

LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOTITAUSTA JA
AMMATINVALINNAN SYYT

Kulttuurisen pääoman yhteys ammatinvalintamotiiveihin ja ammattimielikuviin

Kukka Keinänen

Veera Kokkonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2010

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Keinänen, K. & Kokkonen, V. 2010. Luokanopettajaopiskelijoiden kotitausta ja ammatinvalinnan syyt. Kulttuurisen pääoman yhteys ammatinvalintamotiiveihin ja ammattimielikuviin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 106 sivua.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin, millainen kotitausta ja millaisia ammatinvalinnan syitä (ts. ammatinvalintamotiiveja ja ammattimielikuvia) luokanopettajaopiskelijoilla on. Lisäksi tarkasteltiin, onko kulttuurisella pääomalla kotitaustan osana yhteys ammatinvalinnan syihin. Luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustaa ei ole aiemmin tutkittu tällä laajuudella ja tällaisella mittarilla. Myöskään yhteyttä kulttuurisen pääoman ja ammatinvalinnan syiden välillä ei ole tätä tutkimusta ennen tutkittu. Kulttuurisen pääoman ja ammatinvalinnan yhteyttä tutkittiin, koska kulttuurinen pääoma vaikuttaa tutkimusten mukaan kotitaustan muodostavista tekijöistä eniten yksilön koulutuspolkuun. Koulutuspolulla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yksilön etenemistä perusasteelta aina jatkokoulutukseen saakka.

Tutkimusaineisto koostuu yhdeksän opettajankoulutusyksikön ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoista (N = 179). Aineisto kerättiin helmikuussa 2010 sähköisellä kyselylomakkeella, ja se analysoitiin tilastollisin menetelmin. Tutkimus osoitti, että luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustaa voidaan pitää suomalaisittain monelta osin tyypillisenä. Tutkimustulokset luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalintamotiiveista tukevat aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan motiivit ovat moninaisia. Kuitenkin esim. halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa toistuu tärkeänä motiivina valita luokanopettajan ammatti. Luokanopettajaopiskelijoiden ammattimielikuvat luokanopettajan työstä eivät eroa suuresti. Kulttuurisen pääoman ja ammatinvalinnan syiden välillä ei tutkimuksen mukaan ole johdonmukaista yhteyttä.

Asiasanat: luokanopettajat, perhetausta, ammatinvalinta, kulttuurinen pääoma, opettajankoulutus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 KOTITAUSTAN MÄÄRITTELY.....	8
2.1 Mitä taloudellinen pääoma on?	10
2.2 Mitä sosiaalinen pääoma on?	11
2.3 Mitä kulttuurinen pääoma on?.....	12
2.4 Kotitaustan määritelmä tässä tutkimuksessa	16
3 KOTITAUSTAN SUHDE KOULUTUKSEEN	18
3.1 Taloudellisen pääoman vaikutus yksilön koulutuspolkuun.....	19
3.2 Sosiaalisen pääoman vaikutus yksilön koulutuspolkuun	20
3.3 Kulttuurisen pääoman vaikutus yksilön koulutuspolkuun	21
3.3.1 Koulutuksen periytyminen	22
3.3.2 Kulttuuripääoman vaikutus koulussa menestymiseen.....	23
3.4 Perheen sisäisen vuorovaikutuksen yhteys koulutuspolkuun.....	25
4 AMMATTI JA AMMATINVALINTA	28
4.1 Ammatinvalintamotiivit ja ammattimielikuvat	31
4.1.1 Opettajankoulutukseen hakeutumisen syyt	34
4.1.2 Opettajan ammatinvalinnan syitä kuvaava FIT-Choice-malli.....	37
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	40
5.1 Tutkimusjoukko ja sen valinta	41
5.2 Kyselylomake tutkimusvälineenä.....	44
5.3 Tutkimuksen kulku.....	48
5.4 Aineiston analyysimenetelmät	50
5.5 Tutkimuksen luotettavuus	57
6 TULOKSET	62
6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden kotitausta.....	62
6.1.1 Taloudellinen pääoma	63
6.1.2 Sosiaalinen pääoma	64
6.1.3 Kulttuurinen pääoma	65
6.1.4 Yhteenveto ja johtopäätökset	70
6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalinnan syyt	77
6.2.1 Ammatinvalintamotiivit	77
6.2.2 Ammattimielikuvat.....	79
6.2.3 Yhteenveto ja johtopäätökset	79
6.3 Luokanopettajaopiskelijoiden kulttuurisen pääoman ja ammatinvalinnan syiden yhteys	83
6.3.1 Kulttuurisen pääoman yhteys ammatinvalintamotiiveihin.....	83
6.3.2 Kulttuurisen pääoman yhteys ammattimielikuvaan	87
6.3.3 Yhteenveto ja johtopäätökset	89
7 POHDINTA.....	93
7.1 Tutkimusprosessin arviointi	94
7.2 Tulosten yleistettävyyden ja hyödynnettävyyden	97
7.3 Jatkotutkimushaasteet.....	98
LÄHTEET	99

LIITTEET.....	107
Liite 1: Muuttujaluettelo.....	107
Liite 2: Kyselylomake	111
Liite 3: Saatekirjeet	118
Liite 4: Ammatinvalintamotiivien rotatoitu faktorimatriisi.....	119
Liite 5: Ammattimielikuvien rotatoitu faktorimatriisi.....	122
Liite 6: Lasten lukumäärä luokanopettajaopiskelijoiden lapsuudenperheissä	123
Liite 7: Vanhempien puoluekannat	124
Liite 8: Tilastokeskuksen ammattiluokitusryhmät	125
Liite 9: Ylioppilastodistuksen arvosanojen yleinen jakauma (YTL)	126
Liite 10: Harrastusten hyödyntämisen tärkeys ammatinvalintamotiivina.....	126
Liite 11: Äidin koulutusasteen ja ammatinvalintamotiivien yhteys	127
Liite 12: Isän koulutusasteen ja ammatinvalintamotiivien yhteys	128
Liite 13: Esineellistyneen kulttuuripääoman ja ammatinvalintamotiivien yhteys.....	129
Liite 14: Kulttuuriharrastuneisuuden ja ammatinvalintamotiivien yhteys	130
Liite 15: Äidin koulutustason yhteys ammattimielikuviin	131
Liite 16: Esineellistyneen kulttuuripääoman yhteys ammattimielikuviin.....	131
Liite 17: Kulttuuriharrastuneisuuden yhteys ammattimielikuviin.....	132
Liite 18: Kulttuurisen viestinnän yhteys ammattimielikuviin.....	132

1 JOHDANTO

Yleisen näkemyksen mukaan Suomi on koulutuksellisesti tasa-arvoinen maa. Toisin sanoen nähdään, että kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet edetä koulutuksessa kykyjensä ja halunsa mukaan sukupuolesta, varallisuudesta tai asuinpaikasta riippumatta (Järvinen 1999, 181). Kuitenkin on havaittavissa, että eri koulutusaloille suuntautuvat tietynlaisista kotitaustoista lähtöisin olevat yksilöt. Kotitaustalla on siis keskeinen merkitys ammatinvalintaprosessissa. Tutkimusten (ks. esim. Vanttaja 2002; Ahola & Olin 2000; Järvinen 1999; Ahola 1995; Kivinen & Rinne 1995; Isoaho, Kivinen & Rinne 1990) mukaan esimerkiksi vanhempien koulutusaste, ammatti ja yhteiskunnallinen asema vaikuttavat nuoren koulunkäyntiin ja sitä kautta koulutusvalintoihin. Tässä tutkimuksessa tutkimme luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustoja, ammatinvalinnan syitä (ts. ammatinvalintamotiiveja ja ammattimielikuvia) ja niiden yhteyttä.

Tutkimuksen lähtökohtana on ajatus, että ammatinvalinta ei perustu ainoastaan yksilön harkittuun päätöksentekoon, vaan siihen vaikuttavat esimerkiksi perheen taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma (ks. Bourdieu 1986). Tutkimuksessamme nämä pääomat ovat keskeisiä yksilön kotitaustan määrittäjiä. Keskitymme tarkastelemaan kodin kulttuurisen pääoman yhteyttä syihin hakeutua luokanopettajakoulutukseen, koska kulttuurinen pääoma vaikuttaa pääomista keskeisimmin koulutukseen (ks. Bourdieu 1986, 243).

Tutkittaessa kotitaustan yhteyttä koulutusvalintoihin on kotitausta yleensä määritelty mielestämme pintapuolisesti, jolloin kotitaustan määritelmänä on käytetty vanhempien sosioekonomista asemaa ja koulutustaustaa (esim. Kivinen & Rinne 1995; Ahola & Olin 2001). Olisikin syytä liittää kotitaustan määritelmään laajempi kulttuurinen aspekti. Tutkimuksessamme selvitämme esimerkiksi, millaisia kulttuuriesineitä luokanopettajaopiskelijoiden lapsuudenperheissä on ollut, onko perheessä osallistuttu kulttuuritapahtumiin sekä millaista perheen sisäinen vuorovaikutus on ollut. Luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustan tutkiminen on mielestämme kiinnostavaa, koska aiheeseen liittyy paljon uskomuksia, jotka meidän on mahdollista tutkimuksemme avulla kyseenalaistaa. Esimerkiksi uskomus

luokanopettajista keskiluokkaisina on varsin yleinen, mutta onko se paikkansa pitävä? Yhteiskunta on muuttunut ja esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen valintakokeita on uudistettu, mutta uutta tutkimusta luokanopettajaopiskelijoiden taustoista ei ole juurikaan tehty.

Luokanopettajien ammatinvalintamotiiveja on tutkittu erityisesti 1960- ja 1970-luvulla (ks. esim. Koskenniemi 1965; Jussila 1976; Viljanen 1977; Määttä 1978). Myös viime vuosikymmenten aikana opettajien ja luokanopettajien ammatinvalintaan liittyviä tutkimuksia on tehty tasaisesti (ks. esim. Väisänen 2001; Erkkilä & Piili 2001; Heinonen 2000; Perho 1982). Tutkimuksissa on tullut ilmi, että luokanopettajakoulutukseen hakeutumisen motiivit ovat hyvin hajanaisia ja satunnaisia (Räisänen 1996, 62). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole tarjota kattavaa selvitystä moninaisista syistä valita luokanopettajan ammatti, vaan pikemminkin tavoitteenamme on tutkia syiden ja kulttuurisen pääoman yhteyttä. Vaikka ammatinvalintamotiivit ovat moninaisia, haluamme selvittää, onko tietynlaisen kotitaustan ja hajanaisten motiivien välillä kuitenkin nähtävissä jonkinlainen systemaattinen yhteys.

Kouluun tulee oppilaita jokaisesta yhteiskuntaryhmästä. Ympäröivä kulttuuri on vaikuttanut olennaisesti esimerkiksi lapsen (ja vanhempien) suhtautumiseen koulunkäyntiin ja siihen, kuinka merkityksellisenä he pitävät koulutusta. Jotta opettaja voi ymmärtää oppilaiden kotitaustan vaikutusta koulunkäyntiin ja sitä kautta koulutusvalintoihin, tulisi hänen ensin tiedostaa omat lähtökohtansa. Myöskään opettajarekrytoinnin kannalta ei ole yhdentekevää, mitkä koulutuksen, harrastuksen, sukupuolen ja sosiaalitaustan kombinaatiot liittyvät yhteen (Rinne 1989, 2). Kariikoidusti voidaan nähdä, että opettajiston tehtävänä on upottaa oppilaisiin kulloinkin vallitsevan kulttuurin ja sivistyksen ideologia. Siksi opettajarekrytoinnin ja koulutuksen voidaan olettaa kuvaavan niitä pyrkimyksiä, mihin suuntaan suomalaisia tulevia sukupolvia on elämäntyyliltään pyritty johdattamaan. (Rinne 1989, 17.) Se, millaisia tutkimustuloksia saamme 2000-luvun opettajaopiskelijoiden kotitaustasta, kertoo osittain siis myös opettajankoulutuksen rekrytoinnista. Jos opettajankoulutukseen hakeutuu ainoastaan tietynlaisista lähtökohdista tulevia henkilöitä, se voi kertoa jotakin siitä, millaisena opettajankoulutus ja opettajan

ammattikuva näyttäytyy eri yhteiskuntaryhmissä. Jos nykyinen opiskelijarakenne koetaan jollain tavoin ongelmalliseksi ja sitä halutaan muuttaa, on ensin selvitettävä millainen nykytilanne on. Toisin sanoen on tutkittava, ketä luokanopettajaopiskelijat ovat ja miksi he ovat valinneet opettajan ammatin. Tämä kartoitus onkin tutkimuksemme keskeinen tarkoitus ja se tarjoaa pohjan tutkia kotitaustan vaikutusta käytännön työhön.

Luomme aluksi teoreettisen viitekehyksen, jonka pohjalta muodostamme mittarit selvittämään luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustaa ja ammatinvalintamotiiveja ja ammattimielikuvia. Analysoimme keräämäämme aineistoa tilastollisin menetelmin, joiden avulla selvitämme myös kulttuurisen pääoman ja ammatinvalintamotiivien ja ammattimielikuvien yhteyttä. Tutkielmamme etenee teoreettisen viitekehyksen esittelystä tutkimustulosten analyysiin ja tulkintaan. Tulokset kootaan yhteen ja niitä tulkitaan teoreettisen viitekehyksen ja aikaisempien tutkimusten pohjalta *yhteenveto ja johtopäätökset* -alaluvuissa. Pohdintaluvussa kertaamme tutkimuksen päätulokset kokoavasti, arvioimme koko tutkimusprosessin kulkua, tulosten yleistettävyyttä ja soveltamismahdollisuuksia sekä esitämme jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 KOTITAUSTAN MÄÄRITTELY

Tutkimuksemme yhtenä tavoitteena on selvittää, millainen kotitausta luokanopettajaopiskelijoilla on. Jotta voimme onnistua tavoitteessamme, on ensiksi luotava kattava ja asianmukainen määritelmä kotitaustalle. Kotitausta on käsitteenä avoin ja laaja. Siihen voidaan liittää moninaisia seikkoja, kuten vanhempien ammatit ja koulutus, asuinpaikka, perheen koko jne. Tutkimuksissa (ks. esim. Ahola & Olin. 2000; Kivinen & Rinne 1995) kotitausta määritellään tyypillisesti perheen sosioekonomisen aseman ja vanhempien koulutusasteen pohjalta. Tilastokeskuksen (1989) määritelmän mukaan sosioekonominen asema tarkoittaa tiettyä asemaa yhteiskunnan rakenteellis-toiminnallisissa osajärjestelmissä, joissa samantapaisissa asemissa olevat jäsenet voidaan luokitella kuuluvaksi samaan ryhmään. Henkilöt voidaan luokitella eri asemiin elämänvaiheen (perheenjäsen, opiskelija, ammatissa toimiva, eläkeläinen jne.) sekä ammatin ja ammattiaseman (yrittäjä, palkansaaja, yrittäjäperheenjäsen) pohjalta. Luokitusta täydennetään myös ammatin ja työn luonnetta kuvaavilla jaoilla (toimihenkilö- ja työntekijäjako). (Tilastokeskus 1989a.) Käytämme tässä tutkimuksessa sosioekonomisen aseman määrittäjänä Tilastokeskuksen vuoden 2001 ammattiluokitusta, joka perustuu vuoden 1989 sosioekonomisen aseman luokitukseen (Tilastokeskus 1989b). Koulutusasteella puolestaan tarkoitetaan vanhempien pohjakoulutusta. Tähän kuuluvat sekä yleissivistävä koulutustausta (ylioppilas, lukio, keski- tai peruskoulu, kansakoulu) että sen jälkeinen ammatillinen koulutus (toinen aste, alempi korkeakoulu, ylempi korkeakoulu). (Vuorinen & Valkonen 2003, 68–69.)

Mielestämme sosioekonominen asema ja vanhempien koulutusaste eivät ole riittäviä kotitaustan määrittäjiä, vaikka niitä on paljon käytettykin (ks. esim. Ahola & Olin 2000; Kivinen & Rinne 1995). Emme sivuuta sosioekonomista asemaa emmekä koulutusta, mutta yhdistämme niihin kulttuurisia tekijöitä, jotka ovat mielestämme tärkeitä tutkittaessa luokanopettajaopiskelijoita. Esimerkki monipuolisemmasta kotitaustan määrittelystä on OECD:n PISA-tutkimus, jossa oppilaan kotitaustaa määrittäviksi tekijöiksi on valittu vanhempien ammatin, koulutustason ja varallisuuden lisäksi kulttuuriympäristö, kodin sosiaalinen ja kulttuurinen kommunikointi ja lapsen oma kulttuuriharrastuneisuus (ks. Linnakylä 2002; Jæger

2000). Lisäksi tutkimuksissa on kysytty kotitaustan määrittämiseksi esimerkiksi sisarusten lukumäärää, äidinkieltä, asumispaikkaa, perhemuotoa ja etnistä alkuperää (ks. Isoaho ym. 1990; Jæger 2000). Näitä näkökulmia hyödynnämme omassa kotitaustan määritelmässämme.

Tutkimuksessamme selvitämme luokanopettajaopiskelijoiden lapsuudenperheiden kulttuuriympäristöä. Ympäristö vaikuttaa monella tavoin yksilön tekemiin valintoihin ja päätöksiin. Tutkimme, onko ympäristö yhteydessä yksilön syihin valita luokanopettajakoulutus. Olisi mielestämme varsin yksipuolista tarkastella ympäristöä ainoastaan vaikkapa taloudellisesta näkökulmasta, koska kulttuurisilla taustatekijöillä voi olla taloudellisia tekijöitä suurempi vaikutus yksilöön ja hänen tekemiinsä valintoihin. On kuitenkin huomautettava, että kyseiset tekijät eivät ole toisistaan riippumattomia, vaan ne vaikuttavat toisiinsa. Perheen sosioekonominen asema kuvastaa usein perheen taloudellista asemaa. Koulutusaste ja sosioekonominen asema ovat yhteydessä toisiinsa siten, että hyvin usein vanhempien koulutustaso määrittää myös perheen taloudellista asemaa. Toisin sanoen tyypillisesti korkeammin koulutetut saavat parempaa palkkaa. Toisaalta koulutus tarjoaa taloudellisen pääoman lisäksi myös sosiaalista ja kulttuurista pääomaa. Sama koulutus ei automaattisesti tarjoa yhtäläistä tai samaa määrää kulttuuripääomaa kaikille. Kulttuuripääoma, jota voidaan koulutuksen avulla saavuttaa, riippuu kotitaustasta. Vanhempien koulutustaustasta saatava tutkimustieto ei kuitenkaan kerro, millaista kulttuurinvälitystä kodeissa tapahtuu, joten myös kulttuurinvälitystä on syytä tarkastella erikseen.

Jäsentäessämme ja muodostaessamme tutkimuksemme kotitaustan käsitettä, hyödynnämme ranskalaisen sosiologi ja kulttuuriantropologi Pierre Bourdieun (1984) teoriaa taloudellisten, kulttuuristen ja sosiaalisten pääomien luonteesta ja jakautumisesta. Teoriaa voidaan pitää käyttökelpoisena modernia yhteiskuntaa ja sen yhteiskunnallisia kerrostumia tarkasteltaessa. Valitsimme Bourdieun teorian, koska tutkimuksessamme yhdistämme paljon käytettyyn kotitaustan määritelmään (perheen sosioekonominen asema ja vanhempien koulutusaste) myös kulttuurisia tekijöitä. Erityisesti kulttuurinen pääoma nostetaan usein tarkastelun kohteeksi koulutukseen liittyvissä tutkimuksissa (ks. esim. Mäkinen 1999, 61). On tärkeää ymmärtää, että taloudellista, kulttuurista ja sosiaalista pääomaa ei voida todellisuudessa erottaa ja

niiden yhteisvaikutus on kiistaton. Selkeyden vuoksi käsittelemme pääomia kuitenkin seuraavissa kappaleissa erillisinä. Avaamme taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääomien käsitteitä, painottuen kuitenkin työmme luonteen vuoksi kulttuuriseen pääomaan ja sen rooliin luokanopettajaopiskelijan kotitaustan määrittäjänä.

2.1 Mitä taloudellinen pääoma on?

Taloudellisella pääomalla tarkoitetaan nimensä mukaisesti henkilön käytössä olevaa varallisuutta. Toisaalta taloudellinen pääoma on sidoksissa henkilön asemaan yhteiskunnassa siten, että varallisuus usein määrittää jollain tavoin myös asemaa. Taloudellinen pääoma koostuu siis omaisuudesta, tuloista ja virka- asemasta (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 32–33; Roos 1985, 12). Perinteisesti ne, joilla taloudellista pääomaa on enemmän, ovat yhteiskunnassa korkeammassa asemassa kuin ne, joiden taloudellinen pääoma on heikompi. Kuitenkin on huomattava, että esimerkiksi vuorotyötä tekevät ahtaajat saavat melko korkeaa palkkaa, mutta he kuuluvat melko matalaan sosioekonomiseen ryhmään.

On mielenkiintoista tutkia, missä määrin luokanopettajaopiskelijoiden joukossa on henkilöitä, joiden lapsuudenperheellä on ollut korkea tai toisaalta heikko taloudellinen pääoma. Esimerkiksi Kivisen ja Rinteen (1995, 116) tutkimuksessa havaittiin, että Kajaanin luokanopettajaopiskelijoiden perheiden varallisuus on matalampi kuin muissa koulutusyksiköissä opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden perheiden. Emme keskity tässä tutkimuksessa tarkastelemaan eri yliopistoissa opiskelevien välisiä eroja, vaan pyrimme luomaan yleiskuvan luokanopettajaopiskelijoiden taloudellisesta pääomasta.

Tässä tutkimuksessa on huomionarvoista tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden taloudellista pääomaa sen suhteen, ovatko vanhemmat olleet työssä vai työttöminä nykyisen luokanopettajaopiskelijan ollessa alaikäinen. Yksilön ammatti ja ammattitutkinto mahdollistavat suuren taloudellisen pääoman hankkimisen. Ne eivät kuitenkaan takaa kyseistä pääomaa, koska on mahdollista olla työtön. Vanhempien

korkea koulutustausta, vaikka he olisivatkin työttöminä, voi kuitenkin tarjota lapselle arvokasta kulttuurista ja sosiaalista pääomaa.

2.2 Mitä sosiaalinen pääoma on?

Sosiaalinen pääoma muodostuu yksilön sosiaalisista suhteista sekä yhteiskunnassa vaadittavien käytöstopojen ja sääntöjen hallinnasta (Antikainen ym. 2000, 32–33; Roos 1985, 12; ks. myös Broady 1990, 171, 179). Sosiaalinen pääoma on ikään kuin suhdeverkosto, joka on toisilla laajempi kuin toisilla. Jos esimerkiksi luokanopettajaopiskelijaksi hakeutuvalla on suhteita koulun työntekijöihin, hän saattaa jo opiskeluaikanaan toimia opettajan sijaisena ja näin saada arvokasta työkokemusta tulevaa varten. Toisaalta hän voi samalla luoda suhdeverkostoja, jotka voivat mahdollisesti helpottaa työn saantia jatkossa. Lisäksi ne, joilla sosiaalista pääomaa on runsaasti, osaavat ikään kuin luovia paremmin eri suhteiden verkossa. Toisin sanoen heillä on kykyä käyttäytyä ”oikein” tietyssä yhteisössä, jolloin he todennäköisesti myös vahvistavat asemaansa suhdeverkostossa.

Useiden luokanopettajaopiskelijoiden vanhempi tai molemmat vanhemmat ovat opettajia (ks. esim. Ahola 1995). Tällainen luokanopettajaopiskelija on voinut jo kotonaan saada sellaista sosiaalista pääomaa, josta on hänelle hyötyä niin luokanopettajakoulutukseen hakeutuessa kuin koulutuksessa opiskellessakin. Sen lisäksi, että hänellä voi olla aiemmin mainittuja suhteita eri henkilöihin koulutuslalla, voi hänellä olla myös erityistä sisäistynyttä tietoa siitä, millainen (luokan)opettajan ammatti on ja mitä siihen sisältyy. Toki jokaisella luokanopettajakoulutukseen hakeutuvalla on jonkinlainen käsitys opettajan ammatista, koska jokainen on käynyt koulua. Kuitenkin käsitys, joka pohjautuu ainoastaan oppilaan havaitsemaan tietoon, voi olla varsin erilainen kuin aikuisen, jolla on suhteita kouluun ja sen henkilökuntaan. Esimerkiksi koulun arki voi näyttäytyä hyvinkin erilaisena sellaiselle luokanopettajaopiskelijalle, jolla on työkokemusta koulusta tai joka on seurannut oman vanhempansa opettajana toimimista koko elämänsä, kuin sellaisella opiskelijalla, joka on nähnyt koulun ja opettajat vain oppilaan näkökulmasta. Tällainen tietotaito kuuluu toki osittain sekä sosiaalisen pääoman että kulttuurisen pääoman kenttään.

Sosiaalista pääomaa on varsin vaikea mitata, koska se on niin vahvasti sidoksissa muihin pääomiin ja erityisesti kulttuuriseen pääomaan. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme luokanopettajaopiskelijoiden sosiaalista pääomaa lapsuudenperheen keskinäisen kulttuurisen ja sosiaalisen viestinnän avulla (esim. keskustelut koulunkäynnistä). Lisäksi harrastukset voidaan nähdä sosiaalisen pääoman ilmentymänä, sillä harrastuksissa voidaan luoda erilaisia sosiaalisia suhdeverkostoja. Toki on huomioitava, että kaikki harrastukset eivät mahdollista suhdeverkostojen luontia ja näin ollen sosiaalisen pääoman kasvattamista. Kysymys on kuitenkin tärkeä luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustaa selvitettäessä, koska harrastukset kertovat paljon myös henkilön kulttuurisesta pääomasta.

2.3 Mitä kulttuurinen pääoma on?

Kulttuurinen pääoma (ts. kulttuuripääoma) koostuu monista osa-alueista, ja sen yksiselitteinen ja kattava määrittely on haastavaa. Yleisesti voidaan sanoa, että kulttuurinen pääoma muodostuu yksilön, tutkimuksessamme luokanopettajaopiskelijan, erilaisista tiedoista, taidoista ja kyvyistä (Bourdieu 1986, 243–247). Esimerkiksi viestintäkyvyt ja oppiarvot ovat kulttuurista pääomaa (Antikainen ym. 2000, 32). Myös kielipääoma on osa kulttuuripääomaa, koska kieli ja kielenkäyttö erottavat yhteiskuntaluokkia toisistaan (Bourdieu 1985).

Yksilöstä tulee osa yhteiskuntaa sosialisatioprosessin kautta. Sosialisatio jaetaan primaari- ja sekundaarisosialisaatioon. Primaarisosialisatio sijoittuu yksilön lapsuuteen, ja se tapahtuu ensisijaisesti kotiympäristössä. (Berger & Luckmann 1995, 149.) Vartuttuaan lapsi tai nuori siirtyy myös sekundaariryhmiin (esim. koulu, harrastukset, vertaisryhmät), joissa sosialisatioprosessi jatkuu sekundaarisosialisaationa (Antikainen ym. 2000, 36). Koska sekä primaari- että sekundaariryhmät ovat osa yksilön sosialisatioprosessia, on ymmärrettävää, että opiskelija ikään kuin perii osan kulttuuripääomastaan vanhemmiltaan, mutta myös koululla ja koulutuksella on keskeinen asema kulttuuripääoman saavuttamisessa. Bourdieun (1977) mukaan kulttuuripääoma on tietyissä elinoloissa ja tietyn kasvatuksen myötä kasautunut resurssi, joka mahdollistaa koulutuksessa

pärjäämisen. Yksilö voi hankkia esimerkiksi tutkintoja pärjäämällä koulutuksessa. (Bourdieu 1977, 488.)

