

LIIKUNTATIETEITÄ OPISKELEMAAN HAKEVIEN URAVALINTAMOTIIVIT

Marjo Sissala & Heidi Turppa

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2008

TIIVISTELMÄ

Sissala, M. & Turppa, H. 2008. Liikuntatieteitä opiskelemaan hakevien uravalintamotiivit. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. 106 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää liikuntatieteitä opiskelemaan hakevien uravalintamotiiveja eli sitä, mikä saa ihmisen hakeutumaan liikunta-alan koulutukseen. Tutkimuksen aineistona käytettiin liikunta-alan toisen vaiheen valintakokeisiin vuosina 2005–2007 osallistuneiden hakijakyselyitä (n=675) sekä liikunnanopettajaksi opiskelemaan päässeiden (n=26) ajatuksia siitä, miksi he hakeutuivat liikunnanopettaja koulutukseen ja mitä odotuksia heillä on sen suhteen. Lähestyimme aihetta niin määrällisen kuin laadullisen tutkimusaineiston kautta. Määrällistä aineistoa analysoitiin ristiintaulukoinnin sekä khiin neliötestin avulla ja laadullista aineistoa luokittelun avulla.

Tutkimuksen mukaan tärkeimmäksi uravalintamotiiviksi liikuntatieteitä opiskelemaan hakevilla nousi kiinnostus liikunta-alaa kohtaan. Hakijakyselyn perustella vastaajista 96 % valitsi vaihtoehdon 'jokseenkin samaa mieltä' tai 'täysin samaa mieltä' kysyttäessä kiinnostusta pitkällä aikavälillä alaa kohtaan. Miesten ja naisten uravalintamotiiveja vertaillen tulokset olivat melko samankaltaisia mutta naiset mainitsivat miehiä useammin olleensa jo pitkään kiinnostuneita alasta. Alan kiinnostavuuden puolesta puhuu myös se, että 92 %:lle hakijoista liikunta-ala oli ensisijainen hakukohde. Toiseksi tärkeimmäksi uravalintamotiiviksi nousi vastaajien hyvä mielikuva alasta. Vastanneiden hakeutumiseen liikunta-alalle ovat vaikuttaneet jossain määrin myös alan haastavuus sekä neljäsosalla vastaajista alalla työskentelevät henkilöt.

Laadulliset vastaukset täydensivät hakijakyselyä ja toivat esille tarkemmin hakijoiden motiiveja. Opiskelijoiden ajatuksista ennen koulutusta kuvastui kauttaaltaan positiivinen kuva liikunnasta ja liikunnanopettajan ammatista. Ensimmäisenä asiana vastauksista nousi esille liikunnallinen elämäntapa. Toinen vastauksista vahvasti esille nouseva asia oli halu opettaa, kasvattaa ja olla nuorten sekä lasten parissa. Moni vastaajista halusi yhdistää nämä kaksi mielenkiinnon kohdettaan ja siksi uravalinnan kohteena oli juuri liikunnanopettajan ammatti. Liikuntatieteelliselle alalle hakevat opiskelijat ovat siis selvästi sisäisesti motivoituneita uravalinnan suhteen ja ulkoisilla motivaatiotekijöillä ei ole kovinkaan suurta merkitystä alalle hakeutumiseen.

Avainsanat: uravalinta, ammatinvalinta, liikunnanopettajat

SISÄLLYS

| | |
|---|-----------|
| 1. JOHDANTO | 5 |
| 2. TYÖ JA OPETTAJAN AMMATTI..... | 7 |
| 2.1. OPETTAJAN AMMATTI | 8 |
| 2.2. OPETTAJA PERSONANA | 11 |
| 2.3. OPETTAJUUS SUOMALAISESSA YHTEISKUNNASSA | 13 |
| 2.4. OPETTAJAKSI HAKEMINEN | 15 |
| 3. LIIKUNNANOPETTAJAN TYÖ | 17 |
| 3.1. LIIKUNNANOPETTAJAN TYÖTEHTÄVÄT | 19 |
| 3.2. LIIKUNNANOPETTAJAN TYÖN PALKITSEVAT JA KUORMITTAVAT TEKIJÄT..... | 21 |
| 3.3. YHTEISKUNNALLISET MUUTOKSET HAASTEENA LIIKUNNANOPETTAJALLE..... | 24 |
| 3.4. LIIKUNNANOPETTAJAN AMMATIN ARVOSTUS..... | 25 |
| 4. URAVALINTA..... | 27 |
| 4.1. URAVALINNAN KEHITTYMINEN | 29 |
| 4.2. URAVALINTAAN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT..... | 32 |
| 4.2.1. Yksilölliset tekijät | 33 |
| 4.2.2. Sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät | 35 |
| 4.3. URAVALINTATEORIAT | 38 |
| 4.3.1. Eriksonin identiteettiteoria ammatinvalinnan yhteydessä..... | 39 |
| 4.3.2. Superin uravalintateoria | 42 |
| 4.3.3. Hollandin teoria..... | 44 |
| 4.4. URAVALINTAMOTIIVIT | 46 |
| 4.5. URAVALINNAN ONNISTUMINEN..... | 52 |
| 5. LIIKUNTA-ALALLE VALIKOITUMINEN..... | 54 |
| 5.1. LIIKUNTA-ALAN KOULUTUKSEEN HAKEMINEN..... | 54 |
| 6. TUTKIMUSONGELMAT | 59 |
| 7. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 60 |
| 7.1. TUTKIMUKSEN KOHDERYHMÄ..... | 60 |
| 7.2. TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTOJEN KERÄÄMINEN | 60 |
| 7.3. TUTKIMUSAINESTON ANALYYSIMENETELMÄT | 62 |
| 7.3.1. Aineiston tilastollinen analysointi..... | 63 |

| | |
|---|-----------|
| 7.3.2. <i>Laadullinen analyysi</i> | 63 |
| 7.4. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS | 64 |
| 7.4.1. <i>Validiteetti</i> | 64 |
| 7.4.2. <i>Reliabiliteetti</i> | 66 |
| 7.4.3. <i>Laadullisen tutkimuksen luotettavuus</i> | 66 |
| 8. TUTKIMUSTULOKSET | 68 |
| 8.1. AINEISTON KUVAUS | 68 |
| 8.2. URAVALINTAMOTIIVIEN VERTAILUJA ERI RYHMIEN VÄLILLÄ..... | 71 |
| 8.2.1. <i>Miesten ja naisten uravalintamotiivit</i> | 71 |
| 8.2.2. <i>Haun ensisijaisuuden vaikutus uravalintamotiiveihin</i> | 72 |
| 8.2.3. <i>Hakukertojen määrän vaikutus uravalintamotiiveihin</i> | 72 |
| 8.2.4. <i>Liikuntapedagogiikkaa pääaineeksi hakevien ja liikuntapedagogiikan erillisryhmässä hakevien erot uravalintamotiiveissa</i> | 73 |
| 8.2.5. <i>Liikuntapedagogiikkaa pääaineeksi hakevien ja liikunnan yhteiskuntatieteitä pääaineeksi hakevien erot uravalintamotiiveissa</i> | 74 |
| 8.2.6. <i>Liikuntapedagogiikkaa pääaineeksi hakevien ja liikuntabiologian koulutusohjelmaan hakevien erot uravalintamotiiveissa</i> | 75 |
| 8.3. LIIKUNTA-ALALLE HAKEVIEN MUUT HAKUKOhteet KOULUTUSALOITTAIN..... | 77 |
| 8.4. SISÄÄNPÄÄSSEIDEN HAKIJOIDEN ENNAKKOAJATUKSIA ALASTA..... | 78 |
| 8.4.1. <i>Opiskelijoiden ajatuksia siitä, miksi he haluavat opiskella liikunnanopettajiksi</i> | 78 |
| 8.4.2. <i>Opiskelijoiden odotuksia liikunnanopettajakoulutukselta</i> | 81 |
| 9. POHDINTA | 83 |
| LÄHTEET | 91 |
| LIITTEET | 99 |
| LIITE 1. HAKIJAKYSELY..... | 99 |
| LIITE 2. KYSELYLOMAKE | 104 |
| LIITE 3. MIESTEN JA NAISTEN URAVALINTAMOTIIVIEN JAKAUTUMINEN | 105 |

1. JOHDANTO

Ammatinvalinta on ihmisen tärkeimpiä elämänvaiheita. Se vaikuttaa elämään pitkäaikaisesti ja laaja-alaisesti. Toisille valintapäätös on aivan yksinkertainen ja selvä, mutta toisille se aiheuttaa suuria ongelmia. (Räihä 1997.) Suomalaisessa yhteiskunnassa on mahdollisuus valita melko vapaasti, mille alalle haluaa suuntautua. Kun koulutus pohja on riittävä, monet opiskelureitit ovat avoimina. Periaatteena on siis valinnan vapaus, vaikka joitakin ammatteja saatetaan pitää muita tavoiteltavimpina ja muodikkaampina. (Laes 2005, 74.) Kasvatus- ja opetusala sekä erityisesti opettajantyö on monen koulutuspaikkaa hakevan haaveena. Opettajan ammatti on jokaiselle tuttu, kaikilla on jonkinlainen käsitys opettajuudesta ja usein kuva on hyvin positiivinen. Opettajaksi hakevat ovat usein kiinnostuneita lasten kanssa työskentelystä sekä mahdollisuudesta toteuttaa omia persoonallisia taitoja opettajan työssä. Opettajan ammatti näyttää erityisesti kiinnostavan ulospäin suuntautuneita ja monipuolisesti harrastavia nuoria. Siihen liitetään myös myönteisyyttä, sillä sen on todettu houkuttelevan positiivisesti ajattelevia nuoria. (Räihä & Nikkola 2006.)

Liikunnanopettajan ammatti poikkeaa perinteisestä opettajanammattista monessa suhteessa. Liikunta on taitoaine, jossa oppilaat ja opettaja toimivat aktiivisesti, taidot ja toiminta on kaikkien läsnäolijoiden nähtävissä. Opetusolosuhteet ovat muuttuvia, liikunnanopettajan täytyy hallita monta erilaista liikuntalajia sekä erilaisten opetusmenetelmien kirjo. Liikunnallisen ammattitaidon lisäksi liikunnanopettajalta vaaditaan monipuolisia ihmissuhdetaitoja ja kykyä toimia muuttuvissa tilanteissa. Liikunnanopettajan työ on monipuolista ja tapahtumarikasta.

Liikuntatieteet kuuluvat niihin aloihin, joihin on vaikeinta päästä opiskelemaan Suomessa. Liikunta-alan koulutukseen hakee noin tuhat halukasta ja erityisesti liikunnanopettajakoulutukseen hakeutuminen on ollut viime vuosikymmeninä erittäin suosittua. (Kalaja & Hirvensalo 2006.) Mikä saa suuren määrän ihmisiä hakemaan liikunta-alalle vuosi toisensa jälkeen? Tämän tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää liikunta-alalle hakevien uravalintamotiiveja. Tutkimuksessa vertailimme eri hakijaryhmien uravalintamotiiveja etsien niistä eroja sekä yhtäläisyyksiä. Kiinnostavaa on myös, miksi sisään päässeet hakijat haluavat opiskella liikunnanopettajiksi ja mitä odotuksia heillä on tulevalta liikunnanopettajakoulutukselta. Aineistona oli liikunta-alan toisen vaiheen valintakokeissa vuosina 2005–2007 kerätyt hakijakyselyt (n=675) sekä

liikunnanopettajaksi opiskelemaan päässeiden (n=26) laadulliset vastaukset, siitä miksi hakeutuvat liikunnanopettaja koulutukseen ja mitä odotuksia heillä on sen suhteen.

Tutkimukseen tarttuminen oli mielenkiintoinen haaste. Aihetta taustoitti edeltävä tutkimus, jota on opettajapuolelta jonkin verran, mutta liikunta-alalta ei juurikaan. Opettajankoulutuksen puolella tutkimusta ovat tehneet muun muassa Viljanen (1977) sekä Jussila (1976), aineenopettajakoulutuksen puolella Perho (1984) ja lastentarhanopettaja puolella Laes (2005).

Aihe on mielenkiintoinen ja liikunta-alalle hakevien hakumotiiveja ei ole kartoitettu aiemmin tämältyyppisesti. Aihe on lisäksi henkilökohtaisesti meille ajankohtainen. Tulevana lukion ja yläkoulun opettajana on hyvä tutustua ammatinvalintaan ja sen motiiveihin sekä taustoihin ja siksi aihe tuntuu kiinnostavalta. Uravalinta on aina jollekin ryhmälle ajankohtainen, joka lisää tutkimuksen merkitystä. Meillä on myös henkilökohtainen suhde tutkittavaan ilmiöön. Olemme itsekin aikanaan hakeutuneet liikunta-alalle ja aiheeseen oli sen takia mielenkiintoista tutustua. Henkilökohtainen kiinnostuksemme uravalintaa kohtaan kasvoi koko ajan tutkimusta tehdessämme ja saimme näin jälkeenpäin erinomaisen mahdollisuuden arvioida ja pohtia myös omaa uravalintaprosessia sekä uravalintamotiivejamme.

2. TYÖ JA OPETTAJAN AMMATTI

Työ nähdään yhtenä inhimillisen elämän keskeisimpänä perusedellytyksenä. Tämä on ihan luonnollista, koska ihminen käyttää työhön noin kolmanneksen vuorokaudesta. Työlle on olennaista, että se antaa ihmiselle mahdollisuuden toteuttaa omia taipumuksia, kykyjä sekä siinä pääsee myös ilmaisemaan omaa persoonallisuuttaan. Itsensä toteuttamisen kautta se vaikuttaa myös ihmisen sosiaalisiin suhteisiin. Ihmiset toimivat yhteisöissä, ja siten työ on välittäjänä ihmisten välisen vuorovaikutuksen muotoutumisessa. Huomattava osa ihmissuhteista muodostuu työpaikalla. Työstä saatavalla ansiolla on tärkeä sija ihmiselle arjessa, se takaa yksilön ja hänen läheisten toimeentulon, tätä kutsutaan ansiomotiiviksi. (Asp & Peltonen 1991, 9, 53–56.)

Työ ja ammatti käsitetään aikuisuuteen kuuluviksi asioiksi ja työuralla eteneminen toimii muun muassa kansalaisten sosiaalisen statuksen määrittäjänä. Työ ja ammatti ovat myös kohonneet keskeisimmiksi ihmisten aineellisen toimeentulon turvaamisen keinoksi. Suomalaisten elämäntavat ovat eräiden tutkimustulosten mukaan, vähitellen muuttumassa enemmän perhe ja vapaa-aikasuuntautuviksi. Siirtymä on hidasta koska perinteisesti Suomea on pidetty vahvana työkuulttuuri maana. Työstä on haluttu suoriutua, se on suomalaisille keskeinen elämänarvo ja työhön sitoudutaan. (Kasvio, 1994, 111–119.)

Ammatin nauttima yleinen arvostus on tärkeää työntekijälle. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että ihmiset viihtyisivät vain korkealle arvostetuissa ammateissa, sillä yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, mieltymykset ja olosuhteet voivat ohjata hänen suuntautumistaan työhön ja ammattiin vastoin yleistä arvostusta. Myös työntekijän ammattitaito määrää pitkälti, miten hän arvostaa ammattiaan. Jos työntekijällä on mahdollisuus toimia itsenäisenä, riippumattomana ja vastuullisena, hän saa tyydytystä työstään ja voi näin ollen sanoa olevansa ”omassa ammatissaan”. Oman ammatin arvostuksen voidaan todeta myös olevan hyvin pitkälti menestyksen varassa, jonka yksilö ammatissaan kokee. Edellinen väite vahvistaa käsitystä siitä, että ammatista voi pitää, sen voi arvostaa korkealle ja tuntea siitä ylpeyttä riippumatta siitä, missä kohdin ammatti sijaitsee yleisessä arvohierarkiassa. (Asp & Peltonen 1991, 71–73.)

2.1. Opettajan ammatti

Opettajan työ on siitä harvinainen ammatti, että lapset ja nuoret voivat seurata sitä vuosia hyvin läheltä. Monet ihastuvat näkemäänsä ammattiin ja haluaisivat tulla opettajansa kaltaiseksi. Opettajan ammatti näyttäytyy oppilaille usein positiivisessa valossa ja opettaja näyttäytyy oppilaille osaavana, taitavana ja vieläpä mukavana. Opettajan ammattiin sisältyvä tuntien ulkopuolinen työ, sekä työhön sisältyvät stressitekijät jäävät sen sijaan oppilaille vieraaksi. Monen opiskelijan mielikuvissa opettajan työ koostuu siitä, mitä he ovat nähneet opettajan koulussa tekevän ja he kokevat itsekin pystyvänsä samaan. (Britzman 1986.)

Opettajan ammatin erikoisuus liittyy siis siihen, että jokaisella meillä on siitä jonkinlainen näkemys. Pienen oppilaan silmissä opettajan työ näyttää mukavalta: saa esiintyä, ohjata, neuvoa, olla äänessä ja opettajahan tietää myös aina kaiken. Monelle lapselle ammatista tuleekin näin ollen toiveammatti mutta vaarana on oppilaan näkemyksen ja todellisuuden välinen suhde. Oppilaan kokemukset ammatista ovat vain pintaa, vailla tarkempaa tietoa opettajan ammatin luonteesta ja vaatimuksista tai siitä miten opettaja todella kokee ammatinsa. Tosin oppilaan näkemä kuva ammatista alkaa mahdollisesti muotoutua todelliseksi kuvaksi. Puutteelliset tai virheelliset käsitykset voivat aiheuttaa ongelmia opiskelijalle tai opettajalle ammatin myöhemmässä vaiheessa. (Räihä 2001.)

Koulu ympäristönä viehättää monia ja opettajan ammatin näkyvä puoli on kaikille tuttu. Näkymätön puoli sen sijaan jää useimmille ammattia haikailevalle tuntemattomaksi ja tähän kuuluu esimerkiksi ihmisten väliset suhteet, ryhmädynamiikka ja opettajan työssä kokema epävarmuus. Ammatti saattaa siis osoittautua aivan muuksi kuin alun perin on ajatellut eikä aina lyhyt työkokemuskaan paljasta ammatin todellista olemusta. (Räihä 2007.) Moilasan (2001) mukaan koulu onkin erilainen maailma oppilaan ja opettajan asemasta koettuna. Pelkästään oppilaan kokemuksilla ei voi ymmärtää opettajan ajattelua. Siksi opettajaksi oppiminen edellyttää irtautumista oppilaan näkökulmasta. Opettajan on kuitenkin hyvä muistaa millaista on olla oppilaana ja hyvä myös opiskella jatkuvasti, niin voi tuntea sen mitä oppilaana oleminen on. (Moilanen 2001.)

Useasta näkökulmasta tarkasteltuna opettajan ammatti ei vaikutakaan enää pelkästään mukavalta ja siistiltä sisätyöltä. Sen sijaan se vaikuttaa vaativalta ja vähemmän houkuttelevalta. Oppilaiden näkökulmasta katsoen koulun tulee olla tarkoituksenmukainen, mielenkiintoinen ja mukavakin mutta tähän pääseminen vaatii opettajankoulutuksen muuttumista tarkoituksenmukaisemmaksi. Mitä näennäisempää ja mielihyvään pyrkivää opettajankoulutus on, sitä enemmän tarvitaan työssä alkuun pääsemiseksi perehdyttämistä. Toki perehdyttäminen eli mentorointi on tärkeää mutta kertooko se siitä, että jokin asia on jäänyt koulutuksessa puolitiehen. (Räihä & Nikkola 2006, 12.)

Halu huolehtia seuraavista sukupolvista eli generatiivisuus, liitetään ihmiseen luontoperäisesti kuuluvaksi ominaisuudeksi. Näitä taipumuksia voi toteuttaa eri tavoilla ja vanhemmuuden puitteissa lasten ja nuorten kasvattaminen sekä opettaminen ovat yksi tapa. Lukuisissa ammateissa voi kuitenkin tämän lisäksi toteuttaa generatiivisuutta ja kasvatusta- ja opetusalan ammatit tarjoavat erilaisia ammattirooleja sen toteuttamiseen. Opettajille on uskottu tehtäväksi kasvattaa lapsia yhteiskunnan jäseniksi ja varustaa heitä tiedoilla ja taidoilla. Ammattistereotyyppitutkimukset kertovat mielenkiintoisista opettajiin liitettävistä ominaisuuksista ja odotuksista. (Laes 2005, 71.) Baldwin (1986) havaitsi, että 66% tutkimushenkilöistä piti opettajia persoonallisuudeltaan sympaattisina, suojelevina, hoivaavina ja muiden kasvun edistämiseen suuntautuvina. (Laes 2005, 71.)

Opettajan työ on vaativa ihmissuhdeammatti. Opettajiin kohdistetaan erilaisia odotuksia vuorovaikutustilanteissa ja siksi opettajankoulutuksessa onkin syytä kiinnittää huomiota yhdessä työskentelemiseen. Kyky kohdata moniarvoista todellisuutta ja siihen liittyviä tunteita on tärkeää, koska toisten ihmisten kanssa työskennellessä ristiriitoja tulee väistämättömästi joskus eteen. (Nikkola 2007.) Opetukseen liittyy myös aina pyrkimys välittää oppilaille jotakin arvokasta ja tärkeää. Siten se eroaa selvästi muista vaikuttamisen keinoista esim. mainonnasta tai propagandasta. Opetukseen liittyy siis kulttuurivelvoite eli kasvattaa uutta sukupolvea siten, että sillä olisi valmius kehittää kulttuuria edelleen. (Niemi 1992, 30.)

Luokanopettajan ammatissa ura on ehkä hieman tasaisempi kuin monella muulla alalla. Työllistyminen on varmempaa eikä työllisyystilanne ole niin muutosherkkää kuin monella muulla alalla. Myöskään ongelmat nuorten naisten työllistymisestä eivät ole luokanopettajan ammatissa niin todellisia kuin monessa muussa ammatissa. (Heinonen 2000, 11.)

Kari (1996) kuvaa tutkimusten pohjalta, millainen on opettajan ammatti. Opettajat työskentelevät palveluammattissa, jossa auttavat oppilaita sopeutumaan tarvittavat tiedot ja taidot omaaviksi yhteiskunnan jäseniksi. Opettajan ammattitaito perustuu kasvatustieteelliselle tietokokonaisuudelle, jonka aputieteenä toimivat filosofia, psykologia ja sosiologia. Kaikki opettajan ja kasvattajan tehtävät edellyttävät käytännönläheisyyttä. Työ on sekä itsenäistä toimimista että tiimityöskentelyä. Opetuksen johtotähtenä toimii opetussuunnitelma, jota opettaja toteuttaa omalla tavallaan. Opettajan tulee toimia ammattietiikkansa mukaan, joka asettaa hänelle ihmisenä korkeat vaatimukset mutta myös yhteiskunta asettaa omat vaatimukset opettajan ammattietiikalle. Opettajan on tärkeä tuntea omat eettiset normit, joiden mukaan hän toimii opettajana. Yhteiskunnan muutokset asettavat omat vaatimukset koululle ja opettajille. Täydennyskoulutus ja itsensä kehittäminen ovat tärkeässä roolissa, että koululaitos pysyy ajankohtaisissa asioissa mukana. Kuitenkin tulee pitää huoli siitä, että talouselämä ja muut yhteiskunnalliset vaatimukset eivät peitä alleen lasta ja nuorta. (Kari 1996, 49-50.)

Opettajat hakevat alalle eri syistä ja suurin osa heistä ennen kaikkea siksi, että hankkivat näin pysyvän toimeentulon. Opettajan työtä voidaan kuitenkin pitää myös kutsumusammattina. Jo uraa valitessaan ja sen aikana opettaja sitoutuu oppilaitoksen arvopäämääriin ja oman ammatillisen kasvun kehittämiseen. Opettajan ammatin harjoittajalla on laaja kasvatustyöhön kohdistuva erityinen tietoperusta, oppilaitoskohtainen ja opettajakohtainen laaja autonomia ja monitahoinen vastuu sekä opiskelijoille ja heidän eturyhmilleen mutta myös oppilaitoksen johdolle, työnantajalle ja yhteiskunnalle verovarojen käytöstä. Olennaista on kuitenkin vastuu opiskelijoille, joka ulottuu heidän sosiaaliseen ja persoonalliseen kehitykseen asti. Opetustyö on näin ollen moraalista toimintaa. (Leino & Leino 1997, 106.)

2.2. Opettaja persoonana

Heikkisen ja Karin (2001) mukaan opettajalta edellytetään monenlaista tietämystä ja osaamista. Hänen tulee olla oppiaineensa asiantuntija ja sen lisäksi hänellä tulee olla oppimisen, opettamisen sekä ohjaamisen asiantuntija. Opettajan tulee ymmärtää laajasti oppimisen prosesseja sekä erilaisten oppilaiden valmiuksia. Opettajan tulee omata hyvät sosiaalisen osaamisen taidot ja hyvät vuorovaikutustaidot, koska hän joutuu toimimaan eri tahojen kanssa kuten oppilaiden, heidän vanhempien, muiden opettajien sekä viranomaisten kanssa. (Kari & Heikkinen 2001.)

Aktiivinen ja persoonallinen halu toimia opettajantehtävissä on vähintään yhtä tärkeä tekijä ammatissa menestymiseen kuin osaaminen. Sosiaalinen soveltuvuus ja opettajan ammattiin liittyvät taidot ovat ehkä välttämättömiä opettajan ominaisuuksia. Vasta aktiivinen ammatillinen kiinnostus ylläpitää taitojen päivittäistä toteuttamista. Tätä käsitystä tukevat tutkimustulokset, jotka osoittavat opetusharjoittelun yhteydessä arvioidun opetustaidon ennustavan vain heikosti menestystä tulevassa opettajan ammatissa. (Perho 1982, 4.)

Opettajan ammatti on työtä, joka on voimakkaasti sidoksissa yksilön persoonaan. Monissa muissa kuin opettajan ammatissa onkin helpompi erottaa oma persoona ja työ. Kulttuurissamme ammatti on huomattava yksilön minää määrittävä elementti. Opettajan ammatissa asia kääntyy kuitenkin päinvastoin: ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen. Persoona nähdäänkin usein opettajan keskeisimpänä työvälineenä. (Räisänen 1996, 11.) Tarveteoriaan viitaten opettajan yksilöllisen toimintatavan oletetaan heijastavan hänen perustarpeitaan: tarvetta saada virikkeitä, arvostusta ja kokea järjestystä. Opettajan ammatillinen persoonallisuus rakentuu samalle perustarpeiden pohjalle kuin kokonaispersoonallisuus. Persoonallisuuden laatu siis säätelee opettajuutta ja oma persoonallisuus pyrkii sulautumaan yhteen ammattiroolin kanssa. (Laes 2005, 63.)

Käsitykset opettamisesta ja opettajan ammattitaidosta ovat usein lujia ja siksi niiden koettelu ja etenkin muuttaminen on vaikeaa. Opettajan ammatti uusintaa itseään periaatteella, jota voidaan kutsua kisälliperinteeksi. Tähän sisältyy ajatus ammatin oppimisesta käytännön taitoja toistamalla mutta nykyopettajalle aiemman toistaminen ei kuitenkaan enää riitä. Olisi kyettävä tekemään siis uusia ratkaisuja ja kohtaamaan uudenlaisia ongelmia. Opettajan henkilökohtainen osaaminen aineessa ei saisi olla enää ainoastaan ensisijaista vaan toissijaiseksi usein jäävät toisen ihmisen kohtaamiseen liittyvät tekijät tulisi myös nostaa esille. (Nikkola & Rähä 2007.)

Nykyajan ihanneopettajan piirteisiin kuuluu erilaisten opetus- ja oppimiskäsitysten avara pohdinta. Jokainen opettaja voi etsiä itselleen parhaiten soveltuvan opetusopillisen arsenaalin. Tämä edellyttää vahvaa itsetuntoa ja jatkuvan oman identiteetin kehittämistä. Tällainen opettaja pystyy parhaiten hyväksymään että jokaista oppilasta on käsiteltävä mieluummin yksilönä kuin jonkinlaisena yleisenä tyyppinä. (Kari 2006.) Opettajan ammatti tarjoaa hyvin valinnanvapautensa vuoksi mahdollisuuksia tyydyttää keskeisiä henkilökohtaisia psykologisia tarpeita. Ajankäytön voi opettajan ammatissa ohjelmoida omien yksilöllisten intressien suunnassa. (Laes 2005, 62.)

Opettajan ammatti vaatii pitkäjänteisyyttä. Tätä piirrettä on perusteltu opettajalta vaadittavan siksi, että opettaja työskentelee palveluammattissa, jossa yhteistyöryhmänä ovat oppilaat, toiset opettajat sekä oppilaiden huoltajat. Vaikeista konfliktitilanteista selviytyminen vaatii hyvää kielteisten tunteiden hallintakykyä. Opettajalta edellytetään myös persoonallista kasvatustietämystä sekä eettistä ajattelua, korkeaa moraalialueita sekä itsenäisyyttä. (Kari 1997.)

Perho (1982,45) on kuvaillut luokanopettajan ammattikuvan keskeisiä elementtejä ja näitä ovat keskitasoinen ammatin vaikeus ja sosiaalinen arvostus. Opettajaa kuvaillaan epäitsekkääksi, sosiaalisesti suuntautuneeksi, tunnolliseksi, järjestelmälliseksi sekä mukautuvaksi auktoriteettien odotuksiin. Keskeisenä vaatimuksena hän näkee myös sopeutumiskyvyn ja johtamistaidon. Nämä elementit näkyvät Perhon mukaan myös selvästi opettajan ammattiin valikoitumisessa. (Perho 1982, 45.)

2.3. Opettajuus suomalaisessa yhteiskunnassa

Arkisissa keskusteluissa kuulee, kuinka jonkun henkilön sanotaan sopivan hyvin opettajaksi. Usein tämä arvio perustuu siihen, että kyseinen henkilö osaa organisoida, järjestää ja on lisäksi selväsanainen esiintyjä. Perinteisesti opettajat ovatkin olleet työnsä ohessa aktiivisia erilaisten harrastusten vetäjinä ja tämän kaltaista historiasta nousevaa aktiivisuutta on pidetty itsestään selvänä odotuksena opettajille. Näin opettajan ammattia on arvioitu työn näkyvän osaamisen kautta. Nykypäivänä opettajan ammatissa törmätään kuitenkin uusiin ongelmiin ja työ vaatii näin ollen erilaista lähestymistapaa. Ammatin muutokset on havaittu, mutta silti opettajan ammattiin kelpoisia valitaan yhä ainoastaan näkyvää toimintaa arvioimalla. Opettajan työssä osaamiseen sekä jaksamiseen vaikuttavat kuitenkin myös muut kuin konkreettiset taidot, näitä ovat esimerkiksi ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät ja usein piilevät haasteet. Yksittäisen opettajan ammattitaidon mitaksi katsotaan helposti myös vain näkyvä osa toiminnasta, vaikka ammattitaitoinen opettaja ymmärtää työssään myös piilevien ilmiöiden, kuten luokkahuoneen ryhmädynamiikan vaikutuksen. Opettajan koulutuksen tulisi siis antaa välineitä ymmärtää työn näkymätöntä puolta ja se tulisi ottaa huomioon myös opiskelijavalintojen kehittämisen kohteena. (Nikkola & Räihä 2007.)

Uravaihtoehtona opettajan ammatti on Suomessa houkutteleva. Koulutuksen jälkeen työ ja toimenkuvat ovat selkeästi ja pitkälle ennalta määriteltäviä. Koulu sen sijaan on juuri päinvastainen paikka, täynnä erilaisuutta ja ristiriitoja. Siksi tämän maailman kohtaaminen vaatii avoimuutta ja vastaanottavaista mieltä. Opettajan ammatti onkin vaativa ihmissuhdeammatti. Opettajan ammatista kiinnostuneet eivät välttämättä ole tietoisia työn ristiriitaisesta todellisuudesta ja saattavat hakeutua alalle jopa virheellisin odotuksin. Hakijan odotukset ovat kuitenkin ymmärrettäviä, koska usein mielikuva opettajan työstä perustuu vain näkyvään työn hallitsemiseen. (Nikkola & Räihä 2007.)

Opettajan työ ei ole todellakaan helpoin ammatti nyky-yhteiskunnassamme, eikä alalle sovellu kuka tahansa. Opettajan työllä on suuri merkitys yhteiskunnassamme. Se on ammatti jossa vaikutetaan mitä suurimmassa määrin tulevan yhteiskunnan rakenteisiin ja näkemyksiin. (Valli 2006.) Opettajan ammatti on eettisesti yksi haasteellisimpia ammatteja sen yhteiskunnallisten vaikutusten takia. Karin (1996, 49) mukaan opettajan

ammattiin on aina kuulunut oma ammattietiikkansa, joka asettaa opettajalle ihmisenä poikkeuksellisen korkeat vaatimukset. Opetustyöhön on liittynyt aina myös kulttuurivelvoite, uuden sukupolven kasvattaminen niin että sillä olisi valmius kehittää kulttuuria edelleen. (Kari 1996, 49.) Opettaminen on siis ammatti, jossa tehdään runsaasti arvovalintoja. Opettajan ja oppilaan välillä olevan epäsymmetrisen tieto- ja valtasuhteen vuoksi opettaminen on eettistä työtä ja arvot tulisi siksi tiedostaa. Opettajalta odotetaan epäitsekkyyttä yhtenä hyveenä sekä tämän seurauksena jatkuvaa tunne- ja ajattelutyötä. (Laes 2005, 14.)

