaan sijaisuuksia tehneet opiskelijat pitivät muuttujaa 27. *Luokanopettajan ammat-*

*tiin liittyvän suunnittelutyön opiskelu* tärkeämpänä kuin muut ryhmät tilastollisesti melkein merkitsevästi ( $p = .032$ ). Väitteen saamat arvot laskivat melko tasaisesti sen mukaan, mitä enemmän luokanopettajakokemusta opiskelijalla oli. Tulos ei siinä mielessä ole samansuuntainen Peltoniemen (2000) tutkimuksen kanssa, että pohjimmiltaan suunnittelutyön opiskelu on hyvinkin tärkeä käytännön taito opettajalle. Toisaalta se on kuitenkin myös taito, jota kokemuksemme mukaan vielä moni opiskelunsa aloittava, tuleva luokanopettaja pitää koulutuksessa ylikorostettuna. Tässä tutkimuksessa kyseisen väitteen keskiarvoksi kaikkien opiskelijoiden osalta tuli 3.88. Opiskelijat pitivät siis suunnittelutyön opiskelua melko tärkeänä.

Toinen koulutusodotus, jossa aiempi opettajakokemus muodostui tilastollisesti melkein merkitsevästi erottelevaksi ( $p = .043$ ) oli muuttuja 32. *Hyvien opetusvihjeiden ja ideoiden saaminen*. Arvot eivät kuitenkaan laskeneet tai nousseet tasaisesti opettajakokemuksen mukaan. Vähiten tärkeänä (keskiarvo 3.78) itselleen hyviä opetusvihjeitä ja ideoita piti ryhmä, joka oli toiminut opettajana yhdestä neljään kuukauteen. Toiseksi vähiten (3.96) tätä seikkaa painotti ryhmä, jolla ei ollut opettajakokemusta lainkaan. Kaikkein eniten (4.37) opetusvihjeitä ja ideoita toivoi ryhmä, jolla kokemusta oli jonkin verran eli joitain päiviä tai viikkoja. Toiseksi eniten (4.12) opetusvihjeitä ja ideoita toivoivat paljon (luku-kausi tai enemmän) opettajakokemusta omaavat. Tuloksen perusteella johtopäätösten teossa pitää olla hyvin varovainen; voidaan kuitenkin ajatella, että 1-4 kuukautta opettajana olleet ovat tämän mukaan varmimpia opettajan kyvyistään ja taidoistaan. Samaan ryhmään kuuluvat ne, joilla kokemusta ei ole - he eivät ole vielä kokeneet arkipäivän todellisuutta koulutyössä. Muutamia päiviä tai viikkoja opettajantyötä tehneet ovat ilmeisesti huomanneet opettamisen vaikeuden ja pitkän kokemuksen omaavat ehkä haluavat vihjeitä ja ideoita uudistamaan omia, ehkä omilta kouluajoilta peräisin olevia opetusmallejaan.

## 8 POHDINTA

### 8.1 Luokanopettajaopiskelijat ja opettajankoulutus yhteiskunnan muutospaineessa

Holland (1985) pohtii ammatinvalinnan problematiikkaa tutkimalla yksilön persoonallisuuden piirteitä ja ympäristön tekijöitä, jotka johtavat vakaaseen työsuhteeseen. Hän ajattelee modernin yhteiskunnan mallin mukaisesti, että ihminen pysyy valitsemassaan ammatissa aina eläkeikänsä saakka. (Holland 1985, 4.) Hollandin, kuten muidenkin käsittelemiemme ammatinvalintateoreetikoiden ajatusten kanssa pienoisesä ristiriidassa ovat kuvaukset tämän hetken yhteiskunnasta. Esimerkiksi Lähteenmaa (1995, 12) kuvaa elämäämme postmodernissa yhteiskunnassa lyhytjänteiseksi ja hetkelliseksi. Elämme elämysyhteiskunnassa emmekä oikein tiedä mitä etsimme (Lähteenmaa 1995, 12).

Ammatinvalinnan luonteen voidaan siis ajatella jonkin verran muuttuneen. Tässä tutkimuksessa emme selvittäneet valitsevatko nuoret ammattinsa edelleen niin sanotun perinteisen tavan mukaan. Emme esimerkiksi tiedä, missä määrin ammatti valitaan edelleen sillä perusteella, että siinä ajatellaan pysyttävän eläkeikään saakka. Näkyykö ammatinvalinnan perusteiden mahdollinen muutos jollain tavalla koulutusodotuksissa? Haluavatko opiskelijat opinnoiltaan mahdollisesti jotain muutakin kuin tietoja ja taitoja, joita suoranaisesti opettajan työssä tarvitaan?