Kulttuuripääoma voidaan jakaa eri osa-alueisiin. Koulutus- ja kelpoisuustutkinnot sekä yksilön saavuttama arvostus ja asema ovat *institutionaalistunutta* kulttuurista pääomaa, jonka avulla on mahdollista vertailla, luokitella ja mitata niiden omistajia (Bourdieu 1986, 243, 246–247; Ahola 1995, 26). Kulttuuriesineet – kuten kirjat ja taulut – ovat puolestaan *esineellistynyttä* kulttuurista pääomaa, joka toimii kuten taloudellinen pääoma (Bourdieu 1986, 245).

Tarkasteltaessa tutkimuksemme kohdejoukkona olevia luokanopettajaopiskelijoita ja heidän kulttuurista pääomaansa tulee ymmärtää, että kullakin luokanopettajaopiskelijalla on vaihteleva määrä kyseistä pääomaa. Myös pääoman laatu on erilaista. Opiskelijan kulttuurista pääomaa ovat olleet rakentamassa sekä opiskelijan vanhemmat että viralliset kasvatustahot, kuten koulu opettajineen. Antikaisen ym. (2000, 148) mukaan korkeassa sosiaalisessa asemassa olevien vanhempien lapset ikään kuin perivät legitiimin kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman, joilla tarkoitetaan kielenkäyttöä, käyttäytymistapoja, ajattelutapoja ja kulttuurin (erityisesti korkeakulttuurin) tuntemusta. Perheellä on käytössään kulttuurisia resursseja, joilla tarkoitetaan menestymistä ja etenemistä helpottavia kykyjä. Toisin sanoen nuoren oma kulttuuripääoma on osittain perheestä perittyä kykyä toimia tietyissä tehtävissä (Nurmi 1997, 32–33). Alasuutarin (1997) mukaan esimerkiksi sivistyneistöperheiden lapset omaksuvat jo kotona tapahtuvan kasvatuksen kautta paljon sellaisia taitoja ja makumieltymyksiä, jotka edesauttavat elämänuralla etenemistä. Taidot ja makumieltymykset voidaan "vaihtaa" muiksi pääoman lajeiksi, esimerkiksi taloudelliseksi pääomaksi. Toisin sanoen "legitiimiä makua" vastaavat taidot, asenteet ja harrastukset paljolti määräävät tai selittävät, millaisiin tehtäviin ja asemiin yksilö pääsee tai joutuu. (Alasuutari 1997, 6.)

Toisaalta kulttuuripääoma on myös oman työn ja opiskelun tuloksena hankittua osaamista ja tutkintoja, jotka mahdollistavat koulutusuralla etenemisen (Nurmi 1997, 32–33). Ei siis voida kiistää opiskelijan omaa aktiivista panosta kulttuuripääomansa kasvattamiseksi. Tärkein väylä hankkia pääomia on muodollinen koulutus.

(Antikainen ym. 2000, 148.) Vanhempien ja nuoren kulttuuripääomilla ei siis ole itsestään selvää vahvaa yhteyttä. Toisin sanoen, vaikka vanhempien kulttuurinen pääoma olisi vähäistä, luokanopettajaopiskelijan oma kulttuurinen pääoma voi olla hyvinkin runsasta. Tämä pätee toki myös toisin päin.

Kuten edellä totesimme, kulttuurinen pääoma voidaan jakaa institutionaalituneeseen ja esineellistyneeseen kulttuuripääomaan. Tämä tarkoittaa, että yksilön kulttuurinen pääoma ilmenee käytännössä monella tavoin. Kulttuurinen pääoma muodostuu sekä koulutuksesta ja tutkinnoista että omistetuista kulttuuriesineistä. Lisäksi kulttuuriseksi pääomaksi voidaan katsoa kuuluvan esimerkiksi kiinnostus ja tieto kulttuurielämästä (Kuittinen & Minkkinen 1989).

Luokanopettajaopiskelijan institutionaalitunutta kulttuuripääomaa tarkasteltaessa voidaan tutkia esimerkiksi vanhempien koulutustasoa. Vanhempien koulutustason käyttäminen yhtenä kulttuurisen pääoman indikaattorina on melko yleistä (ks. esim. Vuorinen & Valkonen 2003; Savolainen 2001; Nurmi 1997; Ahola 1995; Kivinen & Rinne 1995). Savolaisen (2001, 76) mukaan vanhempien koulutustaso on käyttökelpoinen muuttuja kulttuuripääomaa selvittäessä, koska se voidaan määrittää yksiselitteisesti. Toisin sanoen, mitä korkeammin koulutettuja luokanopettajaopiskelijan vanhemmat ovat, sitä enemmän perheellä on kulttuurista pääomaa. Myös opiskelijan oma pohjakoulutustason ja pohjakoulutusmenestyksen (ts. opintojen keskiarvo) voidaan nähdä kuvaavan luokanopettajaopiskelijoiden kulttuurista pääomaa (Rinne 1989, 125). Tällöin katsotaan, että mitä ylempi pohjakoulutus opiskelijalla on, ja mitä paremmin hän on siinä menestynyt, sitä enemmän opiskelijalla on omaa kulttuurista pääomaa.

Kulttuuripääoman ilmeneminen käytännössä ei rajoitu vain suoritettuihin koulutuksiin ja saavutettuihin tutkintoihin. Kuittisen ja Minkkisen (1989) yliopisto-opiskelijoita koskevan tutkimuksen mukaan kulttuuripääoma näkyy yksilöiden kiinnostuksena ja tietona eri kulttuurielämän aspekteista ja taiteenlajeista. Kyseisessä tutkimuksessa kirjallisuus kulttuurinlajina osoittautui parhaaksi selittäjäksi, kun haluttiin saada eroja yliopisto-opiskelijoiden kulttuuripääoman määrään. Lisäksi tutkimuksessa kävi ilmi, että kulttuurin harrastaminen kuului yliopisto-opiskelijan

habitukseen ja sen avulla erottauduttiin eri tieteenalojen opiskelijoista. (Kuittinen & Minkkinen 1989.) Karioidusti voidaan olettaa, että esimerkiksi taidehistorian opiskelijoiden ja luokanopettajaopiskelijoiden habitukseen oletetaan kuuluvan erilaista kulttuuritietämystä ja -harrastuneisuutta. Bourdieun (1977) mukaan esimerkiksi museoissa käyminen on kulttuuripääoman omimpia ilmenemismuotoja, koska se ei vaadi taloudellista pääomaa. Alasuutari (1997) puolestaan havaitsi tutkimuksessaan, että suhtautuminen klassiseen musiikkiin, itsensä kehittämiseen, taiteeseen ja kiinalaiseen ruokaan korreloivat positiivisesti koulutustason kanssa. Mitä koulutetummista ihmisistä oli kyse, sitä positiivisemmin he suhtautuivat edellä mainittuihin asioihin. (Alasuutari 1997, 6–7.)

Esineellistynyt kulttuuripääoma ilmenee puolestaan erilaisten kulttuuriesineiden omistamisena. Esineellistynyttä kulttuuripääomaa voidaan tutkia erilaisin mittarein, mutta tyypillisesti kulttuuriesineet, joiden omistamista pidetään ratkaisevana, liittyvät lähemmin klassiseen korkeakulttuuriin kuin nuoriso- tai populaarikulttuuriin. Mukailleen OECD:n PISA-tutkimusta, voidaan yleistäen nähdä, että perheellä, jolla on runsaasti esineellistynyttä kulttuuripääomaa, on kirjahylly, jossa on kirjallisuuden klassikkoteoksia ja runoteoksia. Perheen kodissa on myös taideteoksia (esim. maalauksia). (Linnakylä 2002, 99.) Lisäksi voidaan olettaa, että perheeseen tilataan sanomalehtiä ja siellä on klassisen musiikin levyjä. Tässä kohtaa on syytä huomioida, että kulttuuriesineiden omistaminen ei tarkoita, että niitä välttämättä käytettäisiin. Voi siis olla, että perhe, jolle ei tule sanomalehtiä tai jolla ei ole kirjallisuuden klassikoita, käyttää kulttuuria enemmän kuin kulttuuriesineitä omistava perhe käymällä esimerkiksi kirjastossa tai taidenäyttelyissä.

Tutkittaessa kotitaustaa on huomioitava myös perheen sisäinen vuorovaikutus kulttuurisen pääoman osana. Vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys siihen, millä tavoin pääomia hyödynnetään ja toisaalta missä määrin pääomat välittyvät vanhemmilta lapsille (ks. esim. Järvinen 1999). Palaamme perheen sisäisen vuorovaikutuksen merkitykseen tarkemmin käsitellessämme kotitaustan suhdetta koulutukseen.

2.4 Kotitaustan määritelmä tässä tutkimuksessa

Käytämme kotitaustan määritelmämme pohjana Bourdieun pääoman käsitteitä. Näkemyksemme mukaan kotitausta muodostuu siis taloudellisesta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta pääomasta. Näin ollen eri henkilöiden kotitaustat eroavat toisistaan pääomien määrien ja niiden hyödyntämisen suhteen. Tutkimuskysymyksemme luokanopettajien kotitaustoista voidaan muotoilla myös Bourdieun pääomakäsitteitä lähtökohtana käyttäen. Tällöin tarkastelemme millaisia pääomia luokanopettajaopiskelijoilla on. Lisäksi selvitämme, onko opiskelijoiden kotitaustoissa eli toisin sanoen pääomissa ja niiden määrissä yhteneviä piirteitä. Kiinnostuksemme kohteena on erityisesti kulttuurinen pääoma, koska kulttuurinen pääoma on keskeisin koulutuserojen selittäjä (Bourdieu 1986, 243). Näin ollen tutkiessamme luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustaa on olennaista selvittää erityisesti heidän kulttuurista pääomaansa.

Tutkimuksessamme kulttuurinen pääoma rakentuu seuraavista elementeistä

- kulttuuritapahtumiin osallistuminen (kulttuuriharrastuneisuus)
- kulttuuriesineiden omistus (esineellistynyt kulttuuripääoma)
- vanhempien koulutusaste ja oma koulutustausta (institutionaalistunut kulttuuripääoma)
- perheen keskinäinen vuorovaikutus (kulttuurinen ja sosiaalinen viestintä).

Sosiaalista pääomaa tutkimuksessamme kuvaavat harrastukset, joissa on mahdollista muodostaa erilaisia suhdeverkostoja. Lisäksi tarkastelemme sosiaalista pääomaa tutkimalla, kuinka suuri osa luokanopettajaopiskelijoiden vanhemmista on opettajia. Kuten edellä on todettu, opettajavanhempien lapsilla voi olla muita enemmän sellaista sosiaalista pääomaa, josta on hyötyä koulumaailmassa. Sosiaalinen pääoma näkyy perheen sisäisessä vuorovaikutuksessa, joskin sitä ei voida täysin selvärajaisesti erottaa kulttuurisesta pääomasta. Tarkastelemmekin perheen sisäistä vuorovaikutusta kulttuurisen pääoman osa-tekijänä. Taloudellinen pääoma muodostuu vanhempien ammatista, joka kertoo vanhempien sosioekonomisesta asemasta ja varallisuudesta. Varallisuutta kartoitamme myös tutkimalla, kuinka

suurella osalla luokanopettajaopiskelijoiden vanhemmista pääomatulot ovat olleet palkkatuloja suuremmat opiskelijan ollessa alle 18-vuotias. Mikäli pääomatulot ovat suuremmat kuin palkkatulot, henkilön kokonaisvarallisuus on usein keskimääräistä suurempi.

Lisäksi kotitaustaa määrittävät tässä tutkimuksessa

- sisarusten lukumäärä
- perhemuoto
- perheen uskonnollisuus
- vanhempien poliittinen suuntautuminen.

OECD:n PISA-tutkimuksessa (ks. Linnakylä 2002; Jæger 2000) kotitaustan määrittäjinä on käytetty asumispaikkaa, sisarusten lukumäärää ja perhemuotoa. Liitämme nämä muuttujat myös omaan tutkimukseemme. Vaikka hyödynnämme PISA-tutkimuksen kotitaustan määritteitä, emme tutkimuksessamme ota kantaa PISA-tutkimuksen muuhun sisältöön. Tarkastelemme perheen uskonnollisuutta ja vanhempien poliittista suuntautumista, koska opettajan ammatilla voidaan nähdä olevan historiallisesti uskonnollinen ja oikeistolainen kaiku. Opetustyö on saanut alkunsa kirkon piiristä, jolloin kansan sivistys oli lähinnä pappien tehtävä. Myöhemminkin opettajan ammatti on nähty Jumalalta saatuna kutsumuksena (ks. esim. Niemi 2007). Lisäksi opettajat ovat kouluttautuneisuutensa vuoksi sijoittuneet työväestön yläpuolelle ja siten tyypillisesti edustaneet oikeistoa. Haluamme tutkia näkykö tämä nykyisten luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustoissa.

3 KOTITAUSTAN SUHDE KOULUTUKSEEN

Koululaitos on Bourdieun mukaan luokittelukoneisto, joka luokittaa ihmisiä jokaisella pääoman alueella. Esimerkiksi koulutus jakaa ihmiset sosiaalisiin verkostoihin siten, että tietyn tyyppiset ihmiset lähenevät toisiaan ja toisen tyyppiset ajautuvat kauemmaksi toisistaan. (Antikainen ym. 2000, 147–148.) Koulutus tarjoaa sosiaalista, kulttuurista ja sitä kautta myös taloudellista pääomaa. Näin ollen kattavampi koulutus takaa suuren pääoman ja siten paremman aseman yhteiskunnassa. On kuitenkin eri asia, kenelle koulutus tarjoaa kattavia pääomia, ja mikä on yhteiskunnan ja erityisesti kotitaustan vaikutus pääomien karttumiseen.

Koulutuksen oikeudenmukainen jakautuminen ja koulutuksellinen tasa-arvo eivät ole Suomessa itsestäänselvyksiä. On myös varsin hypoteettista ajatella, että kaikilla olisi tasa-arvoiset mahdollisuudet edetä koulutuksessa taustatekijöistä riippumatta (Kivinen & Rinne 1995, 11, 14). Kivisen ja Rinteen (1995, 12) mukaan oppilas tuo kouluun sekä kotitaustansa edut että haitat, jotka osaltaan määrittävät, missä määrin oppilas omaksuu koulun tarjoamia asenteita, arvoja, tietoja ja taitoja sekä etenee elämässään niiden avulla. Bourdieun jaottelemat pääomien tyypit – taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen – ovat vahvasti sidoksissa perheeseen. Korkeassa sosiaalisessa asemassa olevien vanhempien lapset perivät legitiimin kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman. (Antikainen ym. 2000, 147–148.) Korkeasti koulutettujen vanhempien lapset saavat siis Kivisen ja Rinteen (1995, 19) sanoin jo äidinmaidossaan parhaat taidot käyttää koulutusta hyväkseen. Alempien kerrostumien lasten peli ei ole kuitenkaan menetetty, vaan he voivat pyrkiä hankkimaan pääomia muodollisen koulutuksen kautta (Antikainen ym. 2000, 147–148).

Esimerkiksi Erikson ja Jonsson (1993) ovat tutkineet, millainen merkitys perhetaustalla on nuoren koulutusuralle. Perhetaustaan on katsottu kuuluvan kolme aspektia: luokka-asema, koulutus ja varallisuus. Kaikki nämä kolme tekijää vaikuttavat nuoren koulutusuravalintaan, mutta Eriksonin ja Jonssonin tutkimuksen perusteella vanhempien koulutustaustalla on suurin merkitys. (Erikson & Jonsson 1993; Nurmen 1997 mukaan.) Myös Kivisen ja Rinteen (1995, 120) tutkimuksen

mukaan nuoren koulutusuralle valikoitumista ja koulutustasoa määrittävät hänen sosiaaliset lähtökohtansa (vanhempien ammatti, sosioekonominen asema, palkkataso, äidinkieli, asuinalue), mutta erityisesti kodin kulttuuripääoma. Kulttuuripääoma määriteltiin Kivisen ja Rinteen (1995, 15) tutkimuksessa nimenomaan vanhempien koulutustaustalla. Vaikka Kivisen ja Rinteen (1995, 14–15) tutkimuksessa ovat lähtökohtana samat kotitaustan määrittäjät (kulttuuripääoma, sosiaalinen pääoma ja taloudellinen pääoma) kuin tässä tutkimuksessa, tarkastelemme kulttuurista pääomaa laajemmin kuin ainoastaan vanhempien koulutuksen kautta. Tarkoituksenamme on siis selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustaa tuomalla kulttuurisen pääoman sisältöön vanhempien koulutustaustan lisäksi myös muita tarkastelukohteita.

Koska kotitausta määrittyy tässä tutkimuksessa pääomien pohjalta, käsittelemme seuraavaksi tarkemmin eri pääomien vaikutusta koulutukseen. Selkeyden vuoksi käsittelemme jälleen pääomia toisistaan irrallisena, vaikka käytännössä niiden erottelu lienee mahdotonta. Pääpaino on edelleen kulttuurisessa pääomassa ja sen vaikutuksessa koulutuspolkuun.

3.1 Taloudellisen pääoman vaikutus yksilön koulutuspolkuun

Perheillä ja vanhemmilla on eri määrät taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista pääomaa, joita he voivat käyttää lastensa koulunkäynnin edistämiseen (Bourdieu 1986, 243, 247). Tässä yhteydessä taloudellinen pääoma tarkoittaa perheen mahdollisuuksia käyttää taloudellisia resursseja lasten koulutusuran kustannuksiin ja koulunkäynnin tukemiseen. Toisilla perheillä on varaa vaikkapa kielikursseihin, soitto-opintoihin jne., kun taas toisilla ei. Mikäli perheellä on mahdollisuus kustantaa kouluopintoja tukevia harrastuksia, lapsi tai nuori todennäköisesti menestyy paremmin koulussa. Kuitenkaan ei voida väittää, että perheen runsaalla taloudellisella pääomalla olisi lapselle tai nuorelle pelkästään myönteisiä vaikutuksia. Hyväpalkkaisilla aloilla työajat ovat usein epäsäännöllisiä ja työpäivät pitkiä (esim. lääkäri). Tällöin perheen sisäinen vuorovaikutus voi jäädä ajanpuutteen vuoksi vähäiseksi. Vuorovaikutuksella voikin olla taloudellista pääomaa suurempi merkitys lapsen koulunkäyntiin. Heikko tai vahva taloudellinen pääoma ei siis yksinään selitä koulussa menestymistä, mutta voi olla merkittävä osatekijä.

Nurmen (1997) mukaan perheen varallisuus vaikuttaa myös peruskoulun jälkeiseen koulutukseen valikoitumiseen. Raha takaa esimerkiksi turvallisuuden ja tietynlaisen mahdollisuuden keskittyä opiskeluun. (Nurmi 1997, 32–33.) Voidaan siis ajatella, että varakkaammat perheet voivat taata jälkeläisilleen mahdollisuuden keskittyä opiskeluun, koska rahasta ei tarvitse murehtia. Vähävaraisemmat puolestaan voivat hakeutua töihin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tullakseen toimeen. Toki on huomioitava, että Suomessa erilaiset tuet, kuten esimerkiksi opintotuki ja asumislisä, mahdollistavat opiskelun periaatteessa kaikille. Voidaankin varsin perustellusti väittää, että Suomessa koulutusuran valintaan vaikuttavat taloudellista pääomaa enemmän sosiaalinen ja erityisesti kulttuurinen pääoma. Siksi tässäkin luokanopettajaopiskelijoita koskevassa tutkimuksessa on perusteltua painottaa nimenomaan kulttuurisen pääoman tutkimiseen. Myös Kivisen ja Rinteen (1995, 17) mukaan hyvinvointiyhteiskunnassa kodin kulttuurisilla resursseilla on taloudellisia resursseja suurempi merkitys ura- ja elämänreittien määrittäjänä.

3.2 Sosiaalisen pääoman vaikutus yksilön koulutuspolkuun

Sosiaalisen pääoman tarjoamaa suhdeverkostoa voidaan hyödyntää lapsen koulutuksessa. Esimerkiksi jos perheen sukulaisiin tai tuttavapiiriin kuuluu paljon korkeasti koulutettuja ja erityisesti kasvatusalalla työskenteleviä henkilöitä, tuntuvat kouluasiat usein tutuilta ja luonnolliselta osalta elämää. Koulutusasiat eivät puolestaan välttämättä tunnu niin merkitykselliseltä arkipäivän elämän kannalta vähemmän koulutettujen vanhempien perheissä. (ks. esim. Lareau 1989.)

Sosiaalinen pääoma tarjoaa sosiaalisia resursseja, joilla tarkoitetaan opiskeluun ja ”korkeakulttuuriin” suhtautumista. Sosiaaliset resurssit näkyvät käytännössä esimerkiksi tukena ja kannustuksena tietynlaisen aseman ja koulutuksen tavoitteluun. (Nurmi 1997, 32–33.) Vanhemmat voivat kannustaa lastaan hakeutumaan luokanopettajakoulutukseen, mikäli pitävät kyseistä koulutusta arvokkaana ja tärkeänä. Toisaalta vanhemmat voivat asenteensa ja käytöksensä kautta viestittää, onko heidän lapsensa sopiva kyseiselle alalle. Luokanopettajakoulutus voidaan nähdä haasteellisena jatkokoulutuspaikkana, koska koulutus on yliopistollinen. Toisaalta luokanopettajan koulutukseen ja työhön vahvasti liittyvä käytännöllisyys voi

heikentää sellaisen opiskelijan halua hakea luokanopettajakoulutukseen, joka kaipaa korkeaa sosiaalista statusta tai jonka perheelle korkea status on tärkeä.

3.3 Kulttuurisen pääoman vaikutus yksilön koulutuspolkuun

Kulttuurinen pääoma vaikuttaa koulussa ja opinnoissa menestymiseen. Siksi sen vaikutus koulutuspolun valintaan on moninainen ja pääoman lajeista merkittävin. Tiivistäen voidaan todeta, että kulttuurinen pääoma vaikuttaa usein koulutushistoriallisesti perheen yhteiskunnalliseen asemaan. Mitä koulutetumpia vanhemmat ovat, sitä korkeampaan koulutukseen heidän lapsensa todennäköisesti päätyvät (ks. esim. Kivinen & Rinne 1995, 72, 84). Korkea koulutus on perinteisesti taannut hyvän aseman yhteiskunnan rakenteissa. Lisäksi kulttuurinen pääoma vaikuttaa lapsen ja nuoren koulumenestykseen ja koulujärjestelmään sopeutumiseen. Perheellä, jolla on runsaasti kulttuuripääomaa, on myös usein mahdollisuus tukea ja kannustaa nuorta hänen koulutuspolullaan.

Koti- ja kulttuuritaustan yhteys nuorten koulutusvalintoihin on Suomessa varsin vakaa. Nuorten ammatillisia ja koulutuksellisia valintoja säätelevinä taustatekijöinä on tutkimusten mukaan (esim. Isoaho ym. 1990; Kalavainen & Pulkkinen 1988; Kuusinen 1985; Stenström 1981) nähty erityisesti vanhempien koulutustaso ja asema yhteiskunnan kerrostumarakenteessa. (Järvinen 1999, 44.) Kulttuurista pääomaa pidetään keskeisimpänä koulutuserojen selittäjänä (Bourdieu 1986, 243).

Seuraavissa luvuissa kuvaamme tarkemmin, kuinka kulttuuripääoma vaikuttaa koulutuspolun valintaan, ja miten kulttuuripääoma on yhteydessä koulumenestykseen. Mielestämme nämä aspektit ovat tärkeitä, koska tutkimuksessamme selvitämme, millaisista ja millaista kulttuuripääomaa omaavista perheistä luokanopettajakoulutukseen hakeudutaan. Kulttuurisen pääoman suhde koulumenestykseen on puolestaan kiinnostava, koska yleisen käsityksen mukaan luokanopettajakoulutukseen ovat perinteisesti hakeutuneet etenkin koulussa hyvin menestyneet nuoret.

3.3.1 Koulutuksen periytyminen

Kuten jo aiemmin on todettu, koulutuksella on merkittävä rooli kulttuurisen pääoman hankkimisessa. Toisin sanoen korkeammin koulutetuissa perheissä kulttuuripääoman määrä on tyypillisesti suurempi kuin alemmin koulutettujen perheissä. Koulu uusintaa vallitsevia kulttuurisia ja sosiaalisia eroja ja näin ollen koulutus niin sanotusti periytyy sukupolvelta toiselle (ks. esim. Kivinen & Rinne 1995).

Sukupolvien koulutushistoria institutionalisoituneena kulttuuripääoman muotona on vaikuttanut perheen ja suvun yhteiskunnallisen aseman syntyyn (Ahola 1995, 108). Toisin sanoen, mitä korkeammin koulutettuja henkilöitä suvussa on, sitä korkeampi on tyypillisesti suvun ja perheen yhteiskunnallinen asema. Etenkin aikaisemmin korkeakoulututkinnot olivat vain harvojen ulottuvilla, ja ne takasivat lähes automaattisesti korkean statuksen yhteiskunnallisessa hierarkiassa. Vaikka koulutus on nykyään yhä useampien saatavilla, yhteiskunnallisten lähtökohtien eroilla on Aholan (1995) mukaan kuitenkin taipumus kumuloitua. Toisin sanoen koulutus uusintaa näitä eroja ja ylläpitää taustalla olevia yhteiskunnallisia rakenteita. (Ahola 1995, 20.) Kärjistettynä edellä mainittu voidaan ilmaista siten, että edelleen korkeammin koulutetuista ja siten runsaammin kulttuuripääomaa omistavista perheistä hakeudutaan korkeakoulutukseen. Savolaisen (2001, 97–98) mukaan vanhempien koulutuksella on selvä lineaarinen yhteys lapsen koulutukseen: mitä koulutetumpia vanhemmat ovat, sitä korkeampaan koulutukseen nuori hakeutuu. Vaikka massakorkeakoulutuksen aikakautena pelkkä yliopistotutkinto ei riitä korkean yhteiskunnallisen aseman saavuttamiseen, se on haluttua kulttuuripääomaa. Korkeakoulututkinto vaaditaan lähes poikkeuksetta yhteiskunnan tärkeisiin asemiin. Yliopiston aloituspaikoista kilpaillaan siis edelleen ja hakijoita on enemmän kuin aloituspaikkoja. (Ahola 1995, 11.) Tämä pätee myös luokanopettajakoulutukseen.

3.3.2 Kulttuuripääoman vaikutus koulussa menestymiseen

Järvisen (1999) mukaan runsas kulttuurinen pääoma mahdollistaa koulussa pärjäämisen ja sitä kautta paremmat jatko-opintomahdollisuudet, koska koulussa suositaan sellaista puhetta, käyttäytymistä sekä tietoja ja taitoja, jotka perinteisesti ovat varsin keskiluokkaisia. Koulussa tarvittavaa kulttuuripääomaa ovat tavat ja käyttäytymisen taidot, joiden hallitsemista koulu edellyttää oppilailtaan ja joista opettajat palkitsevat heitä. Kyseiset perustaidot tuotetaan etenkin perheen kulttuuristen resurssien avulla. Oppilaan valmiudet vastata koulun ja opettajan heille asettamiin odotuksiin riippuvat hänen kulttuuritaustastaan. Opettajan oma kulttuuritausta puolestaan säätelee sitä, millaista toimintaa hän oppilailta odottaa. Tämän näkemyksen mukaan oppilaan koulumenestykseen vaikuttaa keskeisesti se, onko hänellä samanlainen vai erilainen kulttuuritausta kuin opettajalla. Näin ollen ne oppilaat, joiden kotona vallitsee samanlainen kulttuuri kuin koulussa, sopeutuvat paremmin kouluun ja usein myös pärjäävät siellä paremmin kuin erilaisesta kulttuuritaustasta tulevat oppilaat. Toisin sanoen kulttuuripääoman avulla oppilas voi ikään kuin liikkua helpommin tutussa ympäristössä. Menestymistä koulussa edesauttaa nimenomaan kulttuuritaustojen yhteensopivuus kun taas taustojen eroavaisuus voi vaikuttaa koulumenestykseen negatiivisesti. (Järvinen 1999, 47.)