Opettajan työ liittyy sekä tieto- ja taitopääoman siirtoon sekä monien arvojen ja asenteiden välittämiseen. Siksi jokainen opettaja on myös yhteiskunnallinen vaikuttaja. Monet aikaisemmin kodeille kuuluneet kasvatustehtävät ovat siirtyneet opettajien vastuulle ja opettajilta edellytetään myös yhä enemmän valmiuksia toimia yhteistyössä yhteiskunnan eri ryhmien kanssa. Jotta opettajat voisivat opettaa kouluissa kriittistä ajattelua, pitäisi heidän ensin itse omaksua uutta etsivä asenne kouluun ja yhteiskuntaan. (Niemi 1992, 35-36.)

Kirjallisuudesta löytyy erilaisia näkemyksiä opettajan ammatin myyteistä. Karjalaisen (1992) mukaan opettajan ammattitaidon myytti muodostuu kolmesta elementistä synnynnäisyydestä, yksityisyydestä ja sanomisesta. Nämä asiat ovat opettajayhteisön sosiaalisessa traditiossa. Tärkein näistä on opettajan ammatin synnynnäisyys. Sen mukaan kenestä tahansa ei voi tehdä opettajaa, sillä se on jotenkin geneeissä ja ajatellaan että opetustaito on erityinen synnynnäinen kyky. (Karjalainen 1992.)

Opettajan ammattikuvan pysyvyyttä on ylläpitänyt myytti hyvästä opettajasta ja tämä mielikuva opettajasta on myyteistä sitkeimpiä. Se on muodostunut pitkän ajan kuluessa ja aikana, jolloin opettajan ammattistatus oli nykyistä huomattavasti korkeammalla. Opettajuuteen liitettiin tuolloin ihanteellisia ja epärealistisia ominaisuuksia, joista monet ovat säilyneet sitkeästi ”tosina”, vaikka uusin tietämys on niitä osittain kumonnutkin. Esimerkiksi uskomukset, että hyvä opettaja ei erehdy koskaan, tietää aina enemmän kuin oppilaansa, on aina iloinen ja kärsivällinen, ovat osoituksia myyteistä, joista on tullut jopa este opettajuuden muutokselle. Myytit eivät ole aivan harmittomia vaan ne ohjaavat usein opettajuuttaan rakentavaa nuorta omaksumaan epäaitoa toimintaa. Työ on raskasta ja ne henkiset voimavarat, jotka kuluvat hyvän opettajan myytin

ylläpitämiseen, tulisi käyttää enemmän oppilaiden kasvun ja oppimisen tukemiseen. Näin ollen myyteistä vapautuminen auttaisi opettajaa myös jaksamisessa. (Koro 1998.)

Maahanmuuttajien lisääntyminen Suomessa muokkaa kulttuuriamme yhä moniäänisemmäksi. Erilaisuuden tunnistaminen ja hyväksyminen ovat siksi tärkeitä opettajan perusominaisuuksia etenkin tulevaisuudessa. Opettajankoulutuksen on myös pystyttävä tarjoamaan riittävä yhteiskunnallinen valistuneisuus ympäröivän maailman tilasta, jotta opettaja pystyisi ymmärtämään työssään erilaisuuteen liittyvät ilmiöt. (Suutarinen 2007.)

2.4. Opettajaksi hakeminen

Kuva, minkä julkinen sana antaa opettajan ammatista on, että opettajan ammatti on raskasta, uuvuttavaa ja paljon työhäiriöitä sisältävää. Tämän luulisi vaikuttavan siihen, ettei ammatti houkuttele. Näin ei kuitenkaan ole vaan hakijoita riittää opetuslalle joka vuosi. (Kari, Moilanen & Räihä 2001.)

Kemppinen ja Kuusela (2006) ovat haastatteluissaan huomanneet opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveina mm. koulussa muodostuneen käsityksen hyvästä opettajasta, kiinnostuksen lasten kanssa työskentelyyn sekä mahdollisuuden toteuttaa omia persoonallisia taitoja opettajan työssä. Yli puolet vastaajista kertoi hakeutumispäätöksen syntyneen jo kouluikäisenä. Päätös voi kuitenkin olla varma tai epävarma huolimatta siitä, onko kyseessä pitkäaikainen haave vai ei. Omat koulumuistot ja mielikuvat oman opettaja työstä voivat olla joillekin hakijoille merkittäviä motiiveja uravalintaa tehtäessä. On hyvä huomioida, että myös kielteiset koulumuistot voivat kannustaa hakeutumaan opettajan uralle. (Kemppinen & Kuusela 2006.)

Opettajan ammatti näyttää erityisesti kiinnostavan ulospäin suuntautuneita ja monipuolisesti harrastavia nuoria. Siihen liitetään myös myönteisyyttä, sillä sen on todettu houkuttelevan positiivisesti ajattelevia nuoria. (Räihä & Nikkola 2006.)

Opettajan ammatti näyttää vetovoimaiselta toisaalta myös monenlaisten persoonallisuuksien näkökulmasta. Elämässään sosiaaliseen ohjelmointiin taipuvalle

ihmiselle opettajan ammatti tarjoaa ympäristön, jossa on mahdollista saada eksistentiaalista hyötyä kuten merkityksellisyyden kokemuksia, psykologisia ja sosiaalisia palkkioita sekä alentaa ahdistuneisuuden ja ikävystyneisyyden astetta elämässä. Opettajan työssä on vapautta, joka antaa väljyyttä ja valinnanvaraa ajan yksilölliseen ohjelmointiin. Opettajan persoonallisuus ennustaa sitä, mikä häntä työssään miellyttää ja mitkä ovat hänen vahvuusalueitaan opettajana. (Laes 2005, 63.)

Karvosen (1970) tekemän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajankoulutuslaitosten opiskelijoiden ominaisuuksia ja uralle hakeutumisen syitä. Hän selitti luokanopettajiksi hakeutumisen syitä tutkimuksen perusteella kolmella faktorilla: Kutsumussuuntautuneisuuteen liittyvät motiivit, prestige-suuntautuneisuus ja instrumentaalinen suuntautuneisuus. Voimakkaimmaksi osoittautui faktori, jonka sisältönä oli sosiaalis-uskonnollis-isänmaallinen ideologia eli esimerkiksi halu auttaa lapsia ja nuoria sekä kasvattaa isänmaallisia kansalaisia. Prestige-suuntautuneisen faktorin katsottiin olevan yhteydessä siihen, missä määrin opettajan ammatin sosiaalinen arvostus on ohjannut yksilön uravalintaa. Instrumentaalinen faktori sisälsi sen sijaan sen, missä määrin arvostettiin opettajan ammatin välineellistä merkitystä. Opettajan ammattia ei siis tällöin nähdä arvona ja päämääränä sinänsä vaan sitä arvioidaan muiden kuin ammattiin liittyvien mahdollisuuksien kannalta, esimerkiksi lyhyen opiskeluajan, pitkien lomien tai ammatin hyvät lähtökohdat jatko-opiskeluun. (Karvonen 1970, 24–25.)

Opettajanuran valinta riippuu sekä yksilöllisistä että ympäristöllisistä tekijöistä. Yksilön ammatillinen minäkuva kehittyy vähitellen yksilön vuorovaikutuskokemuksista muiden ihmisten kanssa. Yhteiskunnan intresseihin kuuluu yksilöiden sopeuttaminen ja sosiaalistaminen yhteiskunnan toimintajärjestelmään. Yhteiskunnan jäsenet pyritään kouluttamaan hänelle ominaisiin tehtäviin. Yksilö ei siis näin ollen ole koskaan täysin vapaa valitsemaan opinto- ja ammattiuraansa, vaan tätä säätelee monenlaiset tekijät. Henkilökohtaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajaksi hakeutumisen uravalintaan, ovat kasvatustausta, sosiaalinen tausta, persoonallisuus sekä yksilön käsitykset opettamisesta ja opettajista. Ulkoisia tekijöitä ovat koulutukseen liittyvät valintamenetelmät ja paikansaantimahdollisuudet. Ilmeisesti yksilön uravalinnan päätös syntyy sen ajatteluprosessin tuloksena, kun hän vertaa omia edellytyksiään eri ammattien vaatimuksiin. Uravalintaan vaikuttaa hakijoiden psyykkisten ja fyysisten edellytysten

lisäksi taloudelliset edellytykset. Yksilön uravalintapäätös syntyy kokonaisvaltaisesti siitä kasvuympäristöstä käsin jossa hän elää, on aina tietynlainen kompromissi erilaisten tekijöiden välillä. Tietyt piirteet luokanopettajien uravalinnan motiiveissa ovat pysyneet pitkään samana. Tällaisia ovat ammatin taloudellinen turvallisuus ja soveltuvuus opettajantehtävään. (Viljanen 1992, 60-61.)

3. LIIKUNNANOPETTAJAN TYÖ

Liikunta on yksi pidetyimmistä kouluaineista ja se tuo virkistystä sekä vaihtelua oppilaiden muuten perinteisesti istumapainotteiseen koulupäivään. Nykyään koululiikunnan merkitystä lisää sekin, että yhä suurempi osa lapsista ja nuorista liikkuu kovin vähän tai ovat täysin passiivisia. (Heikinaro-Johansson 2001.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan liikunnanopettajan tavoitteena on vaikuttaa positiivisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn sekä hyvinvointiin. Opetuksen päämääränä ja tavoitteena pidetään lisäksi oppilaan ohjaamista kohti liikunnan terveydelle myönteisten vaikutusten ymmärtämistä. Liikunnanopettajan tehtävä on tarjota oppilaille opetuksensa kautta sellaisia tietoja, taitoja sekä kokemuksia, joiden pohjalta liikunnallinen elämäntapa voitaisiin sisäistää ja omaksua. Tavoitteena on siis saada oppilas harrastamaan liikuntaa myös vapaa-ajallaan ja tähän pyrkiessä on otettava huomioon oppilaan yksilölliset kehitysmahdollisuudet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248.)

Liikunnalla on oppiaineena sekä yhteisiä että eriytyviä piirteitä muiden oppiaineiden kanssa. Yhteisiä piirteitä ovat esimerkiksi oppituntien pituus ja ryhmäkoko mutta tavalliseen luokkaopetukseen verrattuna liikunnanopetuksella on selviä eroja. Liikunta on poikkeuksellinen aine siksi, että sitä opetetaan hyvin erilaisissa tiloissa ja olosuhteissa: liikuntasalissa, urheilukentällä, metsässä, uimahallissa jne. Perinteisessä luokkaopetuksessa oppilaat istuvat suuren osan ajasta omalla paikallaan ja suorittavat annettuja tehtäviä. Liikunnanopetuksessa oppilaat sen sijaan tekevät suorituksia tietyssä tilassa yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Liikuntatunteja leimaakin yleensä toimeliaisuus ja aktiivisuus ja kaikkien oppilaiden suoritukset ovat yleensä koko ryhmän nähtävissä. Opettaja näkee liikunnassa tehtävän suoritusvaiheen mutta myös lopputuloksen, kuten millainen oli heiton suoritustekniikka ja menikö pallo koriin.

Suoritusten näkyvyys asettaa myös omat haasteensa opettajalle, esimerkiksi palautteen antoa eri tilanteissa ja virheiden korjaamista on mietittävä tarkasti. Toisaalta myös oppilaan oma keho on alttiina muiden katseille, se vaatii opettajalta tietynlaista herkkyyttä, tilannetajua ja sopivaa kasvatuksellista otetta. Liikunnanopettaja joutuu usein myös tunnin kuluessa järjestelemään opetustilannetta uudelleen ja tämä asettaa vaatimuksia opettajan organisointitaidolle. Eri liikuntalajit asettavat myös vaatimuksia opettajan taidoille: opettajan täytyy hallita erilaisten lajien ohjaaminen tai avustaminen sekä erilaisten opetusmenetelmien kirjo. (Varstala 1996, 14–15.)

Liikunnanopettajan toimenkuva on yhteiskunnallisen kehityksen vuoksi jatkuvan muospaineen alla. 2000-luvun Suomessa liikunnan asema on varsin erilainen kuin mitä se oli esimerkiksi 1960-luvulla. Aikaisemmasta perinteeseen kuuluvasta liikuntakulttuurista on tullut nykyisin ihmisten terveydestä ja hyvinvoinnista huolehtivaa toimintaa. Tämä muutos jatkuu yhä ja liikuntakasvatuksen osalta ison haasteen muodostavat ihmisryhmät, joilla liikkumattomuus uhkaa omaa toimintakykyä. Lisäksi koulu, oppimiskäsitykset, oppilaat ja heidän taustansa muuttuu jatkuvasti, joten liikunnanopettajilta vaaditaan luovuutta, joustavuutta ja kykyä kohdata erilaisuutta ja muutoksia. (Laakso 2007.)

Liikunnanopettaja on laaja-alainen hyvinvoinnin asiantuntija, jonka täytyy tuntea liikuntaan ja liikuntakulttuuriin liittyvää tietoa, liikunnan biolääketieteellisiä lähtökohtia ja käyttäytymistä ohjaavia käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteellisiä perusteita. Perinteisestä lähes ”sotilaallisesta kurinpitäjästä” on tullut hyvinvointi- ja ihmissuhdeosaaja, jonka tarkoituksena on auttaa oppilaita löytämään itselleen sopivat liikuntamuodot läpi elämän jatkuvaan harrastamiseen. Liikunnanopettajan toimenkuva on muuttunut myös siltä osin, että oppituntien ulkopuoliset tehtävät ovat lisääntyneet. On todennäköistä, että tulevaisuudessa työ tulee koostumaan varsinaisten liikuntatuntien lisäksi koko koulun hyvinvoinnista ja liikunnasta huolehtimisesta. Toimintaa ei tule rajata vain oppilaisiin, vaan jotta se palvelisi koko kouluyhteisön hyvinvointia, tulisi myös opettajilla ja muulla henkilökunnalla olla oikeus osallistua liikuntatoimintaan. (Laakso 2007.)

Liikunnanopettajan työ nähdään monipuolisena ja tapahtumarikkaana. Vaihtelu tuottaa uudenlaisia tilanteita ja tämä vaatii usein nopeaa reagoimista, jotta ratkaisut

tyyydyttäisivät kaikkia osapuolia. Liikunnallisen ammattitaidon lisäksi liikunnanopettajalta vaaditaan siis monipuolisia ihmissuhdetaitoja ja kykyä toimia muuttuvissa tilanteissa. Monet liikunnanopettajat kuitenkin viihtyvät näissä työnkuvaltaan vaihtelevissa oloissa ja työhön tyytymättömien osuus on melko pieni. Työ on itsessään jo monille jonkinlainen palkinto, koska saa tehdä sitä mistä on pienestä lähtien haaveillut eli liikkua itse ja liikuttaa toisia. Tämä on varmasti yksi syy siihen, miksi liikunnanopettajat viihtyvät hyvin työssään. Osaltaan työtyytyväisyyttä saattaa selittää myös arvot, mitkä ovat opettajan työn takana. Yhteiskunnan kehittyminen kohti työnteon ja tuloksellisuuden arvostamista on johtanut siihen, että kaikista työtehtävistä tulisi saada palkkio. Liikunnanopettajat eivät arvomaailmaltaan sovi aivan tähän kuvaan, sillä uravalintaa tehdessä ei mielessä ole raha tai maineikas ura vaan halu auttaa oppilaita ja samalla itse nauttia omasta työstä. (Mäkelä 2006, 79, 81.)

3.1. Liikunnanopettajan työtehtävät

Nykykoulussa liikunnanopettajan rooli on muuttunut niin, että opettajalla on enemmän erilaisia tehtäviä varsinaisen opettamisen lisäksi. Työhön sisältyy sekä opetusta että kasvatusta ja näiden kahden termin erottaminen toisistaan on vaikeaa, eikä ole toisaalta tarpeenkaan. Kaikkeen opetukseen liittyy arvosidonnaisia valintoja ja opettaessaan opettaja aina samalla myös kasvattaa. (Heikinaro-Johansson 2001.)

Heikinaro-Johansson (1998, 2001) on liikunnanopettajan työhön kohdistuneiden tutkimusten pohjalta määritellyt liikunnanopettajan rooleja tämän päivän koulussa. Keskeisimmät roolit ovat: opetus-oppimisprosessin ohjaaja, kasvattaja, koordinaattori, kollega, arvioija ja tutkija. *Opetus-oppimisprosessin ohjaajana* on olennaista, että opettaja osaa suunnitella ja toteuttaa korkeatasoisia liikuntatunteja, joiden avulla pystyttäisiin luomaan elinikäinen positiivinen asenne liikuntaa kohtaan ja näin tunnit toimisivat myös motorisen oppimisen ja psyko-sosiaalisen kehittymisen välineenä. *Kasvattajan rooli* on nykyään noussut entistä keskeisemmäksi kouluissa, vaikka ensisijainen kasvattamisen tehtävä kuuluukin vanhemmille ja kodille. *Koordinaattorin roolissa* opettaja tekee yhteistyötä eri tahojen kanssa, kuten liikuntaseurojen, järjestöjen tai kunnan liikuntatoimen kanssa ja toimii yhteyshenkilönä. *Kollegan roolilla*

tarkoitetaan puolestaan opettajien keskinäistä yhteistyötä, jossa liikunnanopettaja tekee yhteistyötä muiden opettajien kanssa erilaisten projektien suunnittelussa ja toteuttamisessa. *Arvioijan roolissa* liikunnanopettaja arvioi sekä oppilaita että itseään. Arvioinnin avulla opettaja tekee päätöksiä toiminnan tarkoituksenmukaisuudesta sekä arvioi oppilaiden suorituksia ja ohjaa oppilaita asettamaan myös omia tavoitteita ja tekemään itsearviointia. *Tutkijan roolissa* korostuu opettajan tutkiva- ja reflektioiva suhtautuminen opetustyöhön. Tutkiva opettaja etsii työlleen uusia ulottuvuuksia ja on työtään kehittävä ammattilainen, eikä näin ollen toista itseään vuodesta toiseen. (Heikinaro- Johansson 1998, 2001.)

Johansson & Heikinaro- Johansson (2005) ovat tutkineet liikunnanopettajien työn piirteitä eli työmäärää, työtehtäviä sekä työtyytyväisyyttä kyselytutkimuksella, joka toteutettiin keväällä 2001. Liikunnanopettajia pyydettiin määrittelemään viikoittainen kokonaistyöaika ja keskimäärin liikunnanopettajat työskentelivät 40,3 tuntia viikossa. Hajonta oli kuitenkin suuri, sillä opettajat arvioivat työmääränsä 21-88 tuntiin. Viikoittainen tuntimäärä kuitenkin vastasi muiden suomalaistutkimusten tuloksia. Miesten ja naisten välillä ei löytynyt eroja viikoittaisessa työmäärässä mutta ajankäyttö erosi sukupuolten välillä. Naiset käyttivät enemmän aikaa tuntien suunnitteluun ja valmisteluun. Miehet puolestaan pitivät naisia enemmän oppituntien ulkopuolisia kerhoja. (Johansson & Heikinaro- Johansson 2005.)

Liikunnanopettajan arjen täyttää oppituntien lisäksi monet eri tehtävät. Suomalainen liikunnanopettaja käyttää keskimäärin 64% työajastaan oppituntien pitämiseen, jolloin 36% viikoittaisesta työajasta kuluu oppituntien lisäksi hoidettaviin tehtäviin. Näitä ovat esimerkiksi arviointi, tilojen varaaminen ja suorituspaikalta toiselle siirtyminen. Myös tukiopetukset, kerhotoiminta ja erilaisten esitysten harjoittelu vie opettajilta aikaa oppituntien ulkopuolella. (Johansson & Heikinaro- Johansson 2005.)

Nummelan (2004, 58) tutkimuksen mukaan yleisin liikunnanopettajan työtehtävä oli liikunnan opetus. Muita lähes päivittäisiä toimintoja olivat suunnittelu ja arviointi ja seuraavaksi yleisimpiä työtehtäviä koordinointi, luokkaopetus ja valvonta. (Nummela 2004, 58.) Myös Nupponen, Herva, Koponen ja Laakso (2000) ovat saaneet samankaltaisia tuloksia. Nummelan (2004, 58) mielestä mielenkiintoinen yksityiskohta oli luokanvalvojan tehtävien useus. Vain hieman yli kolmasosa liikunnanopettajista ei

tutkimuksen mukaan toiminut luokanvalvoja tehtävissä. Sukupuolten välisistä eroista työtehtävissä nousi esille muutamia tehtäviä. Naisliikunnanopettajat osallistuivat useammin suunnitteluun ja juhlaohjelmien järjestämiseen. Miehet sen sijaan osallistuivat enemmän kunnossapitoon, kilpaurheilun organisointiin, kehittämistoimiin, koordinointiin ja liikunnanopetukseen. (Nummela 2004, 58.)

Koistinen (2000) kirjoittaa artikkelissaan, kuinka yläasteen ja lukion liikunnanopetuksessa on eroa ainakin kurinpidollisessa ja yleiseen organisointiin liittyvissä asioissa sekä kasvatuksellista puolta koskevissa asioissa. Näihin tekijöihin joudutaan siis kiinnittämään enemmän huomiota ja energiaa juuri yläasteen puolella. Opettajaa työllistävät myös ruokailu-, välitunti- ja jälki-istuntovalvonnat sekä aamunavaukset ja liikunnallisten tapahtumien organisointi koulun eri tapahtumiin. Pukeutuminen, peseytyminen, korut, purkat, kuukautiset, flunssat ja lintsaamiset ovat tekijöitä, jotka kuuluvat ainakin tyttöjen liikunnanopettajan päiviin ja vaikuttaa omalta osaltaan ilmapiiriin ja osallistujien määriin. (Koistinen 2000.)

Nummelan (2004, 64) tutkimuksen perusteella liikunnanopettajan työnkuva on selkiytynyt. Työssä toistuvat useat eri tietoja ja taitoja vaativat työtehtävät. Tutkimus osoitti, että vuosina 1993-2000 liikunnanopettajan työnkuva ei ollut muuttunut juuri lainkaan. Yhteiskunnan muutoksen kiihtyminen ei varmasti kuitenkaan voi olla näkymättä liikunnanopettajan työnkuvan jonkinasteisena muuntumisena (Nummela 2004, 64.) Ainakin viime vuosina terveystiedon tuntien lisääntynyt määrä on varmasti vaikuttanut liikunnanopettajan työnkuvan muuttumiseen, koska usein terveystiedon opettaminen kuuluu liikunnanopettajalle.

3.2. Liikunnanopettajan työn palkitsevat ja kuormittavat tekijät

Liikunnanopettajien työtyytyväisyyttä on tutkittu monissa eri tutkimuksissa. Mäkelä (2006, 50-51) toteaa, että kaiken kaikkiaan suomalaiset liikunnanopettajat vaikuttavat olevan pääsääntöisesti tyytyväisiä työhönsä. Muutamat osa-alueet työssä, kuten opetustilat ja opetusvälineet, eivät ole aina kohdillaan mutta merkittävimmät työtyytyväisyyteen vaikuttavat tekijät koetaan olevan kunnossa. Näin ollen

työtyytyväisyys muodostuu kokonaisuudessaan positiiviseksi. Ulkomailla tehdyissä tutkimuksissa sen sijaan työn alhainen arvostus näyttää heikentävän työtyytyväisyyttä merkittävästi ja tämä lisää myös poistuvuutta liikunnanopettajan ammatista. Suomessa ammatin arvostus on kuitenkin siinä määrin positiivinen, että tästä tekijästä johtuvaa poistuvuutta ei tunnu olevan. (Mäkelä 2006, 50-51.)

Johanssonin & Heikinaro-Johanssonin (2005) tutkimus tarkasteli myös liikunnanopettajan työn palkitsevia ja kuormittavia piirteitä. Opettajan työn erityislaatuinen piirre on työskentely lasten ja nuorten parissa ja tämä piirre nähdään useimmiten palkitsevana ja motivoivana. Tämä on myönteinen tulos siksi, että nykyään opettajan työ on entistä enemmän ihmissuhdetyötä. Sosiaalinen työnkuva edellyttää opettajalta kykyä kohdata erilaisia oppilaita ja tulla toimeen nuorten kanssa. Tulokset tukevat kuitenkin sitä ajatusta, että liikunnanopettajat todella välittävät oppilaistaan ja opettajan ja oppilaan välinen suhde toimii. Toisaalta jatkuva vuorovaikutus ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät haasteet voivat myös kuormittaa opettajaa henkisesti ja aiheuttaa siten stressiä ja uupumusta. Liikunnanopettajan työn hyvinä puolina pidettiin myös työn monipuolisuutta ja itsenäisyyttä. Opettaja voi suunnitella ja toteuttaa varsin itsenäisesti omaa opetustaan ja tämä vaikuttaa positiivisesti työtyytyväisyyteen. Toisaalta liika monipuolisuus voi tehdä työstä sirpaleista sekä lisätä kiirettä ja korostunut itsenäisyys voi taas lisätä kohtuuttomasti vastuuta sekä tehdä työstä yksinäistä. Liikunnanopetuksen luonteeseen kuuluu myös esimerkiksi vuodenaikojen vaihtelu, joka tuo monen mielestä rikkautta ja vaihtelua työhön. Työn kuormittavina piirteinä opettajat näkivät edellä mainittujen lisäksi huonot opetusolosuhteet, jotka luonnollisesti vaikuttavat työhyvinvointiin. Esimerkiksi puutteet liikuntavälineistössä pistävät opettajan mielikuvituksen koetukselle: miten opettaa lentopallon perustaitoja 20-30 oppilaan ryhmälle, jos koulusta löytyy vain muutama ehjä pallo. Myös kiire ja lisääntyneet työtehtävät aiheuttivat tyytymättömyyttä. (Johansson & Heikinaro-Johansson 2005; Johansson 2006, 74-75.)

Hirvensalo & Numminen (1997) on koennut liikunnanopiskelijoiden harjoittelun yhteydessä tehdystä kyselystä ohjaavien opettajien (n=69) mielipiteitä työn hyvistä ja huonoista puolista sekä arvostuksesta. Haastatelluista 61 oli toiveammattissaan ja osa opettajista tähdensi jo nuorena haaveilleensa liikunnanopettajan ammatista. Työn parhaana puolena 37 opettajaa mainitsi nuorten kanssa toimimisen mahdollisuuden.

Oppilaiden innokkuus oli paras kiitos työstä ja opettajien mielestä juuri liikunnanopettaja on lähellä oppilasta, esimerkiksi välittäjänä, puskurina tai terapeutina muiden opettajien suuntaan. Liikuntatunneilla tulee paljon vastaan kasvatuksellisia tilanteita ja niiden ohessa tapahtuu oppilaiden mutta myös opettajan persoonallisuuden kasvua. Omaan työn aikana liikkumista piti 21 opettajaa yhtenä ammatin parhaista puolista. Toisaalta tähän liittyi pelko tulevaisuuden osalta ja siitä miten vanhana jaksaa. Huonoina puolina mainintoja saivat liian suuret ryhmät ja pienet tilat sekä välineiden kuljettaminen paikasta toiseen tai sään armoilla työskenteleminen. Joidenkin mielestä myös vuorovaikutustyön rasittavuus, ylikriittiset tai alhaisen motivaation omaavat oppilaat voivat vahingoittaa ilmapiiriä. Yleisesti ottaen liikunnanopettajat olivat kuitenkin tyytyväisiä omaan ammatinvalintaansa ja viihtyivät työssään. Työ pysyy opettajien mielestä haastavana ja siten myös mielenkiintoisena. (Hirvensalo & Numminen 1997.)

Laitisen (2001, 88) tutkimuksen mukaan liikunnanopettaja tuntee tyydytystä työssään oppilaiden kanssa toimimisessa, opettamisessa, ohjaamisessa ja auttamisessa sekä työyhteisön toimivuudessa. Kun nämä osa-alueet toimivat liikunnanopettajan työssä ja arjessa, opettaja kokee itsensä yleisesti tyytyväiseksi työssään. Vuorovaikutus ja yhteistyö työyhteisössä näyttää erityisesti toimivan eräänlaisena voimavarana työssä. Työyhteisön toimivuus näyttää ehkäisevän opettajan tyytymättömyyttä esimerkiksi suurta työmäärää, palkkausta tai huonoa arvostusta kohtaan nousemasta pintaan ja näin ollen hyvä työyhteisö vaikuttaa myös yleiseen työtyytyväisyyteen. Myös lisäkoulutautuminen ja oman ammatillisen kasvun edistäminen nähdään opettajan voimanlähteenä. Ammatillisena kehittyminen on siis opettajalle tärkeää oman itsearvostuksen ja hyvinvoinnin kannalta. Erityisesti liikuntaan yhdistetään aina jollakin tapaa nuorekkuus ja näin ollen liikunnanopettajana vanheneminen hieman askarruttaa joitakin liikunnanopettajia. (Laitinen 2001, 88.)

Fejgin, Ephraty ja Ben-Sira (1995) ovat tutkineet liikunnanopettajien työssä jaksamista ja todenneet liikunnanopettajat monessa maassa tyytyväisemmiksi kuin muiden aineiden opettajat. Heidän mukaansa liikunnanopettajat ovat hyvin valikoituneita koulutukseen ja uralle sekä omaavat usein kokemusta ohjaamisesta. Nämä tekijät vaikuttavat siis positiivisesti omaan työtyytyväisyyteen ja työssä jaksamiseen. Työympäristö on heidän mukaansa tekijä, johon liittyy paljon kuormittavia tekijöitä.

57,1% liikunnanopettajien burnoutista voidaan sanoa johtuvan ympäristöön liittyvistä kuormitustekijöistä. Työnkuvan rajallisuuden, byrokraattisten rajoitteiden ja riittämättömän palkan sen sijaan katsotaan aiheuttavan 23% uupumuksesta. (Fejgin, Ephraty & Ben-Sira 1995.)

Mihin suuntaan liikunnanopettajien työtyytyväisyys tulevaisuudessa muuttuu, riippuu pitkälti yhteiskunnan tekemistä päätöksistä. Laulumaa (2000, 44) näkee työtyytyväisyyden osalta huolestuttavana suuntauksena esimerkiksi liikunnallisesti taitavien ja lahjakkaiden sekä urheilua harrastavien oppilaiden ylimielisen käyttäytymisen liikuntatunneilla. Toinen huolenaihe on lasten empatiakyvyn väheneminen. (Laulumaa 2000, 44.)

3.3. Yhteiskunnalliset muutokset haasteena liikunnanopettajalle

Yhteiskunnallisen kehityksen myötä liikunnanopettajan työhön liittyvät vaatimukset ovat muuttuneet hyvinvoinnin edistämisen suuntaan. Liikunnanopettaja ei ole enää vain liikuntataitojen ja -tietojen jakaja, vaan pikemminkin laaja-alainen hyvinvointiasiantuntija. Liikunnanopettaja koulutus huomioi ihmisen koko elämänkaaren lapsuudesta vanhuuteen. Valmistuvat liikunnanopettajat saavat siis valmiudet toimia kaikenikäisten kansalaisten liikuttajina ja hyvinvoinninedistäjinä. Liikunnanopettaja toimiikin useasti kouluyhteisössä työkykyä ylläpitävän toiminnan yhteyshenkilönä ja pitää huolta myös työtoveriensa jaksamisesta. Liikunnanopettajan odotetaan suunnittelevan erilaisia opiskeluympäristöjä ja osallistuvan koulun toimintakulttuurin kehittämiseen liikunnalliseksi. Kaikki tämä edellyttää opettajilta yhteistyötä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Heikinaro-Johansson 2005.)

Nykyinen yhteiskunta asettaa myös liikunnanopettajalle aivan uusia haasteita. Opettajan tulee pystyä vastaamaan erilaisten oppilaiden liikunnallisiin tarpeisiin ja kiinnostuksiin. Liikunnanopettajan tulee osata markkinoida omaa asiaansa oppilaille oikealla tavalla sekä myös kollegoille, jotta he ymmärtäisivät liikunnan muita oppiaineita tukevana oppiaineena. Jotta päättäjät lisäksi ymmärtäisivät liikunnan merkityksen koko yhteiskunnan kannalta, tulisi opettajan osata markkinoida liikuntaa myös päättäjille.

Viestintätaitojen omaaminen on myös tärkeää, sillä yhteistyötä joutuu tekemään monien tahojen kanssa, kuten esimerkiksi oppilaiden vanhempien kanssa. (Numminen & Laakso, 2004, 15–16.)