Menneinä vuosina koulutusodotustutkimuksissa ovat painottuneet käytännön opetustyössä tarvittavat taidot sekä teoreettinen tuntemus lapsen kehityksestä. Tutkimuksemme perusteella voidaan vetää johtopäätös, että opiskelulta halutaan kuitenkin muutakin kuin aineenhallintaan ja didaktiikkaan liittyviä taitoja: tällä hetkellä opiskelijat odottavat koulutukseltaan paljon myös omaa itseä kehittäviä opiskeluisältöjä, kuten vuorovaikutustaitoja, itsetuntemuksen lisääntymistä, vastuunottokyvyn kehittymistä sekä sosiaalisten taitojen vahvistumista. Tilannetta saattaa osaltaan selittää opettajan muuttuneet työtehtävät ja viimeaikoina korostunut laaja-alainen opettajuus. Yksi vaihtoehto odotusten muutosta selittävänä tekijänä voi myös olla se, että opiskelijat haluavat parantaa koulutuksella mahdollisuuksiaan työskennellä tulevaisuudessa myös muissa kuin opettajan tehtävissä.

Kuten tutkimuksestamme ilmenee, sekä opiskelijoiden ammatinvalinnan perusteet että koulutusodotukset ovat osittain muuttuneet postmodernimpaan suuntaan. Erityisesti itseen keskittyminen näyttää leimaavan opiskelijoiden ajattelua ainakin ammatinvalinnassa ja opintojen alkuvaiheessa. Opiskelijoiden yksilöllisyyteen pyrkiminen ja melko tasapäästävä, kaikki samaan putkeen pakottava koulutus ovatkin keskenään ristiriidassa. Tämä näkyi tutkimuksessamme siinä, että opiskelijoilla oli runsaasti koulutusta koskevia muutosehdotuksia. Opiskelijat halusivat laadukkaampaa ja vallitsevan oppimiskäsityksen mukaista opetusta. Lisäksi toivottiin enemmän valinnanmahdollisuuksia, joustavuutta opintojen kulkuun, käytännöllisempää opiskelua ja lisää yhteistyötä opettajankouluttajien välille. On suorastaan hämmäntävää huomata, kuinka samanlaiset kritiikin aiheet tämän hetken opiskelijoilla on Karin ja Variksen (1997) raportoiman tutkimusjoukon kanssa. Myös he arvostelivat koulutuksen joustamattomuutta ja halusivat lisää valinnaisuutta. Molemmat tutkimusjoukot halusivat lisäksi muun muassa lisää harjoittelua normaalikoulun ulkopuolelle.

Opiskelijoita syytetään usein siitä, että he kyllä moittivat koulutustaan kahvipöytäkeskusteluissa, mutta harvoin esittävät julkisesti kunnan perusteluja väitteilleen. Tämä väite pitää varmasti paikkansa, mutta yhtä lailla kritiikillekin on syynsä. On mielenkiintoista verrata tutkimuksemme tuloksia Hartikaisen ja Hartikaisen (2001) tekemään tutkimukseen, jossa he kartoittivat jo valmistuneiden opettajien mielipiteitä opiskelun ja odotusten vastaavuudesta. Hartikaisen ja Hartikaisen tutkimuksen mukaan 55 prosenttia oli sitä mieltä, että opiskelu oli vastannut heidän odotuksiaan. 27 prosentin mielestä opiskelu ei ollut vastannut odotuksia. (Hartikainen & Hartikainen 2001, 53.) Edellä mainittu tulos on hyvin samansuuntainen tutkimuksemme tulosten kanssa: Vastaajista 27 prosenttia oli täysin tai jokseenkin eri mieltä väitteestä, jonka mukaan koulutus on vastannut heidän odotuksiaan. 52 prosenttia vastaajista oli väitteestä jokseenkin samaa mieltä mutta vain neljä prosenttia oli väitteestä täysin samaa mieltä. Näyttäisi siis siltä, että tyytymättömyys koulutusodotusten toteutumisen suhteen on pysynyt suunnilleen ennallaan.