Lapset, joiden perheiden kulttuuripääoma on vähäinen, leimautuvat helposti peruskoulussa epäonnistujiksi ja myös pysyvät sellaisina (Antikainen 1993, 122). Huono koulumenestys voi johtaa koulutusovien sulkeutumiseen jo peruskoulun päättyessä. Huonolla peruskoulun päättötodistuksella on vaikea päästä lukioon. Toki nykyään on mahdollista parantaa arvosanoja esimerkiksi nk. kymppiluokalla, eikä ylioppilastutkinto ole ainoa väylä ammattikorkeakouluun tai yliopistoon.

Mitä runsaammin kodissa on tarjolla kulttuuriesineitä, sitä tutummaksi ne todennäköisesti tulevat lapselle ja nuorelle. Voidaan myös nähdä, että kulttuuriesineitä sisältävä koti tarjoaa ympäristön, joka tukee oppimista ja koulutusmotivaatiota (Linnakylä 2002, 93). Esineellistynyt kulttuuripääoma on osa lapsen jokapäiväistä ympäristöä, joten sillä on myös kasvatuksellinen merkitys (Nurmi 1997, 29). Perheen kulttuuriharrastuksilla ja kodin kulttuuriesineillä on

yhteys koulumenestykseen siten, että esimerkiksi kirjallisuutta lukevat lapset ovat jo varhaisessa vaiheessa tulleet tutuksi myös koulun oppilailta edellyttämän valtakulttuurin kanssa. Vanhempien koulutustaso vaikuttaa koulussa menestymiseen, koska korkea koulutus tarjoaa enemmän tietynlaisia pedagogisia resursseja ja kielellisiä valmiuksia lapsen koulunkäynnin tukemiseksi (Bourdieu 1986, 243.) Toisin sanoen vanhemmilla on esimerkiksi paremmat mahdollisuudet osata auttaa lapsiaan vaikkapa läksyjen teossa. Lisäksi korkeasti koulutetuille on yleensä työntekijäammateissa toimivia vanhempia tutumpaa käyttää kieltä ikään kuin työkaluna, eli esimerkiksi jäsentää kielen avulla tietoa sekä käsitellä kieltä abstraktimmin ja teoreettisemmin (Johnsson 1994; Järvisen 1999 mukaan). Brittiläistä yhteiskuntaa 1960-luvulla tutkineen Bernsteinin mukaan eri yhteiskuntaluokista tulevien käyttämä kieli on keskenään erilaista. Työväenluokan käyttämä kieli on luonteeltaan yksinkertaista ja mutkatonta, keskiluokkainen kielenkäyttö puolestaan kehittyneempää ja vivahteikasta. (Bernstein 1968; Lampisen 2000, 68 mukaan.) Koulussa kielenkäyttö on perinteisesti ollut keskiluokkaista. Näin ollen kielenkäytöllä on nähty yhteys alemmasta luokasta tulevien heikkoon koulumenestykseen. (Lampinen 2000, 68.) Myös Suomessa eri yhteiskuntaluokkien välillä on havaittu selviä eroja kielenkäytössä (ks. Kivistö & Vaherva 1974, 135–136).

Usein kuulee todettavan, että luokanopettajakoulutukseen hakeutuu lähinnä hyvin koulussa menestyviä tyttöjä. Tähän väitteeseen sisältyy tyypillisesti uskomus, että itse hyvin koulussa menestyneet eivät kykene ymmärtämään ja opettamaan koulun oppilaiden osaamiseltaan varsin kirjavaa joukkoa. Edellä esitettyihin tutkimuksiin viitaten korkeakoulutukseen hakeutuu henkilöitä, joilla on runsaasti kulttuurista pääomaa. Voitaisiin siis olettaa, että luokanopettajakoulutukseen hakeutuvat tulevat runsaan kulttuurisen pääoman perheistä, tapahtuuhän luokanopettajakoulutus korkeakoulussa. Kuitenkin luokanopettajakoulutukseen hakeudutaan yhä tyypillisesti matalan ja keskinkertaisen kulttuuripääoman perheistä (Ahola & Olin 2000, 43).

Luokanopettajakoulutusta on kuvattu keskiluokkaiseksi (ks. esim. Ahola & Olin 2000, 43). Jo kansakoulun opettajaksi rekrytoitiin paljon maanviljelijä- ja työläistäustaisia (Rinne & Jauhiainen 1988). Aholan (1995) tutkimuksen mukaan

humanististen tieteiden, yhteiskuntatieteiden ja matemaattis-luonnontieteiden ohella kasvatustiede ja opettajakoulutus sijoittuvatkin työväestön koulutuskenttään. Kasvatustiede näyttää kiinnostavan etenkin alempien toimihenkilöiden tyttäriä ja työläistäustaisia miehiä. (Ahola 1995, 128, 130.) Luokanopettajakoulutuksesta tuli yliopistokoulutus 1980-luvulla, joten sen asema maamme korkeakoulukulttuurissa on melko nuori (vrt. esim. lääketiede, oikeustiede). Tämä voi osittain selittää, miksi luokanopettajakoulutukseen hakeudutaan matalan ja keskinkertaisen kulttuuripääoman perheistä, vaikka koulutus onkin yliopistollinen.

3.4 Perheen sisäisen vuorovaikutuksen yhteys koulutuspolkuun

Olemme edellä tarkastelleet eri pääomien vaikutusta yksilön koulutuspolkuun. Kuitenkin myös perheen sisäisellä vuorovaikutuksella on olennainen merkitys koulutuspolun rakentumiseen. Vuorovaikutuksen voi katsoa kuuluvaksi sekä sosiaalisen- että kulttuurisen pääoman alueelle. Tutkimuksessamme tarkastelemme kulttuurista viestintää perheen sisäisen vuorovaikutuksen kautta ja sen yhteyttä luokanopettajaopiskelijoiden koulutusvalintaan eli toisin sanoen ammatinvalinnan syihin.

Järvinen (1999) on väitöskirjassaan tutkinut peruskoulusta toisen asteen koulutukseen siirtyvien nuorten siirtymävaiheen kokemuksia ja koulutusvalintojen taustatekijöitä. Karkeasti eroteltuna niin perhetaustalla kuin perheessä vallitsevalla vuorovaikutuksella on Järvisen tutkimuksen mukaan ratkaiseva merkitys siihen, millainen suhde nuorella on koulunkäyntiin, millainen ammatillinen identiteetti hänelle muodostuu sekä millainen tulevaisuusorientaatio hänellä on. Tätä kautta perhe vaikuttaa olennaisesti siihen, millaisen koulutusreitit nuori valitsee ja kuinka merkityksellisenä hän sitä pitää. (Järvinen 1999, 49, 168–172.) Perheen arvot, odotukset ja asenteet vaikuttavat oppilaiden viihtymiseen ja motivaatioon koulussa (Nyyssölä & Pajala 1999, 55). Mikäli oppilaat viihtyvät koulussa ja ovat motivoituneita, he todennäköisesti myös menestyvät siellä paremmin. Voisi olettaa, että tällöin he myös pitävät opiskelua tärkeänä ja tähtäävät korkeaan koulutukseen.

Tutkittaessa koulutuksen yhteyttä erilaisista perhetaustoista ja kulttuureista lähtöisin oleviin oppilaisiin, tulisi Järvisen (1999) mukaan huomioida, että samankaltaisista

lähtöasetelmista tulevat yksilöt voivat suuntautua hyvinkin eri tavoin elämässään. Luokkakulttuurit tulisikin Järvisen mukaan ymmärtää eräänlaiseksi kulttuuristen resurssien varastoksi, joista jokainen yksilö käyttää tiettyjä ja erilaisia asioita elämässään. Näin ollen yksilön elämäntapaan vaikuttavat kulttuuristen valmiuksien lisäksi myös perhekohtaiset strategiat sekä yksilön omat valinnat. (Järvinen 1999, 48.) Yksilön koulutusvalinnat eivät siis täysin riipu hänen kotitaustastaan, vaikkakin kotitaustalla on keskeinen vaikutus yksilön suuntautumiseen tietylle alalle.

Vaikka perheen sosioekonominen asema, tulot sekä koulutustaso ovat merkittäviä taustatekijöitä tutkittaessa koulu-uran ja perhetaustan yhteyttä, eivät ne kuitenkaan kerro mitään lasten koulu-uraan vaikuttavista konkreettisista kasvatuskäytännöistä eri perheissä (Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter & Dornbusch 1990, 283). Perheen kulttuuristen resurssien lisäksi tapa, jolla niitä välitetään perheessä tuleville sukupolville vaikuttaa olennaisesti koulumenestykseen. Näin ollen esimerkiksi perheen suhtautumisella koulutukseen sekä mahdollisuudella tarjota konkreettista pedagogista tukea ja ohjausta lapselle vaikuttaa olennaisesti koulumenestykseen ja sitä kautta koulupolun valintaan. (Ks. esim. Lareau 1989; Steelman & Powell 1991; Teachman 1987.)

Järvisen (1999) tutkimuksen mukaan koulutukseen ja sen hankkimiseen suhtauduttiin eri tavoin eri taustakulttuureihin lukeutuissa perheissä. Tämä näkyi vanhempien odotuksissa lastensa koulunkäynnin suhteen sekä heidän toiminnassaan odotusten toteutumisen edesauttamiseksi. Näin ollen eri kulttuureista tulevien perheiden tuki lasten koulunkäynnille ja ammatinvalinnalle oli varsin erilaista. (Järvinen 1999, 75.) Samanlaisia tuloksia on saanut myös Hautamäki (1984). Komosen (2001, 138) mukaan työväenluokkaisista perhetaustoista tulevien, ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten vanhemmat eivät aseta vaatimuksia koulutuksen suhteen eivätkä kehota hankkimaan korkeampaa koulutusta. Järvisen, Hautamäen ja Komosen tutkimustulosten pohjalta voisi olettaa, että korkeasti koulutettujen vanhempien kodissa vallitsee ilmapiiri, joka kehottaa lapsia tavoittelemaan korkeaa koulutusta kun taas matalasti koulutettujen vanhempien perheissä koulutukseen ei kannusteta samalla tavoin. On kuitenkin huomioitava, että kyseinen päätelmä on yleistys. Järvisen mukaan myös perheen sisäisellä vuorovaikutuksella on ratkaiseva

merkitys nuorten koulutusratkaisuissa. Toisin sanoen vanhempien ja lasten keskinäinen suhde määrittää paljolti sitä, kuinka nuoret suhtautuivat vanhempiensa edustamaan kulttuuriin ja näin ollen millaisia koulutusratkaisuja he tekevät. (Järvinen 1999, 75.) Järvisen (1999, 165–178) tutkimuksesta käykin ilmi, että vaikka eritaustaisten perheiden asenteet ja odotukset koulutusta kohtaan voivat olla hyvin erilaisia, perheen sisäisellä vuorovaikutuksella on ratkaiseva merkitys nuorten koulutusvalinnoissa.

4 AMMATTI JA AMMATINVALINTA

Ammatti on osa yksilön elämäntapaa. Kuhunkin ammattiin liittyy tietynlainen sosiaalinen status, arvoja, asenteita sekä odotuksia. Ammatti muodostaa osaltaan yksilön sosiaalista roolia ja näin sijoittaa hänet tiettyyn asemaan sosiaalisessa maailmassa. Ammatilla on siis sosiaalinen merkitys. (Järvi 1997, 24.) Toisin sanoen, eri ammatit sijoitetaan eri tavoin yhteiskunnan sosiaaliseen hierarkiaan. Ammattien arvostus vaihtelee. Lisäksi eri ammatteja edustaviin ihmisiin liittyy erilaisia odotuksia. Yhteiskunnassamme ihminen määrittyy aina jollakin tapaa ammattinsa kautta. Toiset ammatit ovat sosiaalisesti määrittävämpiä kuin toiset. Esimerkiksi opettajuuden on nähty määrittävän kyseistä ammattia edustavan ihmisen elämää myös työn ulkopuolella. Opettajalta saatetaan odottaa esimerkillistä käytöstä, ja hänen edesottamuksiaan seurataan etenkin pienissä kyläyhteisöissä tarkasti. Ammatti ja siihen liittyvät odotukset ja asenteet määrittävät ihmistä läpi elämän. Ei siis ole yhdentekevää, minkä ammatin valitsee tai mihin ammattiin päätyy.

Työllä on kolme ulottuvuutta: aineellisen toimeentulon saaminen, sosiaalinen merkitys sekä itsensä toteuttaminen (Wilenius 1981, 19–21). Ihmisellä on siis moninaisia tarpeita, joiden tyydyttäminen on työn tehtävä. Näkemys jonkin ammatin merkityksellisyydestä ja siitä, tyydyttääkö kyseinen ammatti tarpeita, on kuitenkin aina subjektiivinen. (Järvi 1997, 23.) On mahdollista, että työn sijaan vapaa-aika tarjoaa mahdollisuuden tarpeiden tyydyttämiseen. Työtä on tällöin tehtävä, jotta voi vapaa-ajalla toteuttaa itseään. Tällöin työn ulkoiset etuudet, kuten palkka ja lyhyet työpäivät, korostuvat. Voidaan pohtia, tyydyttääkö esimerkiksi tehdastyö yksilön tarpeita, vai tekeekö yksilö tällaista työtä mahdollistaakseen tarpeiden tyydyttämisen vapaa-ajalla. Tehdastyö on tyypillisesti vuorotyötä, josta saa asianmukaisen korvauksen. Vastaavasti opettajan työn ulkoisena etuutena ovat pitkät lomat ja lyhyet työpäivät, jotka mahdollistavat itsensä toteuttamisen ja tarpeiden tyydyttämisen myös työajan ulkopuolella. Ammatti voidaan kokea myös kutsumuksena, mikäli yksilöllä on mahdollisuus kehittää itseään kyseisissä ammatissa (Järvi 1997, 24). Esimerkiksi opettajan ammatti on nähty pitkään tällaisena kutsumusammattina.

Miten voidaan selittää, kuinka joku päätyy esimerkiksi luokanopettajan tai poliisin ammattiin? Onko olemassa jokin mekanismi, jonka avulla voidaan ennustaa ammatinvalintaa? Onko kyse yksilön itsenäisestä päätöksenteosta, vai voidaanko löytää joitakin yhteisiä tekijöitä tiettyyn ammattiin päätyvien ihmisten kotitaustassa? Vanttajan (2002) mukaan koulutus- ja työuran muotoutuminen on sekä historiallinen että sosiaalinen ilmiö, johon vaikuttavat useat tekijät samanaikaisesti. Yksilön käsitykset itsestään, mahdollisuuksistaan ja sopivista uravaihtoehtoista muotoutuvat aina siinä kulttuurissa, jossa hän elää, vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Uravalinnasta voivat heijastua yksilön arvostamat ja tavoiteltavina pitämät asiat. (Vanttaja 2002, 251.) Ammatinvalinta on yksi tärkeimmistä ratkaisuisista yksilön elämänuralla. Kun nuori aikuinen tekee ammatinvalintapäätöstä, hän rajaa omaa ”paikkaansa” sosiaalisessa järjestelmässä ja sijoittaa itseään kulttuurin järjestelmään (Kosonen 1984, 26–45). Ammatinvalintaa pidetään tyypillisesti melko yksinkertaisena päätöksentekoprosessina: kun yksilö tietää, mikä on tärkeää elämässä, hän ottaa selvää niistä ammateista, joissa hän voi näitä asioita toteuttaa. Tämän jälkeen hän selvittää, miten näihin ammatteihin pääsee. Todellisuudessa prosessi on monimutkaisempi. (Kosonen 1986, 154.)

Ammatinvalintaa koskevia teorioita on runsaasti (esim. Super ym. 1957, Bordin ym. 1963, Holland 1973, Janis & Mann 1977). Teorioissa ammatinvalintaa tarkastellaan psykologisesta tai sosiologisesta näkökulmasta. On myös niin kutsuttuja yhdistelmäteorioita, joissa raja näkökulmien välillä ei ole niin selvä. Ammatinvalintateorioita voidaan luokitella eri perustein. Esimerkiksi Savolainen (2001) jakaa ammatinvalintateoriat kahteen pääkategoriaan, joista toisessa ammatinvalintapäätös nähdään yksilön valintana (psykologiset teoriat), ja toisessa ammattiin päädytään valikoitumisen seurauksena (sosiologiset teoriat) (Savolainen 2001, 18). Sekä psykologisissa että sosiologisissa ammatinvalintateorioissa korostetaan yksilön lapsuuden perheen vaikutusta ammatillisen sosialisoinnin taustalla (Ikonen-Varila 2001, 35). Vaikka psykologiset ja sosiologiset teoriat eroavat peruslähtökohdaltaan (valinta/valikoituminen), ne tulisi nähdä toisiaan täydentävinä eikä kilpailevina (Savolainen 2001, 72). Kuten Kari (1996, 31) mainitsee, mikään yksittäinen ammattiin hakeutumista kuvaava teoria ei ole yksin riittävä selittämään

yksilöllistä ammatinvalintaprosessia. Tarvitaan kuitenkin teoreettisia työkaluja jäsentämään ammatinvalintaan vaikuttavia tekijöitä.

Psykologisia ura- ja ammatinvalintateorioita yhdistää oletus, jonka mukaan yksilö voi itse valita ammattinsa ja kontrolloida omaa ammatillista tulevaisuuttaan (Ikonen-Varila 2001, 16; Häyrynen 1997, 377). Näissä teorioissa painotetaan yksilön ominaisuuksia ja toimintaa. Ympäristön vaikutus ammatinvalintaan on toissijainen. (Ikonen-Varila 2001, 16.) Savolainen (2001, 18) luokittelee psykologiset teoriat, joissa ammatinvalintapäätös nähdään valintana, seuraavasti

- 1) ammatinvalinnassa on kyse siitä, kuinka hyvin yksilön ominaisuudet ja ammatin vaatimukset kohtaavat (esim. Hollandin ammatinvalintateoria)
- 2) ammatinvalinta on osa yksilön kehitysprosessia (esim. Superin teoria)
- 3) ammatinvalinta on päätöksentekoprosessi, jossa nuori nähdään aktiivisena vaihtoehtoja punnitsevana päätöksentekijänä (esim. Janisin ja Mannin teoria)

Näitä teorioita yhdistää oletus, että ammatinvalintaprosessi on tai ainakin sen tulisi olla järjellinen (Hodkinson & Sparker 1997, 32; Savolainen 1991; Savolaisen 2001, 19 mukaan). Yksilön ammatinvalinta on siis perusteltu päätös ja se on tehty itseä reflektoiden.

Vaikka ammatinvalintaan liittyvät päämäärät ja intressit näyttävät yksilöllisiltä, erilaiset sosiaaliset taustat selittävät niitä (Ikonen-Varila 2001, 17). Ihmistä ei voida irrottaa ympäristöstään. Sosiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna ammatinvalinta on valikoitumista. Tällöin on kiinnostuttu tietämään, mitkä ovat ne voimat, jotka työntävät kohti tiettyä ammattia. (Savolainen 2001, 22–24.) Yksilön ulkopuolella olevat tekijät määräävät hänen koulutukselliset ja ammatilliset ratkaisunsa. Ura- ja ammatinvalinta riippuu sosiaalisesta ympäristöstä, mutta myös sattumalla on merkitys. (Hujala 1984, 16–17.) Sosiologisia teorioita ovat esimerkiksi Hymanin (1958) teoria, jossa painotetaan arvojen merkitystä, ja Kellerin ja Zavalonin (1964) teoria, jossa korostetaan yksilön sosiaalista asemaa. Vastaavasti esimerkiksi Colemanin (1966) ja Jencksin (1972) mukaan ammatinvalinnassa ratkaisevaa on kulttuurinen asema. (Savolainen 2001, 24.) Dickin ja Rallisin mallissa akateemisesta uranvalinnasta ammatinvalintaa ohjaavat omien halujen ja taipumusten lisäksi kulttuuriympäristö ja sen odotukset. Yksilöä ympäröivä kulttuuri-ilmapiiri muokkaa yksilön käsityksiä eri

ammateista. (Dick & Rallis 1991, 283.) Ympäristö ikään kuin synnyttää ammatin ominaisuudet. Näin ollen esimerkiksi jonkin ammatin ominaisuudeksi voidaan liittää tietyn ammatti-ihmisen persoonallisuuden piirre. (Järvi 1997, 54.)

On selvää, että ammatinvalintaan vaikuttaa kehys, jonka esimerkiksi yhteiskuntaryhmä asettaa (Häyrynen 1986; Ikonen-Varilan 2001, 17 mukaan). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä voidaankin erottaa kolme selkeää koulustraditiota. Toimihenkilöstöllä, työväestöllä ja maatalousväestöllä on oma traditionsa. (Isoaho ym. 1990, 6.) Nuoret tekevät tyypillisesti ammatinvalintapäätöksensä sosiaalisella lähetäisyydellä (Ahola 1995, 154). Tämä tarkoittaa, että lapsi oppii tuntemaan vanhempiansa ammatin ja sellaisia alan ominaisuuksia, jotka helpottavat ammatinvalintaa ja koulutukseen hakeutumista (Ahola 1995, 154; Ahola & Olin 2000, 40). Häyrysen (1997, 378) mielestä, mitä tiiviimmin nuori on kosketuksessa johonkin sosiaaliseen ryhmään, esimerkiksi suvussa esiintyviin ammatteihin, sitä vähemmän hänellä on tyypillisesti tätä ryhmää koskevia vääriä arvioita. Toisin sanoen ammatti, johon nuori hakeutuu, on hänelle usein tuttu, ja ammattikuva on hänelle melko realistinen. Voidaan ajatella, että nuori näkee ikään kuin kääntöpuolen vanhempiansa ammatista. Hän ei yleensä näe vanhempiaan työpaikalla suorittamassa työtehtäviään, vaan pikemminkin sen, millaisena työ näyttäytyy kotona; millaisia valmisteluja seuraava työpäivä vaatii, millaisena vanhempi palaa työpaikalta jne.

Räisänen (1996) mukaan ammatinvalinnan onnistuneisuus riippuu siitä, kuinka hyvin nuori on tiedostanut intressinsä, ammatilliset toiveensa ja kykynsä. Tiedostamattomuus ammatinvalinnassa johtaa usein haluun vaihtaa ammattia. (Räisänen 1996, 3.)

4.1 Ammatinvalintamotiivit ja ammattimielikuvat

Mikä saa ihmisen valitsemaan jonkin tietyn ammatin? Yksilön ammatinvalintapäätöksen takana on monenlaisia ja vaihtelevia syitä. Tutkimuksessamme käytämme ammatinvalintamotiiveja ja ammattimielikuvia kuvaamaan ammatinvalinnan syitä. Motiivi tarkoittaa syytä, joka aikaansaa tai ylläpitää yksilön toimintaa (Saarniaho 2006). Toisin sanoen motiiveilla on

kaksoistehtävä: toisaalta ne suuntaavat toimintaa ja motivoivat yksilöä tekemään jotakin (= suuntaava mekanismi), ja toisaalta motiivit antavat persoonallisen mielen toiminnalle (= persoonallisen kokemuksen kokoaminen ja jäsentäminen) (Leontjev 1972; Perhon 1982, 63 mukaan). Saarniahon (2006) mukaan motiiveja ovat erilaiset halut, tarpeet, palkkiot ja rangaistukset. Osa motiiveista on myös tiedostamattomia. Motiivit voidaan jakaa neljään ryhmään: orgaanisiin, toiminnallisiin, sosiaalisiin ja tunneperäisiin motiiveihin. Orgaaniset motiivit liittyvät hengissä säilymiseen (esim. nälän, janon ja kivun välttäminen). Toiminnalliset motiivit ylläpitävät yksilön vireystasoa. Sosiaalisia motiiveja voidaan kutsua yhteisöllisiksi motiiveiksi. Ne liittyvät haluun tulla hyväksytyksi ja huomatuksi (esim. halu huolehtia toisista ja halu kuulua johonkin ryhmään). Tunneperäisiä motiiveja kutsutaan myös persoonallisiksi motiiveiksi ja ne ovat subjektiivisia. (Saarniaho 2006.) Voidaan ajatella, että etenkin toiminnalliset, sosiaaliset ja tunneperäiset motiivit ohjaavat ammatinvalintaa. Orgaaniset motiivit liittyvät ammatinvalintaan toki välillisesti (esim. työstä saadaan palkkaa, jolla voi ostaa ruokaa jne.), mutta ne määrittävät harvemmin suoranaisesti yksilön ammatinvalintaa yhteiskunnassamme, jossa kaikkien toimeentulo jollakin tapaa on varmistettu.

Joitakin ammatteja arvostetaan toisia enemmän ja näin ollen myös arvostettujen ammattien koulutuksiin on tungosta (Sulkunen 1998, 132). Ammattien arvostus vaikuttaa ammattimielikuvaan. Ammatinvalintapäätöstä tekevilla nuorilla on usein erilaisia ammattimielikuvia samasta työstä. Voidaankin ajatella, että erot ammatinvalinnassa perustuvat osiltaan erilaisiin käsityksiin ammateista. Nämä käsitykset ovat osittain stereotyyppisiä ja urautuneita, joskus ne taas perustuvat sisäistettyihin näkemyksiin ammatista. Näyttää siltä, että käsitysten taustalla on statusjärjestelmään sekä sukupuolirooleihin liittyvät mielikuvat. Tällaiset pinttyneet mielikuvat korostavat yhteiskunnallisia eroja ja pitävät niitä yllä. (Häyrynen 1997, 378.)

Järven (1997) mukaan ammattimielikuvan syntyyn vaikuttavat eri aistien välityksellä saadut kokemukset ja tiedot eri ammateista, ammatinharjoittajista ja muista ammattiin liittyvistä tekijöistä. Lisäksi omat tulevaisuusodotukset ja suunnitelmat vaikuttavat ammattimielikuvan syntyyn. Sosiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna

yksilöä ympäröivä kulttuuri vaikuttaa hänen ammattimielikuviinsa. Ympäristö toisin sanoen vaikuttaa yksilön arvoihin ja tietoihin ja sitä kautta normeihin ja asenteisiin. (Järvi 1997, 45, 53.)

Järvi (1997, 53) luokittelee yksilön ammattimielikuvaan vaikuttavat keskeiset ympäristötekijät seuraavasti

- 1) ammatit ja ammattiattribuutit (= ammatin ominaisuudet)
- 2) ammattiroolit ja ammatti-ihmiset, ammatin sukupuoli, työpaikat
- 3) sosiaalinen ympäristö kuten perheenjäsenet, sukulaiset, kaverit, koulut, ryhmät, tilannetekijät

Ammattimielikuvan lisäksi jokaisella yksilöllä on ammatillinen minäkuva (minäkäsitys), joka vaikuttaa ammatinvalintaan (Järvi 1997, 29). Korpisen (1987, 20) mukaan ammatillinen minäkäsitys kuvaa, millainen yksilö ajattelee olevansa ammattialan edellyttämässä tehtävissä ja miten hän ajattelee selviytyvänsä ammatissa. Tämän yksilöllisen ammatillisen minäkuvan muotoutumiseen vaikuttavat identifioituminen aikuiseen, ensikokemukset ammattirooleissa olemisesta ja kasvava tietoisuus henkilökohtaisista ominaisuuksista, jotka ovat ammatissa tärkeitä. (Super 1963, 775–780).