Kasvatustyö on opettajien mielestä korostunut nykyään. Erityisesti perusopetuksessa on nähtävissä, että jotkut oppilaat odottavat kaikessa tietynlaista helppoutta ja koululla ei ole samanlaista auktoriteettiasemaa kuin aikaisemmin. Oppilaat eivät siis halua tai jaksa panostaa omaan koulunkäyntiinsä. Toisaalta esimerkiksi liikunnan valinnaiskursseiden lisääntyminen on tuonut liikunnanopetukseen tietynlaista vapautta. Useita valinnaisia kursseja valitsevat oppilaat ovat motivoituneita ja oma-aloitteisia. Näin tunnit voivat olla hyvin pitkälti yhdessä toimimista eikä niinkään opettajajohtoista opetusta. (Laitinen 2001, 76.)

3.4. Liikunnanopettajan ammatin arvostus

Yhdysvalloissa ja Belgiassa tehdyissä tutkimuksissa on todettu liikunnanopettajien olevan eristyneimpiä ja aliarvostetuimpia opettajia. Tämä heijastuu toki heidän työmotivaatioonsa esimerkiksi välinpitämättömyytenä. Myös Fejgin ym. (1995) israelilainen tutkimus sekä Macdonaldin (1995) australialainen tutkimus paljastivat muiden aineiden opettajien negatiivisia asenteita liikunnanopettajia kohtaan sekä myös liikunnan alhaisen aseman kouluissa. Suomessa Hirvensalon ja Nummisen (1997) tutkimuksessa mukana olleista opettajista suurin osa kuitenkin koki oppilaiden enemmistön arvostavan työtään. Työn arvostus ilmeni opettajien mukaan oppilaiden innokkuudesta, kasvojen ilmeistä, hymystä tai eleistä. Myös se, että oppilaat valitsevat liikuntaa valinnaiskursseina, kertoo liikunnanopetuksen arvostuksesta. Opettajat kokivat ammattia arvostavaksi lisäksi sen, että joku oppilas valitsee saman ammatin omaksi ammatikseen. Koulun muiden opettajien suhtautumisen liikuntaan oppiaineena liikunnanopettajat kokivat hieman negatiivisempänä kuin oppilaiden suhtautumisen. Pääsääntöisesti kollegoiden suhtautuminen oli kuitenkin myönteistä. (Hirvensalo & Numminen 1997.) Kuten Asp ja Peltonen (1991, 71–73) ovat aikaisemmin todenneet, ammatin nauttima yleinen arvostus on tärkeä tekijä työn tekijälle. Ammatin arvostuksen voidaan todeta kuitenkin olevan hyvin pitkälti menestyksen varassa, jonka yksilö itse kokee ammatissaan. Edellinen väite vahvistaa käsitystä siitä, että ammatista voi pitää,

sen voi arvostaa korkealle ja tuntea siitä ylpeyttä riippumatta siitä, missä kohdin ammatti sijaitsee yleisessä arvohierarkiassa. (Asp & Peltonen 1991, 71–73.)

Karjalaisen (2007) mielestä liikunnanopettajan ammatti ei saa ansaitsemaansa arvostusta yhteiskunnassamme. Arvostuksen puute näkyy hänen mielestään konkreettisesti sekä palkkauksessa että täydennyskoulutusta varten varatuissa määrärahoissa, jotka eivät vastaa haastavaa, vaativaa ja arvokasta työtä, jota opettajat tekevät. Myös epäpätevien opettajien palkkaaminen kertoo liikuntakasvatuksen alhaisesta arvostuksesta, koska näin viestitetään, että kuka tahansa voi opettaa liikuntaa. Tämä tekijä vääristää myös työmarkkinoita, jonka seurauksena moni voi vaihtaa jopa alaa. Varsinaisella kentällä arvostus on myös kaksijakoista. Joissakin kouluissa resurssit ovat hyvät ja liikuntaan halutaan panostaa, kun taas toisissa kouluissa aine jää resurssikilpailussa vähäisempään asemaan. Liikunnan arvostus on kuitenkin luultavasti nousujohteinen, koska liikunnan tärkeydestä kansanterveydelle on ollut laajaa yhteiskunnallista keskustelua. (Karjalainen 2007.)

Liikunnanopettajan ja yleisesti opettajan työn arvostus on asia, joka nousee aina ajoittain esille. Johansson & Heikinaro-Johansson (2005) kirjoittavat, että opettajan ammatin arvostuksen lisääminen edellyttää liikunnanopettajilta nykyistä aktiivisempaa osallistumista yhteiskunnalliseen toimintaan ja keskusteluun. Liikunnanopettajalla on työhyvinvoinnin edistämisessä suurin vastuu itsellään. Liikunnanopettajan työ poikkeaa huomattavasti muiden opettajien työstä ja siksi liikunnanopettajien tulisi yhteistyössä pyrkiä vaikuttamaan yhteiskunnallisella tasolla koululiikuntaa koskeviin päätöksiin. (Johansson & Heikinaro- Johansson 2005.)

4. URAVALINTA

Kirjallisuudessa käytetään synonyymeina tai ainakin lähekkäisinä termeinä ilmaisuja uravalinta, urasuuntautuneisuus, ammatinvalinta, alanvalinta ja ammatillinen suuntautuneisuus (Ikonen-Varila 2001, 14). Myös tässä tutkimuksessa näitä termejä käytetään synonyymeinä.

Ammatinvalinta on ihmisen tärkeimpiä elämänvaiheita. Se vaikuttaa ihmisen elämään pitkäaikaisesti ja laaja-alaisesti. Toisille valintapäätös on aivan yksinkertainen ja selvä, mutta toisille se aiheuttaa suuria ongelmia. Ongelmat saattavat ilmetä opintojen keskeytymisenä tai jatkuvana uudelleen kouluttautumisena. (Räihä 1997.)

Ammatinvalinta liittyy osana myöhäisen nuoruusiän eli 18–22 – vuotiaiden kehitystehtäviin. Työ määrittää ihmisen päivittäisiä rutiineja ja vaikuttaa siten olennaisesti elämään. Ammatti määrittää myös sosiaalista statusta ja kertoo yleensä jollakin tavalla yksilön arvoista. (Newman & Newman 1991.)

Opinto-ohjauksella pyritään tukemaan nuorten päätöksiä tulevissa uravalinnoissa.

Lukion opinto-ohjauksen tehtävänä on tukea opiskelijaa opinnoissa ja pitää huolta siitä että, opiskelijalla on riittävästi sellaisia tietoja ja taitoja, joiden varassa heidän on mahdollista suunnitella jatko-opintoja ja pohtia ammatillista suuntautumista.

Opiskelijalla on oikeus henkilökohtaiseen ohjaukseen, jossa opiskelijan tulee voida keskustella muun muassa koulutusvalintoihinsa sekä ammatti- ja urasuunnitteluunsa ja tulevaisuuteensa liittyvistä kysymyksistä. Tavoitteena on, että opiskelija pystyy ammatillisen suuntautumisen etsimisessä ja päätöksenteossa arvioimaan realistisesti omia edellytyksiään ja mahdollisuuksiaan opintojen eri vaiheissa. (Opetushallitus 2003, 184-185.) Lairion tutkimuksen (1988, 99) mukaan lähes puolet oppilaista tulee lukioon ilman minkäänlaista ammatillista tulevaisuutta koskevaa suunnitelmaa.

Kokonaisuudessa koulutusta koskevat suunnitelmat vaihtelivat melkoisesti. Monet suunnitelmat olivat varsin hataria. Lukiovalinta ei edellytä vielä sitoutumista mihinkään tiettyyn alaan, joten neljäsosa lukioon tulevista käyttää tätä opintoväylää vaikean valintaratkaisun lykkäämiseen. Tämä puoltaakin oppilaan ohjauksen tärkeyttä lukiossa. Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että oppilaan-ohjaaja nähtiin lukiossa tärkeäksi. On

hyvä, että lukiossa on jokin henkilö, jonka puoleen oppilaat voivat kääntyä ongelmineen. (Lairio 1988, 99, 124, 148.)

Valintakokeiden avulla korkeakoululaitos pyrkii valikoimaan opintoihin lahjakkuudeltaan ja motivoituneisuudeltaan parhaita opiskelija-ainesta. Opiskelualan valinta merkitsee opiskelijalle hyvin ratkaisevaa päätöstä, joka vaikuttaa hänen myöhempään elämänsä kulkuaan. Millaisin perustein opiskelija päätyy valitsemalleen alalle ja missä määrin opintoala osoittautuu omia odotuksia ja valmiuksia vastaavaksi? Opiskelijan odotukset tulevasta opiskelualasta saattavat olla hyvin erilaisia kuin mitä ala todellisuudessa on. Esimerkiksi Helsingin kauppakorkeakoulussa valintakoe kirjojen valinnassa pyritään antamaan tulevasta opinnoista mahdollisimman kattava ja perustiedot antava kuva. Hakijoille tämä merkitsee opintoalan valinnan varmuutta. Opiskelualaa valitessaan opiskelijat eroavat toisistaan ammatinvalinnan kypsyyden osalta. Toisille alan valinta on kypsytynyt jo lapsuudesta alkaen ja lukiovaiheessa ollaan jo melko varmoja alan sopivuudesta itselle. Toisille opintoalalle pyrkiminen on enemmän muiden mukana kulkemista tai opiskelupaikalla pyritään varmistamaan itselle tulevaisuutta toistaiseksi mutta samalla jätetään avoimeksi lopullinen ammatinvalinta. (Nevgi 1998, 1-5.)

Suomalaisessa yhteiskunnassa on mahdollisuus valita melko vapaasti, mille alalle haluaa suuntautua. Kun koulutus pohja on riittävä, monet opiskelureitit ovat avoimina. Periaatteena on siis valinnan vapaus, vaikka joitakin ammatteja saatetaan pitää muita tavoiteltavimpina ja muodikkaampina. Itse voi siis päättää alan, mihin haluaa suuntautua, ilman että ympäristö asettaa ehdottomia rajoituksia. Viimeaikainen tutkimus on herättänyt keskustelua siitä, kuinka nuorten keskuudessa on mahdollisesti tapahtunut siirtyminen oman soveltavuuden pohtimisesta ammattien soveltavuuden pohtimiseen. Näin pohditaan siis, mikä ammatti sopisi omaan elämäntapaan ja olisi siten tavoiteltavin vaihtoehto oman itsensä kannalta. Näin ammatinvalinta tehdään kenties ulkoisten palkkioiden vuoksi. Havainto mietityttää opettajan ammatin eettisen luonteen vuoksi, koska opettajalta edellytetään kasvattajana vahvaa tietoista etiikkaa. (Laes 2005, 74.)

Pystyykö yksilö luotettavasti erottelemaan uravalintaan liittyvien päätösten syntymistä, on kysymys jota on pohdittu paljon. Koska uravalintaan vaikuttaa hyvin monia erilaisia tekijöitä, joista vain osa tiedostetaan, on tämä epäily todellakin aiheellinen. Uravalinta

ymmärretään kehitystapahtumaksi ja siksi poikkileikkaustutkimuksilla saadaan vain rajoitetusti tietoa tästä ilmiöstä. Kehitystapahtumaa tulisikin tutkia pitkittäistutkimuksella, jolloin samojen henkilöiden uravalinnan kehitystä tarkasteltaisiin peräkkäisillä mittauksilla. Eri motiivit saattavat siis painottaa pääsykoevaiheessa kuin esimerkiksi opintojen aikana tai myöhemmin ammattiuralle siirtymisen myötä. (Viljanen 1977, 6-7.) Uravalintamotiivien muutosten tutkiminen antaa tietoa motiivien pysyvyydestä sekä siitä ovatko koulutus- ja työkokemukset vastanneet tutkittavien motiiveja ja odotuksia (Jussila & Lauriala 1989, 15).

AmmatINVALINTA on monimutkainen prosessi ja alun perin selkeät ratkaisut saattavat osoittautua lopulta huonoiksi. Kari (1996,31) on todennut osuvasti ammatINVALINNAN vaikeudesta ”mikään yksittäinen opettajankoulutukseen tai muuhun ammattiin hakeutumista kuvaava teoria tuskin yksin selittää koko sitä henkisten prosessien vyyhtiä, joka ihmiselämän näihin vaiheisiin liittyy”.

4.1. Uravalinnan kehittyminen

Uravalinta on kehityksellinen ja joillekin monivaiheinen prosessi, jonka myötä yksilö päätyy tietylle koulutus- tai työuralle. Se on usein pitkäkestoinen prosessi sekä yksilöllisten valintojen ja päätösten pohjalta syntynyt päätös. (Valde 1993, 53.)

Usein koulutuksen ja ammatINVALINNAT nähdään melko yksinkertaisena päätöksentekona. Sitten kun tiedät, mikä sinulle on tärkeää elämässä, otat vain selvää missä ammateissa pääset itseäsi kiinnostavia asioita toteuttamaan ja miten näihin ammatteihin pääsee. Kyseessä olisi siis eräänlainen tavoite-keino-analyysi ongelma. Nuorelle ongelma on kuitenkin todellisuudessa paljon haastavampi. Jotta ”ongelman” voi ottaa työn alle, on yksilöllä oltava selvyys siitä, mikä itselle on tärkeää, mikä kiinnostaa ja mille asettaa arvoa. On myös oltava kuva siitä, millainen itse on, jotta ongelma voitaisiin asettaa. Minäkuva selkiytyy kuitenkin vasta todellisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, eikä kiinnostuksen suuntaaminenkaan voi tyhjiössä selkiytyä. (Kosonen 1986.)

Koulun päätyminen merkitsee nuorelle valintatilannetta, jolloin on ruvettava tekemään omaa elämää koskevia päätöksiä. Yhteiskunta odottaa uravalintapäätöksiä ja tarpeellisten valmiuksien hankkimista ammattiin. Ensimmäinen päätös liittyykin yleensä oman koulutusalan valintaan. Valinnan helppous vaihtelee ja joillekin päättäminen ei tuota ongelmia. Toiset taas saattavat kamppailla pitkään valintansa kanssa tai haluttuun koulutukseen pääsyyn liittyvien ongelmien kanssa. (Laes 2005, 25, 37.)

Kososen (1986) mukaan koulutuksen valinta on nuorelle helpompaa kuin ammattialaan suuntautuminen. Melko tai täysin varmoja koulutusaikastaan on 4/5 yhdeksäsluokkalaisista ja 3/4 abiturienteista. Ammatilliset kiinnostuksen kohteet ovat kuitenkin selviä peruskoulun lopulla vain enintään joka toisella ja 2/3 lukiolaisella lukion lopussa. Todellisuudessa näiden joukossa on myös paljon niitä, jotka pohtivat eri vaihtoehtoja. Nuorilla ammatillisten intressien selkiytymättömyys rajoittaa ammatteja ja koulutusta koskevien tietojen hankintaa. Onkin luonnollista, että moni haluaa siirtää omaa uravalintaansa kypsyttääkseen itseään ja selkiyttääkseen suunnitelmiaan. Vasta kyllin itsenäinen ihminen voi tehdä uravalintoja. (Kosonen 1986.)

Uravalinta on iso päätös elämässä. Ammatinvalinnassa ilmenevien vaikeuksien voittamiseksi yhteiskunta järjestää ammatinvalinnan ohjausta koulutus- sekä ammattiurien eri vaiheissa. Valintaa pyritään ohjaamaan lukiossa ja peruskoulussa joka näkyy opetussuunnitelmien sisällöissä. Lukio-opetuksen tulee antaa opiskelijalle valmiuksia suunnitella omaa tulevaisuuttaan, jatkokoulutustaan ja tulevaa ammattiaan. Opiskelijan tulee saada tilaisuuksia pohtia erilaisia vaihtoehtoja, tehdä valintoja ja tiedostaa valintojen välittömiä ja välillisiä seurauksia. Oppilaan ohjaustoiminnan tarkoituksena on kehittää hänen valmiuksiaan tehdä koulutusta ja elämänuraa koskevia valintoja ja ratkaisuja. Opinto-ohjauksen kurssit tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden hankkia perustiedot ja taidot, joiden varassa heidän on mahdollista suunnitella jatko-opintoja ja pohtia ammatillista suuntautumista. Opinto-ohjauksen tuella oppilas tekee omiin kykyihinsä ja kiinnostuksiinsa perustuvia opiskelua, koulutusta, arkielämää ja elämänuraa koskevia ratkaisuja. Tavoitteena on, että opiskelija pystyy ammatillisen suuntautumisen etsimisessä ja päätöksenteossa arvioimaan realistisesti omia edellytyksiään ja mahdollisuuksiaan. Ohjattaville välitetään myös ajankohtaiset tiedot vallitsevasta työmarkkinatilanteesta. (Opetushallitus 2003, 2004; Viljanen 1977, 5.)

Viljanen (1977) on myös esitellyt oman mallinsa uravalinnan prosessista. Mallin perusajatuksena on, että uravalintapäätös syntyy ajatteluprosessin tuloksena. Yksilö vertaa siis omia edellytyksiään ammattien vaatimuksiin. Periaatteessa yksilö voi verrata edellytyksiään minkä tahansa ammatin vaatimuksiin mutta käytännössä valittavien ammattien joukko on paljon todellista pienempi. Koska uravalinnassa yksilön edellytykset ja lähimmän kasvuympäristön tekijät punoutuvat yhteen voidaan päätökseen liittää myös mm. taloudelliset tekijät, vanhempien vaikutus sekä muiden esikuvien merkitys ja myös omat koulukokemukset. Uravalinnan kannalta päätös on siis yksilön kannalta aina tietynlainen kompromissi. (Viljanen 1977, 9-10.)

AmmatINVALINNAN suunnittelu ei välttämättä etene aina loogisin askelin. Jokainen meistä arvostaa ja painottaa erilaisia asioita. Valinnan suunnittelu sisältää tietoa itsestämme kuin myös eri ammateista ja tämä johtaa lopulta valintaan, jonka näemme kiinnostavana ja mahdollisena. Jos on tietoinen omista vahvuuksista ja heikkouksista ja mahdollisista rajoituksista, on mahdollisuus tehdä parempia suunnitelmia tulevaisuuden koulutuksen ja ammatINVALINNAN suhteen. Toiset voivat neuvoa, ehdottaa ja rohkaista mutta lopullisen päätöksen tekee tietenkin jokainen itse. (Shertzer 1981, 283, 297.)

Uravalinta on pitkäaikainen kehitystehtävä. Joillekin päämäärät ja reitit avautuvat jo ala-asteella, mutta useimmilla prosessi kestää kuitenkin ehkä 10–15 vuotta, jos kriteeriksi otetaan ammatillisen toiminnan ja muun elämänmuodon vakiintuminen. Uravalinnan yhteydessä ovat tärkeitä ne virikkeet, jotka käynnistävät yksilön omaa vastuuta, asettavat hänet tekemään valintoja, kokeilemaan kiinnostuksia ja kykyjä sekä antavat palautetta yksilöstä itsestään, onnistumisista ja tekemisistä. Kososen mukaan nuorten ammatINVALINTOJA ohjaavat kotielämä, harrastukset ja työkokemukset. Koulu mainitaan vain harvoin ja näin opinto-ohjaajan tunnit näyttelevät nuorten mielestä melko merkityksetöntä roolia tehokkaassa ammatteihin tutustumisessa. Nuoret arvostavat ensisijaisesti tutustumiskeinona työn itse tekemistä, näkemistä tai siitä keskustelemista työssä toimivien kanssa. (Kosonen 1986.)

Ajallisesti uravalinnan sanotaan olevan ihmisen koko elämän kestävä prosessi enemmän kuin vain tietyn hetken valintatilanteeseen rajattu tapahtuma. Valintaprosessi alkaa siis jo aikaisin ja jatkuu vielä ammattiin sijoittumisen jälkeenkin. Tämän perusteella

uravalintamotiiveja voidaan tutkia koulutukseen pyrkiviltä, koulutuksessa olevilta tai jo valmiilta opettajilta. (Jussila & Lauriala 1989, 14.)

4.2. Uravalintaan vaikuttavat tekijät

Uravalintaan vaikuttavat monet tekijät. Tällaisia ovat yksilölliset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset seikat. Viljasen (1977) mukaan ennen uravalinnan valintaa yksilölle muodostuu tietynlainen käsitys omista edellytyksistä ja mahdollisuuksista suoriutua tietyssä ammatissa. Yksilön minäkuva kehittyy vähitellen muiden henkilöiden kanssa vuorovaikutuksessa saatujen kokemusten pohjalta. Yhteiskunnan intresseihin kuuluu yksilöiden sosiaalistaminen yhteiskunnan toimintajärjestelmään, jolloin kukin henkilö koulutetaan hänelle ominaisiin tehtäviin. Tässä tarkoituksessa järjestetään pakollista sekä vapaaehtoista ammatinvalinnan ohjausta ja myös pääsykokeilla selvitetään pyrkijöiden soveltuvuutta. Näin ollen yksilö ei ole koskaan täysin vapaa valitsemaan opinto- ja ammattiuraansa, vaan valintaa säätelevät yksilön omat ja ympäristöstä johtuvat tekijät. (Viljanen 1977, 4-5, 15.)

Varsin erilaiset tekijät ja syyperustelut voivat vaikuttaa koulutuksen ja uran valintaan. Valinta voi olla sattuman sanelema tai perustua aktiiviseen suunnitteluun ja sitä kautta päätökseen. Yksilön kannalta se voi olla korvautumattomien arvojen ilmentymä tai välineellinen, rahan, aseman tai vastaavan hankkimista palveleva. Syynä voi olla myös jokin pakko, kuten taloudellinen välttämättömyys, tai pujottelu siedettävien vaihtoehtojen välillä, jos aidon kiinnostuksen kohteita ei ole tarjolla tai omat kiinnostuksen kohteet ovat vielä selkiytymättömät. Oleellisinta uravalinnassa on kuitenkin intentionaalisuus eli tavoitteellisuus ja ne arvopitoiset merkitykset, joita aiotut tavoitteet ja niihin liittyvät toiminnot todentavat tai joita yksilö uskoo niiden todentavan. Persoonallisuutta ilmentävä ja rikastava uravalinta perustuu siis tekijän keskeisiin intentioihin, jotka kertovat millainen paikka työelämässä olisi juuri minulle antoisa. Usein ihminen tunnistaa itse omia tärkeitä intentioitaan mutta ne voivat myös olla vielä ”piilossa” tai vasta ”nupullaan” eli ehkä välillisesti valinnoissa ja toiminnassa ilmeneviä. (Kosonen 2005, 125-126.)

Opiskelemaan hakevan hakupäätökseen vaikuttavat myös se, että hakija ottaa päätöstä tehdessä huomioon myös omat sisäänpääsymahdollisuutensa. Päätökseen vaikuttavat lopulta oma kiinnostus, että arviot menestymisestä koulutuspaikkakilpailussa. Sisäänpääsyn todennäköisyyttä on mahdollista arvioida koulutuspaikkojen määrän ja aiempien vuosien sisäänpääsyprosenttien perusteella, sekä omia mahdollisia pistemääriä vertaillen. Kun hakija huomioi nämä seikat hän saattaa päätyä luopumaan mieluisimmasta koulutuksesta ja valita muun vaihtoehdon, jos katsoo että mieluisimpaan koulutukseen pääseminen ei ole todennäköistä tai se on hyvin vaikeaa. (Panhelainen & Malin 1983, 34.)

4.2.1. Yksilölliset tekijät

Oman ammatinvalinnan vaikeudet voi ymmärtää identiteetin ongelmina tai itsetuntemuksen ja kulttuurin tuntemuksen vaikeuksina. Tuntemattomissa koulutuksen ja työelämän ympyröissä henkilökohtaisen identiteetin määräämä orientoitumistapa saa vielä nuoren hapuilemaan ja tämä on ymmärrettävää. Jos tavoitteena on itselle ehdottomasti sopivan ammatin löytäminen, on alan löytäminen vaikeampaa. Väljemmillä kriteereillä ammatin valinta voi sen sijaan olla helpompaa. Vahva henkilökohtainen identiteetti voi olla painolasti ammatin valinnassa, kun taas ulkoapäin ohjautuvalle henkilölle ammatti saattaa löytyä helpommin. Ammatinvalinta asettaa siis itsetuntemuksen uudenlaisten haasteiden eteen. Koulusta tutut tilanteet voi olla monelle peruste hakea koulutukseen, vaikka hakijalla saattaa olla vaikeuksia ajatella ammattia riittävän monipuolisesti ja syvällisesti. (Laes 2005, 37, 77.)

Uravalinta ei ole helppoa. Ammatinvalitsemisen peruskysymyksiä ovat sopiiko ammatti minulle ja sovinko minä ammattiin. Opettajan ammattiin valikoituminen ei Suomen olosuhteissa riipu pelkästään omista päätöksistä, vaan viime kädessä muiden ihmisten suorittamasta soveltuvuuden arvioinnista. Soveltuvuuden arviointia suoritetaan kuitenkin vain niiden keskuudessa, jotka itse ilmoittautuvat alasta kiinnostuneiksi ja hakevat alalle. Opiskelijavalintojen eettistä luonnetta ei voi korostaa liikaa ja valinnoissa tulisi kyetä tunnistamaan hakijat, jotka täyttävät kasvattajia ja opettajia

koskevat odotukset. Valitsijat ovat vastuussa valintapäätöksistään ja vaikuttavat näin pyrkijöiden elämäntapaan. (Laes 2005, 13, 20.)

Mitä enemmän opimme itsestämme, sitä paremmin ymmärrämme, että omat henkilökohtaiset ominaisuutemme eroavat muista yksilöistä. Jokaisella on omat kiinnostuksen kohteensa ja tämä on tärkeä asia kun suunnittelee omaa uravalintaa. Samoissa ammateissa olevilla onkin havaittu olevan yhteisiä kiinnostuksen kohteita ja ne eroavat taas muiden ammattien edustajiin. Myös omalla temperamentilla on vaikutusta uravalintaan. Vaikka monien teorioiden mukaan ammatinvalinta perustuu omiin persoonallisuuden piirteisiin, on tietyillä ammateilla myös omat vaatimuksensa ja ne vaativat tiettyjä piirteitä ihmisestä. Mitä enemmän saamme siis tietoa eri ammateista, ymmärrämme ehkä selkeämmin että eri ammatit eroavat vaatimuksiltaan paljon. (Shertzer 1981, 270–275.)

Yksilön uravalintaan liittyviä tekijöitä on sekä tiedostamattomia että tiedostettuja. Heinonen (1998, 2000) on tutkinut uravalintaa sekä valtakunnallisella tasolla että helsinkiläisnuorten kautta. Valtakunnallisen tutkimuksen mukaan (Heinonen 1998) lukiolaiset eivät pitäneet vanhempien tai kotitaustan vaikutusta tai materiaalisia seikkoja ainakaan tietoisesti kovin suurina tekijöinä uravalinnan taustalla. Tyttöjen ja poikien ammattisuuntautumisen vaikuttimet erosivat osittain. Selvin ero oli ehkä se, että pojat ilmoittivat tyttöjä useammin valinneensa toiveammattinsa, koska omat luonteenpiirteet, harrastukset tai koulumenestys antaisi tähän hyvät valmiudet. Tytöt taas perustelivat valintaansa ammattialan kokemisella mielenkiintoiseksi tai haastavaksi ja myös ideologiset perusteet näyttivät olevan tytöillä toiveammattin taustalla. Sen sijaan helsinkiläislukiolaisten ammatinvalinnan perusteista saadut tulokset eivät vahvistaneet valtakunnallisen tutkimuksen tuloksia persoonallisuuden piirteiden tai kiinnostuksenkohteiden suuremmasta vaikutuksesta poikien kuin tyttöjen ammattisuuntautumiseen. Helsinkiläisten ilmoittamat vaikuttimet olivat siis samankaltaisempia kuin muulla Suomessa. (Heinonen 2000, 38.)

Nuorisotutkimuksen 1996 (Taloudellinen tiedotustoimisto 1996) mukaan tytöt korostavat ammattisuuntautumisessaan poikia useammin ammatin kiinnostavuutta ja haasteellisuutta. Pojat puolestaan painottivat ammattisuuntautumisessaan tyttöjä huomattavasti enemmän mahdollisuuksia hyviin tuloihin ja uralla etenemiseen. Myös

vanhempien ja suvun merkityksellä näytti olevan suurempi vaikutus poikien ammatinvalintaan. Lairion (1988, 145) tutkimuksessa koulutusalojen vertailu sukupuolen mukaan osoitti että tyttöjen ja poikien suunnitelmat eroavat merkitsevästi toisistaan. Pojista lähes puolet suuntautuu perinteisiin miesten ammatteihin, kuten tekniikan ja luonnontieteiden aloille. Tyttöjen suunnitelmat jakautuvat tasaisemmin useimmille eri koulutusaloille, jotka kuitenkin osoittautuvat perinteisiksi naisten aloiksi. Suosituin ala tyttöjen keskuudessa oli hoitoala, jota suunnitteli viidesosa tytöistä, kun vastaavasti pojista vain 5 % mainitsi alan ammatinvalinnan kohteena tai mielenkiintona. Vastaavasti tytöistä vain 7 % suunnitteli teknistä tai luonnontieteellistä alaa. (Lairio 1988, 145.)

Alan valinnan varmuuteen vaikuttaa se minkälaisessa tilanteessa opinnot on aloitettu. Valinnastaan varmin on todennäköisesti opiskelija, joka on aloittanut opinnot alalla, jonka olisi valinnut myös, mikäli valinnan olisi voinut tehdä rajoituksetta. Erilaisessa asemassa on opiskelija, joka aloittaa opintonsa alalla, jonka on valinnut arvioituaan ensin omat pääsymahdollisuutensa yleensä. (Tiilikainen 2000.)

4.2.2. Sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät

Länsimaisessa kulttuurissa on kiinnitetty huomioita viime vuosina siihen, että nuoret valitsevat ammattialansa usein ammatin ulkoisten tekijöiden ohjaamina. Omat henkilökohtaiset psykologiset tarpeet ja ominaisuudet jäävät usein taka-alalle. Ammatin valintaa kannattaa pohtia syvällisesti ja arvioida omia psykologisia ominaisuuksia, kuten omia kykyjä ja elämän tavoitteita ammatin kehyksessä. Eksistenssifilosofian mukaan onnistuneen ammatinvalinnan voi rinnastaa onnistuneeseen ajankäytönsuunnitteluun. Kun aikaa käytetään itselle optimaalisella tavalla, vähenee eksistentiaalinen ahdistus, samalla ikävystymisen aste elämässä minimoituu. (Laes 2005, 62)

Sukupuoli on yksi tekijä, joka vaikuttaa ammatinvalintaan. Edelleen jotkut ammasteista nähdään ns. miesten ammatteina ja toiset naisten ammatteina. Perheet, opettajat ja ammatinvalinnan ohjaajat saattavatkin rohkaista ja kannustaa naisia ja miehiä

ammatteihin, jotka nähdään heille ”luonnollisina”. Mikään ammatti ei kuitenkaan suljettu toiselta sukupuolelta, vaikka joillakin aloilla esimerkiksi miesten osuus voi olla lähes 100 prosenttia. Sosiaalinen paine saattaa siis vaikuttaa ammatinvalintaan, vaikka ei välttämättä aina suoralla tavalla. Myös sosioekonomisella asemalla on havaittu vaikutusta. Korkeasti koulutetut vanhemmat saattavat vastustaa, jos omat lapset eivät haluakaan korkeakoulutusta, tai toisaalta vähemmän koulutetut vanhemmat voivat koittaa estää lapsiaan hakemasta korkeakoulutukseen. (Shertzer 1981, 281–282.)

Heinosen (1998, 2000) tutkimuksissa lukion toisluokkalaiset tytöt näyttävät olevan samanikäisiä poikia selvemmin perillä tulevasta uravalintasuunnitelmistaan. Molemmat sukupuolet kuitenkin kokevat mahdollisuutensa positiivisiksi päästä tulevaisuudessa haluamalleen koulutusalueelle. Nuorten ammattisuuntautumisessa on havaittavissa edelleen selkeä jako ”naisten ja miesten ammatteihin”. Lukiolaisten tyttöjen ja poikien ammattisuuntautumisesta onkin tullut ilmi, että tytöt suhtautuvat poikia myönteisemmin kasvatukseen- ja opetusalan ammatteihin. Tytöt näyttävät arvostavan ihmisläheisiä ammatteja poikia enemmän. Pojat ovat kiinnostuneempia teknis-tieteellisistä aloista, maataloudesta ja taloudellis-hallinnollisista ammattialoista. Vain ammatin ulkoisen arvostuksen vaikutuksessa ammattisuuntautumiseen ei sukupuolten välillä ollut merkitseviä eroja. (Heinonen 1998, 2000.)