Tutkimustulosten valossa näyttää siltä, että tämän hetken opettajaopiskelijat ovat onnistuneet melko hyvin ammatinvalinnassaan. Toisaalta myös valitsijat ovat onnistuneet valitsemaan alalle sopivia tyyppisiä - tämä joukko arvostaa ja pitää tärkeänä samoja asioita, jotka opetussuunnitelmienkin mukaan ovat opettajankoulutuksen lähtökohtana. He ovat valikoi-

tuneet alalle työn itsensä takia. He ovat luovia ammattilaisia, jotka kuitenkin arvostavat myös vapaa-aikaa. He odottavat koulutukselta postmodernille ajattelulle tyypillisiä asioita, jotka tällä hetkellä näyttäisivät nousevan heidän työurallaan yhä tärkeämmiksi opettajan tarvitsemiksi taidoiksi. Jos opiskelijoiden koulutusodotukset toteutuisivat, osaisivat he hyvin lapsen teoreettisen kehityksen ja osaisivat soveltaa tietojaan käytäntöön. He olisivat muutosherkkiä ja muuttaisivat työtään yhteiskunnan kehityksen mukaan tieteellisen tutkimuksen määrittelemään suuntaan. He olisivat vuorovaikutustaidoiltaan huippuluokkaa ja tuntisivat itsensä hyvin, mikä auttaisi heitä oppilaan tuntemuksessa ja tämän kehityksen tukemisessa.

Tutkimustulostemme valossa näyttää kuitenkin hieman kyseenalaiselta toteutuvatko edellä mainitut odotukset. Jo koulutusputken alussa opiskelijat esittävät paljon kritiikkiä koulutuksesta - samansisältöistä kritiikkiä, mitä Karin ja Variksen (1997) haastattelemat opettajat, jotka aloittivat koulutuksen noin kymmenen vuotta sitten. Hartikaisen ja Hartikaisen (2001, 53) mukaan tuo joukko oli noin viisi vuotta valmistumisensa jälkeen sitä mieltä, että koulutus oli monipuolista mutta siitä ei muodostunut hyvää kokonaisuutta. Voidaan kysyä vastasiko koulutus silloin paremmin opiskelijoiden odotuksia. Tässä tutkimuksessa emme koulutukseen tyytyväisyyttä suoraan kysyneet, mutta muutosehdotusten suuren määrän ja jyrkän sävyn perusteella voitaneen päätellä, että tyytymättömyyttä koulutukseen oli useammillakin kuin niillä 27 prosentilla, joiden mielestä koulutus ei ollut vastannut heidän odotuksiaan. Näyttää siis siltä, että kuluneen kymmenen vuoden aikana maailma on muuttunut, opiskelijat ovat muuttuneet maailman mukana, opetussuunnitelmat ovat myös muuttuneet, mutta itse opettajakoulutus on muuttunut edellisiä paljon hitaammin. Se, mihin opiskelijat olivat kymmenen vuotta sitten kritiikistä huolimatta suhteellisen tyytyväisiä, aiheuttaa nyt 2000-luvulla suurta tyytymättömyyttä.

## 8.2 Tulevaisuus, työhön sitoutuminen ja ammatissa pysyminen

Erityisesti Etelä-Suomen kasvukeskuksissa ja syrjäisellä maaseudulla pätevistä opettajista on huutava pula. Tulevina vuosina opettajapulan ennustetaan syvenevän entisestään. Luokanopettajakoulutukseen hakijoiden määrä on jälleen lähtenyt lievään kasvuun, mutta kiintiöt joihinkin aineenopettajakoulutuksiin jäävät edelleen täyttämättä. Opettajien työhön sitoutuminen ei myöskään ole kovin selvää. Entistä enemmän valmiita opettajia päättää