Ammatinvalintamotiiveja on tutkittu runsaasti. Esimerkiksi Vuorisen ja Valkosen (2003) tutkimuksen mukaan kolme tärkeintä koulutusvalintamotiivia yliopistoon ja ammattikorkeakouluun pyrkivillä olivat kiinnostus alaa kohtaan, mahdollisuus mielenkiintoiseen työhön sekä mahdollisuus omien lahjojen ja taipumusten käyttöön. Yliopistoon hakevat korostivat ammattikorkeakouluun pyrkiviä enemmän omien lahjojen ja taipumusten käytön mahdollisuutta. (Vuorinen & Valkonen 2003, 75–77.) Kasvatustieteiden koulutukseen hakevien valintaa on suunnannut Vuorisen ja Valkosen (2003) mukaan erityisesti alan kiinnostavuus. Useimmin ne, joilla on ylioppilastutkinnon lisäksi ammatillista koulutusta, ovat perustelleet koulutusvalintaa alan kiinnostavuudella. (Vuorinen & Valkonen 2003, 80, 83.)

Vanttaja (2002) on tutkinut niin sanottuja koulumenestyjiä ja heidän sijoittumistaan työelämään. Hänen mukaansa ihminen tekee valintoja aikaisempien kokemustensa ja

elämänhistoriansa pohjalta. Työ- ja koulutusuran muotoutumiseen vaikuttavat olennaisesti kuitenkin myös yhteiskunnan muutokset, erilaiset elämäntapahtumat ja sattuma (ks. myös Super 1957). Näin ollen samaan ammattiin voidaan päätyä hyvinkin erilaisin perustein. On kuitenkin huomioitava, että erilaiset ympäristöt tarjoavat erilaisia valmiuksia tehdä uraa koskevia valintoja. Näin ollen kotitaustan vaikutusta uravalintaan ei voida kiistää. (Vanttaja 2002, 249–250.) Panhelaisen ja Malinin (1981, 53) mukaan useissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että sosiaaliset taustatekijät, elinympäristössä toimivat ihmiset ja koulutusmahdollisuuksien etäisyys kotipaikkakunnasta vaikuttavat opintoalan valintaan. Kososen (1986, 157) mukaan näyttää siltä, että nuoret saavat virikkeitä ammatinvalintaan ja kiinnostuksiin kotielämästä, harrastuksista ja työkokemuksista pikemmin kuin koulusta.

4.1.1 Opettajankoulutukseen hakeutumisen syyt

Luokanopettajien ammatinvalintaperusteet ovat Räisäsen (1996, 62) mukaan hyvin vaihtelevia, satunnaisia ja jopa epärationaalisia. Yksilölliset motiivit vaikuttavatkin merkittävästi luokanopettajaksi hakeutumiseen. Siksi opettajaksi hakeutumisen motiiveja ja niiden taustaa koskevan yhtenäisen teorian rakentaminen on hankalaa. (Jussila 1976, 127.) Suomessa luokanopettajien ammatinvalintamotiiveja on tutkittu kattavasti etenkin 1960–1970-luvulla (ks. esim. Koskenniemi 1965; Jussila 1976; Viljanen 1977; Määttä 1978). Näissä tutkimuksissa on selvitetty motiiveja, joita opettajankoulutukseen hakeutuvat tai koulutuksessa olevat ovat esittäneet koulutuksen- ja ammatinvalinnalle. (Perho 1982, 34.) Myös viime vuosikymmenten aikana luokanopettajien ammatinvalintaan liittyviä tutkimuksia on tehty tasaisesti (ks. esim. Väisänen 2001; Erkkilä & Piili 2001; Heinonen 2000; Perho 1982). Näistä tutkimuksista käy ilmi, että luokanopettajien ammatinvalintapäätöksen takana on ollut vuosikymmenten ajan samankaltaisia, joskin yksilöittäin vaihtelevia, ammatinvalintamotiiveja. Yhteiskuntamme ja opettajan työnkuvan muuttuminen (ks. esim. Räihä & Nikkola 2006, 10) eivät ole muuttaneet merkittävästi motiiveja hakeutua opettajaksi.

Luokanopettajaksi hakeutumisen taustalla ovat muun muassa omat myönteiset koulukokemukset tai oman opettajan antama esikuva (Koskenniemi 1965; Morrison & McIntyre 1971; James & Choppin 1977; Määttä 1989; Viljanen 1977, Syrjälä

1999). On luonnollista, että koulutukseen hakeutuvilla ihmisillä on myönteisiä kokemuksia omalta kouluajaltaan (ks. esim. Koskenniemi 1965; Morrison & McIntyre 1971; James & Choppin 1977; Määttä 1989). Kukapa haluaisi työskennellä ympäristössä, jonka kokee epämiellyttäväksi. On kuitenkin eri asia, ovatko nämä koulussa viihtyneet ja koulumenestyjät sopivimpia opettajia. Viljasen (1977) mukaan kokemukset, joita henkilö on saanut opettajistaan, ovat tärkeimpiä tekijöitä ammatinvalinnassa (Viljanen 1977, 22). Ammatinvalintapäätöstä tekevä nuori vertaa minäkäsitystään tarjolla ja näkyvillä oleviin roolimalleihin. (Viljanen 1977, 13.) Opettajan ammatti on siinä mielessä erityislaatuinen, että jokainen on nähnyt opettajan työtä oppilaan silmin vähintään yhdeksän vuoden ajan. Tyypillisesti opettajan työtä seurataan kaksitoista vuotta. Opettajan ammatti on siis tuttu verrattuna moniin muihin ammatteihin (Räihä & Nikkola 2006, 11). Jokaisella on jonkinlainen käsitys siitä, millaisena opettajan työ näyttäytyy (Räihä 1997, 86). Tämä kuva ei kuitenkaan ole kovin realistinen, koska opettajan työhön kuuluu muutakin kuin näkyvä opetustyö.

Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ja omien harrastusten hyödyntämiseen on koettu tärkeänä luokanopettajan ammattiin hakeutuessa (Räisänen 1996, 61–62; Kari 1996, 118–122; Väisänen 2001, 7; ks. myös Vuorinen & Valkonen 2003). Myös halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa toistuu tutkimuksissa keskeisenä motiivina yksilön valitessa opettajan ammatin (Koskenniemi 1965; Jussila 1976; Viljanen 1977; Ojanen ym. 1985; Jussila & Lauriala 1989; Väisänen 2001). Väisänen (2001) tutkimuksessa tärkeimmät motiivit valita opettajan ammatti liittyivät ihmissuhteisiin, altruistisiin asenteisiin ja luovuuteen. Yksittäisistä vaikuttimista tärkeimpiä olivat halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa ja mahdollisuus oman luovuuden ja erityistaitojen käyttöön. (Väisänen 2001, 7.) Myös Aholan ja Olinin (2001) tutkimuksen mukaan tärkeimmät syyt hakeutua luokanopettajakoulutukseen olivat koulutuksen tarjoamat ammatilliset valmiudet ja työtehtävien mielekkyys. Harrastukset olivat vaikuttaneet hakupäätökseen 43 prosentin mielestä. Palkkatasolla ei ollut tutkimuksen mukaan lainkaan merkitystä luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalintapäätökseen. (Ahola & Olin 2001, 46.) Placen (1997) tutkimuksen mukaan opettajan ammatin valitsevatkin usein sellaiset yksilöt, joita motivoivat joko

henkilökohtainen tyydytys tai aikaisemmat roolimallit, pikemmin kuin ne, joita motivoivat taloudelliset edut (Place 1997, ks. myös Väisänen 2001).

Luokanopettajan palkkaa ei voida aiempien tutkimusten valossa pitää merkityksellisenä syynä valita luokanopettajan ammatti. Kuitenkin luokanopettajan työ on nähty taloudellisesti turvattuna ammattina (Räisänen 1996, 62). Luokanopettajan työssä ei siis todennäköisesti houkuttele palkan suuruus, mutta ammatin tarjoamat vakaat tulot voivat hyvinkin olla syy valita ala. Voidaan nähdä, että tällöin ammatinvalinnan syynä on tietynlainen turvallisuushakuisuus. Luokanopettajan koulutus voi myös houkutella selvärajaisuudessaan. Tällä tarkoitamme, että koulutuksella on selvä päämäärä (luokanopettajan ammatti) ja sen saavuttamiseksi on melko rajattu ja ohjattu reitti.

Myös ympäristöllä ja erityisesti omalla lähipiirillä voi olla merkitystä valittaessa luokanopettajan ammatti. Aholan ja Olinin (2001, 46) tutkimuksessa joka kymmenes luokanopettajaopiskelija koki sukulaisen tai ystävän vaikuttaneen alalle hakeutumiseen. Opettajien ammatinvalintapäätökseen ovat usein vaikuttaneet suvussa ja perheessä olevat opettajat (Ahola 1995, 137; Räisänen 1996, 61). Erityisesti luokanopettajien lapset hakeutuvat opettajankoulutukseen (Ahola 1995, 137). Tämä tukee käsitystä ammatinvalintapäätöksen tekemisestä sosiaalisella lähietäisyydellä.

Pohjois-Amerikassa 1960–1990-luvulla tehdyt tulokset opettajien ammatinvalintamotiiveista tukevat suurelta osin suomalaisia tutkimustuloksia. On tutkittu, että vanhempien ja suvun vaikutus, ammatin virikkeellisyys ja kiehtovuus, kyky vaikuttaa muihin, halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa, työskentely ihmissuhdeammattissa ja työhön kuuluvat edut, kuten turvallisuus ja lomat vaikuttavat opettajan ammatinvalintaan. Erona suomalaisiin tutkimuksiin on, että esimerkiksi halu sosiaaliseen liikkuvuuteen on ollut yksi ammatinvalintamotiiveista. (Richardson & Watt 2006, 30.) Tämä motiivi ei ole ollut merkittävä ainakaan viime vuosikymmeninä tehdyissä kotimaisissa tutkimuksissa. Richardsonin ja Wattin (2006) Australiassa tekemän tutkimuksen mukaan tärkeimpiä opettajiksi opiskelevien ammatinvalintamotiiveja olivat käsitykset omista opetuskyvyistä,

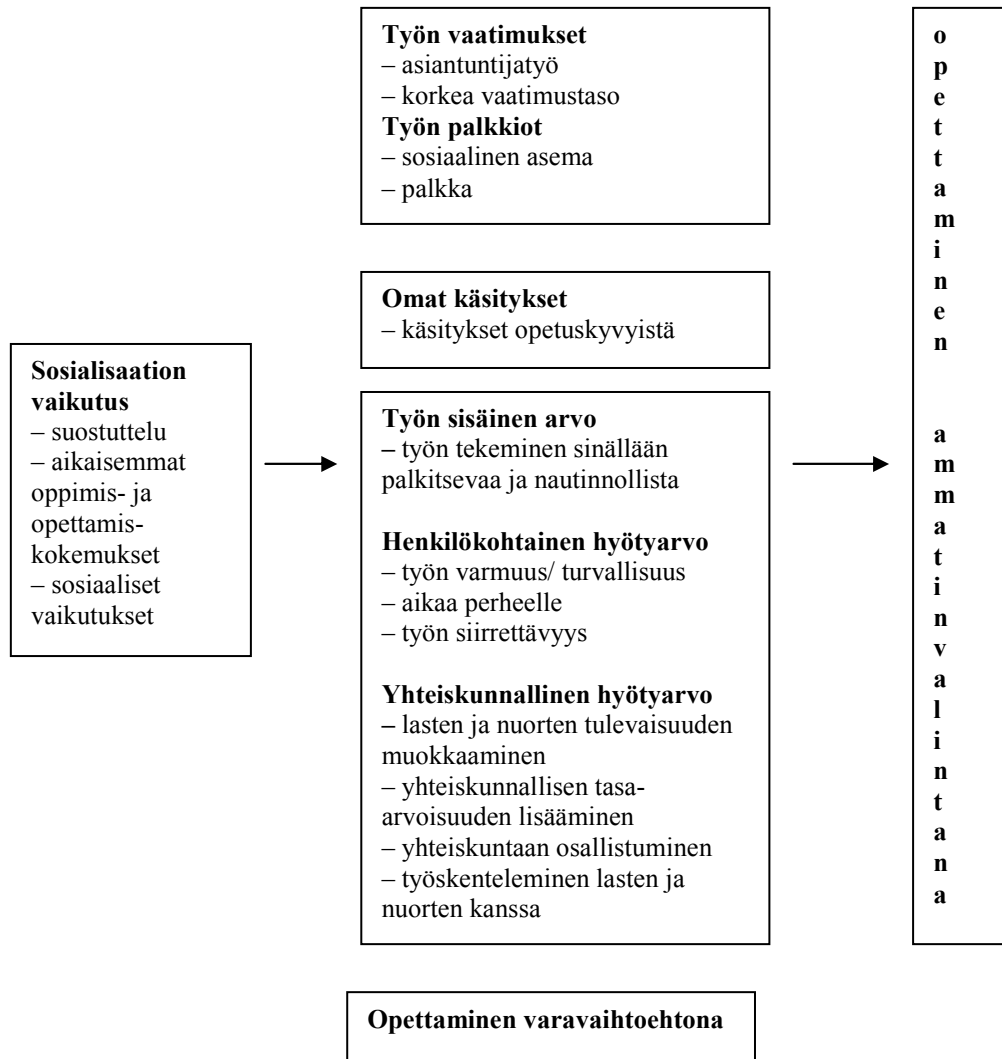
opetustyön sisäinen arvo, halu osallistua yhteiskuntaan, vaikuttaa tulevaisuuteen ja työskennellä lasten ja nuorten kanssa (Richardson & Watt 2006, 44).

4.1.2 Opettajan ammatinvalinnan syitä kuvaava FIT-Choice-malli

Richardson ja Watt (2006; 2007) ovat kehittäneet FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice) -mallin, jonka avulla on mahdollisuus tutkia, mikä saa yksilön valitsemaan opettajan ammatin (Watt & Richardson 2007, 170). Tässä mallissa yhdistyvät opettajaksi hakeutumisen moninaiset ja hajanaiset syyt. Mallissa huomioidaan sosialisointin vaikutus, työn vaatimukset ja siitä saatavat ”ansiot” (yhteiskunnallinen asema ja palkka), omat käsitykset omista opetustaidoista ja arvot. Lisäksi siinä huomioidaan opettajan työ varasuunnitelmana. (Richardson & Watt 2006, 32.)

FIT-Choice-malli on yhdistelmäteoreettinen. Mallin pohjana on odotusarvoteoria, mutta sitä on täydennetty muilla teoreettisilla näkökulmilla. (Watt & Richardson 2007, 170). Odotusarvoteoria on alun perin Atkinsonin (1964) luoma, mutta sitä ovat kehittäneet etenkin Eccles ja Wigfield (Eccles 1983; Wigfield & Eccles 2000). Odotusarvoteoriaa pidetään käyttökelpoisena mallina selittämään koulutuksen- ja ammatinvalinnan motiiveja (Wigfield ym. 2000; Richardsonin ym. 2006 mukaan). Richardsonin ja Wattin kehittämä FIT-Choice-malli on esitelty kuviossa 1.

Tutkimuksessamme selvitämme luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalintamotiiveja FIT-Choice-mallin ja siihen pohjautuvan mittarin avulla. Valitsimme kyseisen mallin, koska se mittaa mielestämme kattavasti niitä tekijöitä, joita haluamme luokanopettajien ammatinvalinnasta tutkia. Käsitykset työn vaatimuksista ja palkkioista mittaavat varsin kattavasti mielikuvia opettajan ammatista. Kuten edellä on Korpiseen (1987, 20) viitaten todettu, ammatillinen minäkuva vaikuttaa ammatinvalintaan. FIT-Choice-mallissa ammatillinen minäkuva näkyy käsityksissä omista opetuskyvyistä.



KUVIO 1 Opettaminen ammatinvalintana. Richardson & Watt 2006.

Mielestämme mallissa myös yhdistyvät aikaisempien opettajien ammatinvalintaa koskevien tutkimusten havainnot, joiden mukaan esimerkiksi halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa (mallissa osa yhteiskunnallista hyötyarvoa), halu kiinnostavaan työhön (mallissa työn sisäinen arvo) ja aikaisemmat myönteiset koulukokemukset (sosialisaation vaikutus) ovat tyypillisiä luokanopettajaopiskelijoille (ks. luku 4.1.1). Mallissa tutkittavat ammatinvalintamotiivit on luokiteltu työn sisäiseen arvoon, henkilökohtaiseen hyötyarvoon, yhteiskunnalliseen hyötyarvoon ja sosialisaation vaikutukseen. Myös ympäristön ja lähipiirin vaikutus ammatinvalintapäätökseen on huomioitu mallissa. Vaikka henkilökohtaisen hyötyarvon alle luokiteltavia motiiveja (työn varmuus,

aikaa perheelle ja työn siirrettävyys) ei voida pitää kovin tärkeinä motiiveina aikaisempien tutkimusten perusteella, niitä ei voida sivuuttaa. Malli huomioikin nämä ulottuvuudet. Myös Väisäsen (2001) tutkimuksen mukaan tärkeät, altruistisiin asenteisiin liittyvät, motiivit (yhteiskunnallinen hyötyarvo) ovat osa mallia.

FIT-Choice-mallin osana on myös opettaminen varavaihtoehtona, koska voidaan olettaa, että luokanopettajakoulutuksessa on alan kiinnostavuudesta ja runsaista hakijamääristä huolimatta myös sellaisia opiskelijoita, joille opettajankoulutus on toissijainen valinta. He eivät ole esimerkiksi saattaneet päästä ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen. Lisäksi opettajankoulutukseen hakeutumisen taustalla voi olla sattuma, joka johtuu siitä, ettei yksilöllä ole välttämättä toiveammattia. (Räisänen 1996, 62–63.)

Koska FIT-Choice-malli on vielä varsin uusi, oli perusteltua koetella sen pätevyyttä. Käyttämällä tätä mallia saimme arvokasta tietoa mallin toimivuudesta. FIT-Choice-malli on kehitetty Australiassa, mutta pääpiirteissään se vaikuttaa käyttökelpoiselta myös Suomessa.

Edellä on esitelty tutkimuksemme teoreettinen viitekehys. Seuraavissa luvuissa käsittelemme tutkimuksemme toteutusta käytännössä. Erittelemme tutkimuksemme teon vaiheet ja arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat:

1. Millainen kotitausta luokanopettajaopiskelijoilla on?
 - Millaista on luokanopettajaopiskelijoiden taloudellinen pääoma?
 - Millaista on luokanopettajaopiskelijoiden sosiaalinen pääoma?
 - Millaista on luokanopettajaopiskelijoiden kulttuurinen pääoma?
2. Millaisia ammatinvalintamotiiveja ja ammattimielikuvia luokanopettajaopiskelijoilla on?
3. Millainen yhteys kulttuurisella pääomalla ja luokanopettajaksi hakeutumisella on?

Tutkimuksemme on tutkimusotteeltaan kvantitatiivinen. Kvantitatiivisten menetelmien käyttö oli perusteltua, koska tutkimuksemme tarkoituksena oli kartoittaa luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustaa ja ammatinvalinnan syitä mahdollisimman kattavasti ja perusjoukkoa kuvaten. Kvantitatiivisten aineistojen sisältämät otokset edustavat laajuutensa vuoksi usein hyvin perusjoukkoa eli populaatiota (Räsänen 2005, 87). Mikäli tutkimusaineisto olisi kovin suppea ja havaintoyksikköjen lukumäärä pieni, olisi vaikea arvioida, kuinka hyvin tutkimuksemme tulokset kuvaavat perusjoukkoa.

Suhteemme havaintojoukkoon ei ollut henkilökohtainen. Räsänen (2005) mukaan ero kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen välillä onkin muun muassa siinä, että kvantitatiivisessa tutkimuksessa on mahdollista tarkastella ilmiötä hyvin pitkälti tutkimuskohteesta riippumatta ikään kuin ulkopuolelta havainnoiden. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puolestaan tutkimustilanteiden ajatellaan oleva subjektiivisesti koettuja ja näin ollen merkittävästi riippuvaisia tutkijan tulkinnasta. (Räsänen 2005, 87.)

Seuraavassa kuvaamme tarkemmin tutkimuksemme kulkua. Tarkastelemme ensiksi tutkimusjoukkoamme ja syitä sen valintaan. Sen jälkeen avaamme tutkimuksessa

käytetyn mittarin (kyselylomakkeen) yleisiä ja erityisiä piirteitä tämän tutkimuksen kannalta. Luku 5.3 kertoo tarkemmin kyselylomakkeen valmistamisesta ja toimittamisesta tutkimusjoukolle. Tämän jälkeen käsittelemme käyttämiämme aineiston analyysimenetelmiä (luku 5.4) ja arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta (luku 5.5).

5.1 Tutkimusjoukko ja sen valinta

Tutkimuksemme käsitteli luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustaa, ammatinvalinnan syitä ja niiden yhteyttä. Näin ollen tutkimuksen perusjoukon tässä tutkimuksessa muodostivat kaikki Suomen opettajankoulutuslaitoksissa opiskelevat luokanopettajaopiskelijat. Populaation ohella otos on Nummenmaan (2004, 20) mukaan tilastollisen päättelyn peruskäsite ja se liittyy hyvin keskeisesti tutkimusjoukon valintaan. Otoksella tarkoitetaan tietyillä kriteereillä populaatiosta valittua joukkoa, joka vastaa ominaisuuksiltaan populaatiota (Nummenmaa 2004, 21). Pohtiessamme, miten valitsimme otoksen ja sopivan otantamenetelmän, päädyimme tekemään otannan kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa käytimme harkinnanvaraista otantaa ja valitsimme tutkittavaksemme kaikki ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijat (N = 854). Valitsimme ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat, koska ajattelimme heillä olevan tuorempi muistikuva luokanopettajakoulutukseen hakeutumisen syistä kuin pitempään koulutuksessa olleilla luokanopettajaopiskelijoilla. Lisäksi ajattelimme, että ylempien vuosikurssien opiskelijoilla koulutuksen vaikutus vastauksiin olisi suurempi. Tällä tarkoitamme, että koulutuksen vaikutuspiirissä pitkään olleet opiskelijat saattavat vastata sosiaalisesti suotuisalla ja toivotulla tavalla. Esimerkiksi jos koulutuksessa on puhuttu, että halu vaikuttaa lapsiin ja nuoriin on ammatinvalintamotiivina jollakin tavalla kyseenalainen, opiskelijat olisivat voineet myös tutkimuksessa vähätellä sen tärkeyttä. Näin ollen harkinnanvarainen otanta paransi vastausten luotettavuutta. Valintaamme tuki myös Richardsonin ja Wattin (2006) toteuttama FIT-Choice-tutkimus, jossa tutkimusjoukon muodostivat kolmen australialaisen yliopiston ensimmäisen vuoden opettajaopiskelijat (ks. luku 4.1.2). Mielestämme oli perusteltua valita samankaltainen kohdejoukko kuin Richardsonin ja Wattin tutkimuksessa oli ollut, koska käytimme heidän luomaansa mittaria, jonka

luotettavuus ja pätevyys oli testattu juuri ensimmäisen vuoden opiskelijoilla. Myös ajankäytölliset syyt puolsivat valintaamme.

Rajattuamme tutkimusjoukon harkinnanvaraisella otannalla ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoihin, meille tuli ongelma: emme saaneet havaintoyksiköiden eli 1. vuoden luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisia yhteystietoja. Pyrimme sen sijaan tavoittamaan kaikki ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat sähköpostilla opettajankoulutusyksiköiden yhteyshenkilöiden avulla, ja toivoimme mahdollisimman suurta osallistujamäärää tasaisesti eri opettajakoulutuslaitoksista. Näin ollen suoritimme mukavuusotannan ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista. Mukavuusotanta perustuu tutkittavien saatavuuteen ja halukkuuteen osallistua tutkimukseen. Tällöin tutkittavat eivät varmuudella edusta perusjoukkoa, mutta mukavuusotannalla voidaan kuitenkin saada hyödyllistä tietoa tutkittavasta aiheesta. (Creswell 2005, 145–150.)

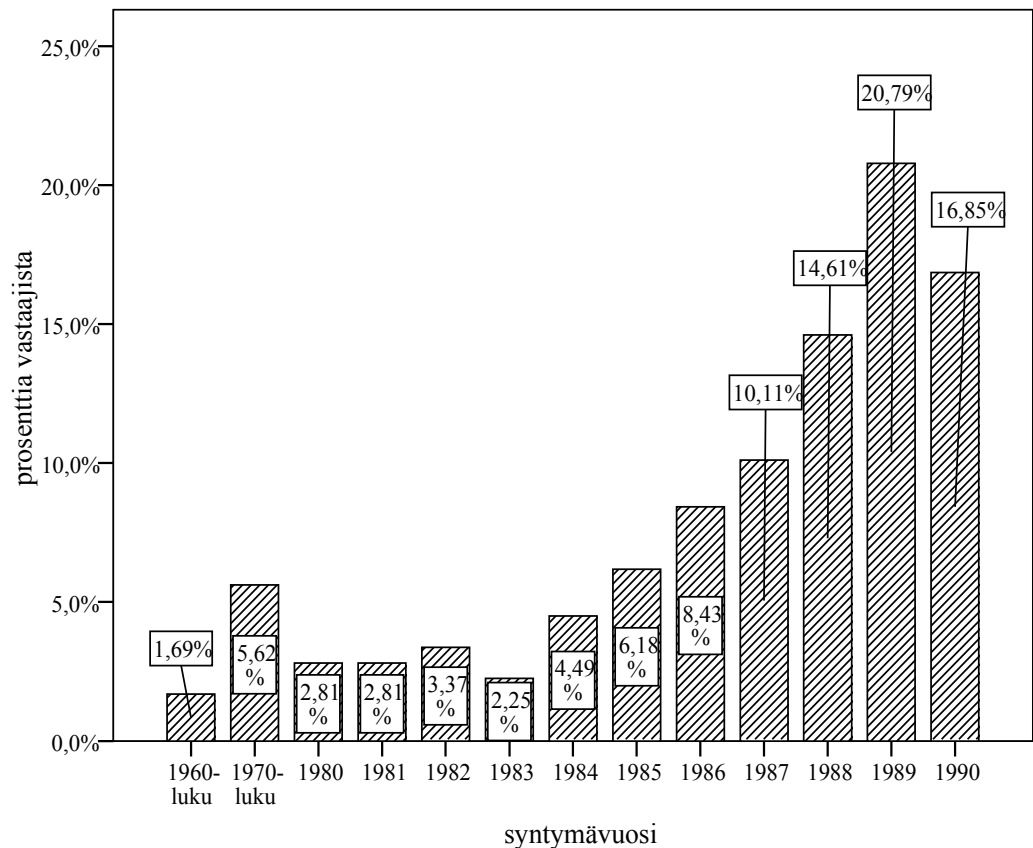
Tavoitteenamme oli saada ainakin 100 vastaajaa, jotta pystyimme analysoimaan aineistoamme suunnittelemillamme tilastollisilla menetelmillä (esim. faktorianalyysi, yksisuuntainen varianssianalyysi). Tutkimuksemme tavoitevastaajamäärä oli pieni suhteessa tutkimuksemme perusjoukkoon. Koska pro gradu -tutkielma on opinnäytetyö ja työn tarkoituksena on ensisijaisesti harjoitella tutkimuksen tekoa, asetimme vastaajatavoitteen realistiseksi. Hirsjärven (1997, 179) mukaan tutkimuksen tavoite on yksi kriteereistä, joilla otoskoko ratkaistaan. Analysoimme aineistoa siltä osin, kuin se oli mahdollista. Emme esimerkiksi varmistaneet, että miehiä ja naisia olisi vastaajissa oikea määrä suhteessa populaatioon, joten emme analyysivaiheessakaan tutkineet miesten ja naisten vastausten mahdollisia eroja. Sukupuolten väliset erot eivät olleet tämän tutkimuksen kannalta olennaisia. Tutkimuksemme lopullinen aineisto muodostui 179 vastaajasta. Esitämme kyselyyn vastanneiden frekvenssi- ja prosenttijakauman opettajankoulutusyksiköittäin taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat opiskelupaikkakunnittain

	f	%
Opiskelupaikkakunta		
Helsinki	35	19,7
Hämeenlinna	5	2,8
Joensuu	17	9,6
Jyväskylä	18	10,1
Oulu	32	18,0
Rauma	15	8,4
Rovaniemi	17	9,6
Savonlinna	19	10,7
Turku	20	11,2
Ei ilmoittanut opiskelupaikkakuntaansa	1	0,6
Yhteensä	179	100

Tutkimukseen osallistuneista 154 (86 %) oli naisia ja 21 (11,7 %) miehiä. Vastaajista neljä (2,2 %) ei ilmoittanut sukupuoltaan. Suurin osa vastaajista (75,3 %, $f = 135$) oli syntynyt 1980-luvulla. 60-luvulla syntyneitä vastaajista oli 1,7 % ($f = 3$) ja 70-luvulla syntyneitä 5,6 % ($f = 10$). 16,8 % ($f = 30$) vastaajista oli syntynyt vuonna 1990. Yksi vastaaja (0,6 %) ei ilmoittanut syntymävuottaan. Kuviossa 2 esitämme vastaajien ikäjakauman syntymävuoden mukaan poikkeuksena 1960- ja 1970-luvuilla syntyneet, joiden syntymäajan olemme ilmoittaneet vuosikymmenen tarkkuudella.