Nuoren henkilökohtaisten arvojen lisäksi myös yhteiskunnallinen tilanne vaikuttaa nuorten uravalintaan. Yhteiskunnan muutokset kuten koulutus ja työelämärakenteiden heilahtelut vaikuttavat nuorten valintoihin eri tavoin. Nykyisessä nopeassa muutoksessa elävä nuori tekee tulevaisuuttaan koskevia päätöksiä erilaisessa maailmassa kuin aikaisemmat sukupolvet. Tarjolla on monia vaihtoehtoja ja oppilaitoksia on monenlaisia, myös ammattien kirjo on runsastunut. Näin ollen perusteltujen valintojen tekeminen on yhä tärkeämpää ja monelle myös vaikeampaa. Vaihtoehtojen runsaus ei ole kuitenkaan vähentänyt kilpailua suosituimmista opiskelupaikoista. Halutuimpiin yliopistojen opintoihin kuuluvat mm. teatteri- ja tanssiala, eläinlääketiede, psykologia ja liikuntatiede. Uravalintaa pohdittaessa on hyvä ottaa huomioon myös erialoilla vallitseva työtilanne. Vaikka korkeasti koulutetut työllistyvät paremmin kuin vähemmän koulutetut, loppututkimus ei takaa enää varmaa työpaikkaa. (Heinonen 2000.)

Ammatinvalinta tapahtuu aina vallitsevan aikakauden kulttuurisessa ilmastossa ja siihen vaikuttavat ammatinvalinnan- ja oppilaanohjauksen käytännöt. Uravalinta on siis alttiina aikakauden yleiselle vaikutukselle. Nykytrendi on valita ammatti oman elämän lähtökohdista, vaikka ammatin voisi valita itselle sen perusteella mihin itse sopii. Tämä vaatii itsetuntemusta, jota nuorella ei välttämättä vielä ole. Itsetuntemuksella kuitenkin oletetaan olevan merkitystä onnistuneiden uraratkaisujen kannalta. (Laes 2005, 22.)

Laes (2005, 25) toteaa tutkimuksessaan, että hyvä koulumenestys ei ole taakka opiskelupaikan saamisesta. Myös Kerrin ja Erbin (1991) tutkimuksen mukaan koulussa parhaiten menestyneiden uravalinta on jopa ongelmallisinta. He viivyttyvät valintaansa, vaihtavat pääainetta tai turhautuvat. Tutkijoiden mielestä amerikkalainen yhteiskunta painostaa lahjakkaimpia oppilaita valitsemaan joko kaupallisen, oikeustieteellisen, teknillisen tai lääketieteellisen uran ja näin paljolti tapahtuukin. Laes (2005, 25) toteaa myös, että ammattiin johtavien yliopistollisten opiskelualojen suosio on ilmeinen myös Suomessa. Opettajan ammatti on yksi selvistä suosikeista, mutta opettajan uralle hakevat eivät kuitenkaan edusta koululahjakkaiden huippua. (Laes 2005, 25.)

Kerr ja Erb (1991) olettivat, että yhteiskunnassa vallitsevalla yleisellä mielipiteellä on yhteyksiä ammatinvalintaan. Näin ollen kulttuuri toimii ympäristönä, jonka alla ihmiset toimivat. He kritisoivat sitä, että koulussa ohjataan oppilaita koulun jälkeistä elämää koskevissa valinnoissa. He näkivät työn korostuneen liikaa ohjauksessa ja että elämän perimmäisiä kysymyksiä on jo vuosikymmenien ajan muutoinkin käsitelty työn kautta. Ammatin löytymistä on siis pidetty ratkaisuna elämän ongelmiin ja siksi on kartoitettu ohjattavien kykyjä ja kiinnostuksen kohteita. Tulokseksi on kuitenkin saatu jo tiedostettu asia: varsinkin lahjakkailta opiskelijoilta on runsaasti kykyjä ja heitä kiinnostavat monet asiat. Kerrin ja Erbin mukaan tulisi siis luopua perinteisestä tavasta suhtautua koulutusalaan etsiviin nuoriin ja keskustelun tulisikin yltää yli ammattikiinnostuksen sekä minäkuvan ja käsitellä ammatin valintaa syvällisempiä kysymyksiä. Nuoren tukeminen identiteetin kysymyksissä edellyttää siis myös syvällisten kysymysten käsittelyä.

4.3. Uravalintateoriat

Ammatillisen suuntautumisen tutkimisessa ja arvioinnissa keskeisiä lähtökohtia ovat uravalintaan liittyvät teoriat. Seuraavassa esitellään Eriksonin identiteettiteoria ammatinvalinnan yhteydessä sekä Superin ja Hollandin uravalintateoriat.

Ammatinvalintaa voidaan pitää yhtenä tärkeimpänä aikuistumiseen liittyvistä kehitystehtävistä ja pyrkimys ymmärtää sekä selittää nuorten ammatinvalintaa ja auttaa nuoria tässä prosessissa on johtanut eri ammatinvalintateorioiden kehittelyyn. (Lindroos 1994, 1.) Mikään yksittäinen ammattiin hakeutumista kuvaava teoria tuskin yksin kuitenkaan selittää koko sitä henkisten prosessien vyyhtiä joka liittyy näihin henkilön uravalinnan vaiheisiin (Kari 1996, 31).

Psykologiset ammatinvalintateoriat lähtevät siitä olettamuksesta, että yksilöllä on aina jossain määrin mahdollisuuksia valita ammattinsa. Teorioiden mukaan valinta on ensisijaisesti yksilön ominaisuuksien sekä hänen toimintansa johtamaa ja toissijaisesti ympäristön ohjaamaa. Vastaavasti ammatin valintaa selittävät sosiologiset teoriat analysoivat taloudellisten ja sosiokulttuuristen tekijöiden yhteyksiä yksilön ammatinvalintaan. (Räisänen 1996, 19.)

Critesin ammatinvalinnanteoriassa ammatinvalintakäyttäytyminen jaetaan kolmeen osaan: ei-psykologiset teoriat, psykologiset teoriat sekä yhdistelmäteoriat. Jaottelu on tehty sen mukaan, mikä on yksilön aktiivisuus ja osuus uravalintaan. Ei-psykologisilla teorioilla tarkoitetaan prosessia, jossa yksilön oma osuus ammatinvalintaan on vähäinen ja tilannetekijät, kulttuuri, yhteiskuntaluokka, palkka tai perhe saattavat olla ulkopuolinen tekijä, joka määrää yksilön valintoja. Psykologisissa teorioissa tyypillistä on, että yksilö tekee itse valintansa ja kokee valinnan vapautena ja oikeutenaan. Näin ollen myös valintaa rajoittavat tekijät ovat myös yksilössä itsessään. Yhdistelmäteoriat taas korostavat kokonaisuutta siltä osin, kun se liittyy päätöksentekoon. Uravalinta koostuu yhdistelmäteorian mukaan siis eri elementeistä, kuten taloudellisista, sosiologisista ja psykologisista tekijöistä. Seuraavassa esitellävät Superin ja Hollandin teoriat kuuluvat yhdistelmäteorioihin. (Valde 1993, 53–54.)

Superin ja Hollandin ammatinvalinnan ja ammatillisen kehyksen teorit ovat tunnettuja. He näkivät ammatinvalinnan nuorten minäkuvan muuntamisena ammattien kielelle. Ammatillisten intressien katsottiin tällöin silloittavan minäkäsityksiä ja ammattien maailmaa. Minäkäsitys, intressit sekä arvot yhdessä virittivät keskeisen ammatillisen suuntautumisen käsitteen. (Perho & Sinisalo 1994.)

4.3.1. Eriksonin identiteettiteoria ammatinvalinnan yhteydessä.

Ammatinvalintaan liittyvää epävarmuutta on tutkittu paljon mutta niiden tutkimustuloksia on vaikea hyödyntää. Tulokset ovat jääneet yksittäisiksi ja toisistaan irrallisiksi, eikä niitä ole yhdistetty tai tulkittu mikään teorian pohjalta. Käyttökelpoisen teorian tähän saattaisi tarjota Eriksonin 1968 kehittämä identiteettiteoria. Sen pohjalta voidaan ymmärtää yksilön ammatinvalintaa laajemmasta ja nuoruudenkokonaiskehityksen näkökulmasta. (Lindroos 1994, 1.)

Ammatinvalintateorioita yhdistetään nykyisissä tutkimuksissa paljon myös identiteettiteorioihin. Erikson (1968) tarkastelee teoriassaan nuoren psykososiaalista kehitystä kokonaisuutena, eikä painopiste ole erityisesti ammatinvalinnassa mutta hänen mukaansa ammatinvalintaan liittyvät tekijät aiheuttavat nuorille paljon vaikeuksia. Teoria korostaa samastumisen merkitystä identiteettikehyksessä. Erikson huomioi teoriassaan lapsuudenaikaisten samastumiskohteiden merkityksen myöhemmälle kehitykselle. Teoria huomioi kuitenkin myös kodin ulkopuoliset samastumiskohteet ja niiden vaikutuksen ammattiuraa ja muita myöhempiä rooleja valittaessa. Ennen kouluikää samastumisen kohteita ovat lähinnä omat vanhemmat. Nuoruudessa näitä samastumisia arvioidaan uudelleen ja uudet kohteet löytyvät ikätovereista tai perheen ulkopuolisista hahmoista. Samastuminen muuttuu siis omaehtoisemmaksi ja valikoivammaksi ja nuori pyrkii luomaan samastumisista kokonaisuuden, joka sopii parhaiten juuri hänelle. Nuori joutuu tässä vaiheessa määrittelemään itseään monelta eri kantilta ja ammattiroolin on oltava sopuoinnussa nuoren sukupuoliroolin ja muun

arvomaailman kanssa. Näin ammatinvalinta nähdään siis osaksi oman identiteetin muodostamista. Ammatinvalinta vielä korostaa identiteetin konkreettista puolta, koska nuoren on löydettävä toteuttamisväylä omalle identiteetilleen. Nuori arvioi jotakin ammattia ja sen edustajia samastumiskohteena ja näin uravalintaan vaikuttavat nuoren mielikuvat ammatin ominaisuuksista. Valitettavasti realistisen kuvan saaminen ammattien todellisesta työkuvasta on vaikeaa ja niinpä nuoret elävät ulkoapäin tulevien mielikuvien varassa. Mielikuvat ovat siis usein stereotyyppisiä. (Erikson 1968, 157-162.)

Eriksonin (1959) mukaan identiteetin muodostuminen on nuoruuteen kuuluva kehitystehtävä, jonka onnistuminen johtaa identiteetin saavuttamiseen ja epäonnistuminen roolien hajaantumiseen. Onnistumiseen vaikuttaa yksilön selviytyminen aikaisemmista lapsuuteen kuuluvista kehitystehtävistä ja vastaavasti identiteetin saavuttaminen vaikuttaa myöhempien elämänvaiheiden kehityskriiseistä selviytymiseen. Vaikka aikaisemmat kokemukset vaikuttavat identiteettikehykseen, nuoruus on kuitenkin varsinaista identiteetin muodostamisen aikaa. Nuori joutuu tällöin määrittelemään itsensä ammatillisesti, ideologisesti ja seksuaalisesti. Eniten ongelmia nuorille tuottaa juuri ammatinvalintaan liittyvät vaikeudet. (Lindroos 1994, 2-3.)

Ammatin arvostus on yksi tekijä, joka vaikuttaa yksilön uravalintaan. Eriksonin (1968) identiteettiteorian mukaan ammatinvalinta kuuluu siis osana oman identiteetin muodostamiseen. Kun nuori valitsee itsellensä ammatin, valitsee hän myös yhteiskunnallisen arvonsa. (Erikson 1968.) Asp ja Peltonen (1991, 75) kuitenkin toteavat, että ammatin arvo on sitä korkeampi, mitä enemmän se vastaa yksilön ja yhteiskunnan tarpeita sekä mitä enemmän se luo yksilölle mahdollisuuden luovuuteen ja itsensä kehittämiseen.

Lindroosin (1994) mukaan identiteettiteoria ajattelun välineenä ja identiteettikehityksen arviointimenetelmät voisivat täydentää perinteistä ammatinohjausta, jossa arvioidaan eri menetelmillä mm. yksilön persoonallisuutta, kiinnostuksen kohteita ja kykyjä. Yksilön tarkastelu identiteettikehityksen näkökulmasta saattaa olla hyödyllistä ainakin silloin, kun persoonallisuuden, kiinnostusten ja arvojen ym. eriytyminen on vähäistä tai ristiriitaista. (Lindroos 1994, 1.)

Eriksonin identiteettiteoria tunnetaan varsin hyvin ammatinvalintapsykologien keskuudessa. Tuntemattomampi teoria on James E. Marcian Eriksonin teorian systematisointi, jota on tutkittu viime vuosina runsaasti. (Lindroos 1994.)

Ammatinvalintaa voidaan tarkastella siis myös identiteetin statusten kautta. Marcia onkin tehnyt oman sovelluksensa Eriksonin käsitteistöstä vuonna 1966 ja kuvaa siinä ammatin statusta kahden muuttujan – etsimisen ja sitoutumisen – nelikenttänä. Malli on selkeä mutta samalla jonkin verran yksinkertaistava. (Kosonen 2005, 162.)

| Identiteetin status | Etsimisaktiiviteetti | Sitoutuminen |
|---|----------------------|--------------|
| Työstetty eli saavutettu identiteetti | + | + |
| Moratorio, etsimisvaiheessa oleva | + | – |
| Sulkeutunut, valmiina omaksuttu | – | + |
| Selkiytymätön tai hajanainen identiteetti | – | – |

Työstetyssä minäidentiteetissä yksilön valinnat ovat henkilölle itselle merkityksellisiä ja tämä identiteetin kehittynein tila perustuu selkeään suuntautumiseen tai sitoutumiseen ja aktiiviseen etsintään. Tutkimusten mukaan nämä identiteettiään työstäneet ihmiset käyttävät suunnitelmallisempia ja rationaalisempia päätöksenteon strategioita kuin muut. Moratorio tarkoittaa mm. maksun lykkäystä ja näin ollen etsimisvaiheessa oleva yksilö ei ole sitoutunut tiettyyn vaihtoehtoon vaan varaa aikaa ja tilaa selvittääkseen ja etsiäkseen faktoja ja perusteluja, joiden edessä hänen elämänsä on. Heillä on työstetyn identiteetin tavoin hyvä ja vakaa itsetunto sekä myönteinen minäkuva mutta he eivät ole samassa määrin tulevaisuuteen suuntautuneita. Etsimisvaihe liitetään itsenäistymisvaiheeseen ja nämä nuoret ovat osin suoritushakuisia sekä taipuvaisia vaihtamaan opintoalaa. Sulkeutuneessa identiteetissä yksilö on sitoutunut tiettyihin elämänratkaisuihin ilman omakohtaista etsimistä ja vaihtoehtojen pohdintaa. Sitoutuminen on omaksuttu itsen ulkopuolelta, kuten omilta vanhemmilta, muilta auktoriteeteilta tai kaveripiiristä. Sulkeutunutta identiteettiä voidaan kutsua myös lainatuksi tai valepukuseksi identiteetiksi sillä, yksilön identiteetin osatekijät eivät yksilön omaa potentiaalia. Tämän identiteettistatuksen nuoret saattaa antaa myös

ensivaikutelman työstetystä identiteetistä. Epäselvässä identiteetissä sen sijaan yksilöltä puuttuu sekä etsimisaktiiviteetti että sitoutumiskohteet ja tämä ryhmä koostuu epäyhtenäisemmistä yksilöistä kuin muut minäidentiteetin tilan ryhmät. Selkiytymättömään identiteettiin liittyy passiivisuutta sekä irrallisuuden tunnetta ja he ovat enemmän ulkoaohjautuvia ja epäitsenäisempiä. Tähän ryhmään kuuluvat myötäilevät helpommin auktoriteetteja ja kaveripiiriä. Tilanteisiin mukaudutaan tiedostamattomasti ja näin itseä koskevat käsitykset muuttuvat muita helpommin. (Kosonen 2005, 163–167.)

Koska identiteetin saavuttaneet nuoret ovat tehneet valintoja henkilökohtaisen työstämisen perusteella, vois olettaa, että he ovat myös tyytyväisiä tekemiinsä opiskelu- ja työpaikka-alavalintoihin ja että heidän valintansa ovat kenties pysyvämpiä kuin muiden. Lindroosin tekemien tutkimusten mukaan erityisesti saavutettu identiteetti kuitenkin eroaa muista identiteettistatuksista ja identiteetin saavuttaneet nuoret suhtautuvat itseensä myönteisemmin eivätkä tunne epävarmuutta ammatinvalinnan suhteen. Vielä ei ole kuitenkaan saatavilla tutkimuksiin perustuvaa tietoa siitä, onko sitoutumisen laadulla vaikutusta työssä viihtymiseen ja menestymiseen. (Lindroos 1994, 12, 29.)

Lindroosin (1994) mukaan Marcian identiteettistatusmallia kohtaan tunnettu mielenkiinto on tähän asti ollut pääasiassa akateemista, vaikka malli voisi hänen mielestä tarjota hedelmällisen teoreettisen viitekehyksen myös käytännön ohjaustyölle. Käsitteet etsiminen ja sitoutuminen auttavat tunnistamaan erilaisia identiteettistatuksia mutta ymmärtämään myös identiteetin kehitymisprosessia ja tämä auttaa interventiostrategioiden laadinnassa. (Lindroos 1994.)

4.3.2. Superin uravalintateoria

Super, Crites, Hummel, Moser, Overstreet & Warnath (1957, 81-83) teoksessa esitellään yksi käytetyimmistä uravalintateorioista. Teoksessa uravalintaan vaikuttavat tekijät on jaettu neljään alueeseen, joista painottuvat kaksi ensimmäistä:

1. Yksilölliset tekijät

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

2. Elämäntilanne

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

3. Ympäristö

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

4. Ennustamattomat tekijät

- onnettomuudet, sairaudet ym. (Super ym. 1957, 81-83)

Superin teorian mukaan ihmiset eroavat toisistaan mm. kyvyiltään ja persoonallisuudeltaan ja yksilö soveltuu ominaisuuksiltaan useisiin ammatteihin. Tiettyihin ammatteihin vaaditaan myös tiettyjä kykyjä ja muita ominaisuuksia mutta silti samaan ammattiin voi sijoittua erilaisia yksilöitä. Superin mukaan myös kokemukset muuttavat yksilön minäkuva ja näin ammatinvalinnasta tulee jatkuva prosessi. (Valde 1993, 54.)

Kiinnostuksia, kykyjä ja arvoja yhdistää yksilön ammatillinen minäkuva, jonka selkeys, realismi, jäsenyisyys ja varmuus vaikuttavat valintaan yhdessä valintamahdollisuuksien kanssa. Superin teoriaan sisältyy käsitys myös ammatillisesta kehityksestä valmiimman valinnan suuntaan, jossa kiinnostukset, kyvyt ja arvot liittyvät ammatin ja koulutustien valintaan. Hän jakaa ammatillisen kehityksen vaiheet kasvuun, ammattien tutkimiseen, ammattiin asettumiseen, aseman vakiintumiseen sekä ylläpitämiseen ja työelämästä poissiirtymiseen. (Perho 1982; 7,9.)

Superin teoria pyrkii ottamaan huomioon psyykkis-henkisten, kehollisten ja situationaalisten tekijöiden osuuden ammatinvalintaan. Tämä noudattaa siis holistista ihmiskäsitystä. Uudemmissa uravalintateorioissa korostuu sen sijaan tulevaisuusorientaatio eli yksilön kyky ja aikomus arvioida tulevaisuutta ja siten valita

monista vaihtoehtoista itselle sopivin. Nykyisin tätä kykyä todella tarvitaan, sillä uravalintamahdollisuuksien kirjo on entistäkin laajempi. (Heinonen 2000,5.)

Superin teoriaan on kohdistettu kritiikkiä usealta taholta. Jo ammatillisten kehitystehtävien ikävaiheet osoittavat mallin liittyvän Yhdysvaltojen koulujärjestelmään ja kulttuuriin, jossa lähes koko ikäluokka käy läpi yleissivistävän toisen asteen koulutuksen ja jossa yli puolet ikäluokasta siirtyy korkeakoulutukseen. Teoriaa on arvosteltu myös siitä, että se ei ota riittävästi huomioon ammatillisten kehitystehtävien sosiaalisissa ehdoissa tapahtuvia muutoksia, jotka vaikeuttavat kehitystehtävien ratkaisua. Tässä valossa malli soveltuu lähinnä korkeakouluopiskeluun suuntautuvien opiskelijoiden ammatillisen kehityksen tarkasteluun. Monet tutkijat ovat myös sitä mieltä, että Superin teoria on liian yleinen eikä ota huomioon keskeisissä uravalintaan vaikuttavissa tekijöissä olevia yksilöllisiä eroja. (Perho 1982, 9-10.)

4.3.3. Hollandin teoria

Opettajan työn on todettu liittyvän vahvasti omaan persoonaan. Tämän takia Hollandin (1985) ammatinvalintateoria vaikuttaa relevantilta juuri tähän yhteyteen. Se tarkastelee ammattiin suuntautumista ammatinvalitsijan ja ympäristön näkökulmasta. Opettajan työssä korostuu siis myös ihmissuhteiden runsaus ja työn julkisuus. Teorian mukaan ihmiset oppivat ammatillisen suuntautumisensa oman persoonallisuuden ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Ammatinvalinta, ammatillinen käyttäytyminen, ammatinvaihdokset, ammatillinen suoriutuminen ja sosiaaliseen elämään liittyvät asiat ovat persoonallisuuden ja ympäristön yhteisvaikutuksen tulosta. Koko tämä kehitysprosessi johtaa persoonallisuuden piirteiden kehittymiseen ja ammatilliseen kehitykseen.

(Räisänen 1996, 20-21.)

Holland halusi teoriansa avulla antaa vastauksen kysymykseen mitkä yksilön tai ympäristön piirteet johtavat onnistuneisiin uravalintapäätöksiin tai mitkä piirteet johtavat epäonnistuneisiin urapäätöksiin. Onnistuneen uravalinnan piirteenä hän piti hyviä saavutuksia työssä ja sitoutumista siihen. Epäonnistuneessa päätöksessä taas oli päättämättömyyttä ja menestymättömyyttä. Teoria perustuu siihen, että ihmiset sekä ympäristöt voidaan jakaa kuuteen tyyppiin: realistinen, älyllinen, taiteellinen,

sosiaalinen, yrittävä ja sovinnainen. Persoonallisuustyyppejä luonnehtivat mm. minäkäsitys, persoonallisuuden piirteet ja arvot, kun taas ympäristötyypin katsotaan riippuvan siitä, mitä persoonallisuustyyppiä ympäristössä on eniten. Tyypit voivat toki ilmetä eriasteisina sekatyypeinä mutta persoonallisuustyyppi ja ympäristötyppi määrittävät se mukaan, mitä henkilö tai ympäristö eniten muistuttaa. Persoonallisuus- ja ympäristömallin miettimisessä riittää rajoittuminen kahteen tai kolmeen tyyppiin, jotka muistuttavat henkilöä tai ympäristöä eniten. Lopulta tämän persoonallisuuden ja ympäristön kongruenssi johtaa onnistuneeseen ammatinvalintaan. Koska esimerkiksi opettajan työ on sosiaalista, hakeutuu sinne ihmisiä, jotka kokevat olevansa sosiaalisia. Hollandin teoriassa tavoitellaan siis henkilön persoonallisuuden ja työympäristön yhteensopivuutta. (Holland 1985, 1-14.) Perhon (1982) mukaan luokanopettajan ammatin kannalta tyyppikoodit sosiaalinen, taiteellinen ja älyllinen ovat oleellisimmat.

Työympäristöjä luokitellessaan Holland ei ottanut huomioon ammattien arvostuksia, palkkaa tai ammatin vaatimuksia vaan keskittyi yksilön persoonallisuuden ja hänen ympäristönsä tunnuspiirteiden analyysiin. Hän uskoikin, että eri ammatteihin hakeutuu samantyyppisiä ihmisiä ammatista muodostuneen yleisen stereotypian houkuttelemana. Hollandin mukaan ammattikiinnostuksia mittaavat kyselylomakkeet ja ammattiin hakeutuminen heijastaa henkilön persoonallisuutta ja näiden avulla saatettiin päätellä mihin ammattiin yksilö sopii ja mitä hän muistuttaa eniten. (Holland 1985, 8-11.)

Holland kehitteli teoriaansa pitkään. Teorian onnistumisesta kertoo se, että teoria on saanut laajaa hyväksyttävyyttä ja uskottavuutta. Se on ohjannut koulutusalan ja ammatinvalintaa koskevaa ajattelua useiden vuosikymmenien ajan. Teorian ilmeiset heikkoudet ovat saaneet huomiota vasta viime vuosina, eikä se ole estänyt suosiota ja laajaa leviämistä. (Laes 2005, 30.) Kerr ja Erb (1991) kuitenkin kyseenalaistivat ohjaustoiminnan perusteita ja samalla myös Hollandin eräitä peruslähtökohtia. He eivät esimerkiksi pitäneet Hollandin stereotypian perusteella tapahtuvaa ammatinvalintaa luotettavana persoonallisuuden ilmentäjänä, eivätkä myöskään hyväksyneet Hollandin tapaa pitää ammattikiinnostuksen kyselylomakkeita eräänlaisina persoonallisuustesteinä. Kerrin ja Erbin artikkeli toi siis heidät esiin ammatinvalinnanohjauksen käytäntöjen kriitikkona. (Kerr & Erb 1991.)

4.4. Uravalintamotiivit

Motiivi on toiminnan psyykkinen syy, vaikutin ja toimintaa ohjaava voima. Se saa ihmisen suuntaamaan energiansa kohti tavoitetta tai päämäärää. Motiivi ilmenee haluna, tarpeena, yllykkeenä tai vaikuttimena. Motiivi voi viritä nopeasti esimerkiksi ostoksilla. Se voi suunnata toimintaa pitkään ja esimerkkinä tästä on opiskelupaikan haku. Ihmisen toimintaa ohjaa usein useampi motiivi ja hän on harvoin tietoinen kaikista motiiveistaan. Motiivit kytkeytyvät tunteisiin. Toimintaan voi liittyä ääretöntä iloa, vihaa tai pelkoa. Tunne voi toimia myös motiivina. Motiivit rakentavat oman hierarkian. Se vaihtelee yksilöittäin ja ohjaa sitä, miten toteutamme itseämme. Motivaatio on sisäinen kokonaistila ja siihen voi sisältyä useita motiiveja. Motiivit voivat olla tiedostettuja, tiedostamattomia, ulkoisia tai sisäisiä. Ulkoinen motivaatio tarkoittaa sitä, että toimintaa tapahtuu palkkion toivossa tai rangaistuksen pelossa. Sisäisestä motivaatiosta on kyse silloin, kun ihminen toimii omaehtoisesti, ei ulkoisen pakon sanelemana. (Vilkkö-Riihelä 1999, 446-447.) Motivaatio sisältää ihmisen persoonallisia ominaisuuksia, ympäristöön sekä tilanteeseen liittyviä asioita, joiden yhteisvaikutus näkyy ihmisen käyttäytymisessä. Se ei ole kovin yksiselitteistä eikä välttämättä rationaalista tai johdonmukaista. Motiivi määritellään voimaksi, joka saa aikaan ja ylläpitää päämäärään suuntautuvaa käyttäytymistä. (Luopajarvi 1995, 26.)

Mikä saa henkilön hakeutumaan opettajaksi tai mikä kenties saa välttämään opettajan ammattia? Ammatinvalinnan motiiveja kartoittavat miksi-kysymykset sopivat hyvin tutkimuksiin. Miksi halutaan opettajan ammattiin, onkin pohjimmiltaan eettinen kysymys. Miksi-tutkimus palvelee kuitenkin vain osaltaan opiskelijavalinnan kehittämistä, sillä motiiveja ei pidetä pysyvinä. Motiivit saattavat siis muuttua ajan myötä ja siksi tarvittaisiin tarkempaa tietoa motiivien pysyvyydestä, jotta voitaisiin tunnistaa millaisilla motiiveilla voisi ennustaa opettajan ammatissa menestymistä. Uravalintapäätöstä tehdessä tulisi motiivien ja miksi-kysymysten rinnalla kartoittaa myös miten-kysymyksiä. Vähintään yhtä merkityksellistä kuin motiivit ovat tapa, jolla ihminen pyrkii toteuttamaan motiiveitaan. (Laes 2005, 16–17, 76.)

Uravalintaan vaikuttavat yksilön henkilökohtaiset arvot ja motivaatio. Motivaation merkitys on hyvin suuri yksilön valitessa tulevaa opinto ja ammattialaa. Ammattimotivaatio ohjaa opiskelijoiden valikoitumista juuri tiettyihin opintoihin.

Opiskelijan ennakkokäsitykset ja odotukset tulevasta ammatista ohjaavat valikoitumista juuri tiettyyn ammattiin. Keskeisimmiksi nousevat ammattirooleihin kohdistuvat odotukset muun muassa ammatin yleinen arvostus, sosiaalinen asema ja todennäköiset tulot. Kokonaisuudessaan ammatinvalinta on pitkäaikainen ja monimutkainen kehitysprosessi, joka etenee kuvitelmien kokeilujen ja todellisuus pohjaisten valintojen kautta. (Nevgi & Komulainen 1993, 10-11; Nevgi 1998, 2.)

Viljasen tutkimuksessa (1977, 52–61) uravalinnan motiivit jäsenyivät viideksi faktoriksi: opettajankoulutuksen ja opettajanammatin taloudellinen turvallisuus, opettajan ammatin sosiaalinen arvostus, jatkokoulutukseen suuntautuminen, soveltuvuus opettajan tehtävään ja opettaja ideologisen vaikuttajana. Tutkimuksen perusteella voi todeta että opettajanuralle hakeutumista ei perustella satunnaisilla seikoilla vaan motiivit liittyvät yksilön edellytysten ja opettajanammatin vaatimusten välisen suhteen arvioimiseen. (Viljanen 1977, 52–61.)

Viljanen (1977) on tutkinut luokanopettajan koulutuksessa olevien uravalinnan motiiveja, niiden tärkeysjärjestystä, osiotasolla ilmeneviä eroja ja motiivien rakennetta. Tärkein motiivi uralle hakeutumiseen oli se, mikä kuva heille on jäänyt omista huonoista ja hyvistä opettajista sekä omat koulukokemukset. Tulos näyttää ensi näkemältä olevan ristiriidassa sen kanssa, että henkilöesikuvat ovat saaneet varsin vähän suosiota uravalinnan motiiveina. Tulosta tarkemmin tarkasteltuna näyttää siltä, että kysymyksessä eivät ole yksityisten henkilöiden vaikutukset vaan pitkäaikainen koulukokemus oppilaana, jonka aikana on muodostunut positiivinen, uravalintaa tukeva opettajankuva. Opettajan virka nähtiin myös hyvänä lähtökohtana jatko-opiskeluihin. Vähiten kannatusta saanut motiivi on ollut opettajaksi opiskelevien ystävien vaikutus. Muutkin henkilöesikuvia ja henkilöiden neuvoja tai toivomuksia kuvaavat motiivit ovat vaikuttaneet heikosti uravalintaan. Koska ammatinvalinnanohjaus on suunniteltu nimenomaan uravalintaa ohjaavaksi, on huolestuttavaa, että sen merkitys motiivitutkimuksissa jää vähäiseksi. Mies- ja naisopiskelijat painottivat suuressa määrin samoja motiiveita. Miehet kuitenkin arvostivat naisia enemmän opettajan ammatin etuisuuksia, pitivät harrastusten johtamisesta ja isänmaallisen kasvattajan roolista. Naisten motiiveissa sen sijaan painottui miehiä enemmän taloudellinen turvallisuus ja uskonnollisen kasvattajan rooli. Muita suosittuja motiiveja uralle hakeutumisessa olivat opettajan tehtävän sopivuus itselle, opettajan virka on hyvä lähtökohta jatko-

opiskelussa, voimakas kiinnostus lasten tiedollisen kehityksen seuraamiseen, halu auttaa lapsia, opettajalla on pitkät lomiat ja itsensä toteuttaminen luokanopettajan tehtävissä. (Viljanen 1977, 22–27, 65–68.)

Jussila (1976) toteaa, että uravalinnan motiiveja koskevissa tutkimuksissa opettajaksi hakeutumiseen vaikuttaa tavallisesti joukko erilaisia syitä, joiden tärkeysjärjestys vaihtelee eri yksilöillä ja eri opettajakategorioissa. Sosiaaliseen kanssakäymiseen ja altruismiin liittyvät motiivit esiintyvät ammatillisten motiivien ohella yleensä tärkeimpinä. Seuraavina tärkeysjärjestyksessä tulevat ammattiin liittyvät ulkoiset ja materiaaliset tekijät, kuten pitkät lomiat ja taloudellinen turvallisuus. Merkitykseltään vähäisimpinä on pidetty toisten henkilöiden, kuten vanhempien, opettajien tai opinto-ohjaajan, vaikutusta päätökseen. (Jussila 1976, 6.)