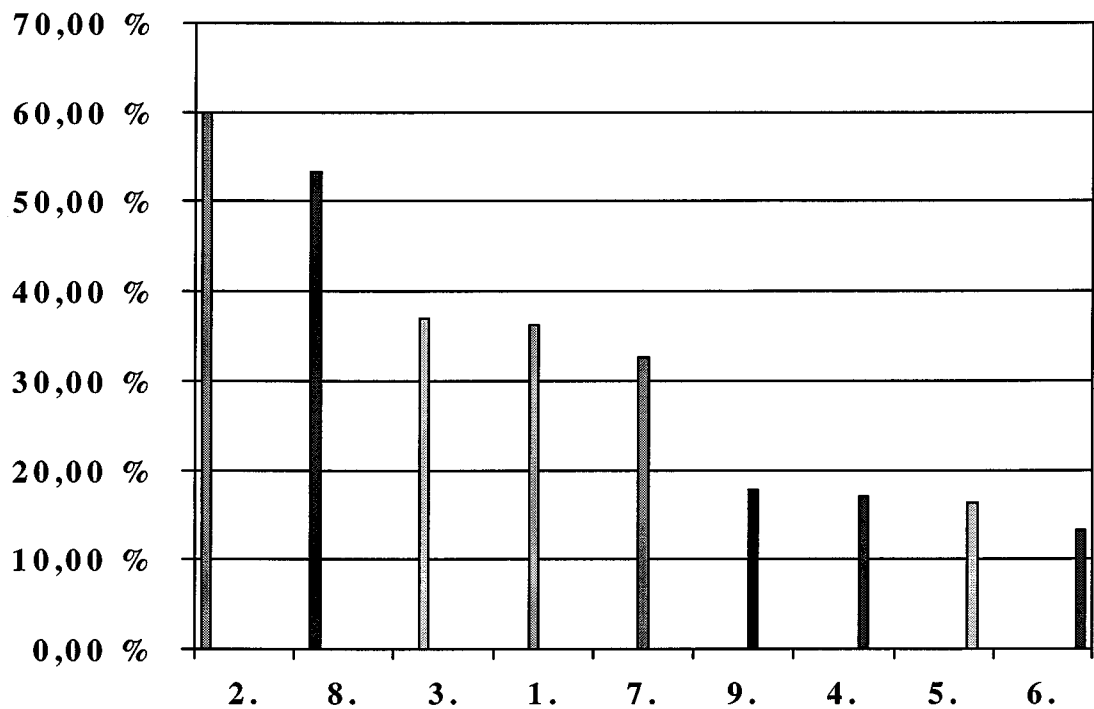
jättää koulutyön ja vaihtaa työnsä kokonaan toiseen, vähemmän stressaavaan ja parempipalkkaiseen työhön.

Selvitimme tutkimuksessamme juuri opintonsa aloittaneiden ajatuksia työhön sitoutumisesta. *Ammatin pysyvyys* -kysymys muodosti luontevan jatkumon täydentäen ammatinvalinta- ja koulutusodotusosioita: mitä teen sitten, kun olen jo valmistunut. Kysymys toimi myös eräänlaisena alkumittauksena käynnistetyn pitkittäistutkimuksen toiselle vaiheelle, jossa nyt tutkittujen opiskelijoiden työtyytyväisyyttä ja ammatissa pysymistä tutkitaan muutamien vuosien päästä.

Asiaa selvittäneessä kysymyksessä vastaajat saivat valita eri tulevaisuutta kartoittavista vaihtoehdosta niin monta kuin halusivat. Valitsimme tämän menetelmän, koska yksilön tulevaisuudensuunnitelmat eivät useinkaan ole vielä opiskelujen tässä vaiheessa kovin selvät. Toisaalta tällä menetelmällä vastaaja saattoi valita vastaukseksi myös sellaisen vaihtoehdon, minkä toteutuminen voi olla hyvin epävarmaa. Tällä tavalla saimme kuitenkin mielestämme melko luotettavaa tietoa siitä, mitä opiskelijat tulevaisuudestaan oikeasti ajattelevat ja mitkä vaihtoehdot tuntuvat tulevaisuudessa mielenkiintoiselta.

Voidaan olettaa, että koulutuksen alussa opiskelijoiden motivaatio opiskelemaansa alaan olisi korkeimmillaan. Tätä oletusta vasten ajateltuna tutkimustulos ammattiin sitoutumisesta olikin yllättävä (KUVIO 7). Ensimmäisellä ja toisella vuosikurssilla opiskelevista tulevista luokanopettajista 60 prosenttia ajatteli, että opettajan työ jollain muulla kouluasteella kuin perusopetuksen luokilla 1-6 tuntuisi mielenkiintoiselta tulevaisuuden vaihtoehdolta. Yllättävää oli myös, että 53 prosenttia ajatteli jo opiskelujensa alussa, että jokin muu luokanopettajan tutkinnon mahdollistama ammatti tuntuisi kiinnostavalta vaihtoehdolta tulevaisuudessa. 37 prosenttia vastaajista näki opetus- ja johtotehtävissä samanaikaisesti toimimisen mielenkiintoisena vaihtoehtona. Ainoastaan 36 prosenttia vastaajista ilmaisi aikovansa työskennellä luokanopettajan ammatissa eläkeikänsä saakka.