Ikäjakaumasta voidaan havaita, että vastaajista (37,4 %) on syntynyt vuonna 1989 tai 1990. Nämä vastaajat ovat siis tutkimuksemme suurimmat yksittäiset ikäryhmät. Toisin sanoen voidaan olettaa, että tutkimusjoukostamme 37,4 % on aloittanut luokanopettajakoulutuksen heti ylioppilaaksi valmistuttuaan tai yhden välivuoden jälkeen.



KUVIO 2 Tutkimukseen osallistuneiden syntymävuosi (N = 178)

5.2 Kyselylomake tutkimusvälineenä

Koska tarkoituksenamme oli kartoittaa luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustoja ja ammatinvalinnan syitä mahdollisimman hyvin perusjoukkoa kuvaten, kyselylomakkeen käyttö kattavan aineiston saamiseksi oli perusteltua. Aineiston kerääminen kyselylomakkeella on usein varsin tehokas ja taloudellinen tapa kerätessä tietoa suurten ihmismäärien toiminnasta, asenteista ja mielipiteistä (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 119; Valli 2001, 29). Kyselylomakkeen käyttö oli järkevää, koska halusimme toteuttaa tutkimuksen kevään 2010 aikana. Käytettäessä survey-menetelmiä, joihin kyselylomakkeen käyttö kuuluu, aineistonkeruun aikataulu voidaan arvioida varsin luotettavasti jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa (Alkula ym. 1994, 119). Kyselylomakkeen hyvä puoli on esimerkiksi myös se, että tutkija ei vaikuta olemuksellaan tai läsnäolollaan vastauksiin. Lisäksi vastaaja voi vastata kysymyksiin itselleen sopivana ajankohtana ja näin ollen miettiä vastauksiaan rauhassa. (Valli 2001, 101.)

Tutkimuksemme aineisto kerättiin verkossa kaksiosaisella kyselylomakkeella. Halusimme toteuttaa kyselyn verkossa, koska pystyimme siten tavoittamaan tutkimusjoukkomme vaivattomasti, nopeasti ja ilmaiseksi. Keräämällä aineiston verkossa, pyrimme myös tekemään vastaamisen teknisesti mahdollisimman helpoksi. Kyselylomakeaineistot kerätään usein postikyselyinä, jolloin vastausprosentti jää helposti varsin alhaiseksi (Valli 2001, 101). Verkossa toteutettaviin kyselyihin tulee kuitenkin suhtautua aina jossakin määrin varauksella. Koska kyselyämme ei ollut suojattu salasanalla, on mahdollista, että kyselyyn on vastannut ihmisiä, jotka eivät kuulu tutkimusjoukkoomme. Lisäksi on mahdollista, että joku on vastannut kyselyyn useamman kerran. Tällaiset seikat heikentävät tutkimuksen luotettavuutta. On kuitenkin epätodennäköistä, että vakavia väärinkäytöksiä on sattunut, koska vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen, eivätkä vastaajat hyötyneet vastaamisesta esimerkiksi taloudellisesti. Pro gradu -tutkimuksen mittakaavassa riittävä aineisto karttui meille nopeasti, joten sähköisen kyselylomakkeen käyttö tässä tutkimuksessa oli onnistunut.

Tutkimuksen tavoitteet sekä tutkimusongelmat määrittävät, kuinka kysymykset rakennetaan kyselylomakkeeseen. Tutkimusaineisto kerätään siis vasta kun tutkimusongelmat ovat jäsentyneet, jotta tiedetään, mitä tietoa kyselyllä haetaan. Tällöin kaikki tarpeellinen tulee kysytyä ja toisaalta tarpeettomia kysymyksiä ei kysytä. (Valli 2001, 100.) Tätä tutkimusta tehdessämme perehdyimme ensin tarkasti teoreettiseen viitekehykseen ja määrittelimme ja tarkensimme tälle tutkimukselle keskeiset käsitteet. Vasta tämän jälkeen siirryimme kyselylomakkeen tekoon.

Kyselylomaketta laadittaessa ei ole yhdentekevää, millaisia kysymyksiä lomakkeeseen laitetaan (Valli 2001, 100). Jokaisella kysymyksellä on oltava pohja teoriassa ja tutkijan on tiedettävä, mitä ja millaista tietoa hän kysymyksillä hakee. Alkulan ym. (1994) sanoin tämä tarkoittaa sitä, että tutkijoiden mielikuvat tutkittavista asioista tulisivat olla kiteytyneitä ja käsitteiden jäsentyneitä. Valmiiden vastausvaihtoehtojen laatiminen edellyttää siis tutkittavien asioiden luokittelua ja käsitteellistä kategorisointia etukäteen. (Alkula ym. 1994, 120.) Muodostimme

kyselylomakkeemme kysymykset siten, että kysymyksillä mitattiin niitä tekijöitä, jotka käsitteellistyvät teoriaosiossa.

Käyttämämme kyselylomakkeen ensimmäinen osio sisälsi kysymyksiä, joilla kartoitettiin vastaajien (ts. luokanopettajaopiskelijoiden) kotitaustaa. Kotitausta ei ole yksiselitteinen käsite eikä sitä siis voida mitata niin sanotusti suoraan. Ihmistieteissä tutkittava käsite onkin harvoin suoraan mitattavissa. Näin ollen usein mitataan jotakin muuta, jonka perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä kyseisestä latenti- eli piilomuuttujasta. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 37.) Tässä tutkimuksessa käytetyn mittarin rakentaminen pohjautui aiempiin teorioihin ja niiden pohjalta muodostuneisiin käsitteisiin. Vallin (2001, 28) mukaan silloin kun määriteltävä termi (tässä tutkimuksessa kotitausta) ei ole yksinkertaisin keinoin mitattavissa, on uutta mittaria rakennettaessa perehdyttävä eri tutkijoiden ja asiantuntijoiden määritelmiin kyseisestä termistä. Halusimme laajentaa kotitaustan määritelmää aiempiin tutkimuksiin verrattuna ja mittasimme esimerkiksi kulttuurista pääomaa myös muilla tekijöillä kuin vanhempien koulutusasteella.

Toisen osion kysymykset koskivat vastaajien ammatinvalinnan syitä hakuhetkellä. Tutustuttuamme erilaisiin ammatinvalintateorioihin tulimme siihen tulokseen, että mikään yksittäinen teoria ei palvellut tarkoitustamme päästä käsiksi luokanopettajaopiskelijoiden aiempien tutkimusten perusteella hyvin moninaiisiin ja yksilöllisiin ammatinvalinnan syihin. Päätimmekin käyttää ammatinvalinnan syiden jäsentämisen apuna yksittäisen ammatinvalintateorian sijaan Richardsonin ja Wattin (2006) luomaa FIT-Choice-mallia, jossa mielestämme yhdistyivät hyvin opettajaopiskelijoiden useat ammatinvalinnan syyt. Käytimme myös Richardsonin ja Wattin kehittämää ja testaamaa kysymyspatteristoa. Valmiin mittarin käyttäminen oli myös ajankäytöllisistä syistä perusteltua. Richardsonin ja Wattin käyttämä kyselylomake sisälsi taustatietojen lisäksi kolme osiota, joissa mitattiin ammatinvalintamotiiveja, ammattimielikuvaa ja tyytyväisyyttä ammatinvalintaan (Richardson & Watt 2006 38–39). Poistimme kyselylomakkeesta kolme muuttujaa, jotka eivät mielestämme olleet tutkimuksemme kannalta teoreettisesti mielekkäitä. Nämä muuttujat olivat *Do you think teachers feel valued by society?*, *Do you think teachers feel their occupation has high social status?* ja *Do you think teachers have*

high morale? Lisäksi muokkasimme kolmea muuttujaa, jotta ne sopisivat paremmin suomalaiseen yhteiskuntaan tai huomioisivat uuden näkökulman. Muokatut muuttujat ovat taulukossa 2.

TAULUKKO 2 FIT-Choice-mittarin muokatut muuttujat

Alkuperäinen muuttuja	Tutkimuksessa käytetty muuttuja
<i>Part time teaching could allow more family time</i>	<i>opettajalla on aikaa olla perheen kanssa</i>
<i>Teaching will be a useful job for me to have when travelling</i>	<i>opettajilla riittää työtä kaikkialla maailmassa</i>
<i>Do you think teachers need highly specialised knowledge?</i>	<i>luokanopettajan työ edellyttää yliopistokoulutusta</i>

Jotta kutakin teoreettista käsitettä tai käsitekokonaisuutta mittaisi yhtä monta muuttujaa, lisäsimme yhden muuttujan mittaamaan mielikuvia opettajan palkasta. Koska käänsimme kysymykset englannista suomeksi, emme voineet tehdä kaikista kysymyksistä suoria käännöksiä. Käänsimme kysymykset suomeksi pyrkien kuitenkin pitämään niiden merkityksen mahdollisimman samana kuin Richardsonin ja Wattin (2006) kyselylomakkeessa. Lisäsimme myös yhden muuttujan mittaamaan harrastusten tärkeyttä ammatinvalintapäätöksessä, koska se oli aikaisempien suomalaisten tutkimusten (ks. esim. Kari 1996, Ahola & Olin 2001) näkynyt erityisesti luokanopettajien ammatinvalinnassa. Tutkielman liitteenä (liite 1) on muuttujaluettelo, josta käy ilmi, mitä käsitettä mikin kysymyslomakkeen kysymys mittasi.

Tässä tutkimuksessa käytetty kyselylomake oli kaksisivuinen (ks. liite 2). Lomake pyrittiin pitämään selkeänä ja loogisena jakamalla kysymykset kahteen osioon niin, että osio yksi sisälsi luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustaan liittyviä kysymyksiä ja osio kaksi ammatinvalinnan syitä koskevia kysymyksiä. Selkeyttä lisäsi se, että molemmat osiot olivat yksisivuisia ja omilla sivuillaan. Kiinnitimme kyselylomaketta laatiessamme huomiota kysymysten muotoiluun ja pyrimme tekemään niistä mahdollisimman yksiselitteiset ja selkeät. Luettavuuteen ja selkeyteen tuleekin kiinnittää erityistä huomiota kyselylomaketta laatiessa. Esimerkiksi kysymysten lukumäärä ja kyselyn pituus ylipäätään voivat vaikuttaa

vastausten saamiseen. On myös tärkeää huomioida, että kysymykset etenevät loogisesti ja tarvittavat vastausohjeet ovat selkeät. (Valli 2001, 100.) Muotoilimme kysymykset sanamuodoiltaan henkilökohtaisiksi (ks. esim. Valli 2001, 100). Lisäksi sijoitimme lomakkeen alkuun niin sanottuja helppoja ”lämmittelykysymyksiä”, jotta vastaajien olisi helpompi tarttua kyselyyn. Lomakkeemme alussa tiedustellaan esimerkiksi vastaajaan sukupuolta, ikää ja opiskelupaikkakuntaa. Tarkastelimme ja muokkasimme kysymyksiä niin ohjaajiemme kuin graduryhmämme opiskelijoiden avulla. Näin saimme useampia näkökulmia kysymysten selkeyteen, ymmärrettävyyteen ja kattavuuteen.

Teimme kyselylomakkeemme verkkoversion Korppi-järjestelmässä, joka on Jyväskylän yliopiston opintotietojärjestelmä, jossa opiskelijat voivat muun muassa laatia erilaisia kyselyjä verkkoon. Korppi-kyselyn etuina pidimme aineiston reaaliaikaisen seuraamisen mahdollisuutta ja aineiston jatkokäsittelyn helppoutta. Pystyimme seuraamaan, minkä verran vastauksia oli tullut ja mitä vastaajat olivat vastanneet. Valli (2001, 100) huomauttaa, että jo kysymysten rakentelussa kannattaa miettiä vastausten syöttämistä tilasto-ohjelmaan. Yksi syy, miksi teimme kyselylomakkeemme verkkoversion juuri Korppi-järjestelmässä, oli, että järjestelmän kautta on mahdollista siirtää kerätty aineisto suoraan datana SPSS-ohjelmaan. Näin minimoitiin koodausvaiheen virheet.

5.3 Tutkimuksen kulku

Laadittuamme teoreettisen viitekehyksen pohjalta kyselylomakkeen, testasimme sitä graduryhmässämme. Hirsjärven (1997) mukaan lomakkeen kokeilu ennen varsinaista aineiston keräämistä on välttämätöntä. Testaamisen avulla voidaan tarkistaa kyselylomakkeen laadinnassa huomioitavia seikkoja ja kysymysten muotoilua voidaan korjata. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 200.) Esitutkimuksen avulla voidaan löytää toimimattomia muuttujia, joita on mahdollisuus muokata tai jotka voidaan poistaa kokonaan ennen varsinaista tutkimusta (Alkula ym. 1994, 151). Kyselylomakkeen täytti kuusi opiskelijaa ja kaksi ohjaajaa. Lomake täytettiin sovittuna ajankohtana paperiversiona. Tällä testauksella oli kaksi tarkoitusta: arvioida mittaavatko muuttujat asiaa, jota tutkimme, ja ovatko kysymykset riittävän kattavia ja vastaajalle yksiselitteisiä. Lisäksi saimme käsityksen, kuinka kauan

lomakkeen täyttämiseen kuluu aikaa. Kyselylomakkeeseen vastaamisen jälkeen kävimme lomaketta muuttuja muuttujalta läpi. Saamamme palautteen ja kommenttien avulla teimme muutoksia lomakkeeseen. Lisäsimme esimerkiksi pääomatulojen ja palkkatulojen välistä suhdetta mittaavan muuttujan mittaamaan taloudellista pääomaa ja lisäsimme lomakkeeseen mahdollisuuden vastata joihinkin kysymyksiin sanallisesti sopivan valmiin vaihtoehdon puuttuessa.

Tämän jälkeen siirsimme lomakkeen sähköiseen muotoon. Kun saimme sähköisen kyselylomakkeen valmiiksi, suoritimme varsinaisen kyselylomakkeen pilottitestauksen. Tämän pilottitestauksen tarkoituksena oli testata sähköisen lomakkeen käytettävyyttä ja toisaalta saada alustava käsitys, miten tutkimusjoukkoon kuuluvat opiskelijat voisivat mahdollisesti vastata. Gallin, Gallin ja Borgin (2003, 230) mukaan pilottilomakkeessa olisi hyvä olla tilaa mahdollisille kysymyksille ja kommentteille, joiden avulla olisi mahdollista parantaa lomaketta. Emme lisänneet lomakkeeseen tällaista kohtaa, vaikka se olisikin jälkepäin ajateltuna ollut perusteltua.

Valitsimme pilottitutkimuksen vastaajajoukon ($N = 13$) mukavuusotannalla, koska ajattelimme, että näin saisimme riittävästi vastaajia. Vastaajat olivat Jyväskylän yliopiston ensimmäisen vuoden opiskelijoita, joten he kuuluivat myös varsinaiseen tutkimusjoukkoomme. Lähetimme opiskelijoille sähköpostilla pyynnön vastata pilottikyselyymme (liite 3). Saimme määräaikaan mennessä yksitoista vastausta, mikä oli riittävä määrä pilottitestauksen onnistumiseksi. Siirsimme pilottitutkimuksen datan SPSS-ohjelmaan, joka oli tutkimuksessamme käyttämämme tilasto-ohjelma. Harjoittelimme aineiston kuvaamista ja analysointia tämän datan avulla. Siirtäessämme aineistoa SPSS-ohjelmaan, huomasimme, että joidenkin muuttujien vaihtoehtojen järjestystä tuli muuttaa.

Pilottitestauksen ja kyselylomakkeen viimeistelyn jälkeen aloitimme varsinaisen aineistonkeruun. Pyrimme tavoittamaan tutkimusjoukkomme opettajankoulutuslaitosten amanuenssien tai johtajien kautta riippuen siitä, kenen yhteystiedot löysimme yksiköiden internet-sivuilta. Lähetimme amanuensseille tai laitosten johtajille sähköpostiviestin (liite 3), jossa kerroimme tutkimuksestamme ja

ilmaisimme pyynnön välittää saatekirje (liite 3) laitoksen 1. vuoden luokanopettajaopiskelijoille. Saatekirjeessä oli linkki kyselylomakkeeseemme. Pyysimme yhdyshenkilöitä ilmoittamaan, mikäli he eivät pystyneet välittämään tutkimuspyyntöä eteenpäin. Saatekirje lähetettiin laitoksille helmikuun 2010 alussa. Opiskelijoille annettiin vastausaikaa kaksi viikkoa. Vastausaika loppui 23.2.2010.

Kahdesta yksiköstä (Helsingistä ja Raumalta) kehoitettiin ottamaan yhteyttä opettajaopiskelijoiden ainejärjestöön, koska virallisia sähköpostilistoja ei ollut lupa käyttää tutkimuspyyntöjen välittämiseen. Kahdesta yksiköstä (Savonlinnasta ja Kajaanista) emme saaneet kielteistä vastausta, mutta seurattessamme tutkimukseen osallistuneiden opiskelupaikkakuntia huomasimme, että yksikään vastaajista ei opiskellut kyseisillä paikkakunnilla. Teimme johtopäätöksen, että tutkimuspyyntöä ei ollut toimitettu opiskelijoille, joten otimme yhteyttä kyseisten yksiköiden ainejärjestöihin saadaksemme kattavamman osallistujajoukon. Tämän jälkeen saimmekin vastaajia Savonlinnasta. Emme kuitenkaan saaneet yhtään vastausta Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelijoilta. On mahdollista, että kyseiset opiskelijat eivät saaneet pyyntöä osallistua tutkimukseen. Tämä alentaa tutkimuksen alueellista edustavuutta.

5.4 Aineiston analyysimenetelmät

Ennen varsinaista analyysia, teimme tarvittavia muuttujamäärittelyjä ja -muunnoksia. Nimesimme muuttujat ja korvasimme laatueroasteikollisten muuttujien nimet numerokodeilla (esim. nainen = 1, mies = 2). Lisäksi ryhmittelimme joitakin muuttujia. Esimerkiksi vanhempien ammatteja selvittävät muuttujat ryhmittelimme Tilastokeskuksen ammattien sosioekonomisen aseman mukaisiin ryhmiin. Koska kaikkia mainittuja ammatteja (esim. työnjohtaja) ei ollut Tilastokeskuksen ammattiluokituksessa, käytimme näiden kohdalla omaa harkintaamme. Ammatteja, joita ei ollut luokituksessa, oli yhteensä 4,2 %. Käytimme aineistomme analysointiin SPSS-tilasto-ohjelmaa. SPSS-ohjelmalla pystyimme kätevästi tarkastelemaan, löytyikö kaikilta havaintoyksiköiltä havainto jokaisen muuttujan kohdalla. Puuttuvien havaintojen kohdalla teimme tapauskohtaisen arvion kadon syystä ja jatkotoimenpiteistä. Tämä on tärkeää, koska monet tilastolliset menetelmät

edellyttävät, että analyysiin lukeutuvalta tilastoyksiköltä on kaikki havainnot (Nummenmaa 2004, 148).

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme tarkoituksena oli selvittää, millainen kotitausta luokanopettajaopiskelijoilla on. Kotitaustaa selvittävän osion (osio 1) analyysi keskittyi siis aineiston kuvailuun tunnuslukujen, erilaisten taulukoiden ja diagrammien avulla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme alakohtia olivat Millaista 1) kulttuurista, 2) taloudellista ja 3) sosiaalista pääomaa luokanopettajaopiskelijoilla on? Kulttuurisen pääoman eri osia (kulttuuriharrastuneisuus, esineellistynyt kulttuuripääoma, kulttuurinen viestintä) kuvaamaan muodostimme summamuuttujat. Summamuuttujalla tarkoitetaan muuttujaluokkien yhdistämistä yhteisen ominaisuuden perusteella. Summamuuttujien sisäistä luotettavuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa-kertoimien avulla. Cronbachin alfa-kerroin saa arvon 0–1. Mitä lähempänä yhtä kertoimen arvo on, sitä varmemmin voidaan sanoa, että summamuuttujan muodostavat muuttujat mittaavat samaa asiaa. Kulttuuripääoman summamuuttujien Cronbachin alfa-kertoimet ovat taulukossa 3.

TAULUKKO 3 Kulttuuripääoman summamuuttujien sisäinen luotettavuus

Summamuuttuja	Cronbachin alfa-kerroin
Kulttuuriharrastuneisuus	0,55
Esineellistynyt kulttuuripääoma	0,75
Kulttuurinen viestintä	0,67

Summamuuttujat muodostettiin, jotta kulttuuripääoman ja ammatinvalintamotiivien yhteyden tutkiminen (tutkimuskysymys 3) olisi helpompaa. Institutionaalistunutta kulttuuripääomaa mittaavista muuttujista ei muodostettu summamuuttujaa vaan sen osatekijöitä analysoitiin erillisinä. Tähän päädyttiin, koska koulutusaste ei ole puhtaasti järjestysasteikollinen muuttuja. Olisi siis ollut mahdotonta asettaa koulutukset kasvavaan järjestykseen esimerkiksi toisen asteen koulutusten (ammattikoulu, opistoaste ja lukio) osalta.

Toisen tutkimuskysymyksemme tarkoituksena oli selvittää millaisia ammatinvalinnan syitä luokanopettajaopiskelijoilla on. Myös tämä tutkimuskysymys oli luonteeltaan aineistoa kuvaileva. Kyselylomakkeessamme oli 42 ammatinvalintamotiivia, joiden tärkeyttä opiskelijoita pyydettiin arvioimaan 7-portaisella asteikolla (1 = ei tärkeä syy, 7 = erittäin tärkeä syy). Summamuuttujien muodostamista varten kyselylomakkeellamme kerätylle aineistolle suoritettiin faktorianalyysi käyttäen Principal axis factoring -ekstraktointimenetelmää (PAF) ja suorakulmaista rotaatiota (varimax). Näin saatiin ekstraktoitua kahdeksan faktoria, joiden selitysosuudet olivat 12,16 % (faktori 1), 8,02 % (faktori 2), 6,63 % (faktori 3), 6,27 % (faktori 4), 6,15 % (faktori 5), 5,40 % (faktori 6), 5,35 % (faktori 7), 5,27 % (faktori 8). Tämä faktoriratkaisu selitti yhteensä 55,25 % muuttujien yhteisvaihtelusta. Rotatoitu faktorimatriisi on tutkimuksemme liitteenä (liite 4). Faktorianalyysin tarkoituksena oli tutkia ammatinvalinnan syitä koskevien muuttujien välisiä yhteyksiä ja sen kautta ryhmitellä iso joukko muuttujia pienempiin ryhmiin. Richardsonin ja Wattin (2006) FIT-Choice-tutkimuksen faktoriratkaisut toimivat apuvälineenämme omaa faktoriratkaisua tehdessämme (esim. faktorien lukumäärä).

Faktorianalyysin avulla löysimme niin kutsutut kärkimuuttujat (muuttujat, jotka saavat suurimmat lataukset suhteessa faktoriin), joiden avulla muodostimme kahdeksan summamuuttujaa kuvaamaan ammatinvalinnan ulottuvuuksia. Nämä summamuuttujat esitellään taulukossa 4. Summamuuttujat rakennettiin siten, että kuhunkin summamuuttujaan kuuluvien muuttujien arvot laskettiin yhteen, jonka jälkeen yhteenlaskettu arvo jaettiin muuttujien lukumäärällä (keskiarvosummamuuttuja). Näin muuttujan mitta-asteikko pysyi samana kuin aikaisemmin (1–7). Kunkin summamuuttujan sisäistä luotettavuutta arvioimme käyttämällä Cronbachin alfa-kerrointa. Tarkastelemalla summamuuttujien Cronbachin alfa-kertoimia saimme varmistettua, että faktoriratkaisun avulla muodostettuihin summamuuttujiin valikoituneet muuttujat olivat yhteydessä toisiinsa.

Poistimme summamuuttujasta 3 (Oma kyvyt ja kiinnostukset) muuttujan *olin epävarma minkä koulutuksen valitsisin*, koska se pienensi Cronbachin alfa-kerrointa

ja näin ollen heikensi summamuuttujan sisäistä luotettavuutta. Summamuuttujasta 4 (Työn turvallisuus ja ulkoiset etuudet) poistimme muuttujan *koin, että opettajan ammatti oli viimeinen vaihtoehtoni*, koska sillä ei ollut teoreettista yhteyttä summamuuttujan muihin muuttujiin. Kyseisen muuttujan poistaminen paransi myös Cronbachin alfa-kerrointa. Kolmas poistettava muuttuja (*koin, että luokanopettajan ammattia arvostetaan kaikkialla*) oli summamuuttujassa 5 (halu osallistua yhteiskuntaan). Poistamalla tämän muuttujan Cronbachin alfa-kerroin parani. Myös teoreettisesti kyseisen muuttujan poistaminen oli mielekästä.

TAULUKKO 4 Ammatinvalintamotiivien summamuuttujat ja summamuuttujien luotettavuus

Ammatinvalintamotiivisummamuuttuja	α
<p>Faktori 1: Halu lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja vaikuttaa lapsiin ja nuoriin halusin opettajana edistää sosiaalisten erojen tasoittumista ajattelin, että opettajana voin parantaa sosiaalisesti vähempiosaisten asemaa ajattelin, että luokanopettajana voin parantaa huono-osaisten lasten ja nuorten kunnianhimoa ja motivaatiota ajattelin, että luokanopettajana voin edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa ajattelin, että opettajana minulla on mahdollisuus vaikuttaa lapsiin ja nuoriin ajattelin, että luokanopettajana voin vaikuttaa myönteisesti lasten ja nuorten tulevaisuuteen</p>	0,90
<p>Faktori 2: Työaikojen suotuisuus ajattelin, että luokanopettajana minulla on aikaa olla perheeni kanssa ajattelin, että luokanopettajan työajat mahdollistavat perheen kanssa olemisen ajattelin, että luokanopettajien lomien aikana voin olla paljon perheeni kanssa ajattelin, että luokanopettajana minulla on lyhyet työpäivät ajattelin, että opettajilla on pitkät lomiat</p>	0,87
<p>Faktori 3: Omat kyvyt ja kiinnostukset koin, että minulla on hyvän opettajan ominaisuuksia ajattelin, että luokanopettajana voin hyödyntää kykyjäni koin, että minulla on hyvät opetustaidot olin kiinnostunut opettamisesta</p>	0,78
<p>Faktori 4: Työn turvallisuus ja ulkoiset etuudet koin, että opettajan ammatti on turvallinen vaihtoehto koin, että opettajan työ takaa vakaat tulot ajattelin, että opettaminen tarjoaa vakaan työuran ajattelin, että luokanopettajilla riittää työtä kaikkialla maailmassa ajattelin, että opettajana voin valita missä asun</p>	0,75
<p>Faktori 5: Halu osallistua yhteiskuntaan ajattelin, että opettajana voin antaa panokseni yhteiskunnalle koin, että opettaminen tarjoaa minulle mahdollisuuden palvella yhteiskuntaa koin, että luokanopettajat tekevät yhteiskunnallisesti merkittävää työtä</p>	0,84
<p>Faktori 6: Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa pidin lasten ja nuorten kanssa työskentelemisestä halusin tehdä työtä, jossa voin työskennellä lasten ja nuorten kanssa</p>	0,90
<p>Faktori 7: Omat myönteiset koulukokemukset minulla oli ollut hyviä opettajia roolimalleina minulla oli ollut innostavia opettajia minulla oli positiivisia oppimiskokemuksia</p>	0,81
<p>Faktori 8: Lähipiirin tuki ammatinvalintapäätöksessä ihmiset, joiden kanssa olen työskennellyt, olivat sitä mieltä, että minusta tulisi hyvä opettaja ystäväni sanoivat, että minusta tulisi hyvä opettaja perheenjäseneni sanoivat, että olisin hyvä opettaja</p>	0,84

Kyselylomakkeessamme mittasimme luokanopettajaopiskelijoiden ammattimielikuvia luokanopettajan työstä 13 väittämän avulla. Opiskelijoita pyydettiin ilmaisemaan 7-portaisella likert-asteikolla, millainen ammattimielikuva heillä oli luokanopettajan työstä heidän hakeutuessaan luokanopettajakoulutukseen (1 = täysin eri mieltä, 7 = täysin samaa mieltä). Suoritimme aineistolle faktorianalyysin summamuuttujien muodostamista varten käyttäen Principal axis factoring -ekstraktointimenetelmää (PAF) ja suorakulmaista rotaatiota (varimax). Näin saatiin ekstraktoitua neljä faktoria, joiden selitysosuudet olivat 21,71 % (faktori 1), 16,71 % (faktori 2), 15,84 % (faktori 3) ja 14,63 % (faktori 4). Tämä faktoriratkaisu selitti yhteensä 68,89 % muuttujien yhteisvaihtelusta. Rotatoitu faktorimatriisi on tutkimuksemme liitteenä (liite 5).