Perhon (1984) tutkimuksen mukaan, hänen tutkiessaan aineenopettajaksi hakevia humanistisella ja luonnontieteellisellä alalla, ensisijaisesti pyrkimälleen alalle tärkeimpänä valintaperusteina esitettiin henkilökohtainen kiinnostus opintoalaa kohtaan sekä että oppiaine on ollut lempiaine jo koulussa. Opiskelun tavoitteiksi sen sijaan arvioitiin ammatin hankkiminen sekä perehtyminen itseä kiinnostaviin asioihin. Tieteellistä tutkimusta ja sen tuloksiin perehtymistä piti tärkeänä vain noin viidennes hakijoista. Lisäksi Perho tutki myös ammatillisia preferenssejä selvittämällä ihanneammattille asetettuja vaatimuksia. Aikaisempien tutkimusten mukaan ja tässäkin tutkimuksessa miehet arvostivat naisia enemmän arvostettua asemaa ja hyviä tuloja. Naiset, etenkin akateemisen kotitaustan omaavat, korostivat sen sijaan tutkimus- ja sisältösuuntautunutta itsensä kehittämistä ja sosiaalista palveluallttiutta. Viimeksi mainitun korostaminen oli myös yhteydessä opettajan ammattiin myönteiseen suhtautumiseen. Lisäksi omien vanhempien toiminta opettajina sekä opettajakokemuksen määrä lisäsivät opettajamyönteisyyttä. (Perho 1984, 12–13.)

Laes (1983) on kartoittanut lastentarhanopettajakoulutukseen pyrkivien ja valituksi tulleiden motiiveja ja tavoitteena oli vertailupohjan luominen luokanopettajakoulutuksen valintatutkimuksessa saaduille tuloksille. Tulokset jaettiin viiteen faktoriin: 1) kutsumussuuntautuneisuus, 2) turvallisuus ja helppous, 3) eteenpäin pyrkiminen 4) toimeentulon turvaaminen ja 5) esikuvien vaikutus. Motiivien avulla ei kuitenkaan pystytty selittämään valituksi tulemistä. (Laes 2005, 14.)

1980-luvulla Perho (1987) havaitsi aiempaan verraten selkeitä muutoksia hakijoiden suuntautumisessa. Kutsumussuuntautuneisuus jäi varjoon ja pyrkijät ilmaisivat erilaisia arvoja. Ulkoiset tekijät, kuten lyhyet työpäivät ja pitkät lomat, alkoivat nousta motiiveista enemmän esille sekä myös ammatin tarjoama itsemääräämismahdollisuus. Perho arvioi arvojen muuttumisen perusteeksi itsensä toteuttamista korostavan kulttuurin vahvistumisen. (Perho 1987, 63.) Sen sijaan Jussilan ja Laurialan (1989, 82) tutkimuksessa tutkittavien koulutus ja uravalintamotiivivastaukset olivat samansisältöisiä keskenään. Niissä korostui mielenkiinto lasten ja nuorten parissa työskentelyyn sekä käytännön opetustyö.

Hutchinson ja Buschner (1996) ovat tutkineet vasta aikuisiällä liikunnanopettajiksi opiskelemaan alkavia ja heidän motiivejaan vaihtaa ammattia ja miettiä näin ollen uudelleen omaa uravalintaa. Heidän tutkimuksessaan nousi erityisesti esille kaksi taustatekijää liikunnanopettajaksi hakeutumisen motiiviksi: oma aikaisempi liikunnallinen harrastuneisuus sekä halu työskennellä nuorten parissa. Opiskelijat tunsivat oman harrastuneisuutensa kautta omaavansa taitoja ja kykyjä, joita tarvitaan liikunnan opettamisessa. Oma urheilullinen tausta antoi siis uskoa siihen, että he menestyisivät myös liikunnan opettajina. Vaikuttajana saattoi myös olla oma valmentaja tai oma liikunnanopettaja.

Ikonen-Varila (2001) tutki lastentarhanopettajaksi pyrkivien alanvalintaa. Tutkimuksessa tuli esille, että suuri osa tutkimukseen osallistuneista näki oman myönteisen lapsuuden alanvalinnan taustalla ja vain pienellä osalla oman lapsuuden puutteet olivat alavalinnan tiedostettuja motiiveja. Neljännes vastanneista ei nähnyt yhteyttä omien lapsuuden kokemusten ja alanvalinnan välillä. Motiiveiksi alalle hakeutumiseen nousi halu auttaa lapsia, antaa heille jotain kuten turvaa, elämyksiä, hellyyttä ja hoivaa ja mahdollistaa heidän kehitys. Tutkimuksessa nousi lapselle antamisen ohessa esille myös voimakas antajan oma mielihyvän kokemus. Tässä yhteydessä tuli myös esille opiskelijoiden itsensä toteuttamisenhalu etenkin lasten kanssa olevissa vuorovaikutussuhteissa. Pienellä osalla hakijoista alalle hakeutumisen syyt liittyivät työhön ja sen käytännöllisyyteen, kuten työn kokeminen itsenäiseksi, työpäivien koettu vaihtelevuus ja työaikojen sopivuus itselle. (Ikonen- Varila 2001, 49-55.)

Ikonen-Varilan (2001) tutkimuksessa lähes puolella haastatelluista henkilöistä jompikumpi vanhemmista oli toiminut tai toimi kasvatusalalla. Vanhempien oma kasvatusta- ja opetusalan kokemus toimi joko kannustimena tai neutraalina asenteena alanvalintaan. Aineiston perusteella monien pyrkimys vanhempiin samaistumisesta ei tunnu epäuskottavalta. (Ikonen- Varila 2001, 37-38, 57.)

Laes (2005) havaitsi tutkimuksessaan että luokanopettajakoulutukseen pyrkivät naiset olivat esilläolo- ja johtamishaluisempia kuin lastentarhanopettajaksi pyrkivät naiset. Koulutukseen valitut lastentarhanopettajat erottuivat tukemis- ja auttamishaluisemmiksi, tukeutuvammiksi ja järjestyksenhaluisemmiksi kuin luokanopettajat. Molempiin koulutukseen pyrkineillä hakijoilla oli ominaisuuksissa molempien ryhmien vahvuuksia. Koulutukseen valitut kuvailivat itseään yhdenmukaisemmin kuin ne, jotka jäivät ilman koulutuspaikkaa. Lastentarhanopettajaksi valitut kuvailivat itseään ystävällisiksi, hyvätahtoisiksi, luotettaviksi ja helliksi. Luokanopettajaksi hakevilla kuvaavia adjektiiveja esiintyi tilastollisesti vähemmän, he pitivät itseään kuitenkin useammin selväjärkinä ja terveinä. (Laes 2005, 3, 165-171.)

Väisänen (2001) tutki millaisia syitä ja motiiveja opiskelijoilla on hakeutua opettajan koulutukseen, miten uravalinta motiivit ovat yhteydessä opiskeluorientaatioihin ja onko näissä motiiveissa eroja sukupuolten ja eri koulutusohjelmien välillä. Tutkittavana joukkona oli Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen lastentarhanopettajiksi, luokanopettajiksi ja aineenopettajiksi opiskelevat ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat. Tulokset osoittivat, että tärkeimmät syyt hakea opettajankoulutukseen olivat hyvin samankaltaisia kuin aiemmissa kotimaisissa ja ulkomaisissa tutkimuksissa. Tärkeimmiksi motiiveiksi nousivat ihmissuhteisiin, altruistisiin asenteisiin ja luovuuteen liittyvät teemat. Yksittäisistä vaikuttimista tärkeimmät olivat halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa, mahdollisuus oman luovuuden ja omien erikoistaitojen käyttöön. Aikaisemmista tutkimuksista poiketen tutkimuksen osallistujat painottivat vähemmän teemaa ”halu palvella yhteiskuntaa”. Joitakin eroja huomattiin vastauksissa eri ryhmien välillä. Miehet painottivat naisia enemmän opettajan työn palkkiota ja työskentelyolosuhteita kuten lomaa ja työpäiviä. Lastentarhanopettajiksi opiskelevat olivat varmimpia uravalinnastaan. Valinnastaan varmat olivat muita kutsumussuuntautuneempia. Tulosten mukaan myös opiskeluorientaatiot ovat

yhteydessä uravalinnan syihin. Personallista kasvua ja taitoa painottavat opiskelijat olivat muita palvelusuuntautuneempia. (Väisänen 2001, 6-7.)

Vuorinen ja Valkonen (2003) selvittivät tutkimuksessaan syitä ja tekijöitä, joiden pohjalta hakijat ohjautuvat korkeakoulujen eri väylille. Lähtökohtana on koulutuspaikkaa hakevien orientaatio. Tutkimuksessa tutkittiin otos kevään ja kesän 2001 yliopistoon ja ammattikorkeakouluun hakeneita. Hakijan pohjakoulutus, aiempi opintomenestys ja kotitausta olivat selkeästi yhteydessä siihen, mitä koulutussektoria opiskelija tavoitteli. Ammattikoulutuksen käyneet tavoittelivat pääsääntöisesti ammattikorkeakoulutukseen ja kaksi kolmasosaa ylioppilaista haki yliopistokoulutukseen. Mitä parempi oli hakijan aiempi koulumenestys, sitä varmemmin hän haki yliopistokoulutukseen. Vanhempien korkea koulutus ja kuuluminen ylempään sosioekonomiseen ryhmään ohjasivat nuoria hakeutumaan yliopistoon. Taustatekijät vaikuttavat valintaan tavallisesti siten, että niiden vaikutusta ei juurikaan tiedosteta, tästä poikkeuksena opintomenestys. Vaikka taustatekijöillä oli selkeä yhteys koulutustavoitteisiin, selitti hakijan käytännöllis-teoreettinen suuntautuminen kuitenkin koulutustavoitteen valintaa vahvemmin kuin mikään taustamuuttujista. Koulutusvalinnassa painavat myös tiedostetut tekijät, joita hakija tietoisesti tavoittelee. Tällaisia koulutusvalintaa vaikuttaneita syitä valintamotiiveja olivat tutkimuksessa kiinnostus alaa kohtaan, mahdollisuus mielenkiintoiseen työhön ja omien lahjojen ja taipumusten käyttö. Vastaajia pyydettiin myös arvioimaan yksittäisten tekijöiden vaikutusta omaan hakupäätökseen. Tulokset jaettiin kolmeen faktoriin tärkeysjärjestyksen perusteella: 1. alan kiinnostavuus, 2. statusasema ja 3. valinnan helppous. Perusteluissa oli eroa eri koulutusaloittain. Yliopistokoulutusaloilla alan kiinnostus on suunnannut erityisesti lääketieteen, kasvatustieteen ja musiikin koulutukseen hakevien valintaa. Alat lienevät niitä, joihin hakeutuminen voidaan kokea kutsumuksena. Statushakisimpia yliopistohakijoista olivat oikeustieteen, kauppatieteen, lääketieteen ja tekniikanalan hakijat. (Vuorinen & Valkonen 2003, 3-4, 65-81)

Hirvensalo ja Palomäki (2006) tutkivat liikunnan aineenopettajakoulutukseen vuonna 2005 hakeneiden (n = 166) uravalintamotiiveja. Hakijoiden merkittävin motiivi hakea liikunnanopettajakoulutukseen oli kiinnostus alaa kohtaan. Toiseksi merkittävin motiivi oli hyvä mielikuva alasta. Kolmasosa vastaajista mainitsi myös, että alalla

työskentelevät henkilöt kuten liikunnanopettajat ovat vaikuttaneet heidän hakeutumiseensa alalle. Muita vähemmän tärkeitä syitä alalle hakeutumiseen olivat oman liikunnanopettajan tuki, vanhemmat, vertaisryhmä ja ammatinvalinnanohjaaja. Palkka, työllisyystilanne ja helppo opiskelupaikan saaminen olivat mainittu syyksi hakea alalle vain muutamissa vastauksissa. Hakijat olivat siis selvästi sisäisesti motivoituneita ja ulkoisilla motivaatiotekijöillä kuten palkkauksella tai hyvällä työtilanteella oli vähäinen merkitys. (Hirvensalo & Palomäki 2006.)

4.5. Uravalinnan onnistuminen

Hakukertojen määrä ei välttämättä ole tekijä, joka kertoo uravalintapäätöksen syvällisyydestä. Ajatus on, että ”valveutuneen” uravalintapäätöksen tehneillä on realistinen kuva opettajan työstä ja kasvattajatehtävistä. Valveutunut hakija ottaa siis ensin selvää ammatista ja opiskelusta ja tämän jälkeen peilaa omia kykyjään sekä taipumuksiaan saamiinsa tietoihin. Jos näiden pohdintojen jälkeen ala tuntuu oikealta, ollaan jo hyvällä tiellä kohti onnistunutta ammatinvalintaa. Niiden, joiden valintapäätös on sattumanvarainen tai mielikuviin perustuva, käsitys ammatista saattaa olla vähemmän realistinen. Työkokemusta omaavien hakijoiden mahdollisuudet rakentaa uravalintapäätös realiteeteille on suurempi. Heillä on ollut mahdollisuus kenties arvioida opettajan ammattia kouluavustajan tai sijaisopettajan näkökulmasta ja saavuttaa näin vahva valintapäätös. Nämä hakijat ovat usein sellaisia, jotka ovat hakeneet opettajankoulutukseen useita kertoja. He ovat vanhempia kuin suoraan lukiosta hakevat ja heillä on ollut aikaa pohtia omaa uravalintaansa ja kokeilla kenties muita vaihtoehtoja. (Kemppinen & Kuusela 2006.)

Onnistuneessa ammatinvalinnassa on kyse validin ammattia koskevan tiedon hankkimisesta sekä omien ominaisuuksien arvioinnista. Opettajan ammatin vaatimukset voidaan yleisesti tiivistää pääpiirteisiksi ominaisuuksiksi tai piirteiksi, kuten myötäelämisen kyky, itsehillintä ja oman toiminnan arviointi. Kukaan ei kuitenkaan varmasti pysty objektiivisesti sanomaan, mitkä vaatimukset todella ovat tällä hetkellä tai mitä ne ovat viiden vuoden päästä. (Kemppinen & Kuusela 2006.)

Nikkolan (2007) mukaan koulutukseen ja alalle pyrkijä ei ole aina itsekään selvillä siitä, miksi jokin tietty ammatti kiinnostaa. Ammatinvalinnan perusteiden selkeytymättömyys ei kuitenkaan tarkoita suoraan sitä, että hakija ei voisi olla ammattiin sopiva. Nykyisillä opettajankoulutuksen valintamenettelyillä koulutukseen tulee opiskelijoita, joiden ammatinvalinta ei ole selkeällä pohjalla, vaikka karsinta alalle onkin kova. Tämän perusteella voidaan siis kyseenalaistaa, kuinka hyvin valintakokeet kykenevät mittaamaan pyrkijän motivaatiota ja valmiuksia toimia ammatissa. Nikkola korostaa vielä, että pelkkä innokkuus tulla koulutukseen ei ole vielä tae alalle ja ehdottaa ristiriitojen kohtaamista osaksi koulutusta ja valintoja. Ristiriitojen kohtaaminen kuuluu hänen mielestään oleellisesti mm. uuden oppimiseen. (Nikkola 2007.)

Räisänen (1996, 158) mukaan ammatinvalintatytytyväisyys ohjaa opiskeluorientaatiota ja myöhempää ammatillista työtytytyväisyyttä ja ammatillista kehitystä. Hänen tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että taiteelliseen tyyppiin kuuluvat opettajat eivät viihdy tiettyä täsmällisyyttä edellyttävässä luokanopettajan työssä. Myöskään yrittävään ammattipersonallisuustyyppiin kuuluvat luokanopettajat, jotka arvostavat statusta ja johtajuutta, eivät koe työtään itselleen sopivaksi. (Räisänen 1996, 158.)

On yleistä, että melko pian opiskelun alettua monet opiskelijat epäilevät omaa ammatinvalintaansa. Yllättävän moni valintakokeissa halukkuuttaan opettajan ammattiin vakuutellut saattaa olla aivan toista mieltä jo ensimmäisen opintovuoden aikana. Osatekijänä voidaan pitää opiskelijoiden elämänvaihetta ja on siis normaalia, että monet parikymppiset vielä harkitsevat ammattiaan. On myös mahdollista ja toivottavaa, että opettajan työnkuva koulutuksen myötä monipuolistuu ja alkaa näyttää aiempia mielikuvia haastavammalta työltä. (Nikkola 2007.) Onnistunut ammatinvalintaprosessi jatkuu ammatillisena kehityksenä, työssä onnistumisena ja työtytytyväisyytenä sekä myönteisenä työorientaationa (Räisänen 1996, 159).

Opettajankoulutuslaitosten valintakokeet ovat este jokaiselle opettajan ammatista haaveileville. Joillekin tuo este muodostuu ylitytsemättömäksi mutta toisille se on vain hetkellinen hidaste. (Kemppinen & Kuusela 2006.)

5. LIIKUNTA-ALALLE VALIKOITUMINEN

Yliopistojen ja korkeakoulujen valintayksiköt pyrkivät valitsemaan hyviä ja motivoituneita opiskelijoita. Hyvän opiskelija-ainekseen liittyvät tavoitteet voidaan jakaa neljään osatavoitteeseen: motivoituneisuus opiskeluun ja tulevaan ammattiin, koulutettavuus siis valmiudet akateemisiin opintoihin ja soveltuvuus ammattiin. Liikunnanopettajakoulutukseen on pyrkimys valita opiskelijoita, joilla on parhaat edellytykset saavuttaa koulutukselle asetetut tavoitteet sekä myöhemmin mahdollisuus menestyä liikunnanopettajan ammatissa. Opiskelija-aineksen tulisi siis olla motivoitunutta, motorisesti lahjakasta, hyvän koulumenestyksen omaavia ja opettajanammattiin soveltuvia nuoria. (Sajavaara, Hakkarainen, Henttonen, Niinistö, Pakkanen, Piilonen & Moitus 2002, 50, 105) Valinnassa pitäisi näkyä koulutuksen ja tulevaisuuden vaatimukset. Koulutuksen tulee valmistaa opiskelijoita tulevaan ammattiin ja työelämään, kehittämällä valikoituneen opiskelijajoukon olemassa olevia liikunnanopettajan taitoja ja taipumuksia.

5.1. Liikunta-alan koulutukseen hakeminen

Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta on Suomen ainoa yliopistotasoinen liikunta-alan asiantuntijoiden koulutusyksikkö. Liikunta ja terveys ovat yksi yliopiston painotuksista. Aanutlaatusissa opiskelijaympäristössä on yhtä aikaa opiskelemassa yli 1400 opiskelijaa. Vuosittain uusia opiskelijoita aloittaa tiedekunnassa lähes 200. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa liikuntatieteellisten koulutusalojen opiskelu tapahtuu pääaineittain. Liikunnan yhteiskuntatieteissä, liikuntasosiologia tai liikuntasuunnittelu ja – hallinto pääaineena tapahtuva koulutus järjestetään koulutusohjelmana. Liikuntatieteiden alempi korkeakoulututkinto on liikuntatieteiden kandidaatin tutkinto ja ylempikorkeakoulututkinto vastaavasti liikuntatieteiden maisteritutkinto. (Opas opiskelemaan aikoville 2005, 91; 2006, 98; 2007, 89.)

Liikuntatieteet kuuluvat niihin aloihin joihin on vaikeinta päästä opiskelemaan Suomessa. Vain 9% prosenttia vuonna 2000 koulutukseen hakeneista aloitti opintonsa liikuntatieteellisellä alalla. (Korkeakouluihin hakeneet ja hyväksytyt 2001.) Jyväskylän yliopiston valintarekisteri VALLE:n 1990–2000 mukaan erityisesti liikunnanopettajakoulutukseen hakeutuminen on ollut viime vuosikymmeninä erittäin suosittua. Pyrkijöitä on vuosittain noin tuhat, joista vaan 5-6 % on voitu ottaa opiskelemaan liikunnanopettajiksi. (Kalaja & Hirvensalo 2006.) Voidaan siis puhua jopa hakijasumasta liikuntatieteelliselle alalle ja tällöin yhtä aloituspaikkaa kohden on enemmän kuin kymmenen hakemusta. Hakijapulasta vastaavasti on kyse silloin, kun hakemuksia on enintään kolme yhtä aloituspaikkaa kohden. (Sajavaara ym. 2002, 117.)

Liikuntapedagogiikan opettajankoulutuksessa opiskelevat hankkivat opiskeluaikana valmiuden toimia liikunnan aineenopettajina peruskouluissa, lukiossa toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa sekä muissa liikunnan opetustehtävissä. Työhön sijoittuminen opettajilla on erittäin hyvää ja opetushallituksen viimeaikaisten selvitysten mukaan lähivuosina olisi jopa pulaa liikunnanopettajista. (Opas opiskelemaan aikoville 2005, 91; 2006, 98; 2007, 91.) Liikunnanopettajan aineenopettajakoulutuksessa on käytössä suoravalinta. Suoravalinnalla tarkoitetaan sitä, että hakiessa pääaineen opinto-oikeutta valintakokeissa hakija valitsee opettajankoulutusvaihtoehdon ja hakee näin samassa yhteydessä opettajan pedagogisten opintojen opinto-oikeutta. Saatuaan esimerkiksi liikunnanopettajankoulutuksen opiskelupaikan, opiskelija aloittaa heti ensimmäisenä opiskeluvuotena sekä pääaineensa opinnot että opettajan pedagogiset opinnot. (Kalaja, Toomar, Pitkänen-Huhta, Hirvonen ja Dufva 2006.) Tämä antaa opiskelijalle mahdollisuuden kehittää omia kasvattajan taitoja ja kasvaa opettajuuteen koko opiskelu ajan.

Liikunnan yhteiskuntatieteiden koulutusohjelmassa opiskellaan liikunnasta, liikuntahallinnosta, liikuntapolitiikasta ja liikuntasuunnittelusta sellaiset tiedot ja taidot, että tutkinnon suorittanut voi käyttää niitä valtion, kuntien tai yksityisen liikunta- ja vapaa-aikatoimen suunnittelun ja hallinnon johtotehtävissä. Koulutuksen saaneilla on kysyntää ja he sijoittuvat hyvin työmarkkinoille erilaisiin tehtäviin, kuten liikunta- ja vapaa-aikatoimen johtajiksi, suunnittelijoiksi, tutkijoiksi ja toimittajiksi. Liikuntabiologinen koulutus kouluttaa opiskelijoita urheiluvalmennuksen, kuntoutuksen ja testauksen koulutus-, johto-, kehitys- ja tutkimustehtäviin. Työllisyystilanne alalla on

suhteellisen hyvä. Koulutuksen saaneet sijoittuvat urheilujärjestöjen valmennustehtäviin, tutkijoiksi, kuntoutuslaitoksiin ja testausasemien johtotehtäviin. Kaikki liikuntatieteiden maisteritutkintoon johtavat koulutukset antavat valmiudet alan jatko-opintoihin. (Opas opiskelemaan aikoville 2005, 91; 2006, 98; 2007, 91.)

Vuonna 2005, 2006 ja 2007 liikuntatieteiden koulutukseen valittiin 104 opiskelijaa. Liikunnanopettajakoulutukseen (liikuntapedagogiikka) 51, joista suomenkielisiä miehiä 23 ja naisia 23, ruotsinkielisiä miehiä 2 ja naisia 2 liikuntavammaisia 1 ja liikunnanohjaajatutkinnon suorittaneita 15, joista 7 miestä ja 7 naista ja hakija, joka saavuttaa korkeimman kahdeksannen pistemäärän. Liikuntabiologian aineryhmään 24, joista biomekaniikkaa 7, liikuntafysiologiaa 7 ja valmennus- ja testausoppia 10. Liikunnan yhteiskuntatieteiden koulutusohjelmaan 14, joista pääaineena liikuntasosiologia tai liikuntasuunnittelu ja hallinto 12 ja liikuntavammaiset 2. (Opas opiskelemaan aikoville 2005, 92–93; 2006, 99-100; 2007, 90.)

Liikunta-alan koulutuksen opiskelijavalinnat ovat säilyneet pääpiirteittään samankaltaisina jo vuosikymmenien ajan (Kalaja & Hirvensalo 2006). Valinta liikuntatieteiden koulutukseen tapahtuu kahdessa vaiheessa. Ensimmäisen vaiheen valinta tapahtuu hakemusten perusteella ja toisen vaiheen valinta tapahtuu valintakokeissa. Ensimmäisen vaiheen karsinta tehdään ylioppilastodistuksesta, lukion päästötodistuksen liikunnan ja terveystiedon arvosanoista, lukion liikuntadiplomin suorittamisesta sekä edeltävien opintojen määrästä laskettavan alkupistemäärän perusteella. Pistemäärien perusteella kutsutaan valintakokeisiin. Hakijat, jotka eivät ole suorittaneet ylioppilastutkintoa, hakevat omassa kiintiössään. Toisen vaiheen valintakoe sisältää kirjallisen kokeen, liikuntakokeet ja opetustuokion. Kirjallisen kokeen kysymykset ovat monivalintakysymyksiä. Liikuntakoe sisältää motoriset liikuntatestit seitsemästä eri liikuntamuodosta: telinevoimistelu, rytmiikka ja vapaavoimistelu, palloilu, uinti, luistelu, perusliikunta ja hiihto. Opetustuokiossa hakija opettaa valintaryhmänsä jäsenille annetun leikin tai liiketehtävän. Liikunnan yhteiskuntatieteitä opiskelemaan hakevat ovat osallistuneet vuosina 2005 ja 2006 vielä ylimääräiseen kirjalliseen kokeeseen määrättyjen kirjojen perusteella. Vuonna 2007 liikuntayhteiskuntatieteiden koulutusohjelman opiskelijavalinnan toinen vaihe oli ainoastaan erillinen kirjallinen koe. Liikuntapedagogiikan hakijoilla ensimmäisen valintakoevaiheen alkupistemäärällä ei ole enää toisen vaiheen valinnassa merkitystä.

Muihin koulutusohjelmiin hakevilla alkupisteet vaikuttavat valinnassa. (Opas opiskelemaan aikoville 2005, 94-96; 2006, 101-104; 2007, 91-94.)

Vuonna 2005 valintakokeiden toiseen vaiheeseen kutsuttiin 150 nais- ja 150 mieshakijaa. Vuonna 2006 valintakokeiden toiseen vaiheeseen kutsuttiin 200 nais- ja 200 mieshakijaa. Vuonna 2007 valintakokeiden toiseen vaiheeseen kutsuttiin liikuntapedagogiikan ja liikuntabiologisen aineryhmän hakijoita 180 nais- ja 180 mieshakijaa. Liikunnan yhteiskuntatieteitä opiskelemaan hakeneita kutsuttiin toisen vaiheen kokeisiin 100 hakijaa. Lisäksi erillisryhmässä hakeville on joka vuosi oma kiintiö, jonka mukaan heitä kutsutaan pääsykokeisiin. (Opas opiskelemaan aikoville 2005, 95; 2006, 102; 2007, 92.)

Liikunta-alan valintakokeet 2005-2007

| | 2005 | 2006 | 2007 | Yht. |
|--|------|------|---------|--------|
| Pääsykokeisiin kutsutut hakijat | 300 | 400 | 360+100 | 1160 |
| Pääsykokeisiin osallistuneet | 283 | 312 | 284+64 | 879+64 |
| Erillisryhmän pääsykokeisiin osallistuneet | 33 | 40 | 42 | 115 |

(Opas opiskelemaan aikoville 2005, 95; 2006, 102; 2007, 92; Tietokone ajot ATK-keskuksen pääsykoetulosteista)

Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat ovat säilyneet samantapaisina jo vuosikymmenten ajan ja siksi Kalaja (2008) on tutkimuksessaan selvittänyt, miten käytetyt valintakoeosiot ovat erotelleet hakijajoukkoa ja minkälaisia vaikutuksia opiskelijavalintojen keventämisellä olisi koulutukseen hyväksytyjen koostumukseen. Liikunnan aineenopettajakoulutukseen hyväksytyt ovat käyneet läpi tiukan pääsykoeseulan. Jo korkeat ensimmäisen vaiheen karsintarajat kuitenkin jättävät hakijoita paljon varsinaisten pääsykokeiden ulkopuolelle, sillä yleisarvolauseeltaan alle magnan ylioppilaat joutuvat luopumaan kiinnostuksensa mukaisesta opintoalasta. Sisään päässeisiin opiskelijoihin ollaan liikuntakasvatuksen ja liikuntatieteiden laitoksilla oltu kuitenkin yleensä tyytyväisiä. Valmistumisprosentti on ollut korkea ja koulutus- ja työtyytyväisyystutkimusten (mm. Nupponen ym. 2000) mukaan opiskelijat ovat pääosin tyytyväisiä koulutukseensa ja siksi hyväksi koettuun opiskelijavalintaan ei ole haluttu tehdä suurempia muutoksia. Kalajan tutkimus kuitenkin osoitti, että joka

viides koulutukseen hyväksytyistä olisi vaihtunut, mikäli kirjallisen kokeen tuloksia ei olisi huomioitu osana yhteispistemäärää. Tämä kertoo siis siitä, että koulutuksen ulkopuolelle jää myös paljon hyviä hakijoita. Toisaalta mikäli motoristen liikuntakoeosioiden määrä olisi supistettu kahdeksasta neljään, olisi silti 88 % miehistä ja 85 % naisista tullut edelleen valituiksi koulutukseen. Koulutukseen hyväksytyn hakijan tuli siis menestyä tasaisen hyvin kaikissa testiosioissa ja sekä mies- että naishakijat olivat motorisilta taidoiltaan niin hyviä, että he sijoittuivat lähes jokaisen liikuntalajin testissä hakijoiden kärkijoukkoon. (Kalaja 2008, 7, 103–104, 106–107.)

Kalajan (2008) tulosten mukaan kirjallinen koe oli kummallakin sukupuolella paras koulutukseen hyväksytyjen ja karsiutuneiden joukkoon kuulumisen ennustaja. Miehillä motorisista liikuntakokeista telinevoimistelu, palloilu, luistelu ja suunnistus eivät erotelleet koulutukseen hyväksytyjä ja siitä karsiutuneita toisistaan ja naisilla ainoastaan perusliikunta sekä vapaavoimistelu jäivät tämän erottelumallin ulkopuolelle. Kalajan mukaan valintakokeita voitaisiinkin keventää supistamalla vähemmän merkityksellisten, kuten miehillä luistelu tai suunnistus, testiosioiden määrää. Miesten ja naisten valintakokeet voisivat hänen mukaansa olla myös keskenään erilaiset. (Kalaja 2008, 103–104, 120.)

Liikuntatieteellisen tiedekunnan valintakokeita on tutkittu paljon ja niitä arvioidaan sekä kehitetään jatkuvasti. Vastaavasti liikuntatieteelliselle alalle hakevien uravalintakysymyksistä tiedetään vähän. Tämä onkin aihe jota voisi tutkia jatkossa enemmän. Opettajiksi hakevien uravalinta kysymyksiä on tutkittu jonkin verran. Tämä edeltävä tutkimus antaa jonkinlaista tietoa liikunnanopettajakoulutukseen hakevien uravalintamotiiveista. Liikunnan yhteiskuntatieteiden ja liikuntabiologiaa opiskelemaan hakevien uravalintamotiiveista ei vastaavasti aiempaa tutkimusta ole saatavilla.

6. TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia liikuntatieteitä opiskelemaan hakevien uravalintamotiiveja. Siis sitä, mikä saa ihmisen hakeutumaan liikunta-alan koulutukseen. Liikuntatieteiden laitoksella on tehty pääsykokeita koskevaa tutkimusta mutta tämän kaltaista uravalintaan ja sen motiiveihin liittyvää kartoitusta ei ole vielä tehty. Pääsykokeita kehittävää ja arvioivaa tutkimusta tehdään jatkuvasti laitoksella ja tutkimuksemme liittyy tähän pääsykokeita koskevaan prosessiin.

Täsmälliset tutkimusongelmat olivat:

1. Minkälaisia ovat liikunta-alalle pyrkivien uravalintamotiivit?
 - 1.1 Eroavatko naisten ja miesten uravalintamotiivit toisistaan?
 - 1.2 Eroaako uravalinta ensisijaisen hakutoiveen mukaan?
 - 1.3 Vaikuttaako hakukertojen määrä uravalintamotiiveihin?
 - 1.4 Eroavatko liikuntapedagogiikkaa pääaineeksi hakevien uravalintamotiivit erillisryhmässä liikuntapedagogiikkaa hakevien motiiveista?
 - 1.5 Eroavatko liikuntapedagogiikkaa pääaineeksi hakevien uravalintamotiivit liikunnan yhteiskuntatieteiden koulutusohjelmiin hakevista?
 - 1.6 Eroavatko liikuntapedagogiikkaa pääaineeksi hakevien uravalintamotiivit liikuntabiologiaa pääaineeksi hakevista?
2. Mille muille aloille liikunta-alan koulutukseen hakevat pyrkivät?
3. Miksi sisään päässeet hakijat haluavat opiskella liikunnanopettajiksi?
4. Mitä odotuksia sisään päässeillä hakijoilta on tulevalta liikunnanopettaja koulutukselta?

7. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7.1. Tutkimuksen kohderyhmä

Määrällisen tutkimuksen perusjoukon muodostivat liikuntatieteellisen tiedekunnan toisen vaiheen valintaan eli pääsykokeisiin osallistuneet henkilöt vuosina 2005–2007. Perusjoukkoon kuuluvat kaikki eri liikunta-alan koulutuksiin (liikuntapedagogiikka, liikunnan yhteiskuntatieteet ja liikuntabiologia) hakeneet opiskelija. Vuonna 2007 liikunnan yhteiskuntatieteitä hakeneet eivät osallistuneet yhteisiin liikunta-alan pääsykokeisiin ja he eivät kyseisenä vuotena osallistuneet tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuivat (n=675) ne hakijat, jotka ovat vastanneet pääsykokeissa hakijakyselyyn.