- 2. A ion / kiinnostaisi hakeutua mahdollisesti muun alan opettajaksi esim. toiselle kouluasteelle
- 8. A ion kiinnostaisi hakeutua johonkin muuhun ammattiin johon luokanopettajan tutkinto antaa mahdollisuuden
- 3. A ion / kiinnostaisi toimia sekä opetus- että johtotehtävissä (samanaikaisesti)
- 1. A ion toimia luokanopettajan ammatissa aina eläkeikään saakka
- 7. A ion / kiinnostaisi tehdä oppimateriaalia
- 9. Alan vaihto jossain vaiheessa työuraa tuntuu tällä hetkellä todennäköiseltä vaihtoehdolta
- 4. A ion / kiinnostaisi hakeutua opetuksen johtotehtäviin
- 5. A ion / kiinnostaisi hakeutua opetusalan tutkimustehtäviin
- 6. A ion / kiinnostaisi hakeutua muihin opetusalan hallinnon / kehityksen tehtäviin

KUVIO 7. Luokanopettajan ammatissa pysyminen

Eivätkö tulevat opettajat halua sitoutua työhönsä, vai eivätkä he vain halua tuoda sitä julki? Useimpiin akateemisiin aloihin verrattuna alhainen palkka on varmasti yksi suuri syy, mutta ei kuitenkaan ainoa. Työn luonteen muuttuminen opettamisesta laajaan kasvatustuuseen, vaikeutunut kasvatustehtävä, vaikeus vastata muutosten määrään ja nopeuteen sekä lähes olematon urakehitys heikentävät työhön sitoutumista. (Luukkainen 2000, 351.)

Koulutyön muodosta riippumatta opettajiin kohdistuvat paineet ovat suuret: Työn kuva laajenee opettajan joutuessa kohtaamaan yhä uusia ongelmia ja haasteita, sillä yhteiskunnallisen muutoksen kiihtyessä uudistuksia ja vaatimuksia tulee jatkuvasti lisää. (Halmio 1997, 48.) Opiskelijoiden ajattelutapa pitää hyvin monia asioita mahdollisena tulevaisuudessa, kuvaa mainiosti myös postmodernin ihmisen ajattelutapaa: ei haluta sitoutua liikaa mihinkään ja halutaan pitää ovet elämässä auki joka suuntaan. Voi myös olla, että uransa alkutaipaleella olevat nuoret opettajat eivät halua ajatella toimivansa luokanopettajan ammatissa eläkeikänsä saakka. Se tuntuisi liian lopulliselta. Esimerkiksi Niemen (1995) opettajankoulutusta arvioivassa tutkimuksessa 26-vuotias miesopettaja *ei näe eikä koe, että se opettajan ammatti kuitenkaan mikään eläkeammatti olisi*. Hän ajatteli kokeilevansa jotain muutakin, ainakin kouluhallintoa, vaikka kaikin puolin tyytyväinen opettajanuransa kolmeen ensimmäiseen vuoteen olikin ollut. (Niemi, 1995, 152.)

Tilannetta täytyy pitää kuitenkin huolestuttavana, jos luokanopettajakoulutuksessa olevat opiskelijat haikailevat näin laajasti muihin ammatteihin jo koulutuksen alkuvaiheessa. Kuten kohdasta 2.3.2 ilmenee postmodernille ihmiselle on tyypillistä, että hän ajattelee monissa asioissa varsin voimakkaasti itseään. Opiskelijat ovat hakeutuneet koulutukseen myös kehittääkseen itseään eivätkä ainoastaan valmistuakseen ammattiin. Kun opettaja ei tee työtään ainoastaan kutsumuksesta, on myös urakehityksellä enemmän merkitystä työn mielekkääksi kokemisen kannalta. Tätä taustaa vasten opettajantyöstä pakeneminen ei ole mikään ihme.

Akavan vuoden 2000 työmarkkinatutkimuksen mukaan johtotehtävissä työskentelevien määrä lähes kaikissa työnantajaryhmissä kasvaa työntekijän iän karttuessa. Edetäkseen uralla Akavalaiset ovat vaihtaneet myös ahkerasti työpaikkaa. 40 prosenttia ilmoitti vaihtaneensa työpaikkaa viimeisen viiden vuoden aikana. (Akava 2000.) Opettajan urakehitystä tarkasteltaessa ei kuitenkaan puhuta ylenemisestä eikä siirtymisestä toiseen työtehtävään. Opettajaksi kasvua kuvataan yleensä elämän läpi kestävänä prosessina, jossa professio kehittyy kokemuksen ja tiedon lisääntyessä. (mm. Niikko 1998, 22-35.) Niikon mukaan opettajan urakehityksen viimeiselle vaiheelle (vuosista 55 eläkeikään) on ominaista energian menetys ja kiinnostuksen häviäminen (Niikko 1998, 35). Kuitenkin juuri eläkeikää lähestyvät työntekijät ovat mm. asiantuntijatehtävissä kaikkein pätevimpiä, ja ovat Akavan raportin (2000) mukaan edenneet työurallaan johtotehtäviin.