Faktoriratkaisun avulla ammattimielikuvaväittämistä muodostettiin neljä summamuuttujaa, jotka esitellään taulukossa 5. Kunkin summamuuttujan sisäistä luotettavuutta arvioimme käyttämällä Cronbachin alfa-kerrointa. Poistimme summamuuttujasta 2 (mielikuva opettajasta asiantuntijana) muuttujan *luokanopettajan työn tekeminen edellyttää yliopistokoulutusta*, koska poisto paransi summamuuttujan sisäistä luotettavuutta. Myös alfa-kertoimet esitellään taulukossa 5.

TAULUKKO 5 Ammattimielikuvien summamuuttujat ja summamuuttujien luotettavuus

Ammattimielikuvan summamuuttuja	α
Faktori 1: Luokanopettajilla on hyvä palkka Luokanopettajan työ on hyvin palkattua Luokanopettajan palkka on hyvä Luokanopettajan työstä maksetaan hyvin	0,98
Faktori 2: Opettajana toimiminen edellyttää asiantuntijuutta Opettaminen vaatii korkean tason asiantuntijuutta ja tietoa Opettaja tarvitsee korkean tason ammatillista osaamista Opettaja tarvitsee erikoistunutta tietoa	0,86
Faktori 3: Luokanopettajat ovat arvostettuja ammattilaisia Luokanopettajia pidetään ammattilaisina Luokanopettajilla on ammatillisesti korkea status Luokanopettajan ammattia arvostetaan	0,86
Faktori 4: Opetustyö on raskasta Luokanopettajan työ on raskasta Opettaminen on emotionaalisesti kuormittavaa Opettaminen on raskasta työtä	0,82

Richardsonin ja Wattin (2006) tutkimuksessa tutkittiin myös opettajaopiskelijoiden tyytyväisyyttä valita opettajankoulutus. Vaikka sisällytimme kyseistä ulottuvuutta mittaavat muuttujat kyselylomakkeeseemme, päätimme jättää ne analyysivaiheessa tämän tutkimuksen ulkopuolelle rajauksellisista syistä.

Kolmas tutkimuskysymyksemme oli luonteeltaan yhteyksiä etsivä. Selvitimme, onko luokanopettajaopiskelijan kulttuurisella pääomalla yhteys ammatinvalinnan syihin. Toisin sanoen etsimme yhteyksiä muodostamiemme kulttuurisen pääoman summamuuttujien (esineellistynyt kulttuuripääoma, kulttuuriharrastuneisuus ja kulttuurinen viestintä) sekä institutionaalistuneen kulttuuripääoman osatekijöiden ja faktorianalyysin avulla muodostettujen ammatinvalintamotiivi- ja ammattimielikuvasummamuuttujien välillä. Tämän toteutimme yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Yksisuuntaisen varianssianalyysin tarkoituksena on tutkia, eroavatko selitettävän muuttujan (ammatinvalinnan syyt) keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi selittävän muuttujan (esim. esineellistynyt kulttuurinen pääoma) eri ryhmissä (esim. vähäinen, keskinkertainen tai runsas). Varianssianalyysin avulla pystytään selvittämään ainoastaan, eroavatko vertailtavien ryhmien keskiarvot toisistaan. Varianssianalyysin tueksi tarvitaan ns. post hoc -testi, jonka avulla voidaan selvittää, mitkä ryhmät eroavat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. (Metsämuuronen 2003, 651.) Tutkimuksessamme käytimme post hoc -testinä Bonferroni-parivertailumenetelmää.

Jotta varianssianalyysia voidaan käyttää, havaintojen tulee olla toisistaan riippumattomia, ryhmien populaatioiden normaalisti jakautuneet ja varianssien yhtä suuret (Metsämuuronen 2005, 727). Lisäksi mittausten tulee olla suoritettu riittäväällä mittaustasolla. Testasimme ryhmien normaalijakautuneisuutta SPSS-ohjelman avulla (Kolmogorov-Smirnov -testi). Testin mukaan osa ryhmien jakaumista oli vinoja. Käytimme kuitenkin varianssianalyysia vedoten keskeiseen raja-arvolauseeseen. Keskeisen raja-arvolauseen mukaan suuri otoskoko aiheuttaa sen, että otoskeskiarvo noudattaa lähes normaalijakaumaa riippumatta siitä, millaisesta jakaumasta otos on poimittu. Toisin sanoen on todennäköistä, että muuttujan keskiarvon jakauma on normaali, vaikka muuttujan alkuperäisten arvojen jakauma ei sitä olisikaan (Heikkilä 1999, 104, 215). Ryhmien varianssien yhtä suuruutta testasimme Levenen-testin

avulla. Levenen-testin mukaan varianssit olivat pääsääntöisesti yhtä suuria. Vaikka kaikki varianssit eivät olleet yhtä suuria, Metsämuurosen (2005) mukaan analyysin tuloksiin voidaan luottaa, koska F-testi on vakaa oletusten rikkoutumista vastaan (Metsämuuronen 2005, 741).

Käytimme tutkimuksessa merkitsevyystasoina 5,0 %:n riskitasoa ($p < .05$), jota voidaan pitää ihmistieteissä riittävänä (Metsämuuronen 2003, 368). Taulukoissa kuvaamme tilastollisesti merkitsevää eroa merkinnällä *.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Erätuulen ym. (1994) mukaan arvioitaessa tutkimustulosten luotettavuutta on huomioitava ensinnäkin, miten hyvin tulokset vastaavat todellisuutta. Toiseksi saadaanko tutkimuksessa käytetyllä menetelmällä todella vastaukset tutkimusongelmiin. Ihmistieteissä molemmat tekijät ovat ongelmallisia. (Erätuuli ym. 1994, 98.) Määrällisen tutkimuksen luotettavuus koostuu reliaabeliudesta ja validiudesta. Tutkimuksen reliaabeliudella tarkoitetaan mittarin pysyvyyttä eli toisin sanoen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Mitä vähemmän sattuma on vaikuttanut tuloksiin, sitä suurempi reliaabelius on. (Valli 2001, 92; Erätuuli ym. 1994, 98–99.) Jos tutkimuksen reliaabelius on hyvä, tutkimus voidaan toistaa. Reliaabeliutta heikontavat erilaiset satunnaisvirheet, joita voivat olla tutkimuksessamme esimerkiksi vastaajien lyöntivirheet, lyöntivirheet koodatessa aineistoa, vastausten muistinvaraisuus ammatinvalintamotiiveja mittaavassa osiossa ja vastaajien mieliala kyselyyn vastatessa. Reliaabeliutta arvioidessa arvioidaan nimenomaan mittarien luotettavuutta (Uusitalo 1991, 84).

Validius puolestaan tarkoittaa mittausten pätevyyttä (Erätuuli ym. 1994, 100). Toisin sanoen validius kertoo, missä määrin mittari mittaa sitä, mitä pitikin (Uusitalo 1991, 84). Sisäinen validius kertoo mittausten tarkkuudesta, ulkoinen validius mittaushetken edustavuudesta eli tutkitun aineiston suhteesta perusjoukkoon. Ekologinen validius puolestaan sisältää olosuhteiden ja tilanteiden relevanssin ja edustavuuden. (Erätuuli ym. 1994, 98–99.) Metsämuurosen (2003, 86) mukaan sisäinen validius koostuu sisällön validiteetista, rakennevaliditeetista ja kriteerivaliditeetista. Tutkimuksessamme sisäisen validiuden keskeisin laji on

sisällön validiteetti. Sisällön validiteetilla tarkoitetaan sitä, kattavatko käytetyt käsitteet tutkittavan ilmiön tarpeeksi tarkasti, ja vastaavatko esim. mittarissa käytetyt käsitteet teoriaa (Metsämuuronen 2003, 87).

Tutkimuksessamme ulkoista validiutta arvioitaessa tulee huomioida esimerkiksi, että kysely lähetettiin vastaajille ainoastaan sähköisenä. Näin ollen niillä opiskelijoilla, joilla ei ole syystä tai toisesta ollut vastausajankohtana mahdollisuutta käyttää internetiä, ei ollut mahdollisuutta osallistua tutkimukseemme. Voi myös olla, että kyselyyn vastasivat tietynlaiset henkilöt, kuten esimerkiksi ammatinvalintamotiivejaan pohtineet, kotitaustastaan avoimet tai muuten aktiiviset opiskelijat. Tämä voi vaikuttaa tuloksiin, koska aineisto ei välttämättä vastaa koko luokanopettajaopiskelijoiden kirjoa. Mikäli otos olisi poimittu satunnaisotannalla, ulkoinen validius (ts. mittauksen yleistettävyyden) voisi olla parempi. Ekologista validiutta paransi tutkimusjoukon valinnan huolellinen pohdinta. Ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden valinta tutkimusjoukoksi paransi ekologista validiutta, koska heidän muistikuvansa oli todennäköisesti tarkempi kuin ylempien vuosikurssien opiskelijoilla. Vastaajien mahdollisuus valita itselle sopivin ajankohta vastata kyselyyn paransi mahdollisesti myös ekologista validiutta.

Validiutta heikentävät systemaattiset virheet. Tällaiset virheet toistuvat samanlaisina vastaajasta riippumatta. Tutkimuksessamme tällaisia systemaattisia virheitä voivat olla epäselvät kysymykset tai käsitteet. Esimerkki validiutta heikentävästä puutteellisesta käsitteen määrittelystä on kyselylomakkeessamme kysymys, jolla mitattiin vanhempien pääomatulojen suhdetta palkkatuloihin. Suurin osa vastaajista ei osannut sanoa, kumpia vanhemmilla oli enemmän. Tämä saattaa johtua siitä, että emme olleet määritelleet pääomatulojen käsitettä kyselylomakkeessa. Määrittely olisi voinut lisätä tutkimukseemme validiutta. Toisaalta kyse voi olla myös siitä, että lapset eivät tiedä vanhempiensa tuloja ja niiden lähdettä.

Koska tutkija ei kyselylomaketta käytettäessä useinkaan perehdy tarkemmin yksittäisen vastaajan ajatusmaailmaan tai ajattelutapaan, voi virhetulkintoja tulla. Alkulan ym. (1994) mukaan esimerkiksi ”en osaa sanoa” -vastausvaihtoehdon valinta voi tarkoittaa ainakin kahta eri asiaa: toisaalta kyse voi olla siitä, että vastaaja

ei vaivaudu miettimään asiaa. Toisaalta taas vastaaja on voinut harkita asiaa perinpohjaisesti ja päätenyt siihen, ettei todellakaan osaa sanoa, kuinka asia hänen mielestään on. Lisäksi ihmiset usein valitsevat jonkin vastausvaihtoehdon, vaikka heillä ei olisi siitä varmaa mielipidettä. Näin ollen riski virheeseen kasvaa. (Alkula ym. 1994, 88, 121.) Kyselylomaketta tehdessämme päätimme, ettemme laita kysymykseen 16 (ks. liite 2) en osaa sanoa -vaihtoehtoa. Ajattelimme menettävämme turhan paljon informaatiota, mikäli se olisi ollut tarjolla. Aineiston keräämisen jälkeen, ja tutkimuksemme luotettavuutta arvioidessamme, ymmärsimme, että en osaa sanoa -vaihtoehto olisi lisännyt tutkimuksemme validiutta.

Kyselylomakkeella kerätyn aineiston luotettavuutta parantaa se, että jokainen kysymys on esitetty samanlaisena jokaiselle vastaajalle. Näin ollen vastaamiseen eivät vaikuta esimerkiksi äänenpainot tai tauot sanojen välillä. (Valli 2001, 101.) Toisaalta kyselylomaketta aineistonkeruutapana on arvosteltu siitä, että eri ihmiset saattavat ajatella saman vastausvaihtoehdon eri tavoin (Alkula ym. 1994, 121). Tutkimuksen tulosten luotettavuuden takaamiseksi kysymyslomakkeeseen laadittavien kysymysten tulisikin olla yksiselitteisiä. Kysymysten huolellinen muotoilu on olennaista, jotta vastaaja ymmärtää kysymyksen niin kuin tutkija on tarkoittanut. (Valli 2001, 100.) Pyrimme estämään mahdollisia virhetulkintoja selkeillä ohjeilla ja kysymyksillä. Otimme myös esitestauksissa esiin tulleet seikat huomioon ennen lopullisen kyselylomakkeen lähettämistä. Valli (2001, 102) pitääkin huolellista esitestausta hyvänä keinona välttää vastaajan väärinymmärrystä. Kuten kappaleessa 5.3 kerroimme, emme lisänneet ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden pilottikyselylomakkeeseen mahdollisuutta kommentoida kysymyksiä. Tämä olisi kuitenkin parantanut tutkimuksen validiutta.

Luotettavin tieto saadaan yleensä tosiasioita koskevista tiedoista (esim. ikä) kun taas esimerkiksi asenteita ja mielipiteitä kysyttäessä epätarkkuuksia voi esiintyä enemmän (Alkula 1994, 121). Mikäli vastaajat ovat kiinnostuneita tutkittavasta aiheesta ja kysymykset liittyvät heidän arkiseen toimintaansa ja kokemuksiinsa, kerätty tieto on luotettavampaa. (Alkula ym. 1994, 121.) Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen kysymykset käsittelevät nimenomaan tutkittavien omaa elämää ja kokemuksia. Lisäksi aihe vaikuttaa olevan kiinnostava silläkin perusteella, että

saimme runsaasti vastauksia lyhyen ajan sisällä. Tässä tutkimuksessa kotitaustaan liittyvät kysymykset ovat suurelta osin tosiasioita käsitteleviä kysymyksiä kun taas ammatinvalinnan syihin liittyvät kysymykset kartoittivat enemmänkin mielikuvia. Toisaalta ammatinvalinnan syitä tarkastelevassa osiossa 2, käytimme niin sanottuja kontrollikysymyksiä parantaaksemme mittarin reliäbeliutta. Kontrollikysymyksellä tarkoitetaan saman asian kysymistä uudelleen eri sanamuodoin. Kontrollikysymysten avulla voidaan verrata vastausten yhtäpitävyyttä. (Valli 2001, 100–101.)

Luotettavuutta arvioidessa tulee huomioida, että ihmisillä on taipumus vastata kyselyihin sosiaalisesti suotuisasti. Toisin sanoen tutkimukseen osallistuneet ovat saattaneet vastata sillä tavalla kuin he ikään kuin olettavat, että heidän kuuluu vastata. Pyrimme minimoimaan tämän toteuttamalla kyselyn täysin anonyymisti. Kyselylomaketutkimuksella voidaan usein saavuttaa luottamuksellisempaa tietoa kuin esimerkiksi haastattelututkimuksella, koska vastaajat ovat tutkijalle etäisiä ja tuntemattomia.

Osiossa 2 käytimme FIT-Choice-tutkimuksen tapaan ammatinvalintamotiivien mittaamiseksi 7-portaista Likert-asteikkoa, jossa määrittelimme vain asteikon ääripäät (1 = ei tärkeä syy, 7 = erittäin tärkeä syy). Koska emme määritelleet jokaista numeerista arvoa sanallisesti, voi olla, että yhtä tärkeänä jotakin tiettyä motiivia pitäneet havaintoyksiköt ovat valinneet eri numeroarvon, koska ovat tulkinneet asteikkoa eri tavoin. Lisäksi on huomioitava, että osa vastaajista on voinut tulkita keskimmäisen numeroarvon kuvaavan ”en osaa sanoa” -muuttujaa ja osa taas on tulkinnut sen kuvaavan jotakin yhdentekevän ja tärkeän motiivin välillä.

Vastausten kadon analyysi on osa tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Saatuamme aineiston käsiimme vastausajan umpeuduttua, havaitsimme, että osa vastaajista oli jättänyt kokonaan vastaamatta ammatinvalinnan syitä koskevaan osioon. Tulkitsimme, että kyse ei voinut olla lomakkeen epäselvyydestä sillä kyselyä ei voinut lähettää katsomatta toisella sivulla olevaa osiota 2. Osio kaksi sisälsi runsaasti muuttujia, joiden kysymyksenasettelu oli keskenään samankaltainen (ks. liite 2). Kenties osa vastaajista koki osion kaksi raskaaksi. Tämä saattaa selittää sen, miksi muutama vastaaja jätti vastaamatta siihen.

Edellä olemme osoittaneet useita mahdollisia tutkimuksen luotettavuuden heikkouksia. Koska olemme kuitenkin kiinnostuneempia yksittäisen vastaajan vastausten sijaan ryhmän vastausten keskiarvoista, luotettavuuden puutteet eivät ole niin ratkaisevia. Lisäksi strukturoitua tiedonkeruuta voidaan yleisesti ottaen pitää melko luotettavana menetelmänä. (Gall ym. 2003, 223.)

6 TULOKSET

Tässä luvussa vastaamme luvussa 5 esitettyihin tutkimuskysymyksiin keräämämme aineiston pohjalta. Etenemme tutkimuskysymys kerrallaan. Luku on vuoropuhelua tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen ja keräämämme aineiston välillä. Luvussa 6.1. esittelemme tutkimustuloksiamme luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustasta yleisesti. Alaluvuissa 6.1.1–6.1.3 erottelemme eri pääomia koskevat tutkimustulokset ja luvussa 6.1.4 tulkitsemme saamiamme tuloksia. Kyseinen luku toimii myös eräänlaisena koontina luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustasta. Vastaamme tutkimuskysymykseemme luokanopettajien ammatinvalintamotiiveista ja ammattimielikuvista luvussa 6.2 ja sen alaluvuissa. Luokanopettajaopiskelijoiden kulttuurisen pääoman ja koulutukseen hakeutumisen syiden yhteyttä tarkastelemme luvussa 6.3.

6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden kotitausta

Luokanopettajaopiskelijoista selvästi suurin osa (88,8 %) tuli ydinperheestä. Ydinperheeksi määrittelimme lapsiperheen, jossa isä ja äiti asuivat samassa taloudessa. Emme huomioineet tutkimuksessamme, olivatko vanhemmat avioliitossa. Vastaajista 6,1 % tuli yksinhuoltajaperheistä ja uusperheistä 4,5 %. Jonkin muun perhemuodon lapsuuden perhemuodokseen ilmoitti 0,6 % vastaajista. Lasten lukumäärä luokanopettajaopiskelijoiden lapsuudenperheissä vaihteli 1 ja 14 välillä. Yleisin lasten lukumäärä oli 3. Esitämme lasten lukumäärää kuvaavan taulukon liitteessä 6.

Vastaajat jakaantuivat tasaisesti eri ryhmiin kysyttäessä uskonnon näkymistä lapsuudenperheen arjessa. Täysin eri mieltä väitteen ”Uskonto näkyi lapsuudenperheeni arjessa” kanssa oli 26,8 % ($f = 48$) vastaajista. Täysin samaa mieltä oli 21,2 % ($f = 38$). Suurin osa vastaajista sijoittui asteikon keskivaiheille ($ka = 2,44$, $sd = 1,13$). Käytimme mittaukseen viisiportaista Likert-asteikkoa (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).

Äidin puoluekannan tiesi 69,8 % (f = 125) ja isän 62 % (f = 111) vastaajista. Sekä äideillä että isillä eniten kannatusta saivat Suomen kolme suurinta puoluetta eli Keskusta, Kokoomus ja SDP (ks. Tilastokeskus 2007). Äideistä 24 % (f = 30) äänesti Keskustaa, 22,4 % (f = 28) äänesti SDP:tä ja 20,8 % (f = 26) äänesti Kokoomusta. Isistä 29,7 % (f = 33) äänesti Keskustaa, Kokoomusta 27,9 % (f = 31) ja SDP:tä 17,1 % (f = 19). Liitteessä 7 esitetään kaikki luokanopettajaopiskelijoiden vanhempien äänestämät puolueet prosentuaalisesti.

6.1.1 Taloudellinen pääoma

Tutkimuksessamme luokanopettajaopiskelijoiden taloudellinen pääoma muodostui vanhempien sosioekonomisesta asemasta ja vanhempien palkkatulojen suhteesta pääomatuloihin. Jaoin vanhempien ammatit Tilastokeskuksen (1989b) ammattiluokituksen mukaisesti seitsemään ryhmään, jotka olivat *yrittäjä*, *maatalousyrittäjä*, *ylempi toimihenkilö*, *alempi toimihenkilö*, *työntekijä*, *eläkeläinen* ja *muut*. Tarkemmat kuvaukset eri ryhmiin kuuluvista henkilöistä esitetään liitteessä 8. Vaikka maatalousyrittäjät voidaan luokitella kuuluviksi yrittäjiin, päädyimme aiempien opettajaopiskelijoita koskevien tutkimusten (ks. esim. Rinne ym. 1988) pohjalta erottelamaan kyseiset ryhmät toisistaan. Vanhempien sosioekonominen asema esitetään taulukossa 6. Kuten taulukosta voi havaita, äideistä suurin osa (71,4 %) oli joko ylempiä tai alempia toimihenkilöitä. Isien kohdalla kaksi suurinta sosioekonomista ryhmää olivat ylempät toimihenkilöt (39,4 %) ja työntekijät (29,1 %). Luokanopettajaopiskelijoiden äideistä 3,9 % oli ollut työttömänä jossain vaiheessa nykyisten opiskelijoiden lapsuutta. Isillä vastaava prosenttiosuus oli 2,3 %.

TAULUKKO 6 Vanhempien sosioekonominen asema

Sosioekonominen asema	Äidin sosioekonominen asema		Isän sosioekonominen asema	
	f	%	f	%
yrittäjä	3	1,7	19	10,9
maatalousyrittäjä	6	3,4	13	7,4
ylempi toimihenkilö	58	32,6	69	39,4
alempi toimihenkilö	69	38,8	17	9,7
työntekijä	17	9,6	51	29,1
eläkeläinen	-	-	2	1,1
muu	25	14,0	4	2,3
Yhteensä	178	100	177	100

Vanhempien sosioekonomisen aseman lisäksi kysyimme, olivatko vanhempien pääomatulot suuremmat kuin palkkatulot. Perheen pääomatulot olivat palkkatuloja suuremmat 4,5 prosentilla (n = 8) vastaajista (N = 178) ja vastaavasti palkkatulot pääomatuloja suuremmat 53,4 prosentilla. Vastaajista 42,1 prosenttia ei osannut sanoa, kumpi tulonlähteistä oli ensisijainen.

6.1.2 Sosiaalinen pääoma

Luokanopettajaopiskelijoiden sosiaalista pääomaa mitattiin tutkimuksessamme lapsuudenaikaisilla harrastuksilla. Vastaajan tuli ilmoittaa kaikki pitempiaikaiset harrastukset, joita hänellä oli ollut lapsena ja nuorena. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden yleisimmät harrastukset olivat liikunta, yksilö- tai joukkueurheilu, musiikki ja lukeminen (ks. taulukko 7). Vain 3 opiskelijaa (1,7 %) ilmoitti, ettei heillä ollut lapsuudessa harrastuksia.

TAULUKKO 7 Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden harrastukset

Harrastus	f	%
liikunta	126	70,4
musiikki	104	58,1
lukeminen	98	54,7
yksilö- tai joukkueurheilu	91	50,8
partio	41	22,9
kuvataide	39	21,8
ilmaisutaito	6	3,4
käsityö	4	2,2
muu harrastus	11	6,1
ei harrastuksia	3	1,7

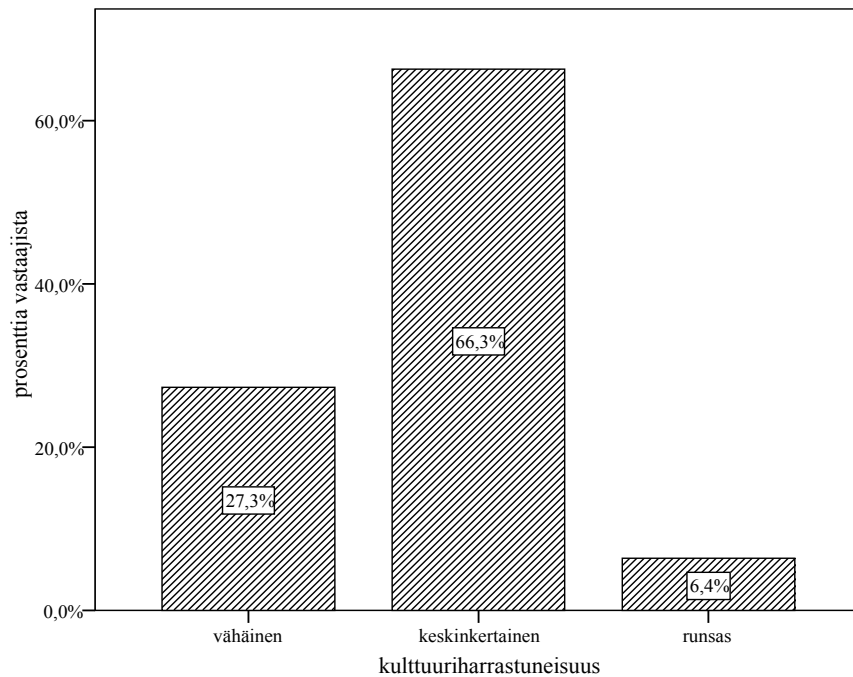
Sosiaalista pääomaa selvitettiin myös tutkimalla, kuinka suuri osuus vanhemmista oli opetuslalla. Luokanopettajaopiskelijoiden äideistä 21,9 % (f = 39) toimi opetuslalla (esim. opettajana tai rehtorina). Isillä vastaava osuus oli 9,6 % (f = 17).

6.1.3 Kulttuurinen pääoma

Tutkimuksessamme luokanopettajaopiskelijoiden kulttuurinen pääoma muodostui kulttuuriharrastuneisuudesta, esineellistyneestä kulttuuripääomasta, institutionaalituneesta kulttuuripääomasta sekä lapsuudenperheen kulttuurisesta viestinnästä. Institutionaalitunutta kulttuuripääomaa lukuun ottamatta kutakin kulttuurisen pääoman lajia mittaavat muuttujat yhdistettiin summamuuttujiksi.