Tutkimuksen toisen perusjoukon muodostavat liikunnanopettajakoulutukseen sisään päässeet opiskelijat. Näytteen (n=26) tästä isosta ryhmästä muodostaa kaksi liikeoppiryhmää vuonna 2006 liikunnanopettajakoulutukseen sisään päässeistä. Tähän kohdejoukkoon päädyimme siitä syystä, että he kuuluvat siihen ryhmään jotka ovat päässeet sisään hakijakyselyn keräämisen aikana sekä siitä syystä että heidän vastaukset kertovat tämän hetkisten liikunnanopettajaksi opiskelevien ajatuksia. Näyte on kooltaan pieni. Sen tarkoituksena on täydentää hakijakyselystä saatuja tuloksia.

7.2. Tutkimusmenetelmät ja aineistojen kerääminen

Tutkimusmenetelmänä on kyselytutkimus. Tutkimuksen mittarina käytettiin kahta eri kyselylomaketta. Määrällisen tutkimuksen hakijakysely (liite 1) laadittiin Korkeakoulujen arviointineuvoston laatiman, yliopistojen opiskelijavalintojen arviointiprojektiin kehitetyn kyselylomakkeen pohjalta (Sajavaara ym. 2002). Liikuntatieteiden laitoksen valintatoimikunta on kehittänyt ja muokannut kyselylomakkeen liikuntatieteiden tiedekunnan tarpeisiin.

Hakijakyselyssä muuttujat muodostuivat neljästä käsitealueesta: taustatietomuuttujat, hakutietomuuttujat, neuvontamuuttujat ja valintakoemuuttujat. Keskitymme

tutkimuksessamme vain kahteen muuttujaan, koska ne liittyvät uravalintamotiiveihin. Käytämme tutkimuksessamme taustatiedoista muuttujina hakijan sukupuolta ja ikää. Hakutietojen muuttujat, jotka otamme huomioon, muodostuivat hakijan motiiveista hakeutua alalle, muihin koulutusyksiköihin hakeutumisesta, siitä onko liikuntatieteellinen ala ensisijainen hakutoive sekä kuinka monta kertaa hakija on hakenut liikuntatieteelliseen koulutukseen.

Hakijakysely koostui strukturoiduista kysymyksistä. Strukturoiduilla kysymyksillä selvitettiin muun muassa hakijoiden taustatietoja ja hakumotiiveja. Strukturoiduista kysymyksistä osa oli dikotomisista eli kahden vastausvaihtoehdon kysymyksiä ja osa luokitusasteikkolisia kysymyksiä. Uravalintamotiiveja selvitettiin viisiportaisella Likert -asteikolla (1 täysin eri mieltä – 5 täysin samaa mieltä). Alalle hakeutumisen motiiveja selvitettiin kysymällä hakijan mielipiteitä alan haastavuudesta, työllisyystilanteesta, palkkauksesta, alan kiinnostavuudesta sekä hakijan mielikuvaa alasta. Lisäksi selvitettiin hakemiseen vaikuttaneiden sosiaalisten tekijöiden kuten vanhempien, ystävien, alalla työskentelevien ja ammatinvalintaa ohjaavien tahojen vaikutusta motiiveihin. Viimeisenä kohtana vastaaja arvioi kuinka helppo alalle on päästä opiskelemaan.

Laadullisen tutkimuksen kyselylomake (liite 2) koostui kolmesta avoimesta kysymyksestä. Pilvikki Heikinaro-Johansson, Terhi Huovinen ja Mirja Hirvensalo ovat laatineet nämä kysymykset. Avoimilla kysymyksillä pyrittiin saamaan syvällisempää ja täydentävää tietoa liikunnanopettajiksi opiskelemaan päässeiden uravalintamotiiveista. Kolmesta kysymyksestä otimme huomioon kaksi, koska koimme, että valitut kysymykset täydentävän tutkimusta. Kysymykset käsittelivät sitä, miksi he haluavat opiskella liikunnanopettajiksi ja millaisia odotuksia heillä on tulevasta liikunnanopettajakoulutukselta.

Tutkimuksessamme meillä oli käytössä muiden keräämää aineistoa. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007) mukaan tutkimusaineistojen keruussa olisi syytä pyrkiä ekonomiseen ja tarkoituksen mukaiseen ratkaisuun. Jokaisen ongelman ratkaisemiseksi ei tarvitse itse kerätä aineistoa alusta alkaen, eikä tutkimuksen arvo nouse tai laske sen mukaan, miten aineisto on hankittu. Suurissa projekteissa saattaa olla hyvinkin analysoimatonta materiaalia ja projektille on vain eduksi jos löytyy tutkijoita aineistoa

työstämään. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 181.) Aineistoa on pääsykokeisiin liittyvien tutkimusten ohessa tarkasteltu jo joissakin yhteyksissä, mutta aineistoa ei ole kukaan tutkinut uravalinnan näkökulmasta tarkemmin. Uravalintamotiivien kartoitus vaatii teoriataustaan paneutumista ja syvempää tarkastelua

Tutkimusaineisto on kerätty pääsykoetta kehittävän ja arvioivan työn tueksi vuosien 2005–2007 aikana. Hakijakyselyyn on vastattu liikunta-alan pääsykokeiden toisessa vaiheessa, valintakoepäivän viimeisellä testipaikalla. Testipaikan arvioitsijat ovat keränneet kyselyn hakijoilta kokeiden loputtua. Kysely on siis toteutettu liikunta-alan pääsykokeista vastaavan joukon yhteistyöllä. Vastaaminen on ollut vapaaehtoista. Hakijakyselyyn vastasi vuosien 2005–2007 pääsykokeiden yhteydessä yhteensä 675 hakijaa.

Laadullisen aineiston vastaajia ovat 26 liikunnanopettajakoulukseen vuonna 2006 päässyttä opiskelijaa. Nämä vastaajat ovat täyttäneet postitetun kyselyn omalla ajallaan ennen koulutuksen alkamista. Ryhmänohjaajat ovat keränneet kyselyn ensimmäisien opiskelupäivien aikana eli syksyllä 2006.

7.3. Tutkimusaineiston analyysimenetelmät

Laadullista ja määrällistä tutkimusta kuvataan perinteisesti vastakkainasettelun kautta. Laadullista tutkimusta voidaan kuvata myös kritiikkinä määrälliselle tutkimukselle. Asetelma on ollut tällainen tutkimuksen syntysijoilta lähtien ja sittemmin se on siirtynyt ihmistieteelliseen tutkimukseen ihmistieteellisen tutkimuksen ja luonnontieteellisen tutkimuksen vastakkainasetteluksi. Yhdysvaltalaisessa perinteessä tähän vastakkainasetteluun on suhtauduttu käytännöllisemmin. Oppaissa metodit ovat ehkä asetettu vastakkain, mutta tutkimuskäytännöissä vastakkainasettelun eripuolia voidaan kuitenkin yhdistellä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 66–67.) Tässä tutkimuksessa kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä käytettiin toisiaan täydentäen. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2002) sekä Jyrhämän (2004) mukaan tämä lähestymistapa on tarkoituksenmukainen. Kvantitatiivinen voi edeltää kvalitatiivista vaihetta ja näin kvalitatiivisella analyysillä voidaan syventää kvantitatiivisesti saatua tietoa. Tässä

tutkimuksessa tutkimme aineistoa ensin kvantitatiivisin menetelmin ja tilastollista tarkastelua syvennettiin liikunnanopettajaksi opiskelemaan hyväksytyjen ajatuksilla laadullisin menetelmin.

7.3.1. Aineiston tilastollinen analysointi

Aineistoa analysoitiin ohjelman SPSS 14.0 for Windows avulla. Hakijoiden taustatietoja kuten ikää, ylioppilaaksitulovuotta ja asuinpaikkaa kuvailtiin jakaumatietojen frekvenssien ja prosenttiosuuksien avulla. Khiin neliö (χ^2) –testillä testattiin ristiintaulukoinnilla saatujen jakaumien eroja ja muuttujien välisiä yhteyksiä. Tällaisia ovat esimerkiksi naisten ja miesten uravalintamotiivien erot.

Aineistoa käsitellessämme etsimme eri muuttujaryhmien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä ristiintaulukoinnin avulla. Merkitsevyys testauksessa käytimme luokitusta vaihtoehdon ’täysin samaa mieltä’ valinneet, verrattuna merkitsevyystestauksessa muun vaihtoehdon valinneisiin. Tämä karkea jako siitä syystä, että halusimme löytää pienetkin erot. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta teimme myös ajoja, joissa käytimme luokitusta ’täysin samaa mieltä’ ja ’jokseenkin samaa mieltä’ valinneet verrattuna muun vaihtoehdon valinneisiin. Tämä ei vaikuttanut kuitenkaan tuloksiin ja päätimmekin pysyä ensimmäisessä karkeaa jakoa noudattavassa jaottelussa.

7.3.2. Laadullinen analyysi

Laadullisessa analyysissä menetelmänä käytimme sisällönanalyysiä. Tällä analyysimenetelmällä pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.) Kirjoitimme avointen kysymysten vastaukset puhtaaksi koneelle. Puhtaaksi kirjoitettua aineistoa kertyi yhdeksän sivua (Times new roman, fontti 12, riviväli 1). Puhtaaksi kirjoittamisen jälkeen luimme vastauksia läpi ja luokittelimme vastaukset omilla tahoillamme. Luokittelu tapahtui aineistosta nousevien teemojen, teorian ja määrällisen tutkimus tulosten pohjalta. Luokittelun jälkeen muutimme vastauksia määrälliseen muotoon laskemalla saatuja

tuloksia yhteen. Laadullisessa analyysissä lukuja ei välttämättä tarvitse, mutta teimme niin koska se havainnollistaa vastausten suuruusluokkaa.

7.4. Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuustarkastelut ovat oleellinen osa tutkimusta. Luotettavuutta on perinteisesti kuvattu kahdella termillä reliabiliteetilla (luotettavuus) ja validiteetilla (pätevyys). Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen ja validiteetti siihen tutkitaanko sitä, mitä on tarkoituskin. (Metsämuuronen 2006, 66.) Tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus muodostavat yhdessä kokonaisluotettavuuden. Kokonaisluotettavuus on hyvä, kun otos edustaa perusjoukkoa ja mittaamisessa on mahdollisimman vähän satunnaisuutta. (Heikkilä 2004, 185.)

7.4.1. Validiteetti

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan luotettavuutta sen suhteen ollaanko tutkimassa sitä, mitä on tarkoitus tutkia. Validiteetti jaetaan usein sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa sitä, onko tutkimus yleistettävissä ja jos on niin mihin ryhmiin. Ulkoista validiteettia pystytään lisäämään sillä, että tutkimusasetelmaa tehdessä pyritään eliminoimaan niin monta luotettavuuden uhkaa kuin mahdollista ja kiinnittämällä huomiota otantaan. Sisäinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen omaa luotettavuutta. Oikealla käsitteen muodostuksella ja teorian johtamisella voidaan parantaa tutkimuksen sisäistä validiteettia. (Metsämuuronen 2006, 57.)

Tutkimuksen validiteuteen liittyy läheisesti se, että mittarit ja menetelmät eivät aina vastaa todellisuutta, jota tutkija kuvittelee tutkivansa. Tämä on nähtävissä esimerkiksi kyselylomakkeisiin vastatessa. Vastajat ovat saattaneet käsittää monet kysymykset toisin kuin tutkija on ajatellut. Jos tutkija käsittelee saadut tulokset oman ajattelumallin mukaisesti ei tuloksia voi pitää pätevinä. Mittari siis voi aiheuttaa tuloksiin systemaattista virhettä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226-227.) Tutkimuksessa hakijakysely on testattu ja tutkimuksissa käytetty mittari. Se on kysymyksiltään selkeä

ja kysymyksillä on ilmeisvaliditeettia. Uskomme, että suuria näkemyseroja käsitteiden sisällöstä ei ole tutkijoiden ja tutkittavien välillä. Laadullisen aineiston kyselylomakkeen kysymykset ovat myös hyvin selkeitä. Emme usko, että kyselylomakkeet ovat aiheuttaneet systemaattista virhettä ja alentaneet tutkimuksen validiteettia.

Kyselytutkimuksissa tulee usein otoskatoa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 190). Tässä tutkimuksessa katoa aiheuttavia syitä voivat olla muun muassa, että osa hakijoista on ehkä voinut jättää valintakoepäivän kesken, joillakin testipaikoilla ei ole ehkä tarjottu kyselylomaketta täytettäväksi, osa vastaajista ei ole yksinkertaisesti palauttanut kyselyä ohjaajille, hakija kieltäytyy vastaamasta tai muita satunnaisia syitä. Tämä tutkimus on kokonaistutkimus, jossa tavoitteena oli saada tiedot kaikilta pääsykokeisiin osallistuneilta hakijoilta (n=879). Vastaukset saatiin 77%:ilta (n=675), joka on suhteellisen suuri kokonaisotos. Tutkimuksen voidaan ajatella kattavan tutkittavajoukon melko hyvin ja tulokset on yleistettävissä perusjoukkoon. Hakijakyselyn ulkoinen validiteetti voidaan siis nähdä suhteellisen hyväksi. Tutkimukseen osallistui suhteessa tasapuolisesti nais- ja mieshakijoita, mikä osaltaan tukee tutkimuksen validiutta. Laadullisessa tutkimuksessa vastaus prosentti 100%. Otos katoa ei siis ole toisessa aineistossa. Näyte on pieni mutta tuloksia voidaan varoen yleistää koskemaan kaikkia vuosina 2005-2007 sisään päässeitä liikuntapedagogiikan opiskelijoita.

Laes (2005) on pohtinut validiteetti kysymystä, joka sopi myös meidän tutkimukseemme. Haluaako hakija välittää muille todenmukaista kuvaa? Vai haluaako hän sittenkin antaa itsestään todellista suotuisamman vaikutuksen, sillä haku tapahtuu usein yhteyksissä, jossa hakija on saamassa etua kuten opiskelupaikan tai työpaikan. Sosiaalisen toivottavuuden tai sosiaalisen suotavuuden tavoittelusta puhutaan testiteoriassa vastausvirheinä tai vastaus vääristyminä. Näitä asioita käsitellään luotettavuustutkimuksissa monilla nimillä, esimerkiksi sosiaalinen toivottavuus ja sosiaalinen suotavuus, vilpittömyys, epätodennäköisten hyveiden esittäminen, yleisten virheiden ja ei-suotavien asenteiden kieltäminen, henkilökohtaisten vahvuuksien liioittelu, hyvän vaikutelman antaminen ja itsen kohottaminen (Laes 2005, 126.) Onko hakijakyselyn tai laadullisen kyselyn vastauksissa nähtävissä vastausvääristymää? Tämä voisi olla mahdollista hakijakyselyssä, jonka hakijat täyttävät valintakokeissa. He voivat alitajuisesti yrittää vastata kyselyyn toivotulla tavalla olosuhteiden vaikutuksesta.

Vastaus kun täytetään pääsykokeiden yhteydessä, tilanteessa jossa heillä on kova halu saada opiskelupaikka. Laadullisessa materiaalissa tämänkaltaista vastaus vääristymää ei tulisi olla, koska vastaajat ovat jo opiskelupaikkansa saaneita hakijoita. Voisiko heilläkin kuitenkin olla ajatuksissa jonkinlaista epävarmuutta? Tällöin he ehkä pyrkisivät vastaamaan toivotulla tavalla?

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan myös miettiä inhimillisten virheiden nojalla. Hakijakyselyn koodausvaiheessa on saattanut tulla lyöntivirheitä, jotka saattavat vääristää joidenkin hakijoiden osalta tämän tutkimuksen tuloksia. Huomioon ottaen kuitenkin aineiston suuren koon, tällaiset satunnaiset virheet eivät luultavimmin vaikuta tutkimus tuloksiin.

7.4.2. Reliabiliteetti

Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta, siis mitattaessa sama ilmiö monta kertaa samalla mittarilla, kuinka samanlaisia tai toisistaan poikkeavia tuloksia saataisiin. Mikäli mittari on reliaabeli, niin vastaukset ovat mittauskerroilla melko samanlaisia. Reliabiliteettia voidaan tarkastella toistomittauksella (eri aikaan samalla mittarilla), rinnakkaismittauksella (samaan aikaan eri mittarilla) ja sisäisen yhtenäisyyden kautta (samaan aikaan samalla mittarilla). (Metsämuuronen 2006, 66–67.) Hakijakyselyssä taustatietomuuttujien vastausten reliabiliteetti pitäisi olla todella hyvä.

Hakutietomuuttujien suhteen reliabiliteetin luulisi olevan suhteellisen pysyvä, koska kyseessä on hyvinkin selvästi sisäiset ja ulkoiset motiivit. Muutamassa kysymyksessä vastauksen ajankohta vaikuttaa vastauksiin. Laadullisen aineiston reliabiliteettiin vaikuttaa ajankohta, jolloin vastaukset on kirjoitettu. Rinnakkaismittauksella ja sisäisen yhtenäisyyden mittaamisella saataisiin varmasti samankaltaisia tuloksia.

Toistomittauksella samanlaisia vastauksia ei varmasti saisi enää sen jälkeen, kun vastaajat ovat aloittaneet koulutuksen.

7.4.3. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Tutkijan eduksi on nähty se, että hän tuo selkeästi lukijalle sen, miten aineisto on kerätty sekä miten tutkimus on tehty. Tällöin lukija voi itse arvioida tutkimuksen tuloksia. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden ohessa nousevat esille kysymykset totuudesta, objektiivisesta tiedosta, havaintojen luotettavuudesta ja puolueettomuudesta. Nämä asiat tulee ottaa huomioon koska tutkija on laadullisen tutkimuksenasetelman luoja ja tulkitsija. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131–138.)

Laadullista aineistoa työstäessämme luokittelimme sisällön teemoiksi. Käsittelimme aineistoa kumpikin omalla tahollamme ja saimme hyvin samankaltaisia tuloksia. Erikseen tehty aineiston käsittely lisää laadullisen tutkimuksen tulosten luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden puolesta puhuu vastausten yhdenmukaisuus ja runsas lainaaminen. Näyte oli pieni, mutta vastauksissa näkyi samantyyppisiä vastauksia. Vertailtaessa vastauksia määrällisen tutkimuksen tuloksiin, niin on havaittavissa yhdenmukaisuutta ja tämä tukee yleistettävyyttä.

8. TUTKIMUSTULOKSET

8.1. Aineiston kuvaus

Tutkimukseen vastasi 675 liikuntatieteellisen tiedekunnan pääsykokeisiin vuosina 2005–2007 osallistunutta hakijaa. Vastanneissa oli suunnilleen sama määrä miehiä ja naisia. Hakijoiden ikäjakauma oli laaja, mutta painottui alle 20-vuotiaisiin hakijoihin. Suurin osa vastaajista oli suomenkielisiä ja 70 % vastaajista oli lähtöisin joko Länsi-suomenläänistä tai Etelä-suomenläänistä. Taulukossa 1 on esitetty vastanneiden taustatietoja tarkemmin.

TAULUKKO 1. Vuosina 2005-2007 liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikunta-alan pääsykokeisiin osallistuneiden ja kyselyyn vastanneiden hakijoiden taustatiedot (n, %).

| | n | % |
|-----------------------------------|-----|------|
| Vastaajia yhteensä | 675 | 100 |
| Miehiä | 313 | 46,4 |
| Naisia | 360 | 53,3 |
| Ikä | | |
| Alle 20 | 426 | 63,1 |
| 21-24 | 156 | 23,0 |
| Yli 25 | 85 | 12,7 |
| Suomenkielisiä | 650 | 96,3 |
| Ruotsinkielisiä | 19 | 2,8 |
| Muu äidinkieli | 2 | 0,3 |
| Suomen kansalaisuus | 670 | 99,3 |
| Muu kansalaisuus | 1 | 0,1 |
| Ylioppilastutkinnon suoritusvuosi | | |
| Ennen 2002 | 142 | 21,0 |
| 2003-2004 | 132 | 19,5 |
| 2005-2007 | 369 | 54,6 |
| Ei ylioppilastutkintoa | 29 | 4,3 |
| Asuinlääni | | |
| Etelä-Suomen lääni | 231 | 34,2 |
| Länsi-Suomen lääni | 265 | 39,3 |
| Itä-Suomen lääni | 93 | 13,8 |
| Oulun lääni | 56 | 8,3 |
| Lapin lääni | 27 | 4,0 |

Liikunta-alalle hakeminen on ollut 92% ensisijainen hakukohde ja suurin osa hakijoista pyrki ensisijaisesti opiskelemaan liikuntapedagogiikkaa. Liikuntapedagogiikan erillisryhmässä koulutukseen hakevat sellaiset henkilöt, jotka ovat valmistuneet liikunnanohjaajiksi. Heillä on oma sisäänpääsykiintiönsä ja erilaiset pääsykokeet kuin muilla hakijoilla. Tarkemmat jakaumat eri koulutusohjelmien välillä on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Hakutoiveen ensisijaisuus ja koulutusohjelma, johon hakee ensisijaisesti

| | n | % |
|---|-----|------|
| Liikuntatieteellinen ala ensisijainen hakutoive | 621 | 92,0 |
| Liikuntatieteellinen ala ei ensisijainen hakutoive | 50 | 7,4 |
| Ensisijainen koulutusohjelma | | |
| Liikuntapedagogiikka | 476 | 70,5 |
| Liikuntapedagogiikan erillisryhmä | 86 | 12,7 |
| Liikunnan | 33 | 4,9 |
| yhteiskuntatieteet | | |
| Liikuntabiologia | 76 | 11,3 |

8.2. Uravalintamotiivien vertailuja eri ryhmien välillä

8.2.1. Miesten ja naisten uravalintamotiivit

Mies- ja naishakijoiden uravalintamotiivit olivat tulosten mukaan melko samankaltaisia. Tilastollisesti merkitsevä ero löytyi ainoastaan osallistujien kiinnostuksesta alaa kohtaan. Naiset olivat olleet pitkään kiinnostuneita alasta ja valitsivat ”täysin samaa mieltä” vastausvaihtoehdon miehiä useammin. Kiinnostuksen kohdalla vastausten jakauma oli vino, vastaajista 96% valitsi vaihtoehdon ’jokseenkin samaa mieltä’ tai ’täysin samaa mieltä’ (liite 1). Muiden uravalintamotiivien kohdalla sukupuolien välillä ei löytynyt tilastollisia eroja (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Miesten ja naisten uravalintamotiivit (n,%). Vaihtoehdon ’täysin samaa mieltä’ valinneet, verrattuna merkitsevyystestauksessa muun vaihtoehdon valinneisiin.

| | Miehet | | Naiset | | p-arvo |
|-----------------------|--------|------|--------|------|--------|
| | n | % | n | % | |
| Kiinnostus | 216 | 69,5 | 290 | 80,8 | ,003** |
| Mielikuva | 180 | 58,1 | 207 | 57,8 | ,694 |
| Opinto-ohjaus | 8 | 2,6 | 8 | 2,2 | ,948 |
| Vertaisvaikute | 42 | 13,6 | 42 | 11,9 | ,744 |
| Työntekijävaikute | 74 | 23,9 | 84 | 23,7 | ,852 |
| Vanhempien vaikute | 11 | 3,6 | 13 | 3,7 | ,980 |
| Työllisyystilanne | 14 | 4,5 | 19 | 5,3 | ,873 |
| Haastavuus | 50 | 16,1 | 60 | 16,8 | ,881 |
| Palkkaus | 6 | 1,9 | 10 | 2,8 | ,761 |
| Helppous | 2 | ,6 | 3 | ,8 | ,956 |

**p<,01

8.2.2. Haun ensisijaisuuden vaikutus uravalintamotiiveihin

Liikunta-alalle ensimmäisenä opiskeluvaihtoehtona hakevien tai muulta sijalta hakevien opiskelijoiden välillä löydettiin kaksi erittäin merkitsevää eroa uravalintamotiiveissa. Tuloksista erottui ensisijaisesti hakevien pitkäaikainen kiinnostus alaa kohtaan sekä heidän hyvä mielikuvansa alasta. Muiden uravalintamotiivien kohdalla erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Uravalintamotiivit sen mukaan, hakeeko hakija ensisijaisesti vai muulta sijalta liikuntatieteelliselle alalle (n,%). Vaihtoehdon 'täysin samaa mieltä' valinneet.

| | Ensisijainen | | Ei ensisijainen | | p-arvo |
|-----------------------|--------------|------|-----------------|------|---------|
| | n | % | n | % | |
| Kiinnostus | 490 | 79,0 | 15 | 30,6 | ,000*** |
| Mielikuva | 370 | 60,0 | 17 | 34,0 | ,000*** |
| Opinto-ohjaus | 13 | 2,1 | 2 | 4,1 | ,305 |
| Vertaisvaikute | 80 | 13,1 | 3 | 6,0 | ,103 |
| Työntekijävaikute | 144 | 23,5 | 13 | 26,0 | ,400 |
| Vanhempien vaikute | 21 | 3,4 | 3 | 6,0 | ,270 |
| Työllisyystilanne | 32 | 5,2 | 1 | 2,0 | ,272 |
| Haastavuus | 106 | 17,2 | 4 | 8,0 | ,061 |
| Palkkaus | 16 | 2,6 | 0 | 0 | ,281 |
| Helppous | 4 | ,7 | 1 | 2,0 | ,324 |

***p<,001

8.2.3. Hakukertojen määrän vaikutus uravalintamotiiveihin

Ensimmäistä kertaa liikunta-alalle hakevien ja useampaa kertaa liikunta-alalle hakevien välillä nousi vertaisvaikute erittäin merkitseväksi uravalintamotiivien eroksi.

Useamman kerran hakeneet kokivat, että alalla jo opiskelevat henkilöt vaikuttivat heidän uravalintamotiiveihin. Merkitseväksi eroksi nousi tässä yhteydessä myös

työntekijävaikute. Useamman kerran hakeneet kokivat, että heidän tuntemansa alalla työskentelevät henkilöt ovat vaikuttaneet heidän uravalinta päätökseensä. Melkein merkitsevästi erosi ryhmien välillä kiinnostus alaa kohtaan (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Uravalintamotiivit sen mukaan hakeeko hakija ensimmäistä vai useampaa kertaa liikunta-alalle (n, %). Vaihtoehdon 'täysin samaa mieltä' valinneet.

| | Ensimmäinen hakukerta | | Useampi hakukerta | | p-arvo |
|--------------------|-----------------------|------|-------------------|------|---------|
| | n | % | n | % | |
| Kiinnostus | 327 | 73,2 | 178 | 80,2 | ,028* |
| Mielikuva | 256 | 57,3 | 130 | 59,1 | ,358 |
| Opinto-ohjaus | 8 | 1,8 | 8 | 3,6 | ,120 |
| Vertaisvaikute | 43 | 9,7 | 41 | 18,7 | ,001*** |
| Työntekijävaikute | 90 | 20,3 | 68 | 30,9 | ,002** |
| Vanhempien vaikute | 12 | 2,7 | 12 | 5,5 | ,061 |
| Työllisyystilanne | 19 | 4,3 | 14 | 6,4 | ,163 |
| Haastavuus | 66 | 14,8 | 44 | 19,9 | ,062 |
| Palkkaus | 12 | 2,7 | 4 | 1,8 | ,343 |
| Helppous | 3 | 0,7 | 2 | 0,9 | ,537 |

***p<,001; **p<,01; *p<,05

8.2.4. Liikuntapedagogiikkaa pääaineeksi hakevien ja liikuntapedagogiikan erillisryhmässä hakevien erot uravalintamotiiveissa

Liikuntapedagogiikkaa pääaineeksi hakevien ja liikuntapedagogiikan erillisryhmässä hakevien uravalintamotiiveissa oli havaittavissa eroja. Merkitseviä eroja löydettiin kiinnostuksessa ja haastavuudessa. Tulokset osoittavat, että erillisryhmässä hakevat jo valmiit liikunnanohjaajat ovat olleet kiinnostuneita liikunta-alasta pitkään ja he kokevat alan haastavaksi tilastollisesti useammin kuin muut liikuntapedagogiikan hakijat. Erillisryhmässä hakevat kokivat myös mielikuvansa alasta hyväksi ja työllisyystilanteen vaikuttaneen uravalintaan useammin kuin liikuntapedagogiikan hakijat. Nämä erot

ryhmien välillä olivat melkein merkitsevä. Muiden uravalintamotiivien kohdalla erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Liikuntapedagogiikkaa pääaineeksi hakevien ja liikuntapedagogiikan erillisryhmässä hakevien uravalintamotiivit (n, %). Vaihtoehdon 'täysin samaa mieltä' valinneet.

| | Liikuntapedagogiikka | | Liikuntapedagogiikan erillisryhmä | | p-arvo |
|--------------------|----------------------|------|-----------------------------------|------|--------|
| | n | % | n | % | |
| Kiinnostus | 358 | 75,4 | 77 | 89,5 | ,002** |
| Mielikuva | 280 | 59,1 | 59 | 69,4 | ,046* |
| Opinto-ohjaus | 12 | 2,5 | 2 | 2,4 | ,651 |
| Vertaisvaikute | 61 | 13,0 | 16 | 19,3 | ,089 |
| Työntekijävaikute | 125 | 26,6 | 23 | 27,1 | ,512 |
| Vanhempien vaikute | 15 | 3,2 | 5 | 5,9 | ,179 |
| Työllisyystilanne | 22 | 4,7 | 10 | 11,8 | ,015* |
| Haastavuus | 74 | 15,6 | 24 | 28,2 | ,005** |
| Palkkaus | 12 | 2,5 | 4 | 4,8 | ,212 |
| Helppous | 5 | 1,1 | 0 | 0,0 | ,436 |

**p<,01; *p<,05

8.2.5. Liikuntapedagogiikkaa pääaineeksi hakevien ja liikunnan yhteiskuntatieteitä pääaineeksi hakevien erot uravalintamotiiveissa

Liikuntapedagogiikkaa pääaineeksi hakevien ja liikunnan yhteiskuntatieteitä pääaineeksi hakevien motiiveissa löydettiin merkitseviä eroja alan mielikuvassa sekä työntekijä vaikutteessa. Liikuntapedagogiikkaa hakevat mainitsivat useammin, että mielikuva alasta on hyvä. Alalla jo työskentelevät henkilöt olivat vaikuttaneet uravalinta päätökseen liikuntapedagogiikan hakijoilla useammin kuin yhteiskuntatieteen hakijoilla (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Liikuntapedagogiikkaa pääaineeksi hakevien ja liikunnan yhteiskuntatieteiden koulutusohjelmaan hakevien uravalintamotiivit (n, %). Vaihtoehdon 'täysin samaa mieltä' valinneet.

| | Liikuntapedagogiikka | | Liikunnan yhteiskuntatieteet | | p-arvo |
|--------------------|----------------------|------|------------------------------|------|--------|
| | n | % | n | % | |
| Kiinnostus | 358 | 75,4 | 23 | 69,7 | ,294 |
| Mielikuva | 280 | 59,1 | 12 | 36,4 | ,009** |
| Opinto-ohjaus | 12 | 2,5 | 1 | 3,0 | ,588 |
| Vertaisvaikute | 61 | 13,0 | 2 | 6,1 | ,192 |
| Työntekijävaikute | 125 | 26,6 | 2 | 6,1 | ,004** |
| Vanhempien vaikute | 15 | 3,2 | 3 | 9,4 | ,100 |
| Työllisyystilanne | 22 | 4,7 | 1 | 3,0 | ,548 |
| Haastavuus | 74 | 15,6 | 3 | 9,1 | ,230 |
| Palkkaus | 12 | 2,5 | 0 | 0,0 | ,440 |
| Helppous | 5 | 5,1 | 0 | 0,0 | ,712 |

**p<,01

8.2.6. Liikuntapedagogiikkaa pääaineeksi hakevien ja liikuntabiologian koulutusohjelmaan hakevien erot uravalintamotiiveissa

Liikuntapedagogiikkaa pääaineeksi hakevien ja liikuntabiologian koulutusohjelmaan hakevien uravalintamotiiveissa ainoaksi erittäin merkitseväksi eroksi nousee työntekijävaikute. Liikuntapedagogiikan hakijat mainitsevat alalla työskentelevien vaikutuksen hakupäätökseen useammin kuin liikuntabiologiaa pääaineeksi hakevat. Melkein merkitseviksi eroiksi nousee liikuntapedagogiikan hakijoiden suurempi kiinnostus alaa kohtaan, hyvä mielikuva alasta, vertaisvaikutteen ja työllisyystilanteen vaikutus hakumotiiveihin (taulukko 8).