Miten tilanteeseen voitaisiin siis vaikuttaa? Ovatko postmodernit, nykyaikaiset opettajat itseasiassa hakeutuneet väärälle alalle? Onko oman itsen ajattelu huono asia opetuslalla, jossa yhteiskunta odottaa saavansa entistä suuremman työpanoksen minimipalkalla työhön sä täydellisesti omistautuneilta opettajilta? Jotta opettajat saataisiin pysymään työssään ilman työehtojen parannusta, ehkä valintaperusteiden pitäisikin olla aivan toiset: palvelukseen halutaan itseään säästelemätön, mitään harrastamaton, perheetön munkki/nunna, jolle maallinen mammona on vain välttämätön elämisen mahdollistava paha.

Tutkimuksen edetessä heräsi kiinnostus myös asioihin, joita tästä aihepiiristä olisi tulevaisuudessa kiinnostavaa tutkia: Vastaava tutkimus olisi mielenkiintoista toistaa samalle tutkimusjoukolla heidän ollessaan opiskelun loppuvaiheessa. Voitaisiin verrata, miten opiskelijoiden ammatinvalinnan perusteet ja koulutusodotukset ovat muuttuneet opiskeluran alkuun nähden. Eräs tutkimuksen aihe voisi olla myös se, miten yhteiskunnan muutos näkyy koulutettavissa esimerkiksi viiden vuoden päästä. Ammatissa pysymistä kartoittaneen osion tulokset puolestaan antaisivat aihetta tutkia samaa joukkoa esimerkiksi heidän ollessaan neljännellä tai viidennellä vuosikurssilla. Olisi mielenkiintoista tietää, mitä kyseiset opiskelijat ajattelevat tällöin luokanopettajan ammatissa pysymisestä sekä kuinka moni suorittaa tuolloin myös muita kuin varsinaisia luokanopettajan ammattiin tähtääviä opintoja.

## LÄHTEET

- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 91.
- Aittola, T. & Aittola, H. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359/1985.
- Akavan vuoden 2000 työmarkkinatutkimus. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.akava.fi/html/tutkimukset/tyomarkkinatutkimus.html>>. 22.8.2001.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Allardt, E. 1989. Yhteiskuntamuoto ja yhdenmukaisuuden paine. Teoksessa P. Suhonen (toim.), 13-25.
- Andersson, J. O., Hautamäki, A., Jallinoja, R., Niiniluoto, I. & Uusitalo H. Hyvinvointivaltio ristiaallokossa. Arvot ja tosiasiat. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. 1991. Postmodern education. Politics, culture & social criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bauman, Z. 1992. Intimations of postmodernity. London: Routledge.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation

- teoriaa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash (toim.) *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino, 11 – 82.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chivore, B. R. S. 1988. Factors determining the attractiveness of the teaching profession in Zimbabwe. *International Review of Education* XXXIV, 59-78.
- Cross, K. P. 1981. *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Denscombe, M. 1982. The hidden pedagogy and its implications for teacher training. *British Journal of Sociology of Education* 3 (3), 249-265.
- EVA-raportti 1981. *Minne menet hyvinvointiyhteiskunta? EVA*. Helsinki.
- Farmer, H. S. 1985. Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counselling Psychology* 32, 363-390.
- Featherstone, M. 1991. *Consumer culture and postmodernism*. London: Sage.
- Ginzberg, E. 1980. *The school/work nexus. Transition of youth from school to work by Eli Ginzberg*. Claremont, CA: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Hartikainen, J. & Hartikainen, S. 2001. *Valveutunut ammatinvalinta - hyvä sijoitus?* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hautamäki, A. 1993. Spontaanin yhteiskuntaan – hyvinvointia ilman valtiota. Teoksessa J. O. Andersson, A. Hautamäki, R. Jallinoja, I. Niiniluoto & H. Uusitalo, 133 – 246.
- Heikkilä, E-M., Salmela, H. & Kurki, L. 1990. Yliopistojen laajennusliikkeestä kohti multiversityä. Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne. (toim.), 33-75.
- Heikkilä, T. 2001. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.