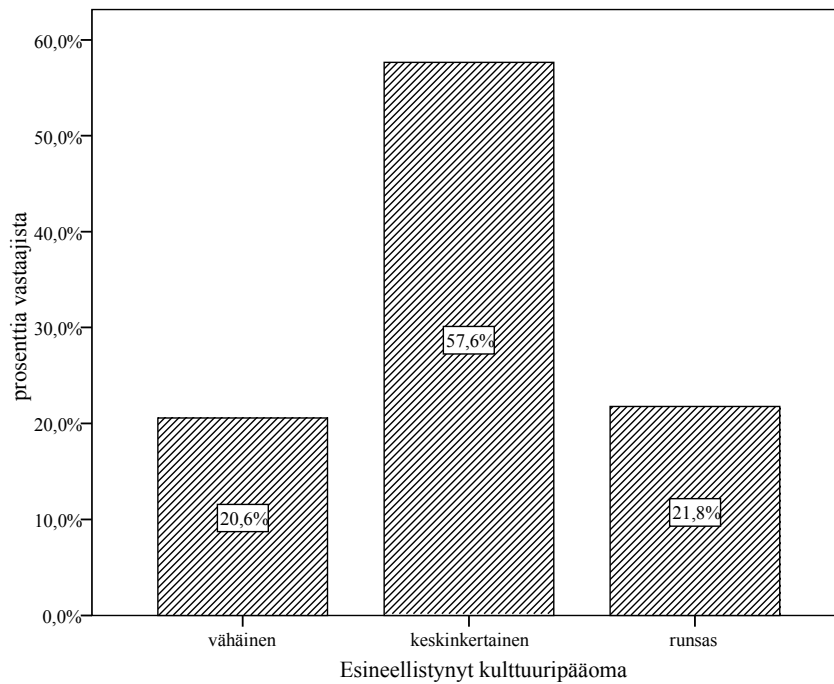
Vastaajat luokiteltiin kolmeen ryhmään (*vähäinen, keskinkertainen, runsas*) kunkin kulttuuripääoman lajin osalta. Muodostimme ryhmät niin, että jaoimme kaikki mahdolliset summamuuttujan arvot suuruusluokittain kolmeen osaan. Vähäisen kulttuurisen pääoman ryhmään kuuluivat pienimmät arvot ja runsaan kulttuurisen pääoman ryhmään suurimmat arvot. Vähäisen ja runsaan kulttuurisen pääoman ryhmät olivat yhtä suuret. Keskinkertaisen kulttuurisen pääoman ryhmään sijoittuivat ne summamuuttujan arvot, jotka jäivät vähäisen ja runsaan summamuuttujaryhmien välille.

Kulttuuriharrastuneisuutta mitattiin kulttuuritapahtumiin osallistumisella. Kuviossa 3 on esitetty luokanopettajaopiskelijoiden jakautuminen kulttuuriharrastuneisuuden suhteen vähäiseen (summamuuttujan arvo 4–7), keskinkertaiseen (summamuuttujan arvo 8–12) ja runsaaseen (summamuuttujan arvo 13–16) joukkoon. Kuviosta voidaan havaita, että luokanopettajaopiskelijoiden lapsuudenperheiden kulttuuriharrastuneisuus oli pääosin keskinkertaista. Vain pienellä osuudella vastaajista kulttuuriharrastuneisuus oli runsasta.



KUVIO 3 Luokanopettajaopiskelijoiden lapsuudenperheiden kulttuuriharrastuneisuus (N = 172)

Esineellistynyttä kulttuuripääomaa mitattiin kulttuuriesineiden (esim. taideteokset) omistuksella. Kuviosta 4 voi nähdä, että luokanopettajaopiskelijoista suurimmalla osalla (57,6 %) myös esineellistyneen kulttuuripääoman määrä oli keskinkertaista (summamuuttujan arvo 5–7). Luokanopettajaopiskelijoita, joilla oli joko vähäinen (summamuuttujan arvo 3–4) tai runsas (summamuuttujan arvo 8–9) esineellistynyt kulttuuripääoma, oli lähes saman verran.



KUVIO 4 Luokanopettajaopiskelijoiden lapsuuden perheen esineellistynyt kulttuuripääoma (N = 170)

Tutkimuksessamme luokanopettajaopiskelijoiden institutionaalistunut kulttuuripääoma muodostui opiskelijan vanhempien koulutusasteesta, opiskelijan omasta pohjakoulutuksesta ja muusta aikaisemmasta koulutuksesta sekä ylioppilastodistuksen yleisarvosanasta.

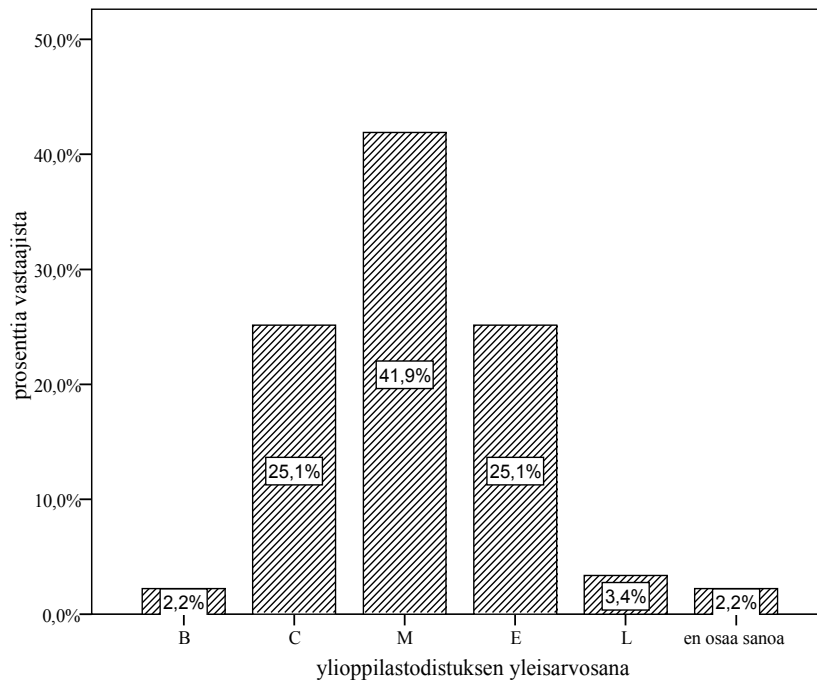
Kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat (N = 179) ilmoittivat äitinsä koulutuksen. Isän koulutuksen ilmoitti 177 opiskelijaa. Äideissä oli eniten ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita (29,6 %) ja isissä ammattikoulun käyneitä (31,1 %). Vanhempien koulutusastejakauma esitetään taulukossa 8.

TAULUKKO 8 Äidin ja isän koulutus

Koulutustaso	Äidin koulutus		Isän koulutus	
	f	%	f	%
kansakoulu	11	6,1	16	9,0
keski- tai peruskoulu	7	3,9	17	9,6
lukio	6	3,4	1	0,6
ammattikoulu	36	20,1	55	31,1
opistoaste	26	14,5	16	9,0
alempi korkeakoulututkinto	35	19,6	20	11,3
ylempi korkeakoulututkinto	53	29,6	45	25,4
en osaa sanoa	5	2,8	7	4,0
Yhteensä	179	100	177	100

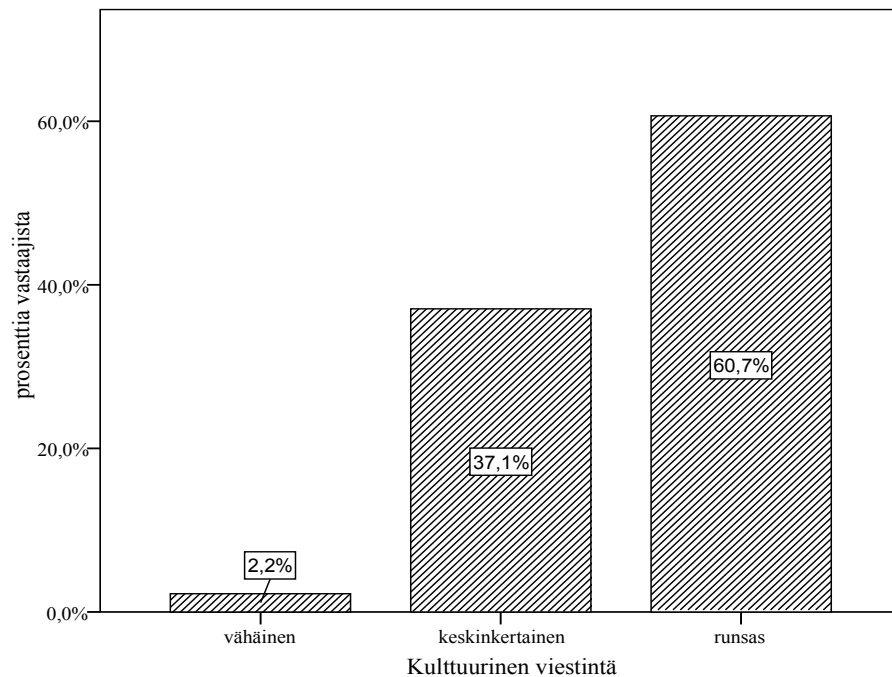
Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat suorittaneet ylioppilastutkinnon. Neljällä osallistujalla (2,2 %) oli kaksoistutkinto, mikä tarkoittaa, että heillä oli ylioppilastutkinnon lisäksi ammattitutkinto. Ylioppilastutkinnon yleisarvosanoista tavallisin oli M (41,9 %). Yhdenkään vastaajan yleisarvosana ei ollut A. Ylioppilastodistuksen yleisarvosanajakauma esitetään kuviossa 5.

Pohjakoulutuksen lisäksi 79 vastaajalla (44,1 %) oli muuta aikaisempaa koulutusta. Näistä 24,1 %:lla (f = 19) oli opintoja ammattikorkeakoulussa, mutta ei tutkintoa. 25,3 %:lla (f = 20) oli yliopisto-opintoja, mutta ei tutkintoa. Valmis alempi korkeakoulututkinto oli 27,8 %:lla (f = 22) ja ylempi korkeakoulututkinto 6,3 %:lla (f = 5) vastaajista. Muita opintoja ilmoitti tehneensä 16,5 % (f = 13) vastaajista.



KUVIO 5 Yo-arvosanojen jakauma (N = 179)

Luokanopettajaopiskelijoiden lapsuudenperheiden kulttuurinen viestintä esitellään kuviossa 6. Kulttuurista viestintää mitattiin kysymyksillä perheen sisäisestä vuorovaikutuksesta (esim. keskustelut koulunkäynnistä). Osoittautui, että muuttuja A16d (*Kuinka usein lapsuudenkodissasi keskusteltiin kuulumisista*), ei erotellut vastaajia, koska lähes kaikki vastaajat saivat tästä muuttujasta saman arvon. Näin ollen poistimme muuttujan kulttuurisen viestinnän summamuuttujasta. Lisäksi käsitteen monitulkintaisuus puolsi muuttujan poistamista. Vähäisen kulttuurisen viestinnän ryhmän muodostivat osallistujat, joiden summamuuttujan arvo oli 5–9, keskinkertaisen viestinnän ne, joiden summamuuttujan arvo oli 10–15, ja runsaan kulttuurisen viestinnän ryhmän ne, joiden summamuuttujien arvo oli 16–20. Toisin kuin muilla kulttuurisen pääoman osa-alueilla, kulttuurinen viestintä oli runsasta suurimmalla osalla (60,7 %) luokanopettajaopiskelijoiden lapsuudenperheistä.



KUVIO 6 Luokanopettajaopiskelijoiden lapsuuden perheen kulttuurinen viestintä (N = 178)

6.1.4 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimustulostemme mukaan tyypillinen luokanopettajaopiskelija on nainen ja tulee kolmilapsisesta ydinperheestä, jossa uskonto ei ole näkynyt perheen arjessa. Luokanopettajaopiskelija on harrastanut lapsena liikuntaa ja musiikkia. Tyypillisen luokanopettajaopiskelijan vanhemmat äänestävät Keskustaa tai kahta muuta Suomen suurinta puoluetta eli SDP:ta ja Kokoomusta. Äiti on alempi toimihenkilö, jolla on ylempi korkeakoulututkinto. Isä puolestaan on ammattikoulututkinnon suorittanut ylempi toimihenkilö. Palkkatulot ovat olleet lapsuudenperheen ensisijainen tulonlähde. Opiskelija on luokanopettajakoulutukseen tullessaan ollut varsin tuore ylioppilas, jonka ylioppilastodistuksen yleisarvosana on M. Opiskelijan kulttuuripääoma on pääosin keskinkertaista, vaikka lapsuudenperheen kulttuurinen viestintä onkin ollut runsasta.

Edellä esitetty kuvaus tyypillisestä luokanopettajaopiskelijasta ja hänen lapsuudenperheestään perustuu lähinnä tutkimusaineistomme moodeihin. On siis huomioitava, että kyseessä on karrikoitu yleistys, sillä joidenkin muuttujien kohdalla

vastaukset jakautuivat melko tasaisesti. Analysoimme luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustan piirteitä tarkemmin luvun edetessä.

Kuten edellä totesimme, tyypillinen luokanopettajaopiskelija tulee ydinperheestä. Verrattaessa ydinperheestä tulevien luokanopettajaopiskelijoiden määrää ydinperheiden määrään Suomessa (ks. Tilastokeskus 2008a) voidaan havaita, että luokanopettajaopiskelijat eivät tässä suhteessa juuri eroa muusta väestöstä. Tilastokeskuksen väestötilaston (2008b) mukaan kolmilapsisia perheitä on koko väestöstä 22,0 %. Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat tulivat yleisimmin kolmilapsisista perheistä ja heidän osuutensa kaikista vastaajista oli 34,8 %. Luokanopettajaopiskelijoissa on siis keskimääräistä enemmän kolmilapsista perheitä tulevia. Koko väestössä tyypillisin lapsiluku on 2 (Tilastokeskus 2008b). Aineistossamme kaksilapsista perheitä tulevia luokanopettajaopiskelijoita oli lähes saman verran kuin kolmilapsisista perheitä tulevia. Tutkimuksemme aineiston pohjalta luokanopettajaopiskelijoissa on keskimääräistä huomattavasti enemmän yli nelilapsista perheitä tulevia (23 %) verrattuna koko väestön vastaavaan prosenttiosuuteen (12,4 %). Vaikka luokanopettajaopiskelijoiden lapsuudenperheen lapsimäärässä oli prosentuaalisesti eroja suhteessa koko väestön lapsiperheisiin, on luokanopettajaopiskelijoiden lapsuudenperheen lapsimäärä varsin samansuuntainen kuin koko väestössä. Kaksi- ja kolmelapsisista perheitä tulevien joukko on selkeästi suurin. Kuitenkin luokanopettajaopiskelijoissa on selkeästi muuta väestöä enemmän henkilöitä, jotka tulevat monilapsisista perheistä, kun taas yksilapsista perheitä tulevien luokanopettajaopiskelijoiden määrä on varsin pieni (8,4 %) verrattuna koko väestön yksilapsisiin perheisiin (23,7 %).

Tutkimusprosessimme alkuvaiheessa oletimme, että opettajan ammatilla on historiallisesti oikeistolainen ja uskonnollinen kaiku. Opiskelijoiden vanhempien äänestämässä puolueissa ei kuitenkaan näy selkeä painotus tiettyyn puolueeseen tai suuntaan. Havaitimme, että luokanopettajaopiskelijoiden vanhemmat äänestävät tyypillisesti kolmea suurinta puoluetta (Keskusta, Kokoomus tai SDP). Verrattaessa tuloksia eri puolueiden kannatusprosentteihin valtakunnallisesti (ks. Tilastokeskus 2007) voidaan todeta, että luokanopettajaopiskelijoiden vanhempien äänestyskäyttäytyminen noudattelee yleistä suomalaista linjaa. Myös kysyttäessä

uskonnon näkymistä lapsuudenperheen arjessa vastaukset sijoittuivat melko tasaisesti sekä väitteen kanssa samaa mieltä olevien että eri mieltä olevien kesken. Edellä mainituilla perusteilla ei voida väittää, että luokanopettajaopiskelijat olisivat taustaltaan erityisen uskonnollisia tai oikeistolaisia.

Suomalaisten vapaa-ajankäyttöä on tilastoitu eri vuosina (ks. Tilastokeskus 2002). Emme kuitenkaan löytäneet tilastotietoja erityisesti lapsien vapaa-ajan harrastuksista tai yleisimmistä harrastuksista, joten emme voi suoraan verrata niitä saamiimme tuloksiin. Kuitenkin verrattaessa tuloksia kaikkien yli 10-vuotiaiden suomalaisten vapaa-ajan harrastuksiin vaikuttaa siltä, että luokanopettajaopiskelijoiden lapsuudenharrastukset ovat suomalaisittain varsin tyypillisiä. Luokanopettajaopiskelijoiden yleisin harrastus oli liikunta, jonka ilmoitti lapsuudenaikaiseksi harrastukseksi 70,4 % opiskelijoista. Kuten olemme jo maininneet, on huomionarvoista, että lähes kaikilla (98,3 % vastaajista) oli ollut yksi tai useampi harrastus.

Luokanopettajaopiskelijoiden taloudellinen pääoma on tutkimustulostemme perusteella varsin keskinkertaista. Perustamme päätelmämme tutkimustuloksiimme luokanopettajaopiskelijoiden vanhempien tuloista ja ammateista. En osaa sanoa - vastausten suuren osuuden vuoksi emme voi tehdä suoraviivaisia johtopäätöksiä sen suhteen, mistä luokanopettajaopiskelijoiden lapsuudenperheen tulot rakentuivat. Muista vastauksista käy kuitenkin selkeästi ilmi, että suurimmalla osalla luokanopettajaopiskelijoiden lapsuudenperheistä palkkatulot olivat pääomatuloja suuremmat. Perheen tulot ovat siis ensisijaisesti koostuneet palkkatuloista, mistä voidaan päätellä, että luokanopettajaopiskelijoista harva tulee suvuista, joilla on runsaasti pääomatuloja. Näin ollen on todennäköistä, että luokanopettajaopiskelijat eivät yleisesti ottaen tule erityisen runsaan taloudellisen pääoman perheistä.

Toisaalta luokanopettajaopiskelijoiden taloudellista pääomaa ei voida myöskään pitää matalana vanhempien ammateista saamiemme tutkimustulosten perusteella. Luokanopettajaopiskelijoiden äideistä ainoastaan 3,9 % (n = 7) oli ollut työttömänä jossain vaiheessa nykyisten opiskelijoiden lapsuutta. Isillä vastaava prosenttiosuus oli vieläkin pienempi: 2,3 % (n = 4). Koska suurin osa vanhemmista oli siis

opiskelijan lapsuuden aikana töissä ja lisäksi työskenteli ylempänä tai alempana toimihenkilönä, voidaan olettaa, että heidän palkkatulonsa ovat olleet vähintään kohtalaiset ja näin ollen taloudellinen pääoma ainakin keskinkertaista.

Luokanopettajaopiskelijoiden vanhempien sosioekonomista rakennetta voidaan pitää osittain samankaltaisena kuin aiemmissa tutkimuksissa. Aholan (1995, 128, 130) mukaan opettajakoulutuksessa on perinteisesti opiskellut työntekijöiden ja alempien toimihenkilöiden lapsia. Kuitenkin aineistostamme voidaan havaita, että nykyään luokanopettajaopiskelijoiden vanhemmissa on ylempiä toimihenkilöitä aikaisempaa enemmän. Näiden tulosten pohjalta voidaan jossain määrin kyseenalaistaa väite opettajankoulutuksessa opiskelevien keskiluokkaisuudesta. Aiempien tutkimusten mukaan (ks. esim. Rinne ym. 1988) opettajankoulutuksessa on opiskellut paljon maanviljelijöiden lapsia. Tutkimustulostemme perusteella näyttää kuitenkin siltä, että maatalousyrittäjien lasten määrä luokanopettajakoulutuksessa on vähentynyt.

Luokanopettajaopiskelijoiden sosiaalisesta pääomasta voidaan sanoa, että suurella osalla on ollut elämänsä aikana varsin hyvät mahdollisuudet hankkia kyseistä pääomaa. Luokanopettajaopiskelijoilla on lapsuudessaan ollut runsaasti erilaisia harrastuksia, joiden yhteydessä on ollut mahdollista luoda sosiaalisia verkostoja ja suhteita ja siten kartuttaa sosiaalista pääomaa. Vain hyvin pienellä osalla ei ole ollut lainkaan harrastuksia. Voidaan olettaa, että luokanopettajaopiskelijoiden lapsuudenperheissä on vallinnut harrastusmyönteinen ilmapiiri ja lapsilla on ollut mahdollisuus harrastaa eri asioita. Harrastuksilla on aiempien tutkimusten (Vuorinen & Valkonen 2003; Ahola & Olin 2001; Väisänen 2001; Räisänen 1996; Kari 1996, 118–122) mukaan merkitystä valittaessa luokanopettajan ammatti. Voi olla, että runsas harrastusten määrä toimii kimmokkeena valita koulutus ja ammatti, jossa niitä on mahdollisuus hyödyntää.

Tutkimuksessamme kävi ilmi, että luokanopettajaopiskelijoiden vanhemmista moni toimi opetuslalla. Tämä vahvistaa myös aiemmin esitettyjä tutkimustuloksia (ks. esim. Ahola 1995, 137). Voidaankin sanoa, että monilla luokanopettajaopiskelijoilla on myös sellaista sosiaalista pääomaa, josta on hyötyä erityisesti opetuslalla opiskeltaessa ja työskenneltäessä. Lisäksi tuloksesta voidaan päätellä, että moni

opiskelija on tehnyt ammatinvalintapäätöksensä sosiaalisella lähietäisyydellä (ks. s. 31). On mahdollista, että luokanopettajakoulutukseen hakeutuu niin paljon opettajien lapsia osittain siksi, että koulu ja koulutusasiat ovat tulleet tutuksi ja merkityksellisiksi läpi elämän vanhempien kautta.

Luokanopettajaopiskelijoiden kulttuurista pääomaa voidaan kuvailla pääosin varsin keskinkertaiseksi. Kuitenkin kulttuurinen viestintä on korostunut muita kulttuurisen pääoman osa-alueita enemmän ja suurimmalla osalla luokanopettajaopiskelijoista lapsuudenperheen kulttuurinen viestintä on ollut runsasta. Voi päätellä, että luokanopettajaopiskelijoiden perheissä on keskusteltu paljon eri asioista ja oltu kiinnostuneita esimerkiksi koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Edellä esitetyn Järvisen (1999, 49, 168–172) tutkimustulosten mukaan perheen sisäisellä vuorovaikutuksella on ratkaiseva merkitys lasten koulutusratkaisuissa. Luokanopettajaopiskelijoiden lapsuudenperheiden runsas kulttuurinen viestintä on voinut omalta osaltaan ohjata hakeutumista luokanopettajakoulutukseen, mikäli kasvatus- ja koulutusasioita on pidetty perheessä tärkeinä. Lisäksi, koska luokanopettajaopiskelijoiden vanhemmista huomattava osa oli opettajia, on kasvatus ja koulutus todennäköisesti näkynyt keskimääräistä enemmän näiden perheiden sisäisessä vuorovaikutuksessa.

Vanhempien koulutusaste oli tutkimuksemme yksi institutionaalistunutta kulttuuripääomaa mittaava tekijä. Tuloksistamme käy ilmi, että luokanopettajaopiskelijoiden äidit olivat pääsääntöisesti korkeammin koulutettuja kuin isät. Äideissä ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet olivat suurin yksittäinen koulutusryhmä. Vaikka isillä suurin koulutusryhmittymä olivat ammattikoulututkinnon suorittaneet, ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet olivat toiseksi suurin ryhmä. Tätä suuntausta ei voida pitää tyypillisenä suhteessa yhteiskuntamme koulutusrakenteeseen (ks. Tilastokeskus 2008c). Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita on luokanopettajaopiskelijoiden vanhemmissa selvästi enemmän kuin koko väestössä. Tilastokeskuksen (2008) mukaan enemmistö 15 vuotta täyttäneistä kansalaisista on suorittanut keskiasteen (esim. ammattikoulu ja lukio) tutkinnon. Kuitenkin kun tarkastellaan tulostamme sen aikaisemman tutkimustiedon valossa, että vanhempien koulutuksella on selvä yhteys lapsen koulutukseen (ks. Savolainen 2001), tulos ei ole poikkeava.

Luokanopettajaopiskelijoiden institutionaalista kulttuuripääomaa mitattiin vanhempien koulutusasteen lisäksi ylioppilastodistuksen yleisarvosanan perusteella. Ylioppilastodistuksen arvosanat jakautuvat aina niin, että saman arvosanan saa aina tietty prosenttiosuus kaikista ylioppilastutkintoa suorittavista (ks. liite 9). Verratessa yleisiä prosenttiosuuksia saamiimme tuloksiin, voidaan luokanopettajaopiskelijoiden ylioppilastodistuksen yleisarvosanoja pitää hieman keskimääräistä parempina. Tutkimukseemme osallistuneiden vastaajien keskuudessa yleisin yleisarvosana oli M (41,9 % vastaajista), kun taas kaikista ylioppilastutkinnon suorittaneista ainoastaan 20 % saa vastaavan yleisarvosanan. Vastaajistamme vain muutama oli saanut yleisarvosanan B (2,2 %) eikä kenenkään yleisarvosana ollut A tai I. Tulostemme perusteella ei voida kuitenkaan sanoa, että luokanopettajaopiskelijat olisivat erityisen hyvin menestyneitä ylioppilaskirjoituksissa. Varsinaisia huipputuloksia (yleisarvosana L) esiintyi jokseenkin vähän. Kuitenkin toiseksi korkeimman yleisarvosanan (E) saaneita oli vastaajissamme tavanomaista enemmän.

Tilastojen (Ylioppilaslautakunta 2008, 59) perusteella puolet 20–24 -vuotiaista on suorittanut ylioppilastutkinnon ja 20,1 % prosenttia uusista ylioppilasta siirtyy suoraan lukion jälkeen yliopistokoulutukseen. Vaikka ylioppilastutkinto ei ole edellytys luokanopettajakoulutuksessa opiskelemiselle, kaikki tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajaopiskelijat olivat ylioppilaita. Huomattava osa vastaajista oli aloittanut yliopisto-opinnot heti lukion tai korkeintaan yhden väli vuoden jälkeen. Koska todennäköisyys hakeutua yliopisto-opintoihin pienenee, mitä kauemmin ylioppilaksi tulosta on aikaa (ks. Ylioppilaslautakunta 2008, 59), on ymmärrettävää, että vastaajistamme niin suuri osa oli tuoreita tai lähes tuoreita ylioppilaita. Opettajankoulutuksen valintakoetta on viime vuosina uudistettu, jolloin koulutukseen päässeissä parhaimmillaan puolet on ollut kahden edellisen vuoden ylioppilaita (Puustinen 2010, 6–8). Aineistossamme kahden edellisen vuoden ylioppilaita oli 38 % (n = 67), joten heidän osuutensa aineistossamme vastaa varsin hyvin tuoreiden ylioppilaiden määrää koko perusjoukossa.

Oman koulutustaustan voidaan nähdä kuvaavan kulttuurista pääomaa (Rinne 1989, 125), joten kysyimme vastaajilta myös heidän muusta aiemmasta koulutuksestaan. Koska iso osa vastaajista oli lähes suoraan lukiosta tulleita ja iältään 19–20-vuotiaita,

ei voida olettaa heillä olleen juurikaan muuta aiempaa koulutusta. Kuitenkin 44,1 prosentilla vastanneista oli aiempaa koulutusta, mikä on mahdollisesti lisännyt heidän institutionaalistunutta kulttuurista pääomaansa. Muodollinen koulutus on keskeinen keino lisätä kulttuurista pääomaa (Antikainen ym. 2000, 148).