TAULUKKO 8. Liikuntapedagogiikkaa pääaineeksi hakevien ja liikuntabiologian koulutusohjelmaan hakevien uravalintamotiivit (n, %). Vaihtoehdon 'täysin samaa mieltä' valinneet.

| | Liikuntapedagogiikka | | Liikuntabiologia | | p-arvo |
|--------------------|----------------------|------|------------------|------|---------|
| | n | % | n | % | |
| Kiinnostus | 358 | 75,4 | 47 | 62,7 | ,017* |
| Mielikuva | 280 | 59,1 | 36 | 48,0 | ,047* |
| Opinto-ohjaus | 12 | 2,5 | 0 | 0,0 | ,168 |
| Vertaisvaikute | 61 | 13,0 | 4 | 5,3 | ,037* |
| Työntekijävaikute | 125 | 26,6 | 8 | 10,7 | ,001*** |
| Vanhempien vaikute | 15 | 3,2 | 1 | 1,3 | ,327 |
| Työllisyystilanne | 22 | 4,7 | 0 | 0,0 | ,036* |
| Haastavuus | 74 | 15,6 | 9 | 12,0 | ,265 |
| Palkkaus | 12 | 2,5 | 0 | 0,0 | ,167 |
| Helppous | 5 | 1,1 | 0 | 0,0 | ,477 |

*** $p < ,001$; * $p < ,05$

8.3. Liikunta-alalle hakevien muut hakukohteet koulutusaloittain

Hakijoista kaksi kolmasosaa (n = 436) haki johonkin muuhun koulutukseen liikunta-alan koulutuksen lisäksi. Liikunta-alalle hakevien suosituimpia muita hakuvaihtoehtoja olivat liikunnanohjaajakoulutus, opettajankoulutus ja fysioterapeutin koulutus. Myös muille koulutusaloille oli joitakin hakijoita ja koulutusalojen kirjo oli laaja (taulukko).

TAULUKKO 9. Liikunta-alan koulutukseen hakevien muut hakukohteet samana hakukeväänä.

| | n | % |
|---------------------------------|-----|------|
| OKL | 83 | 12,3 |
| Fysioterapia | 68 | 10,1 |
| Liikunnanohjaajakoulutus | 148 | 21,9 |
| Liiketalous | 12 | 1,8 |
| Psykologia | 3 | 0,4 |
| Kielet ja tulkkaus | 12 | 1,8 |
| Lastentarhanopettaja | 4 | 0,6 |
| Matemaattiset aineet | 24 | 3,6 |
| Poliisi, maanpuolustus | 1 | 0,1 |
| Terveystieteet ja hoitoala | 31 | 4,6 |
| ATK ja media-ala | 11 | 1,6 |
| Maantieto ja biologia | 11 | 1,6 |
| Teatterikorkeakoulu ja taideala | 14 | 2,1 |
| Muu | 4 | 0,5 |
| Ei hakenut muuhun koulutukseen | 236 | 35,0 |

8.4. Sisäänpäässeiden hakijoiden ennakkoajatuksia alasta

Tässä tarkastelussa ovat mukana liikunnanopettajaksi opiskelemaan päässeet hakijat. Vastaajia oli yhteensä 26 joista naisia oli 16 ja miehiä 10. Naisten vastaukset avoimiin kysymyksiin olivat pääosin pidempiä kuin miesten vastaukset ja he olivat kuvailleet omia motiivejaan opiskella liikunnanopettajaksi monesta eri näkökulmasta. Aineistosta löytyi yhteisiä piirteitä määrällisen tutkimuksen vastauksiin ja tuloksiin ja näin ollen aineistot tukivat hyvin toisiaan. Aineistosta nousi kuitenkin esille myös sellaisia yksittäisiä ajatuksia, joita määrällisessä tutkimuksessa käytetty kyselylomake ei pystynyt saavuttamaan. Nämä vastaukset täydentävät tutkimusta ja tuovat opiskelijoiden ajatukset aidommin kuuluville. Opiskelijoiden vastauksista ja ajatuksista ennen koulutusta kuvastui kauttaaltaan positiivinen kuva liikunnasta ja liikunnanopettajan ammatista. Kaikilla on myös selkeä halu oppia, kehittyä ja kohdata uusia haasteita tulevan koulutuksen aikana.

”Liikunnanopettajan työ on haastavaa ja monipuolista. Liikunnanopettajana minulla on mahdollisuus toimia sekä nuorten liikunnallisten elämäntapojen edistäjänä että kasvattajana. Haluan olla osa sitä opettajakuntaa, joka tekee liikunnasta kaikille yksilöille mielekästä, sopivan haastavaa ja nautinnollista toimintaa.” (N 7)

”Haluaisin oppia ymmärtämään ihmistä paremmin, sekä biologisesti että psykologisesti. Toivon kehittyväni lajeissa, joista minulla on vähemmän kokemusta.” (N 1)

8.4.1. Opiskelijoiden ajatuksia siitä, miksi he haluavat opiskella liikunnanopettajiksi

Liikunnallinen elämäntapa nousi esille 85 % vastauksista. Useasti vastaaja aloitti vastauksen kertomalla, että on liikkunut lapsesta asti ja liikunta on ollut aina tärkeä osa elämää sekä elämäntapa. Tämän tyyppinen aloitus voi viestittää siitä, että vastaajat ovat kokeneet tärkeäksi kertoa tämän vastauksessa ensimmäisenä. Monipuolinen

harrastuneisuus on siis ollut taustalla siihen, että on halunnut liikunnasta itselleen myös ammatin. Vastaus vahvistaa käsitystä siitä, että hakijoilla oli syvä sisäinen kiinnostus liikunta-alaan kohtaan mikä oli nähtävissä myös määrällisissä vastauksissa. Kaikkien miesten vastauksista löytyi tämä asia. Vastaavasti $\frac{3}{4}$ naisista oli kirjoittanut tästä asiasta vastauksessaan.

” Olen lapsesta asti pitänyt erittäin paljon liikunnasta ja harrastanut monen näköistä, eli liikunnalla on aina ollut tärkeä rooli elämässäni. ”(N 1)

”Liikunta on pikkupojasta asti ollut tärkeä osa elämäni ja ennen kaikkea suuri mielihyvän tuottaja sekä kiinnostuksen kohde.” (M 1)

Yhtä lukuun ottamatta kaikissa vastauksissa tuli ilmi halu opettaa ja olla nuorien kanssa. Yhdessä vastauksessa tämä kiteytyi hienosti siihen, että vastaaja koki liikunnanopettajan ammatin arvokkaaksi ja halusi siksi liikunnanopettajaksi. Tarkemmin opettajan ammatti oli ollut haaveena 42 % vastaajista. Kun siihen yhdistettiin oma kiinnostus liikuntaa kohtaan, niin vastaajat näkivät liikunnanopettajan ammatissa yhdistyvän kaksi mielenkiinnon kohdettaan. Haluaan työskennellä sosiaalisessa ammatissa sekä erityisesti lasten ja nuorten parissa toi esille myös 42 % vastaajista. Vastaajat mainitsivat myös useasti tulevansa hyvin toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa ja olevansa sosiaalisia. He kokivat että liikuntaa opettaessa he kohtaavat paljon ihmisiä ja pääsevät työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa.

” Opettajan ammatti yleisemmin on ollut minulle jo pitkään selkeä haave ja tavoite. Siihen liikunnan ulottuvuuden liittäminen tuntui luonnolliselta valinnalta urheilutaustani sekä mielenkiinnostani johtuen.” (M 6)

” Olen luonteeltani sosiaalinen. Tässä ammatissa saan olla tekemisissä monien erilaisten ihmisten kanssa.” (N 10)

Nykyään puheenaiheena on useasti huoli lasten ja nuorten terveydestä ja fyysisen aktiivisuuden kokonaismäärän vähenemisestä. Tämä on lisännyt entistä enemmän liikunnanopettajan merkitystä hyvinvointi- ja ihmissuhdeosaajana. Liikunnanopettajan keskeinen tehtävä onkin tukea oppilasta omaksumaan aktiivinen ja liikunnallinen

elämäntapa. (Heikinaro-Johansson 2005.) Terveellisiin elämäntapoihin ja liikuntaan kasvattaminen olivat asioita, jotka havaitsimme lukiessa opiskelijoiden vastauksia. Tätä asiaa ei ollut nähtävissä määrällisissä vastauksissa, koska kysely ei käsitellyt näitä asioita. Puolet naisista oli kirjoittanut jollain tapaa siitä, kuinka haluaisivat omalla toiminnallaan edistää liikunnallisuutta ja terveyttä tukevaa elämäntapaa. Liikunnan ja liikunnanopettajan terveyttä edistävä vaikutus nähtiin myös varsin kokonaisvaltaisena, koska vastaajien mukaan liikunnanopetuksen avulla voi tukea nuorten kehitystä monella eri tapaa sekä vaikuttaa myös arvoihin. Lisäksi liikunnan ilon ja oman harrastuksen löytäminen koettiin tärkeäksi. Miehistä kolmasosa oli maininnut aiheesta vastauksissa.

”Liikunnan merkitys ihmisen terveydelle on suuri. Haluaisin innostaa lapsia ja nuoria liikkumaan omaehtoisesti ja löytämään itselleen jonkun kivan harrastuksen, ’oman jutun’, liikunnan parista. Koulu on tärkeä kasvuympäristö lapsille ja nuorille. Koulun kautta on mahdollisuus vaikuttaa asenteisiin liikuntaa kohtaan ja saada oppilaat ymmärtämään liikunnan merkitys hyvinvoinnille.” (N 3)

Kirjoittaessamme puhtaaksi opiskelijoiden vastauksia, esiin nousi mielestämme vahvasti omien liikunnanopettajien hyvä esimerkki ja vaikutus uravalintaan. Tarkemmin aineistoa luettuamme kuitenkin vain 23 % vastaajista oli maininnut oman liikunnanopettajan vastauksissaan. Tämä tulos on prosentuaalisesti sama ja verrattavissa määrällisten vastausten kanssa (liite 3). Oma liikunnanopettaja oli siis ollut innostaja alalle ja motivoinut joitakin hakeutumaan liikunnanopettajan ammattiin. Joissakin vastauksissa oli tässä yhteydessä mainittu myös hyvät kokemukset koululiikunnasta ja liikuntatunneista. Oletimme myös että vastaajilla olisi ollut valmennustaustaa, mutta vain kahdella vastaajalla oli mainittuna valmennuskokemuksia ja sen vaikutus uravalintaan.

”Omat muistoni ala- ja yläasteen sekä lukion liikunnan tunneista ja opettajista ovat motivoineet minua hakemaan liikunnanopettajaksi. Omat liikunnanopettajani ovat olleet kannustavia, rohkaisevia ja innostavia; erinomaisia liikunnanopettajia ja olen aina ihailnut heitä.” (N 2)

”13-vuotiaasta lähtien olen valmentanut monia erilaisia ryhmiä urheiluseurassani, leireillä, olen vetänyt hiihtokouluja jne. Olen aina viihtynyt roolissa valmentajana, siksi askel hakea liikunnanopettajaksi oli lyhyt.” (N 9)

Vastauksissa oli muutamia yksittäisiä ajatuksia joita haluamme mainita. Yksi vastaajista koki että liikunnanopettajan ammatti on kutsumusammatti. Työllistyminen joka puolella suomea oli ollut yhden vastaajan ajatuksissa. Työajan sopivuus ja lomien pituus oli mainittu myös yksittäisissä vastauksissa. Itsensä toteuttaminen, luovuus ja omien harrastuksien jatkuminen työn parissa olivat motiiveita, jotka myös herättivät huomiomme.

8.4.2. Opiskelijoiden odotuksia liikunnanopettajakoulutukselta

Odotukset koulutukselle olivat kauttaaltaan positiivisia. Kysymykseen vastaaminen oli varmasti huomattavasti ensimmäistä kysymystä vaikeampaa, koska vastaukset olivat melko lyhyitä. Samat odotukset kuitenkin nousivat esille useissa vastauksissa.

Opiskelijoista 73 % odotti monipuolista koulutusta, joka kehittää heidän tietojaan ja taitojaan. Opiskelijat toivoivat, että teorian ja käytännön opinnot tukisivat toisiaan ja muodostaisivat toimivan kokonaisuuden. Heikinaro-Johanssonin (2005) mukaan liikunnanopettajakoulutuksessa onkin viime aikoina kiinnitetty erityistä huomiota teorian ja käytännön yhteen liittämiseen. Erityisesti liikunnallisten taitojen kehittäminen oli mainittu 58 % vastauksista. Opiskelijat toivoivat erityisesti kehittyvänsä lajeissa, joista heillä oli vähemmän kokemusta ja vastauksissa odotettiin lisäksi uusiin lajeihin tutustumista. Koulutukselta odotettiin myös käytännön läheisyyttä, kuten kokemuksia oikeista liikunnanopetustilanteista ja harjoittelujaksoja.

”Toivon laajamittaista tutustumista lajeihin asiantuntevien ihmisten opastuksella, käytännön opetusharjoituksia sekä kiinnostavia luentoja.” (M 10)

Puolissa vastauksissa opiskelijoiden ajatukset olivat tulevaisuudessa. He odottivat että saavat koulutuksesta hyviä valmiuksia työelämään, keinoja itse opettamiseen ja taitoja,

joita muuten opettajana toimiessa tarvitsee. Koulutuksen odotettiin siis valmistavan hyvin ammattiin, jotta valmistumisen jälkeen pärjäisi työelämässä. Myös erilaisten ryhmien kanssa toimimiseen ja yllättäviin tilanteisiin odotettiin eväitä.

”Toivon, että opinnoistani muodostuu mielenkiintoinen, monipuolinen ja ääriarvoja koetteleva kokonaisuus joka antaa vahvat lähtökohdat tulevaisuuteni poluille.” (M 6)

”Tulevalta liikunnan aineenopettajakoulutukselta odotan valmiuksia toimia tulevassa ammatissa kasvattajana ja opettajana.” (N 11)

Koulutukselle oli myös sosiaalisia odotuksia. Puolet opiskelijoista odotti, että heillä olisi hauskaa, he saisivat uusia ystäviä ja opinnot suoritettaisiin muutenkin hyvässä hengessä. Odotukset opinnoista vaikuttivat siis erittäin positiivisilta ja yhdessäoloa sekä rentoa meininkiä kaivattiin.

”Paljon hauskoja hetkiä, hiekkä, naurua ja ankaraa työntekoa.” (M 8)

”On mukavaa, mutta silti opiskellaan tosissaan. Uusia ystävyys-suhteita ja hyvää ryhmähenkeä.” (N 13)

Heikinaro-Johanssonin (2005) mukaan opintojen ensisijaisena pyrkimyksenä on tukea opiskelijaa löytämään oma persoonallinen tapansa toimia opettajana ja kasvattajana. Yksi vastaajista oli maininnutkin, että toivoo löytävänsä persoonallisen ohjaajatyylin. Lisäksi toiveena oli persoonan ja auktoriteetin vahvistuminen opintojen aikana. Muita yksittäisiä toivomuksia oli tutustuminen saman alan osaajiin sekä mahdolliset vaihtovuoden kokemukset ulkomailla. Yksi hakijoista oli maininnut myös itsenäistymisen yhdeksi odotukseksi.

9. POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin liikuntatieteitä opiskelemaan hakevien uravalintamotiiveja. Aihetta käsitelimme niin määrällisen kuin laadullisen tutkimusaineiston kautta. Kaksi eri tutkimusasetelma tukivat toisiaan. Aineistona oli liikunta-alan toisen vaiheen valintakokeissa vuosina 2005–2007 kerätyt hakijakyselyt (n=675) sekä liikunnanopettajaksi opiskelemaan päässeiden (n=26) ajatuksia siitä, miksi hakeutuvat liikunnanopettaja koulutukseen ja mitä odotuksia heillä on sen suhteen.

Vuosina 2005–2007 kerätyt hakijakyselyt osoittivat, että tärkeimmäksi uravalintamotiiviksi liikunta-alalle opiskelemaan hakevilla nousi kiinnostus liikunta-alaa kohtaan. Vastajista 96 % valitsi vaihtoehdon ’jokseenkin samaa mieltä’ tai ’täysin samaa mieltä’ kysyttäessä kiinnostusta pitkällä aikavälillä alaa kohtaan. Vastanneet ovat siis pitkään haaveilleet liikunta-alalle opiskelemaan pääsystä. Alan kiinnostavuuden puolesta puhuu myös se, että 92 % hakijoista liikunta-ala oli ensisijainen hakukohde. Liikunta-alalle ei siis haeta sattumalta tai vaan opiskelupaikan hakemisen vuoksi.

Toiseksi tärkeimmäksi uravalintamotiiviksi nousi vastaajien hyvä mielikuva alasta. Vastanneiden hakeutumiseen liikunta-alalle ovat vaikuttaneet jossain määrin myös alan haastavuus sekä neljäsosalla vastaajista alalla työskentelevät henkilöt. Palkkauksen, helpon opiskelupaikan saamisen, vanhempien tai opinto-ohjaajien vaikutuksen tai työllisyystilanteen ei nähty vaikuttavan uravalintapäätökseen. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet Hirvensalo ja Palomäki (2006) heidän tutkiessaan liikunnan aineenopettajakoulutukseen vuonna 2005 hakeneiden (n = 166) uravalintamotiiveja. Hakijat ovat siis olleet selvästi sisäisesti motivoituneita ja ulkoisilla motivaatiotekijöillä, kuten palkkauksella tai hyvällä työtilanteella, on ollut vain vähäinen merkitys. Myös opettajaksi hakeneiden uravalintamotiiveja on tutkittu ja tuloksemme on rinnastettavissa näissä tutkimuksissa saatuihin tuloksiin. Opetusalalle haetaan sisäisten motiivien takia. Esimerkiksi Vuorisen ja Valkosen (2003) tutkimuksessa koulutusvalintaa vaikuttaneita valintamotiiveja olivat tutkimuksessa kiinnostus alaa kohtaan, mahdollisuus mielenkiintoiseen työhön ja omien lahjojen ja taipumusten käyttö. Perhon (1984) tutkimuksen mukaan, hänen tutkiessaan aineenopettajaksi hakevia, alalle hakemisen

tärkeimpänä valintaperusteena esitettiin henkilökohtainen kiinnostus opintoalaa kohtaan.

Vaihtoehtoisista koulutusaloista suosituimmiksi nousevat liikuntaan ja kasvatukseen läheisesti liittyvät opettajankoulutus ja liikunnanohjaajakoulutus. Fysioterapeutin koulutus oli kolmanneksi suosituin vaihtoehtoinen koulutussuunta. Huomioitavaa on myös se, että kolmasosa hakijoista ei ilmoittanut hakevansa muuhun koulutukseen. Tuloksissa oli yllättävää, ettei poliisikouluun tai maanpuolustuskorkea kouluun hakevia ollut juurinkaan. Tämä johtuu ehkä siitä, että koulutukseen haetaan eri syklillä, joka ei vastaa liikunta-alalle hakemisen ajankohtaa.

Aineistoa käsitellessämme etsimme eri muuttujaryhmien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä ristiintaulukoinnin avulla. Merkitsevyys testauksessa käytimme luokitusta vaihtoehdon 'täysin samaa mieltä' valinneet, verrattuna merkitsevyystestauksessa muun vaihtoehdon valinneisiin. Tämä karkea jako siitä syystä, että halusimme löytää pienetkin erot.

Miesten ja naisten uravalintamotiiveja vertaillen tulokset olivat melko samankaltaisia. Ainoa ero oli se, että naiset olivat olleet miehiä pidempään kiinnostuneita liikuntatieteellisestä alasta. Niin kuin jo aiemmin mainitsimme, kokonaisuudessa kiinnostus oli tärkein uravalintamotiivi.

Liikunnalle ensisijaisesti hakevien ja muulta sijalta liikunta-alalle hakevien uravalintamotiiveissa löytyi kaksi tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa. Ensisijaiset hakijat olivat olleet pitkään kiinnostuneita alasta ja heidän mielikuvansa alasta oli useammin hyvä. Tämä onkin aika luonnollinen ero. Toissijaiset hakijat eivät ole ehkä niin motivoituneita ja liikunta-alasuuntautuneita kuin ensisijaiset hakijat. Heidän ensisijainen kiinnostuksensa kun on toisella alalla.

Useampaan kertaan liikunnalle hakevien uravalintamotiiveissa erottui tilastollisesti merkitseviä asioita. Alalla jo opiskelevat tuttavat olivat vaikuttaneet positiivisesti heidän uravalintapäätökseen. Heillä oli siis ehkä joitakin jo alaa opiskelevia tuttavuuksia, joiden kokemukset ja kannustus vaikuttivat hakijan motiiveihin. Työntekijävaikutte eli alalla työskentelevien ihmisten vaikutte on myös korostunut heidän vastauksissaan. He ovat ehkä tehneet töitä liikunta-alalla ja saaneet sieltä kannustusta omaan uravalinnan

tueksi. Heidän kiinnostuksensa alaa kohtaan on myös aavistuksen korkeampi kuin ensimmäistä kertaa hakevilla. Tämä on luonnollista, ovathan he hakemassa jo vähintään toista kertaa liikunta-alankoulutukseen.

Valmiiden liikunnanohjaajien uravalintamotiiveja vertaillaessa niihin, jotka hakevat ilman aikaisempaa koulutusta liikunnanopettajakoulutukseen, löytyy useampi uravalintaan vaikuttava ero. Liikunnanohjaajien erillisryhmän hakijoiden pitkäaikainen kiinnostus alaa kohtaan on korkea. He ovat ehkä jo pitkään haaveilleet liikunnanopettajan työstä ja tämä osaltaan nostaa kiinnostusta. Heidän mielikuva alasta on hyvä, he pitävät alaa haastavana ja työllisyystilanne on myös mainittu heidän uravalintamotiiveiksi. Heillä on ehkä kertynyt omakohtaisia kokemuksia liikunta-alasta toisen koulutuksen ajalta. Tämän lisäksi voi olla että heillä on jo pitempiä työkokemuksia liikunnanohjaamisesta. Kuten Kemppinen ja Kuusela (2006) ovat maininneet, työkokemusta omaavien hakijoiden mahdollisuudet rakentaa uravalintapäätös realiteeteille on suurempi. He ovat myös vanhempia kuin suoraan lukiosta hakevat ja heillä on ollut aikaa pohtia omaa uravalintaansa ja kokeilla kenties myös muita vaihtoehtoja. (Kemppinen & Kuusela 2006.) Tässä tapauksessa liikunnanohjaajat ovat saaneet vahvistusta omalle uravalintapäätökselleen jo liikunta-alan koulutuksesta sekä mahdollisesti työstä ja haluavat sen vuoksi jatkaa koulutustaan.

Liikuntapedagogiikkaa opiskelemaan hakevat mainitsevat useammin mielikuvan alasta hyväksi sekä työntekijävaikutteen uravalintaan vaikuttavaksi kuin liikuntayhteiskuntatieteen hakijat. Tämä johtuu ehkä siitä, että liikunnanopettajaksi hakevilla on selkeä kuva siitä, mitä tuleva ammatti pitää sisällä ja heillä on tuttuja jotka työskentelevät alalla. Liikunnan yhteiskuntatieteiden hakijoille ei ehkä ole niin selkeää kuvaa siitä työalasta, mihin koulutus antaa heille mahdollisuuden. Heillä ei ehkä myöskään ole tiedossa sellaisia ihmisiä, jotka ovat käyneet kyseisen koulutuksen, joten työntekijävaikutus jää matalaksi. Samasta syystä liikuntabiologiaa hakevien työntekijävaikutte eroaa liikuntapedagogiikkaa hakevien uravalintamotiiveista. Muita melkein merkitseviä eroja näiden ryhmien välillä löytyy kiinnostus, mielikuva, työllisyystilanne ja vertaisvaikutteessa.

Uravalintamotiiveiksi ei vastauksissa kovinkaan usein nouse opinto-ohjaajan vaikutus uravalintaan, alan palkkaus, vanhempien vaikutus uravalintaan tai helppo

opiskelupaikan saaminen. Liikuntatieteellinen ala kuuluu vaikeimmin avautuviin yliopistokoulutuksiin Suomessa, (Korkeakouluihin hakeneet ja hyväksytyt 2000) ja tämä tosiasia nousee myös vastauksissa esille. Opinto-ohjaajan vaikutte jää alhaiseksi ehkä siitä syystä, että opiskelijat ovat sisäisesti kiinnostuneita alasta ja heidän uravalintansa on luultavasti ollut hyvin selkeä. He eivät myöskään ehkä kuulu siihen opiskelija ryhmään, joka tarvitsee niin paljon opinto-ohjaajan tai muiden tahojen palveluita tai tukea. Tähän tulokseen voi osaltaan vaikuttaa myös se, että liikunnan pääsykokeiden toiseen vaiheeseen olevat pääsykoerajat ovat korkeat. Kalajan (2008) tutkimuksessa kävi ilmi että yleisarvolauseeltaan alle magnan ylioppilaat joutuvat luopumaan kiinnostuksensa mukaisesta liikuntatieteellisestä opintoalasta. Hakijalla täytyy olla siis suhteellisen hyvä menestys aiemmista opinnoista päästäkseen liikunta-alankoulutukseen. Tämä takaa liikunnalle hyvän tasoiset opiskelijat. Toisaalta opinto-ohjaajan vaikutusta ei välttämättä aina osata huomioida, vaikka sitä kautta olisikin saatu tietoja, taitoja ja valmiuksia, joiden avulla on itse pystynyt suunnittelemaan omaa tulevaisuuttaan ja uravalintaa. Opinto-ohjaajan vaikutus voi olla siis tiedostamatonta tai piilevää, koska oppilaanohjauksen tavoitteena on, että opiskelija pystyisi ammatillisen suuntautumisen etsimisessä ja päätöksenteossa arvioimaan realistisesti omia edellytyksiään ja mahdollisuuksiaan.

Vanhempien vaikutetta ei mainita ensisijaisena uravalintamotiivina. Vanhempien vaikutte on ehkä sen kaltainen uravalintamotiivi, jota ei tiedosteta. Tutkimuksissa on havaittu, että opetus ja kasvatustieteen ammatti on osittain periytyvää. Ikonen-Varilan (2001) tutkimuksessa lähes puolella tutkittavista jompikumpi vanhemmista oli toiminut tai toimi kasvatustieteen alalla. Vanhempien oma kasvatustieteen- ja opetusalan kokemus toimi joko kannustimena tai neutraalina asenteena alanvalintaan. Aineiston perusteella monien pyrkimys vanhempiin samaistumisesta ei tunnu epäuskottavalta. (Ikonen-Varila 2001, 37–38, 57.) Omien kokemusten perusteella usean liikunnanopiskelijoiden sukulaisia tai perheenjäseniä toimii usein liikunnanopetus tai opetusalanalla yleensä.

Käsiteltyämme määrällisen aineiston siirryimme laadullisten vastausten pariin. Tavoitteenamme oli löytää sieltä tutkimustamme täydentävää tietoa. Aineistoista löytyi yhteisiä piirteitä määrällisen tutkimuksen tuloksiin ja näin ollen aineistot tukivat hyvin toisiaan. Aineistosta nousi kuitenkin esille myös sellaisia asioita, joita määrällisessä tutkimuksessa käytetty kyselylomake ei pystynyt saavuttamaan ja nämä vastaukset

tuovat opiskelijoiden ajatukset aidommin kuuluville. Opiskelijoiden vastauksista ja ajatuksista ennen koulutusta kuvastui kauttaaltaan positiivinen kuva liikunnasta ja liikunnanopettajan ammatista. Omat koulumuistot ja mielikuvat oman opettaja työstä voivatkin olla joillekin hakijoille merkittäviä motiiveja uravalintaa tehtäessä, vaikka on hyvä huomioida, että myös kielteiset koulumuistot voivat kannustaa hakeutumaan opettajan uralle (Kemppinen & Kuusela 2006). Kaikilla oli vastaajilla oli myös selkeä halu oppia, kehittyä ja kohdata uusia haasteita tulevan koulutuksen aikana. Tällainen positiivinen elämän asenne on nähtävissä yleisemminkin liikunnanopettajaksi opiskelevista. Liikunta-ala siis varmastikin vetää tietyn tyyppisiä ihmisiä koulutuksen pariin. Vastauksista kuvastui myös se, että omaa uravalintaa oli joutunut miettimään ja usein uravalinnassa oli otettu huomioon omat henkilökohtaiset ominaisuudet. Viljasen (1977) mallin perusajatuksena uravalinnan prosessista onkin se, että uravalintapäätös syntyy ajatteluprosessin tuloksena ja näin yksilö vertaa omia edellytyksiään ja kiinnostuksen kohteitaan ammattien vaatimuksiin.

Ensimmäisenä ja ehkä tärkeimpänä asiana vastauksista nousi esille liikunnallinen elämäntapa. Liikunta oli vastaajilla ollut osa elämää lapsuudesta saakka ja halu jatkaa ja jakaa tätä tapaa oli suuri. Tällainen kertoo syvästä sisäisestä kiinnostuksesta liikuntaa kohtaan, joka tuli tärkeimmäksi tulokseksi myös hakijakyselyn tuloksissa. Mielenkiintoista on kuitenkin se, riittävätkö omat hyvät liikuntakokemukset ja oma liikunnallinen elämäntapa siihen, että haluaa itse opettaa liikuntaa työkseen? Varmasti jokainen liikunta-alalle hakija nauttii itse liikunnasta ja tämä tekijä on ollut usein motiivina alalle hakeutumisessa mutta silti opintojen aikana onkin saattanut huomata, että opettaminen ei kuitenkaan ole itselle sopiva juttu. Toisaalta Mäkelä (2006) on kirjoittanut, että liikunnanopettajan työ on itsessään jo monille jonkinlainen palkinto, koska saa tehdä sitä mistä on pienestä lähtien haaveillut eli liikkua itse ja liikuttaa toisia (Mäkelä 2006, 79). Toinen vastauksista vahvasti esille nouseva asia oli halu opettaa, kasvattaa ja olla nuorten sekä lasten parissa. Kun nämä asiat yhdistettiin uravalinnan yhteyteen, tulevaisuuden ammatiksi löydettiin liikunnanopettajan ammatti. Kemppinen ja Kuusela (2006) totesivat myös haastatteluidensa perusteella, että opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveina toimivat mm. kiinnostus lasten kanssa työskentelyyn sekä mahdollisuus toteuttaa omia persoonallisia taitoja (Kemppinen ja Kuusela 2006). Hutchinson ja Buschner (1996) ovat myös maininneet että oma aikaisempi liikunnallinen harrastuneisuus sekä halu työskennellä nuorten parissa ovat

olleet tärkeimmät motiivit hakeutuessa liikunnanopettajaksi. Opiskelijat tunsivat oman harrastuneisuutensa kautta omaavansa taitoja ja kykyjä, joita tarvitaan liikunnan opettamisessa. Oma urheilullinen tausta antoi siis uskoa siihen, että he menestyisivät myös liikunnan opettajina. (Hutchinson ja Buschner 1996.)

Jussila (1976) on todennut, että uravalinnan motiiveja koskevilla tutkimuksilla opettajaksi hakeutumiseen vaikuttaa tavallisesti joukko erilaisia syitä, joiden tärkeysjärjestys vaihtelee eri yksilöillä ja eri opettajakategorioissa. Sosiaaliseen kanssakäymiseen ja muiden ihmisten auttamiseen sekä heidän kanssa toimimiseen liittyvät motiivit esiintyvät ammatillisten motiivien ohella yleensä tärkeimpinä. (Jussila 1976, 6.) Avoimissa vastauksissa vastaajat pitivätkin itseään usein sosiaalisina ja halusivat siksi työskennellä ammatissa, jossa saisivat tehdä työtä erilaisten ihmisten kanssa. Myös Hollandin teorian pohjalta opettajan työhön hakeutuu ihmisiä, jotka kokevat olevansa sosiaalisia, koska opettajan työ on sosiaalista. Hollandin teoriassa tavoitellaankin henkilön persoonallisuuden ja työympäristön yhteensopivuutta. (Holland 1985, 1-14.)

Terveellisiin elämäntapoihin ja liikuntaan kasvattaminen olivat asioita, jotka havaitsimme lukiessa opiskelijoiden vastauksia. Tätä asiaa ei ollut nähtävissä määrällisissä vastauksissa, koska kysely ei käsitellyt näitä asioita. Asian esiin nouseminen oli hienoa koska nykyisin terveys ja terveysliikunta ovat nousevia trendejä. Laakson (2007) mukaan liikunnanopettaja on nykyisin laaja-alainen hyvinvoinnin asiantuntija, jonka täytyy tuntea liikuntaan ja liikuntakulttuuria, liikunnan biolääketieteellisiä lähtökohtia ja käyttäytymistä ohjaavia käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteellisiä perusteita. Perinteisestä lähes ”sotilaallisesta kurinpitäjästä” on tullut hyvinvointi- ja ihmissuhdeosaaja, jonka tarkoituksena on auttaa oppilaita löytämään itselleen sopivat liikuntamuodot läpi elämän jatkuvaan harrastamiseen. (Laakso 2007.)