Heinonen, T. 1998. Lukiolainen uranvalinnan kynnyksellä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holland, J. L. 1973. Making vocational choices. A theory of careers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Holland, J. L. 1985. Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. 2. painos. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Huuskonen, V., Lähteenmäki, S. & Paalumäki, A. 1990. Urapäätös ja sen taustatekijät uran eri valintatilanteissa. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A-2:1990.

Ikonen-Varila, M. 2001. Koulutus ja työ valintana. Lastentarhanopettajaksi opiskelevien näkemyksiä alanvalinnasta ja työstä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 170.

Ilmanen, K. 1996. Kunnat liikkeellä. Kunnallinen liikuntahallinto suomalaisen yhteiskunnan muutoksessa 1919–1994. Jyväskylän yliopisto.

Jallinoja, R. 1985. Miehet ja naiset. Teoksessa T. Valkonen, R. Alapuro, M. Alestalo, R. Jallinoja & T. Sandlund, 243-270.

Jallinoja, R. 1991. Moderni elämä. Ajankuva ja käytäntö. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Janis, I. & Mann, L. 1977. Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment. New York: Free Press.

Jussila, J. 1976. Peruskoulun luokanopettajan koulutukseen hakeutuminen ja sen motiivit. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 52.

Jussila, M. 1981. Nimikkoluokkakäytännöstä ja opetustaidon arvioinnista. Teoksessa S. Seppo, 204-212.

Jussila, M. & Lauriala, A. 1989. Luokanopettajiksi opiskelevien uranvalintamotiivit, koulutusodotukset sekä koulutus- ja kenttäkokemukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 61.

Järvinen, A., Lehtovaara, M., Poikela, E. & Viskari, S. (toim.) 1994. Oppimisen ohjaaminen yliopisto-opetuksessa. Korkeakoulupedagogiikan opetusmoniste I. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteidenlaitos. Opetusmonisteet B 11.

Kallioniemi, A. 1999. Uskonnon aineenopettajiksi pyrkivien ammatti- ja ammattiroolimielikuvat. Teologinen aikakauskirja 4/1999. Forssan kirjapaino Oy.

Kari, J. & Varis, E. 1997. Koulutukseen kohdistuvien odotusten toteutuminen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 44-64.

Karisto, A. 1994. Kevytmielisyyden aika? Sosiaalipolitiikasta ja tutkimuseetiikasta. Tiede ja edistys 3/1994.

Karhunen, P. 1994. Teatterikoulutus ja työmarkkinat. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta.

Karttunen, S. 1994. Taideteollinen korkeakoulu ja työmarkkinat. Selvitys Taideteollista korkeakoulua käyneidensijoittumisesta työelämään ja tyytyväisyydestä koulutukseen. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta.

Kivinen, O. & Rinne, R. (toim.) 1990. Korkeakoulut aikuiskoulutusmarkkinoilla. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 4. Turku: Painosalama Oy.

Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.), 130-143.

Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittäminen 1980-luvulla. 1983. Opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja; 50. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Laakkonen, P. 1995. Esi- ja alkuopetus -täydennyskoulutusohjelma. Miksi siihen osallistutaan, mitä siltä odotetaan ja kuinka odotukset toteutuivat? Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu A 10.

Laatikainen, S. 1998. Draamakasvatuksen ihmiskäsitystä ja tietokäsitystä koulussa ja postmodernissa kontekstissa. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

Lassila, U. 1996. Nuorten aikuisten odotukset avoimen yliopisto-opiskelun merkityksessä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E & Poskiparta E. 1989. Oppimiskäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Levin, H. M. & Rumberger, R. W. 1989. Education, work and employment in developed countries: situation and future challenges. Prospects, vol.XIX, n:o 2.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus.

Luzzo, D. A. 1995. Gender differences in college student's career maturity and perceived barriers in career development. Journal of Counselling & Development 73 (3), 319-322.

Lähteenmaa, J. 1995. Postmodernit virtaukset ja helsinkiläinen nuorisokulttuuri. Ilmiöitä ja tulkintoja. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 1995:4.

Liotard, J-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.



- Metsämuuronen, J. 2000. SPSS aloittelevan tutkijan käytössä. Helsinki: Methelp International Ky
- Montecinos, C. & Nielsen, L. 1997. Gender and cohort differences in university student's decisions to become elementary teacher education majors. *Journal of Teacher Education* 49 (1), 47-54.
- Moore, 1969. Occupational socialization. In Coslin, M. (ed.): *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand Minaly College Publishing Company.
- Neygi, A - M. 1998. Valinnasta valmistumiseen. Opiskelumotivaation muutokset Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelijoilla valintakokeesta opintojen loppuvaiheisiin. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 161. Helsinki: Yliopistopaino.
- Neygi, A - M. & Komulainen, E. 1993. Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelijoiden minäkuvan, ammatillisten mielikuvien ja motivaation yhteydet opintomenestykseen. Helsingin kauppakorkeakoulu, selvityksiä E-82. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulun kuvalaitos.
- Niemi, H. 1995. Opettajan ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A3/1995.
- Niemi, H. 1998. Opettaja modernin murroksessa. Helsinki: WSOY.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia; 71.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Helsinki: WSOY.