Opiskelijoiden odotukset koulutukselta olivat monipuolisia ja vastauksista kuvastui vahvasti ajatus tulevaisuudesta. Joitakin yhteisiä piirteitä oli vastauksissa havaittavissa kuten se, että opiskelijoista suurin osa odotti monipuolista koulutusta, joka kehittää heidän tietojaan ja taitojaan. Erityisesti liikunnallisten taitojen kehittäminen ja halu oppia uusia lajeja oli mainittu useasti. Opiskelijat toivoivat myös, että teorian ja

käytännön opinnot tukisivat toisiaan ja muodostaisivat toimivan kokonaisuuden. Vastauksissa oli myös sosiaalisia odotuksia kuten, mukavaa opiskelua uusien ystävien kanssa. Koulutuksen käyneinä voimme sanoa että odotukset ovat realistisia. Koulutus tarjoaa monipuolista opiskelua niin teoriassa kuin käytännössä. Kun näin opintojen loppuvaiheessa mietimme opiskeluaikaa, sosiaaliset asiat kuten ystävät, yhdessä koetut hetket ja ”liikunnan henki” ovat saaneet suuren roolin koulutuksen aikana.

Tutkimuksen mittarit toimivat hyvin ja saimme tietoa uravalintamotiiveista. Hakijakyselyyn osallistuneiden suuri määrä antoi kattavaa tietoa uravalintamotiiveista ja vastaavasti laadulliset vastaukset pienellä otannalla antoi riittävästi täydentävää tietoa. Meillä oli käytössä aineisto, jota oli raportoitu jo jonkin verran. Saimme kuitenkin vahvan teoriaan tutustumisen ja aineiston käsittelemisen kautta oman näköisen tutkimuksen, joka antoi osittain uutta ja täydentävää tietoa liikunta-alalle pyrkivien uravalintamotiiveista.

Kirjallisuuteen tutustuessa oma tieto uravalintamotiiveja koskevista asioista laajeni. Työn edetessä mieleemme tuli, että jos tekisimme tutkimuksen uudestaan ja keräisimme aineiston itse, niin käyttäisimme ehkä jotain muuta kyselylomaketta, joka kartoittaisi vielä laajemmin uravalintamotiiveihin liittyviä kysymyksiä. Tällainen kyselylomake olisi voinut olla esimerkiksi Väisänen (2001) tutkimuksessa käyttämä kyselylomake, muokattuna meidän tarpeisiimme

Tutkimuksen luotettavuutta tukee se, että mittareiden kysymykset ovat selkeästi ymmärrettävissä. Tutkimuksessa hakijakysely on testattu ja tutkimuksissa käytetty mittari. Luotettavuutta taas horjuttavat epäilyt siitä, antavatko vastaajat totuudenmukaisia vastauksia vastaustilanteessa, jossa he ovat hakemassa kyseiseen koulutukseen. Joissakin tutkimuksissa on tullut esille, että vastaajat valitsevat myös yksilökeskeisempiä motiiveja. Perho (1987, 63) havaitsi että ulkoiset tekijät, kuten lyhyet työpäivät ja pitkät lomat, alkoivat nousta motiiveista enemmän esille sekä myös ammatin tarjoama itsemääräämismahdollisuus. Väisänen (2001) tutkimuksessa tärkeimmiksi motiiveiksi hakea opettajan koulutukseen nousivat ihmissuhteisiin, altruistisiin asenteisiin ja luovuuteen liittyvät teemat. Aikaisemmista tutkimuksista poiketen tutkimuksen osallistujat painottivat vähemmän teemaa ”halu palvella yhteiskuntaa”. (Väisänen 2001, 6-7) Yleistettävyyys perusjoukkoon on tutkimuksen

suuren otoksen vaikutuksesta hyvä, tutkimuksen vastaus prosentti on suhteellisen korkea 77 % kokonaisotoksesta. Tutkimukseen osallistui suhteessa tasapuolisesti nais- ja mieshakijoita joka osaltaan tukee tutkimuksen validiutta. Tutkimuksen reliabiliteetti on hyvä. Reliabiliteettiin vaikuttaa kuitenkin ajankohta, jolloin vastaukset on kirjoitettu. Etenkin laadullisten kysymysten vastaukset ovat varmasti erilaisia, jos niitä kysytään jo koulutetulta joukolta.

Oma tieto opettajan ammatista, yksilön kehittymisestä ja uravalinnasta lisääntyikin työtä tehdessä ja tämä on tulevan oman opettajuuden kannalta hyväksi. Kirjallisuuteen perehtyessä ja itse tutkimusta tehtäessä on herännyt ajatuksia, joita voisi myöhemmin tutkia vielä tarkemmin. Liikunta-alaa hakevien uravalintamotiiveista ei löytynyt paljon tutkimustietoa, joten alue on senkin takia hedelmällinen tutkimukselle.

Tutkimuksemme kartoittaa uravalintamotiiveita koulutukseen hakeutuvilta ja tämän seurauksena olisi mielenkiintoista tietää muuttuvatko motiivit esimerkiksi opintojen aikana. Uravalinnan kehittymisen tutkiminen olisi siis kiintoisaa ja paljastaisi motiivien pysyvyydestä jotakin. Opintoihin valituilta olisi myös myöhemmin mielenkiintoista kysyä, kuinka opinnot ja koulutus ovat vastanneet odotuksia ja motiiveja, jotka valitut ovat maininneet ennen koulutuksen alkua.

LÄHTEET

- Asp, E. & Peltonen, M. 1991. Työelämän sosiologia. Helsinki: Otava.
- Britzman, D.P. 1986. Cultural Myths in Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review* (56), 442-456.
- Erikson, E. H. 1968. Identity, youth and crisis. New York: Norton.
- Fejgin, N., Ephraty, N. & Ben-Sira D. 1995. Work Environment and Burnout of Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*. 15 (1), 64-78.
- Heikinaro-Johansson, P. 1998. Toteutuuko koululiikuntaa kaikille? *Liikunta ja tiede* 35 (5), 13-17.
- Heikinaro-Johansson, P. 2001. Liikuntakasvatus 2000-luvun koulussa: enemmän vapautta, vastuuta ja haasteita. *Liikunta ja tiede* 38 (1), 4-9.
- Heikinaro-Johansson, P. 2005. Liikunnanopetus tunnistaa huomisen haasteet. *Liikunta & Tiede* 42 (3), 5-9.
- Heinonen, T. 1998. Lukiolainen uranvalinnan kynnyksellä – luokanopettajan ammatti erityisesti lukiolaisen pojan uranvalinnan kohteena. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Heinonen, T. 2000. Luokanopettajan ammatti helsinkiläislukiolaisen kiinnostuksen kohteena. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 65.
- Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otava.
- Hirvensalo, M. & Numminen, P. 1997. Liikunnanopettajan työ: monen roolin summa. *Liikunta ja tiede* 34 (2), 48-51.
- Hirvensalo, M. & Palomäki, S. 2006. Factors that Influence Finnish Students to Apply to Physical Education Teacher Education. Teoksessa: P. Heikinaro-Johansson & E. McEvoy (toim.) *The Role of Physical Education and Sport in Promoting Physical Activity and Healths*. AIESEP World Congress 5-8 July Jyväskylä, Finland. Jyväskylä: Kopijyvä, 180.
- Holland, J. L. 1985. (2nd ed.) Making vocational choices. A Theory of vocational personalities & work environments. 2. painos. New Jersey: Prentice hall.

- Hutchinson, G. E. & Buschner, C. A. 1996. Delayed-Entry Undergraduates in Physical Education Teacher Education: Examining Life Experiences and Career Choice. *Journal of Teaching in Physical Education* 15 (2), 205-223.
- Ikonen-Varila, M. 2001. Koulutus ja työ valinta. Lastentarhanopettajaksi opiskelevien näkemyksiä alanvalinnasta ja työstä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 170. Helsinki: yliopistopaino.
- Johansson, N. 2006. Liikunnanopettajan uudistunut työnkuva perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Johansson, N. & Heikinaro- Johansson, P. 2005. Liikunnanopettajan työn palkitsevat ja kuormittavat piirteet. *Liikunnanopettaja* (4), 39-43.
- Jussila, J. 1976. Peruskoulun luokanopettajan koulutukseen hakeutuminen ja sen motiivit. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 52.
- Jussila, M. & Lauriala, A. 1989. Luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintamotiivit, koulutusodotukset sekä koulutus ja kenttäkokemukset; Oulun yliopiston vanhanmuotoisen koulutuksen läpikäyneiden seurantatutkimus vuosilta 1975-1988. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 61.
- Jyrhämä, R. 2004. Sisällön erittelyn mahdollisuuksia: taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 223-238.
- Kalaja, P., Toomar, J., Pitkänen-Huhta, A., Hirvonen, T. ja Dufva, H. 2006. Suoravalinta ja vieraiden kielten opiskelijan opinnot. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana*. Jyväskylän yliopistopaino, 65–83.
- Kalaja, T. & Hirvensalo, M. 2006. Uusien ylioppilaiden menestyminen liikunnan aineenopettajakoulutuksen valintakokeissa. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana*. Jyväskylän yliopistopaino, 85-94.
- Kalaja, T. 2008. Kevyemmällä valintakokeilla sama lopputulos – liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntapedagogiikan lisensiaatin tutkimus.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.

- Kari, J. 1997. Opiskelijavalintojen kehittämisen jatkumo. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. Lähtisinkö opettajaksi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64. 14- 43.
- Kari, J. 2006. Valinnat – opettajaidentiteetti - koulutyö. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopistopaino, 53-62.
- Kari, J. & Heikkinen H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopistopaino, 41-60.
- Kari, J., Moilanen, P. & Räihä P. 2001. Opettajaksi opiskelemaan? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopistopaino. 7-40.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Karjalainen, S. 2007 Koulun penkiltä työelämään. Liito. Liikunnan ja terveystiedon opettaja. (1), 50-51.
- Karvonen, J. 1970. Opettajainvalmistuslaitokset opiskelijoiden eräiden persoonallisuuspiirteiden, asenteiden ja normien valossa. Opettajaksi valmistuvien uravalintamotiiveista ja uskonnollisista normeista. Jyväskylän yliopisto KTL 67.
- Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehitysmahdollisuudet. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kemppinen, L. & Kuusela, M. 2006. Valintakokeet – este unelmalle? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopistopaino, 115–145.
- Kerr, B. & Erb, C. 1991. Career counseling with academically talented students: Effects of a value-based intervention. *Journal of Counseling Psychology* 38 (3), 309-314.
- Koistinen, T. 2000. Liikunnanopettajana yläasteella ja lukiossa. *Liikunnanopettaja* (4-5), 28.
- Korkeakouluihin hakeneet ja hyväksytyt 2000. Tilastokeskus. SVT. Koulutus 2001:1.
- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät: uuden opettajuuden mahdollisuudet. Atena: Jyväskylä.

- Kosonen, P.A. 1986. Nuorten valmiuksista uravalintoihin peruskoulun ja lukion päättyessä. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) *Kehittykö koulu? Tutkijoiden arvioiteja peruskoulun ja lukion nykytilasta*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, 153-159.
- Kosonen, P.A. 2005. Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. *Jyväskylä Studies in education, Psychology and Social Research* 271.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. 16–24.
- Laes, T. 2005. Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. *Turun yliopiston julkaisuja Sarja C* 235. Turku: Painosalama.
- Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus: Sosiaalisesti määräytyneiden kehitystehtävien ratkaiseminen lukion aloitusvaiheessa ja opinto-ohjaajien käsityksiä toimenkuvastaan. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Väitöskirja.
- Laitinen, K. 2001. Naisliikunnanopettajien kokemuksia työstä ja työtyytyväisyydestä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Laulumaa, J. 2000. ”*Siihen niinku turhautuu, et vuodesta toiseen samoihin asioihin pitää puuttua...*” Liikunnanopettajien kokemuksia työn rasittavuudesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikka. Pro gradu –tutkielma.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Kirjayhtymä oy: Helsinki.
- Lindroos, T. 1994. Identitettistatus, ammatinvalinta ja identiteettistatuksen mittaaminen EOMEIS-2 menetelmällä. Helsinki. Työministeriö.
- Luopajarvi, T. 1995. Ammattioppilaitosten opettajien ja opiskelijoiden motivaatioperusta - Opetus ja oppimista kannustavat tekijät ammattioppilaitosten metalli- ja sähköosastoilla. Tampereen yliopisto opettajankoulutuslaitos. Ser A vol.452. Saarijärvi Offset Oy.
- Macdonald, D. 1995. The Role of Proletarianization in Physical Education Teacher Attrition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 66 (2), 129-141.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gmmerruksen Kirjapaino Oy.

- Moilanen P. 2001. Tieteellistä vai käytännön viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopistopaino, 61-80.
- Mäkelä, K. 2006. Koulunpenkiltä tyytyväiseksi liikunnanopettajaksi – tutkimus kouluvälikoe- ja opintomenetyksen yhteyksistä liikunnanopettajien työtyytyväisyyteen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Nevgi, A.-M. & Komulainen, E. 1993. Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelijoiden minäkuvan, ammatillisten mielikuvien ja motivaation yhteydet opintomenestykseen. Helsingin kauppakorkeakoulu, selvityksiä E-82. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulun kuvalaitos.
- Nevgi, A.-M. 1998. Valinnasta valmistumiseen. Opiskelumotivaation muutokset Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelijoilla valintakokeesta opintojen loppuvaiheeseen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 161.
- Niemi, H. 1992. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa: opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu.
- Newman, B. M. & Newman, P. R. 1991. Development through life: a psychosocial approach. California: Pacific Grove.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. PS-kustannus Opetus 2000. Juva, 61-105.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. PS-kustannus Opetus 2000. Juva, 9-21.
- Nummela, J. 2004. Liikunnanopettajan toimenkuva: liikunnanopettajan koulutuksen antamat valmiudet eri työtehtäviin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikka. Pro gradu –tutkielma.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2004. Liikunnan opetusprosessin A,B,C. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.

- Nupponen, H., Herva, H., Koponen, J. & Laakso, L. 2000. Liikunnanopettajaksi vuosina 1993-1996 valmistuneiden nykyinen työ, työ- ja koulutustyytyväisyys. Liikunnanopettaja (4-5), 13-16.
- Opas opiskelemaan aikoville 2005, 2006 ja 2007. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Otavan kirjapaino Oy.
- Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 10.11.2007. http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 10.11.2007. http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Panhelainen, M. & Malin, A. 1983. Opiskelijoiden valikoituminen humanistisiin ja luonnontieteellisiin korkeakouluopintoihin ja ensimmäinen opintovuosi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 346.
- Perho, H. 1982. Ammatti- ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan opinnoissa. Joensuun korkeakoulun julkaisuja sarja A no 23. Lappeenranta: Etelä-Saimaan kustannus.
- Perho, H. 1984. Ammattisuuntautuminen ja opettaja-ammattin valinta: Neljän vuoden seuranta tutkimus 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.
- Perho, H. & Sinisalo, P. 1994. Elämäntieteen ja ammattiurien tutkimus joensuun yliopistossa. Teoksessa H. Perho & P. Sinisalo. Näkökulmia elämäntieteen ja ammattiurien tutkimukseen. Helsinki: Suomen psykologinen seura.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Räihä, P. 1997. ”Mää ite uskon siihen, että musta on opettajaksi” opettajan koulutukseen useasti hakeneiden kokemuksia hylätyksi tulemisesta. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. Lähtisinkö opettajaksi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64. 85-114.

- Räihä, P. 2001. Valintojen ja koulutuksen piilevät merkitysrakenteet. Teoksessa P. Räihä. Valinnat, koulutus, luokanopettajan työ. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70. 82–95.
- Räihä, P & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopistopaino, 9-30.
- Räihä, P. 2007. Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: PS- kustannus, 121-157.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisuja 31.
- Sajavaara, K., Hakkarainen, K., Henttonen, A., Niinistö, K., Pakkanen, T., Piilonen, A.-R. & Moitus, S. 2002. Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17. Helsinki: Edita.
- Shertzer, B. 1981. Career planning. Freedom to choose. Boston: Houghton Mifflin.
- Super, D. E., Crites, J. O., Hummel, R. C., Moser, H. P., Overstreet, P. L., Warnath, C. F. 1957. Vocational development. A frame work for research. New York Teachers College.
- Suutarinen, S. 2007. Kansalaiskasvatuksen paluu haastaa opettajankoulutuksen. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: PS- kustannus, 43-57.
- Taloudellinen tiedotustoimisto. 1996. Nuorisotutkimus. Uutistat 7/1996.
- Tiilikainen, A. 2000. Uusi yliopisto ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs.17.
- Tuomi J. & Sarajarvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Valde, E. 1993. Lukion oppilaanohjaus työelämään orientoijana ja uranvalinnassa. Turku: Turun yliopisto.
- Valli, R. 2006. Valintakokeiden pisteytys sijaluvuksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopistopaino, 97–113.

- Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikunta tunneilla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psykyke-psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Viljanen, E. 1977. Peruskoulun luokanopettajiksi yliopistossa ja sivukorkeakoulussa opiskelevien uranvalinnan motiivit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja 55.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.
- Vuorinen P. & Valkonen S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatio. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 18.
- Väisänen, P. 2001. The Attraction of the Teacher's Work. A Comparative View on the Decision to Become a Teacher. Joensuun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnan selesteita N:o 80. Joensuu: yliopistopaino.

LIITTEET

LIITE 1. Hakijakysely

**KYSELY LIIKUNTA- JA TERVEYSTIETEIDEN TIEDEKUNNAN LIIKUNTA-ALALLE
HAKEVILLE KESÄLLÄ 2007**

Vastaa jokaiseen kohtaan **mustaamalla** sopivin vaihtoehto. Vastaaminen vie arviolta 10 minuuttia. Jokainen vastaus on tärkeä.

Palauta täytetty lomake viimeisen valintakoeosion jälkeen järjestäjille.

- | | | |
|----------------|---|--|
| 1. Olen | <input type="radio"/> mies | <input type="radio"/> nainen |
| 2. Ikä | <input type="radio"/> 18 tai alle <input type="radio"/> 19 <input type="radio"/> 20 <input type="radio"/> 21 <input type="radio"/> 22 <input type="radio"/> 23 | <input type="radio"/> 24 <input type="radio"/> 25–29 <input type="radio"/> 30–39 <input type="radio"/> 40–54 <input type="radio"/> 55– |

- 3. Äidinkieli** suomi ruotsi joku muu

- 4. Kansalaisuus** suomen muu

5. Asuinmaakunta

- | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---|---------------------------------------|
| <input type="radio"/> Ahvenanmaa | <input type="radio"/> Kainuu | <input type="radio"/> Lappi | <input type="radio"/> Pohjois-Savo |
| <input type="radio"/> Etelä-Karjala | <input type="radio"/> Kanta-Häme | <input type="radio"/> Pirkanmaa | <input type="radio"/> Päijät-Häme |
| <input type="radio"/> Etelä-Pohjanmaa | <input type="radio"/> Keski-Pohjanmaa | <input type="radio"/> Pohjanmaa | <input type="radio"/> Satakunta |
| <input type="radio"/> Etelä-Savo | <input type="radio"/> Keski-Suomi | <input type="radio"/> Pohjois-Karjala | <input type="radio"/> Uusimaa |
| <input type="radio"/> Itä-Uusimaa | <input type="radio"/> Kymenlaakso | <input type="radio"/> Pohjois-Pohjanmaa | <input type="radio"/> Varsinais-Suomi |

6. Ylioppilastutkinnon tai vastaavan tutkinnon (EB-, IB- tai Reifeprüfung-tutkinnon) suoritusvuosi

- 2001 tai aiempi
 2002
 2003
 2004
 2005
 2006
 2007
 en ole suorittanut yo-tutkintoa tai vastaavaa

7. Onko liikuntatieteellinen ala ensisijainen hakukohteesi?

- kyllä ei

8. Mihin liikuntatieteen koulutukseen haet ensisijaisesti?

- liikuntapedagogiikka pääaineena
 liikuntapedagogiikan erillisryhmä liikunnanohjaaja tutkinnon suorittaneille
 liikunnan yhteiskuntatieteiden koulutusohjelma
 liikuntabiologinen koulutus
(biomekaniikka, liikuntafysiologia, valmennus- ja testausoppi)

| |
|-----------------------------|
| 1 = täysin eri mieltä |
| 2 = jokseenkin eri mieltä |
| 3 = en osaa sanoa |
| 4 = jokseenkin samaa mieltä |
| 5 = täysin samaa mieltä |

9. Miksi haet juuri liikuntatieteelliselle alalle?

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Olen pitkään ollut kiinnostunut tästä alasta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mielikuvani alasta on hyvä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lukion/työvoimatoimiston opinto-ohjaus on vaikuttanut alalle hakemiseeni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tuntemani alan opiskelijat ovat vaikuttaneet hakemiseeni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tuntemani alalla työskentelevät henkilöt ovat vaikuttaneet hakemiseeni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vanhempani ovat vaikuttaneet hakemiseeni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Alan työllisyystilanne on vaikuttanut hakemiseeni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Alan haastavuus on vaikuttanut hakemiseeni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Alan palkkaus on vaikuttanut hakemiseeni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tälle alalle on helppo päästä opiskelemaan. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

10. Kuinka monta kertaa olet hakenut liikuntatieteelliseen koulutukseen (tämä hakukerta mukaan lukien)? 1 kerran 2 kertaa 3 kertaa 4 kertaa tai useammin

11. Kuinka paljon olet käyttänyt aikaa nyt hakemasi valintakoeaineiston lukemiseen?

- | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="radio"/> alle 2 viikkoa | <input type="radio"/> 2-3 kuukautta | <input type="radio"/> 8-12 |
| <input type="radio"/> 2-4 viikkoa | <input type="radio"/> 4-5 kuukautta | <input type="radio"/> yli vuoden |
| <input type="radio"/> 5-7 viikkoa | <input type="radio"/> 6-7 kuukautta | |

12. Oletko viettänyt välivuotia yo-tutkinnon tai vastaavan suorittamisen jälkeen?
 En Kyllä, kuinka monta? _____

13. Mitä olet tehnyt välivuotesi aikana? (Voit vastata useamman vaihtoehdon)

- | | |
|---|---------|
| <input type="radio"/> Opiskellut toista alaa | _____kk |
| <input type="radio"/> Tehnyt töitä | _____kk |
| <input type="radio"/> Suoritin varusmiespalveluksen | _____kk |
| <input type="radio"/> Olin työttömänä | _____kk |
| <input type="radio"/> Muuta, mitä _____ | _____kk |

14. Mihin muuhun/muihin koulutukseen olet hakenut tänä keväänä? Yliopisto / AMK

| | YO | AMK | | YO | AMK |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Opettajakoulutus | <input type="radio"/> | | Psykologia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Liikunta-ala | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Lääke-/terveystieteet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fysioterapia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Taideala | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Matemaattiset aineet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muu yliopistokoulutus _____ | | |
| Erytispedagogiikka | <input type="radio"/> | | Muu ammattikorkeakoulutus _____ | | |

Vastausohje: Tällä sivulla voit mustata useamman kuin yhden vastausvaihtoehdon.

15. Keneltä olet saanut eniten neuvontaa, ohjausta ja tietoa oman valintapäätöksesi tueksi?

- valtakunnallisista hakuoppaista (Yliopistojen valintaopas ja Yliopisto-opinnot)
 - valtakunnallisilta internet-sivuilta (Koulutusnetti, Opintoluotsi jne.)
 - yliopiston omista valintaoppaista
 - yliopiston www-sivuilta
 - yliopiston esittelypäiviltä (abi-infot, vierailut jne.)
 - yliopiston suoramainonnasta
 - lukion opinto-ohjaajalta
 - työvoimatoimiston ammatinvalintapsykologilta
 - vanhemmiltani
 - ystäviltäni
 - liikunnanopettajaltani
 - internetin keskustelupalstoilta
 - jostakin muualta, mistä?
-

16. Miten arvioit valintaoppaan / www-sivujen kautta saamiasi tietoja liikunnan valintakokeista?

- liian vähän tietoa
- riittävästi tietoa
- liian paljon tietoa

- tieto oli helppo ymmärtää
- tieto oli vaikea ymmärtää, mikä? _____

17. Miten arvioit valintakoetehtävistä annettuja etukäteistietoja (hakijoille lähetetty kirje)?

- liian vähän tietoa
- riittävästi tietoa
- liian paljon tietoa

- tieto oli helppo ymmärtää
- tieto oli vaikea ymmärtää, mikä? _____

18. Mistä olisit kaivannut enemmän neuvontaa, ohjausta ja tietoa?

- en kaipaa enempää tietoa tai ohjausta
 - valintaperusteista ja pisteytyksestä
 - valintakokeista ja valintakokeen sisällöistä
 - opintojen sisällöstä ja menetelmistä
 - koulutuksen tarjoamista työllistymisnäkymistä
 - yliopistokaupungista ja sen tarjoamista palveluista
 - jostakin muusta, mistä?
-

19. Tutustuitko ennakolta Moniviestin-kanavan telinevoimistelu- ja rytmiikkavideoihin?

- Kyllä
- en

20. Millaiseksi arvioit Moniviestin-kanavan hyödyllisyyden?

- Erittäin hyödylliseksi
- Melko hyödylliseksi
- Melko hyödyttömäksi
- Erittäin hyödyttömäksi

21. Arvioi tätä valintakoetta. Ota huomioon kaikki ne valintakokeen osiot, joihin olet osallistunut (kirjallinen koe, liikuntakokeet, opetustuokio sekä lisäksi liikunnanohjaajien erillisryhmään hakevilla yksilöhaastattelu).

| |
|---|
| 1 = täysin eri mieltä 2 = jokseenkin eri mieltä 3 = en osaa sanoa 4 = jokseenkin samaa mieltä 5 = täysin samaa mieltä |
|---|

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Valintakokeen toteutustapa oli tarkoituksenmukainen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Valintakoe mittasi asioiden ymmärtämistä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Valintakoe vaati yksityiskohtien ulkoa opettelua. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Valintakoe antoi mahdollisuuden osoittaa taitoni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Valintakoe vastasi käsitystäni siitä, miten alalle voidaan valita parhaat opiskelijat. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Valintakoe mittasi soveltuvuuttani alalle. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Valintakoe mittasi motivoituneisuuttani alalle. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Valintakoetehtävät vastasivat mielikuvaani hakemastani alasta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Valintakokeissa/haastattelussa kysyttiin mielekkäitä asioita. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Valintaprosessi kohtelee erilaisia hakijoita oikeudenmukaisesti. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Valintakoepäivä oli raskas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Valintakokeiden ajankohta oli sopiva | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

22. Valintakokeita tulisi kehittää seuraavista osa-alueista: (Voit mustata useamman)

- Ennako-ohjeistus (www-sivut, opas opiskelemaan aikoville, kutsukirje)
- Viralliset viestintä- ja toimintatavat (ilmoittautuminen valintakokeisiin, puutteellisten hakemusten täydentämistarpeen ilmoittaminen, opastus valintakoepäivänä)
- Valintakokeen rakenne (kirjallinen koe, liikuntakokeet opetustuokio, määrä tarpeellisuus, painotus)

- Kirjallinen koe (rakenne, ohjeistus, laatu)
- Opetustuokio (rakenne, ohjeistus, laatu)
- Liikuntakokeet (rakenne, ohjeistus, laatu)
- Arvioitsijan/-joiden määrä/toiminta/käytös

Perustele vastautasi:

***Kyselylomake palautetaan viimeisen valintakoeosion jälkeen järjestäjille.
Kiitokset vastauksestasi!***

LIITE 2. Kyselylomake

1. Miksi haluat opiskella liikunnanopettajaksi?
2. Mikä on liikunnanopetuksessa tärkeää omien kokemustesi pohjalta?
3. Mitä odotat tulevalta liikunnan aineenopettajakoulutukselta?

LIITE 3. Miesten ja naisten uravalintamotiivien jakautuminen

TAULUKKO 1. Miesten ja naisten vastauksien jakautuminen uravalintamotiiveissa asteikolla 1= täysin erimieltä, 2= jokseenkin erimieltä, 3= en osaa sanoa, 4= jokseenkin samaa mieltä ja 5= täysin samaa mieltä. Khiin neliö –merkitsevyytestauksessa on verrattu miesten ja naisten luokkia 5 (täysin samaa mieltä) keskenään.

| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
|-------------------------|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|-----------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Kiinnostus | | | | | | | | | | |
| Miehet | 2 | 1 | 4 | 1 | 7 | 2 | 82 | 26 | 216 | 69 |
| Naiset | 4 | 1 | 2 | 1 | 5 | 1 | 58 | 16 | 290 | 81 |
| Yhteensä | 6 | 1 | 6 | 1 | 12 | 2 | 140 | 21 | 507 | 75 |
| $X^2 = 11,9$ $p = ,003$ | | | | | | | | | | |
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Mielikuva | | | | | | | | | | |
| Miehet | 0 | 0 | 2 | 1 | 8 | 3 | 120 | 38 | 180 | 58 |
| Naiset | 4 | 1 | 2 | 1 | 13 | 4 | 132 | 37 | 207 | 58 |
| Yhteensä | 4 | 1 | 4 | 1 | 21 | 3 | 252 | 37 | 388 | 58 |
| $X^2 = ,729$ $p = ,694$ | | | | | | | | | | |
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Opinto-ohjaus | | | | | | | | | | |
| Miehet | 114 | 36 | 82 | 26 | 66 | 21 | 39 | 13 | 8 | 3 |
| Naiset | 142 | 39 | 83 | 23 | 80 | 22 | 43 | 12 | 8 | 2 |
| Yhteensä | 257 | 38 | 165 | 24 | 146 | 22 | 82 | 12 | 16 | 2 |
| $X^2 = ,107$ $p = ,948$ | | | | | | | | | | |

| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
|--------------------------|-----|--------|-----|----|-----|----|-----|----|-----|-----------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Vertaisvaikute | | | | | | | | | | |
| Miehet | 57 | 18 | 58 | 19 | 66 | 21 | 86 | 28 | 42 | 13 |
| Naiset | 60 | 17 | 65 | 18 | 74 | 21 | 113 | 31 | 42 | 12 |
| Yhteensä | 117 | 17 | 124 | 18 | 140 | 21 | 199 | 30 | 84 | 12 |
| $X^2 = ,591$ | | p=,744 | | | | | | | | |
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Työntekijävaikute | | | | | | | | | | |
| Miehet | 18 | 6 | 30 | 10 | 43 | 14 | 144 | 46 | 74 | 24 |
| Naiset | 30 | 8 | 44 | 12 | 54 | 15 | 143 | 40 | 84 | 23 |
| Yhteensä | 48 | 7 | 74 | 11 | 98 | 15 | 287 | 43 | 158 | 23 |
| $X^2 = ,320$ | | p=,852 | | | | | | | | |
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Vanhempienvaikute | | | | | | | | | | |
| Miehet | 96 | 31 | 80 | 26 | 74 | 24 | 46 | 15 | 11 | 4 |
| Naiset | 138 | 38 | 87 | 24 | 66 | 18 | 51 | 14 | 13 | 4 |
| Yhteensä | 235 | 35 | 167 | 25 | 140 | 21 | 97 | 14 | 24 | 4 |
| $X^2 = ,041$ | | p=,980 | | | | | | | | |
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Työllisyystilanne | | | | | | | | | | |
| Miehet | 40 | 13 | 73 | 23 | 113 | 36 | 69 | 22 | 14 | 5 |
| Naiset | 53 | 15 | 76 | 21 | 135 | 38 | 74 | 21 | 19 | 5 |
| Yhteensä | 93 | 14 | 149 | 22 | 249 | 37 | 143 | 21 | 33 | 5 |
| $X^2 = ,273$ | | p=,873 | | | | | | | | |

| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
|-------------------|-----|--------|-----|----|-----|----|-----|----|-----|-----------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Haastavuus | | | | | | | | | | |
| Miehet | 6 | 2 | 34 | 11 | 75 | 24 | 145 | 46 | 50 | 16 |
| Naiset | 9 | 3 | 29 | 8 | 76 | 21 | 183 | 51 | 60 | 17 |
| Yhteensä | 15 | 2 | 63 | 9 | 151 | 22 | 329 | 49 | 110 | 16 |
| $X^2 = ,253$ | | p=,881 | | | | | | | | |
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Palkkaus | | | | | | | | | | |
| Miehet | 53 | 17 | 93 | 30 | 115 | 37 | 41 | 13 | 6 | 2 |
| Naiset | 62 | 17 | 109 | 30 | 124 | 34 | 51 | 14 | 10 | 3 |
| Yhteensä | 115 | 17 | 203 | 30 | 239 | 35 | 92 | 14 | 16 | 2 |
| $X^2 = ,546$ | | p=,761 | | | | | | | | |
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Helppous | | | | | | | | | | |
| Miehet | 184 | 59 | 95 | 30 | 23 | 7 | 5 | 2 | 2 | 1 |
| Naiset | 242 | 67 | 81 | 23 | 28 | 8 | 3 | 1 | 3 | 1 |
| Yhteensä | 427 | 63 | 176 | 21 | 51 | 8 | 8 | 1 | 5 | 1 |
| $X^2 = ,091$ | | p=,956 | | | | | | | | |