- Olkinuora, E. 1994. Oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset koulussa ohjaavina taustatekijöinä. Teoksessa J. Tähtinen (toim.), 54-73.
- Panhelainen, M. & Malin, A. 1983. Opiskelijoiden valikoituminen humanistisiin ja luonnontieteellisiin korkeakouluopintoihin ja ensimmäinen opintovuosi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:7.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Peltoniemi, S. 2000. Lastentarhanopettajaksi opiskelevien koulutustaan koskevat tavoitteet, odotukset ja kokemukset. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Perho, H. 1984. Ammattisuuntautuminen ja opettajan ammatin valinta: Neljän vuoden seurantatutkimus humanistisen ja luonnontieteellisen alan opinnoissa. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Psykologian tutkimuksia 3.
- Perho, H. 1987. Luokanopettajakoulutukseen pyrkineiden ammatillinen suuntautuminen kolmi- ja nelivuotisessa koulutuksessa sekä valintojen toimivuus nelivuotisessa koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Psykologian tutkimuksia 8.
- Place, W. 1997. Career choice of education. *Journal for Just and Caring Education* 3 (2), 203-214.
- Rosenberg, M. 1957. *Occupations and values*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Helsinki: WSOY.
- Salmensuu, K. 1994. Arvosanaopiskelua huviksi ja hyödyksi. Tutkimus avoimessa korkeakoulussa pitkään opiskelleiden kokemuksista. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raporteja ja selvityksiä 19.

- Sarason, S. B. 1993. You are thinking of teaching? Opportunities, problems, realities. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Seppo, S. 1981. Ihmisen kasvu ja sosiaalistuminen. Juhlakirja Annika Takalan merkkipäivänä. Joensuun korkeakoulun julkaisuja A 20.
- Somerkivi, U. 1983. Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino Oy.
- Suhonen, P. (toim.) 1989. Suomi - muutosten yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Sulkunen, P. 1994. Sosiologian avaimet. Näkökulmia yhteiskuntaan. Porvoo: WSOY.
- Suomen tilastollinen vuosikirja.1994. Helsinki: Tilastokeskus.
- Suomen tilastollinen vuosikirja.1998. Helsinki: Tilastokeskus.
- Super, D. E. 1957. The psychology of careers. An introduction to vocational development. NY.
- Super, D. E.1995. Life roles, values and careers. San Francisco, CA: Jossey-Bass.Inc., Publishers.
- Tiilikainen, A. 2000.Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 17/2000. Helsinki
- Turkulainen, M. 1986. Korkeakoulutettujen minäkuva, ammatilliset roolit ja ammatillisen sitoutumisen työorganisaatiokohtainen välittyneisyys. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 12.
- Tähtinen, J. (toim.) 1994. Opettajaksi kasvaminen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46.

Törmä, S. 1994. Kokemuksellisuus ja reflektiivisyys korkeakouluopetuksen kehittämissä. Teoksessa A. Järvinen, M. Lehtovaara, E. Poikela & S. Viskari (toim.), 141-143.

Törmä, S. 1997. Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. *Kasvatus* 28, 211-221.

Ulkomaiden kansalaiset. Saatavilla *www*-muodossa <URL:  
[http://www.tilastokeskus.fi/tk/tp/tasku/taskus\\_vaesto.html](http://www.tilastokeskus.fi/tk/tp/tasku/taskus_vaesto.html)>.1.10.2001

Uusitalo, 1993. Pohjoismaisen hyvinvointivaltion arvot ja käytäntö. Teoksessa J. O. Andersson, A. Hautamäki, R. Jallinoja, I. Niiniluoto & H. Uusitalo, 59-95.

Valkonen, T., Alapuro, R., Alestalo, M. Jallinoja, R. & Sandlund, T. 1985. Suomalaiset. Yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikana. Helsinki: WSOY.

Waris, H. 1974. Muuttuva suomalainen yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Väisänen, P. 2001. The attraction of the teacher's work. A comparative view on the decision to become a teacher. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 80.