Luokanopettajaopiskelijoiden institutionaalistunutta kulttuuripääomaa voidaan pitää keskimääräistä runsaampana, koska tutkimuksemme osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden vanhemmilla oli keskimääräistä korkeampi koulutus ja opiskelijat olivat menestyneet ylioppilaskirjoituksissa keskitasoa paremmin. Vaikka isistä suurin osa oli ammattikoulun käyneitä, tuloksen voidaan nähdä tukevan aiempia tutkimuksia (ks. esim. Kivinen ja Rinne 1995), joiden mukaan koulutus periytyy sukupolvelta toiselle. Luokanopettajakoulutusta voidaan pitää melko käytännönläheisenä muihin yliopistokoulutuksiin verrattuna, joten on mahdollista, että sen vuoksi koulutukseen hakeutuu sekä korkeasti koulutettujen että työväestön lapsia (ks. luku 3.3.2). Emme kuitenkaan voi näiden tutkimustulosten perusteella ottaa kantaa siihen, poikkeako luokanopettajaopiskelijoiden vanhempien koulutusrakenne merkittävästi muiden yliopisto-opiskelijoiden vanhempien koulutusrakenteesta.

Luokanopettajaopiskelijat ovat tutkimustulostemme perusteella lähtöisin suomalaisittain melko tavanomaisista kodeista. Emme voi ilman jatkotutkimuksia tietää, poikkeavatko luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustat kulttuurisen pääoman osalta muusta väestöstä, koska kulttuurista pääomaa ei ole tutkittu aiemmin tällä tarkkuudella. Tutkimuksessamme kulttuurinen pääoma sisältää institutionaalistuneen kulttuuripääoman lisäksi myös muita kulttuurisen pääoman osa-alueita (vrt. Vuorinen & Valkonen 2003; Savolainen 2001; Nurmi 1997; Ahola 1995; Kivinen & Rinne 1995; Rinne 1989).

6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalinnan syyt

Tässä luvussa käsittelemme luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalinnan syitä tutkimustulostemme pohjalta. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaamme luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalintamotiiveja ja toisessa alaluvussa heidän ammattimielikuviaan luokanopettajan ammatista.

6.2.1 Ammatinvalintamotiivit

Taulukossa 9 esitellään ammatinvalintamotiivien kuvailevat tunnusluvut. Analyyseissä käytimme keskiarvosummia, joten alkuperäinen muuttujan skaala (1 = ei tärkeä motiivi, 7 = erittäin tärkeä motiivi) säilyi. Toisin sanoen, mitä suurempi luku oli, sitä tärkeämpänä motiivia pidettiin. Aineistomme mukaan *halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa* (ka = 5,96) ja *omat kyvyt ja kiinnostukset* (ka = 5,59) olivat luokanopettajaopiskelijoille tärkeimpiä ammatinvalintamotiiveja. *Työn turvallisuus ja ulkoiset edut* ammatinvalintamotiivina oli vastaajille vähiten tärkeä (ka = 3,75).

TAULUKKO 9 Ammatinvalintamotiivien kuvailevat tunnusluvut (N = 168)

	ka	sd	min	max
Summamuuttuja				
Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa	5,96	1,16	2	7
Omat kyvyt ja kiinnostukset	5,59	1,01	1	7
Halu lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja vaikuttaa lapsiin ja nuoriin	4,71	1,26	1,83	7
Omat myönteiset koulukokemukset	4,66	1,43	1	7
Halu osallistua yhteiskuntaan	4,57	1,47	1	7
Lähipiirin tuki ammatinvalintapäätöksessä	3,87	1,48	1	7
Työaikojen suotuisuus	3,83	1,43	1	7
Työn turvallisuus ja ulkoiset etuudet	3,75	1,23	1	7

Summamuuttujista irrallisina käsitteimme neljää motiivia, jotka olivat

- *ajattelin, että opettajan työssä voin hyödyntää harrastuksiani*
- *olin epävarma minkä koulutuksen valitsisin*
- *en päässyt ensisijaisesti hakemaani opiskelupaikkaan*
- *koin, että opettajan ammatti oli viimeinen vaihtoehtoni*

Harrastuksiin liittyvä motiivi ei saanut riittävää latausta yksittäiseen faktoriin, ja kolme muuta mainittua motiivia heikensivät summamuuttujien sisäistä luotettavuutta. Halusimme kuitenkin ottaa nämä motiivit osaksi analyysiamme, koska ne olivat taustaosioon peilattuna tärkeitä. Harrastuneisuuden hyödyntämisen mahdollisuus oli melko tärkeä yksittäinen motiivi. Asteikolla 1–7 (1 = ei tärkeä motiivi, 7 = erittäin tärkeä motiivi) keskiarvo oli 4,83. Keskihajonta oli 1,70 ja moodivastaus 6. Vastausten tarkka jakauma on liitteessä 10.

Ammatinvalintapäätöksen epävarmuutta ja luokanopettajakoulutusta eräänlaisena varavaihtoehtona mittaavien ammatinvalintamotiivien tilastolliset tunnusluvut ovat taulukossa 10. Tuloksista voidaan havaita, että nämä motiivit eivät olleet luokanopettajaopiskelijoille tärkeitä.

TAULUKKO 10 Ammatinvalintapäätöksen epävarmuutta mittaavien ammatinvalintamotiivien tilastolliset tunnusluvut

muuttuja	ka	sd	moodi
olin epävarma, minkä koulutuksen valitsisin	2,43	1,81	1
en päässyt ensisijaisesti hakemaani opiskelupaikkaan	1,26	0,90	1
koin, että opettajan ammatti oli viimeinen vaihtoehtoni	1,23	0,72	1

6.2.2 Ammattimielikuvat

Ammattimielikuvien kuvailevat tunnusluvut ovat taulukossa 11. Analyysissä käytettiin keskiarvosummia (minimi = 1, maksimi = 7). Mitä suurempia luvut olivat, sitä enemmän vastaajat olivat samaa mieltä väitteen kanssa. Tunnuslukujen avulla voidaan hahmottaa, millainen ammattimielikuva luokanopettajan työstä luokanopettajaopiskelijoilla oli, kun he hakeutuivat koulutukseen. Tutkimustulostemme mukaan opiskelijat pitivät luokanopettajan palkkaa melko huonona (ka = 2,88). Opetustyö näyttäytyi heille raskaana (ka = 5,42) ja opettajana toimiminen edellytti heidän mielestään asiantuntijuutta (ka = 5,43). Opiskelijoiden ammattimielikuvan mukaan luokanopettajat olivat melko arvostettuja ammattilaisia (ka = 4,70).

TAULUKKO 11 Ammattimielikuvien kuvailevat tunnusluvut (N = 167)

Summamuuttuja	ka	sd	min	max
Opettajana toimiminen edellyttää asiantuntijuutta	5,43	1,09	2,33	7,00
Opetustyö on raskasta	5,42	1,08	1,00	7,00
Luokanopettajat ovat arvostettuja ammattilaisia	4,70	1,29	2,33	7,00
Luokanopettajilla on hyvä palkka	2,88	1,52	1,00	7,00

6.2.3 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tuloksemme tukevat aikaisempia opettajien ammatinvalintamotiivitutkimusten tuloksia monilta osin. Esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalintamotiivien moninaisuus, mikä on ollut aikaisemminkin tyypillistä (ks. Räisänen 1996, 62), näkyy aineistossamme. Tuloksissamme voidaan kuitenkin nähdä jonkinlainen päälinjaus: luokanopettajaopiskelijoiden tärkeinä pitämät ammatinvalintamotiivit liittyivät omiin kiinnostuksiin ja haluihin ja luokanopettajan työn sisäisiin ulottuvuuksiin. Vähemmän tärkeitä motiiveja sen sijaan olivat työn ulkoiset ominaisuudet ja työn mukanaan tuomat etuudet.

Tutkimuksemme mukaan luokanopettajaopiskelijoiden tärkein ammatinvalintamotiivi oli halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa. Tämä motiivi

on aikaisempienkin tutkimusten mukaan keskeinen (ks. Koskenniemi 1965; Jussila 1976; Viljanen 1977; Ojanen ym. 1985; Jussila & Lauriala 1989; Väisänen 2001, Richardson & Watt 2006). Luokanopettajan työ sisältää työskentelyä lasten ja nuorten kanssa, mutta on myös muita ammatteja, joissa on kyseinen ulottuvuus. Luokanopettajaopiskelijat ovat siis tehneet valinnan esimerkiksi opetus- ja hoitotyön välillä. Tutkimuksemme mukaan *omat kyvyt ja kiinnostukset* -motiivi olikin toiseksi tärkein ammatinvalinnan motiivi. Tässä voidaan nähdä olevan syy valita lasten ja nuorten kanssa tehtävistä ammateista se, jossa voi hyödyntää omia kykyjä ja kiinnostuksia. Opiskelijat ovat ammatinvalintapäätöstä tehdessään arvioineet, että heillä on opetustyöhön sopivia ominaisuuksia ja kykyjä. Omien kykyjen ja kiinnostusten tärkeys luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalintamotiivina tukee Vuorisen ja Valkosen (2003) korkeakouluopiskelijoita koskevan tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan kiinnostus opiskeltavaa alaa kohtaan ja omien taipumusten (ts. kykyjen) hyödyntäminen ovat tärkeimpiä koulutusvalintamotiiveja. Luokanopettajaopiskelijat eivät siis poikkea muista korkeakouluopiskelijoista tämän motiivin tärkeyden suhteen.

Väisänen (2001) tutkimuksessa altruistisiin (= epäitsekkäs, uhrautuva, pyyteetön ks. Turtia 2005, 27) asenteisiin liittyvät ammatinvalintamotiivit olivat opettajankoulutuksen valinneille tärkeitä. Tutkimuksemme tällaisena motiivina voidaan pitää halua lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja vaikuttaa lapsiin ja nuoriin. Tämä oli tutkimuksemme mukaan kolmanneksi tärkein ammatinvalintamotiivi. Kuitenkin on huomioitava, että halu vaikuttaa lapsiin ja nuoriin sisältää useita ulottuvuuksia, joten sitä ei voida nähdä puhtaasti altruistisena motiivina. Voihan olla, että vaikka luokanopettajaopiskelija haluaisi vaikuttaa myönteisesti oppilaisiin, hänen keinonaan tähän voi olla indoktrinaatio, jolloin pyyteettömyys ja epäitsekkäisyys voidaan kyseenalaistaa.

Omat myönteiset koulukokemukset -ammatinvalintamotiivi oli tutkimistamme motiiveista neljänneksi tärkein. Kuten olemme edellä tuoneet ilmi (ks. luku 5.1.1), aikaisempien tutkimusten mukaan kyseinen motiivi on ollut merkittävä ennenkin. Voidaan siis olettaa, että luokanopettajaopiskelijoilla on ollut opettajia, jotka ovat toimineet ammatillisina esikuvina, ja/tai omat oppimiskokemukset ovat olleet

opiskelijalle merkityksellisiä ja myönteisiä. Joka tapauksessa on todennäköistä, että koulu on ollut ympäristönä pääosin mieluinen ja sen tuottamat kokemukset ovat olleet myönteisiä.

Luokanopettajaopiskelijat eivät kokeneet vanhempien, ystävien ja työtovereiden kannustusta hakeutua luokanopettajaksi tärkeänä motiivina. Tämä ei sulje pois mahdollisuutta, ettei opiskelijoita olisi kannustettu hakeutumaan luokanopettajiksi tai ettei lähipiiri olisi jollain tavalla vaikuttanut ammatinvalintapäätökseen. Esimerkiksi perheen vaikutus nuoren koulutuspolkuun on merkittävä (Järvinen 1999). Aholan ja Olinin (2001, 46) tutkimuksen mukaan joka kymmenes luokanopettajaopiskelija kokee sukulaisen tai ystävän vaikuttaneen alalle hakeutumiseen.

Työaikojen suotuisuus ja työn turvallisuus ja ulkoiset etuudet olivat tutkimustulostemme mukaan luokanopettajaopiskelijoille vähemmän tärkeitä kuin muut tutkimamme ammatinvalintamotiivit. Työn aineelliset ja ulkoiset etuudet (palkka, työnsaantimahdollisuudet, pitkät lomat, lyhyet työpäivät) eivät siis olleet vastaajille tärkeitä. Tutkimustulostamme voidaan tarkastella sen ammattimielikuvan valossa, joka opiskelijoilla oli hakupäätöstä tehdessään luokanopettajan työstä. Luokanopettajan palkkaa ei pidetty kovin korkeana (ka = 2,88, asteikolla 1–7), joten on ymmärrettävää, että tällöin palkka ei ole tärkeä ammatinvalintamotiivi. Vaikka vanhan lentävän lauseen mukaan opettajan työn kolme parasta puolta ovat kesä-, heinä- ja elokuu, työaikojen suotuisuus ei myöskään näyttäytynyt luokanopettajaopiskelijoille tärkeänä motiivina valita opettajan ammatti. Tutkimusten mukaan (ks. esim. Ahola 2001, Väisänen 2001, Place 1997) opettajan ammattia ei tyypillisesti valitakaan taloudellisten etujen vuoksi.

Aikaisempien tutkimusten mukaan luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalintapäätökseen on vaikuttanut harrastusten hyödyntämisen mahdollisuus työssä (ks. Räisänen 1996, Kari 1996; Väisänen 2001, Ahola & Olin 2001). Tämä oli myös meidän tutkimuksessamme melko tärkeä yksittäinen motiivi (ks. liite 10). Luokanopettajaopiskelijoilla harrastusten vaikutusta ammatinvalintapäätökseen voidaan pitää huomionarvoisena. Esimerkiksi Aholan ja Olinin (2001) tutkimuksesta kävi ilmi, että lääketieteen opiskelijoista 15 prosenttia ja sosiologian opiskelijoista 20

prosenttia koki harrastusten vaikuttaneen hakupäätökseen, kun taas luokanopettajaopiskelijoilla vastaava osuus oli 43 %. On mahdollista, että luokanopettajaopiskelijat ovat pitäneet harrastuksiaan (esim. liikunta ja musiikki) niin tärkeinä ja mielekkäinä, että ovat halunneet ne osaksi työtään.

Richardsonin ja Wattin (2006) australialaisia opettajaopiskelijoita koskevassa tutkimuksesta selviää, että opettaminen ammatinvalintana on osalle jonkinlainen varavaihtoehto. Tutkimustulostemme perusteella näyttää siltä, että suomalaisille luokanopettajaopiskelijoille luokanopettajakoulutus oli kuitenkin ensisijainen valinta ja haluttu hakukohde (ks. taulukko 10). Noin puolet vastaajista ($f = 82$, $N = 168$) vastasi myös, että *olin epävarma, minkä koulutuksen valitsisin* -hakumotiivi ei ollut tärkeä hakumotiivi. Luokanopettajakoulutukseen ei siis juurikaan päädytä varavaihtoehtona. Koulutusta ei myöskään valita uravalinnan epävarmuuden vuoksi. (vrt. Räisänen 1996, 62–63.) Tutkimuksessamme emme huomioi koko opettajaopiskelijoiden kirjoa, koska tutkimme vain luokanopettajaopiskelijoita. On siis mahdollista, että esimerkiksi osa aineenopettajaopiskelijoista kokee joutuvansa valitsemaan opettajan ammatin. Esimerkiksi kieliä yliopistossa opiskelevalla työmahdollisuudet muualla kuin opetuslalla ovat melko rajalliset.

Hakiessaan luokanopettajakoulutukseen opiskelijat ajattelivat, että opettajana toimiminen edellyttää asiantuntijuutta. Koulutukseen hakeuduttiin, vaikka luokanopettajan työtä pidettiin melko raskaana ja huonopalkkaisena. Voi olla, että työssä houkutteli asiantuntija-asema tai arvostus, jonka luokanopettajan työ tarjoaa. Toisaalta näitäkin ulottuvuuksia enemmän on voinut vaikuttaa muut ammattiin liittyvät mielikuvat. Kuten luvussa 5.1 totesimme, ammatinvalintaan vaikuttaa oman ammatillisen minäkuvan ja ammattimielikuvan suhde (Järvi 1997, 29). Luokanopettajaopiskelija on siis hakiessaan verrannut omia kykyjään ja ominaisuuksiaan kuvaan, joka hänellä on ollut luokanopettajan ammatista. Voidaan olettaa, että luokanopettajaopiskelijat pitävät työn muita ulottuvuuksia (sosiaalinen merkitys, itsensä toteuttaminen) tärkeämpinä kuin aineellisen toimeentulon saamista (ks. työn ulottuvuudet, s. 28).

6.3 Luokanopettajaopiskelijoiden kulttuurisen pääoman ja ammatinvalinnan syiden yhteys

Tutkimme luokanopettajaopiskelijoiden kulttuurisen pääoman ja ammatinvalinnan syiden yhteyttä yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Sen avulla selvitimme, oliko seuraavilla kulttuurisen pääoman osa-alueilla yhteys luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalintamotiiveihin ja ammattimielikuvaan luokanopettajan työstä:

- 1) esineellistynyt kulttuuripääoma
- 2) institutionaalistunut kulttuuripääoma
 - a. isän koulutus
 - b. äidin koulutus
 - c. ylioppilastodistuksen yleisarvosana
- 3) kodin kulttuurinen viestintä
- 4) kulttuuriharrastuneisuus

Kaikkien yksisuuntaisten varianssianalyysien tulokset ovat tutkimuksen liitteissä 11–18, lukuun ottamatta tekstissä esitettyjä tuloksia. Varianssianalyysin perusteella havaitsimme, että suurimmalla osalla kulttuurisen pääoman osa-alueista ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ammatinvalinnan syihin (ts. ammatinvalintamotiivit ja ammattimielikuvat). Seuraavaksi erittelemme tuloksia tarkemmin. Tarkastelemme aluksi havaitsemiamme yhteyksiä ammatinvalintamotiivien ja kulttuurisen pääoman osa-alueiden välillä. Tämän jälkeen käsittelemme niitä ammattimielikuvia ja kulttuurisen pääoman osa-alueita, joiden välillä oli merkitsevä yhteys.

6.3.1 Kulttuurisen pääoman yhteys ammatinvalintamotiiveihin

Ammatinvalintamotiivin ja kulttuurisen pääoman osa-alueiden välillä löytyi kaksi tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Havaittiin, että kodin kulttuurisen viestinnän eri luokkiin sijoittuneet henkilöt erosivat toisistaan *työajan suotuisuus* -motiivin suhteen ($F_{2,164} = 2,01$, $p < .05$). Lisäksi eri ylioppilastodistuksen yleisarvosanan saaneet erosivat toisistaan *työn turvallisuus ja ulkoiset edut* -motiivin suhteen ($F_{5,162} = 3,94$, $p < .05$).

Kodin kulttuurinen viestintä oli yhteydessä siihen, miten tärkeänä ammatinvalintamotiivina työajan suotuisuutta pidettiin. Bonferroni-testillä saimme selville, että runsaan kulttuurisen viestinnän ryhmässä *työajan suotuisuus* -motiivi oli tilastollisesti merkitsevästi ($p < .05$) tärkeämpi kuin keskinkertaisen kulttuurisen viestinnän ryhmässä. Sen sijaan vähäisen kulttuurisen viestinnän ryhmä ei eronnut tilastollisesti muista ryhmistä (ks. taulukko 12).

Ylioppilastodistuksen yleisarvosanalla oli yhteys siihen, kuinka tärkeänä työn turvallisuutta ja ulkoisia etuuksia pidettiin. Bonferroni-testillä selvitimme, minkä yleisarvosanaryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ($p < .05$). Varianssianalyysin tulokset ylioppilastodistuksen yleisarvosanasta ja ammatinvalintamotiiveista ovat taulukossa 13. Kuten taulukosta voidaan havaita, opiskelijat, joiden ylioppilastodistuksen yleisarvosana oli L, pitivät työn turvallisuutta ja ulkoisia etuuksia tilastollisesti merkitsevästi tärkeämpänä ammatinvalintamotiivina kuin alemman arvosanan saaneet. Vastaavasti tämä motiivi oli B-yleisarvosanan saaneille tilastollisesti merkitsevästi vähemmän tärkeä kuin korkeamman yleisarvosanan saaneille.

TAULUKKO 12 Kulttuurinen viestintä ja ammatinvalintamotiivit (N = 167)

Kulttuurinen viestintä	Halu lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja vaikuttaa lapsiin ja nuoriin		Työaikojen suotuisuus		Omat kyvyt ja kiinnostukset		Työn turvallisuus ja ulkoiset etuudet		Halu osallistua yhteiskuntaan		Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa		Omat myönteiset koulukokemukset		Lähipiirin tuki ammatinvalintapäätöksessä	
	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd
R1 vähäinen (n=4)	4,83	1,66	3,60	1,42	5,19	0,80	4,55	1,12	3,67	0,98	6,25	0,87	3,83	1,93	3,67	2,16
R2 keskinkertainen (n=64)	4,76	1,20	3,45	1,37	5,48	1,03	3,59	1,27	4,65	1,30	6,00	1,13	4,49	1,44	3,78	1,55
R3 runsas (n=99)	4,66	1,30	4,08	1,43	5,67	1,01	3,81	1,21	4,56	1,60	5,91	1,21	4,80	1,40	3,96	1,41
F	0,13		3,94		0,98		1,50		0,84		0,23		1,59		0,32	
df ₁	2		2		2		2		2		2		2		2	
df ₂	164		164		164		164		164		164		164		164	
p	0,88		0,02*		0,38		0,23		0,44		0,79		0,21		0,73	
Bonferroni	ns		R3 > R2		ns		ns		ns		ns		ns		ns	

* = tilastollisesti merkitsevä ero

ns = ei tilastollisesti merkitsevää eroa

df₁ = ryhmien väliset vapausasteet

df₂ = ryhmien sisäiset vapausasteet

TAULUKKO 13 Ylioppilasarvosanan ja ammatinvalintamotiivien yhteys (N = 168)

Yo- arvosana	Halu lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja vaikuttaa lapsiin ja nuoriin		Työaikojen suotuisuus		Omat kyvyt ja kiinnostukset		Työn turvallisuus ja ulkoiset etuudet		Halu osallistua yhteiskuntaan		Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa		Omat myönteiset koulukokemukset		Lähipiirin tuki ammatinvalintapäätöksessä	
	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd
B (n=4)	5,63	1,67	2,00	1,25	5,44	0,31	1,95	1,24	5,67	1,25	6,63	0,48	4,75	1,20	3,92	1,26
C (n=43)	4,80	1,21	3,93	1,20	5,75	1,06	3,68	1,29	4,59	1,45	6,20	0,98	4,72	1,37	3,97	1,49
M (n=69)	4,58	1,28	3,98	1,41	5,50	0,94	3,81	1,13	4,44	1,48	5,90	1,08	4,59	1,49	3,90	1,54
E (n=43)	4,77	1,09	3,75	1,48	5,52	1,15	3,74	1,10	4,81	1,44	5,66	1,47	4,57	1,47	3,84	1,37
L (n=5)	4,87	2,25	3,96	1,81	5,95	0,76	5,36	0,78	3,80	1,66	6,40	0,65	5,53	0,45	3,33	1,72
eos (n=4)	4,04	1,58	2,80	2,57	5,69	0,97	3,20	1,97	3,83	1,64	6,25	1,19	4,83	1,90	3,42	2,04
	F	0,86	2,01	0,51	3,96	1,25	1,43	0,46	0,25							
	df ₁	5	5	5	5	5	5	5	5							
	df ₂	162	162	162	162	162	162	162	162							
	p	0,51	0,08	0,77	0,00*	0,29	0,22	0,80	0,94							
	Bonferroni	ns	ns	ns	M > B	ns	ns	ns	ns							
					L > B											
					L > C											

* = tilastollisesti merkitsevä ero

ns = ei tilastollisesti merkitsevää eroa

df₁ = ryhmien väliset vapausasteet

df₂ = ryhmien sisäiset vapausasteet

6.3.2 Kulttuurisen pääoman yhteys ammattimielikuvaan

Kulttuurisen pääoman osa-alueiden ja ammattimielikuvien välille löytyi kaksi tilastollisesti merkitsevää yhteyttä: isän koulutuksella oli yhteys mielikuvaan opettajan palkan hyvyydestä ($F_{7,157} = 2,21, p < .05$) ja ylioppilastodistuksen yleisarvosanalla yhteys mielikuvaan opettajan työn vaatimasta asiantuntijuudesta ($F_{5,161} = 0,67, p < .05$).

Isän koulutusasteella oli yhteys siihen, miten hyvänä luokanopettajaopiskelija piti luokanopettajan palkkaa hakiessaan koulutukseen. Opiskelijat, joiden isillä oli ylempi korkeakoulututkinto, pitivät luokanopettajan palkkaa tilastollisesti merkitsevästi huonompana ($p < 0,01$) kuin ne opiskelijat, joiden isät olivat käyneet joko keski- tai peruskoulun tai ammattikoulun. Muiden ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja mielikuvassa luokanopettajan palkan hyvyydestä. Isän koulutusasteella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä muihin ammattimielikuviin (ks. taulukko 14).

TAULUKKO 14 Isän koulutuksen yhteys ammattimielikuviin (N = 165)

Isän koulutus	Käsitys luokanopettajan palkasta		Käsitys opettajasta asiantuntijana		Käsitys luokanopettajien ammatin arvostuksesta		Käsitys opetustyön raskaudesta	
	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd
R1 kansakoulu (n= 16)	2,71	1,89	5,29	1,18	4,58	1,47	5,60	0,90
R2 keski- tai peruskoulu (n= 16)	3,38	1,36	5,61	0,90	5,04	1,26	5,04	1,00
R3 lukio (n= 1)	4,33	.	6,33	.	6,33	.	4,67	.
R4 ammattikoulu (n= 53)	3,36	1,61	5,64	1,16	4,50	1,24	5,39	1,13
R5 opistoaste (n= 15)	2,51	1,56	5,18	1,15	4,68	1,45	5,53	0,83
R6 alempi korkeakoulututkinto (n= 18)	2,69	1,42	5,59	0,77	4,43	1,19	5,37	1,31
R7 ylempi korkeakoulututkinto (n= 41)	2,34	1,16	5,35	1,04	4,36	1,25	5,46	1,14
R8 eos (n= 5)	2,60	0,89	4,13	1,10	4,27	1,12	5,60	0,86
	F	2,21		1,74		1,43		0,47
	df ₁	7		7		7		7
	df ₂	157		157		157		157
	p	0,04*		0,10		0,20		0,86
	Bf	R2 > R7		ns		ns		ns
		R4 > R7						

Bf= Bonferroni-korjaus df₁ = ryhmien väliset vapausasteet
 * = tilastollisesti merkitsevä ero df₂ = ryhmien sisäiset vapausasteet

Ylioppilastodistuksen yleisarvosanalla oli yhteys siihen, missä määrin opettajaa pidettiin asiantuntijana. Bonferroni-korjauksen (ks. taulukko 15) perusteella yleisarvosanan L saaneet olivat vahvimmin sitä mieltä, että opettajana toimiminen edellyttää asiantuntijuutta. Yleisarvosanan B kirjoittaneet olivat ryhmistä heikoimmin samaa mieltä mielikuvan kanssa. Yleisarvosanan E ja L saaneiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero siinä, missä määrin opettajaa pidettiin asiantuntijana.

TAULUKKO 15 Ylioppilastodistuksen yleisarvosana -ryhmien ja ammattimielikuvien yhteys

Yo- arvosana	Käsitys luokanopettajan palkasta		Käsitys opettajasta asiantuntijana		Käsitys luokanopettajien ammatin arvostuksesta		Käsitys opetustyön raskaudesta	
	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd
R1 B (n=4)	2,33	1,05	4,38	0,28	5,08	0,74	4,50	0,88
R2 C (n=43)	2,83	1,56	5,53	1,12	4,63	1,47	5,47	1,12
R3 M (n=68)	3,11	1,55	5,47	0,94	4,82	1,13	5,37	1,16
R4 E (n=43)	2,67	1,54	5,10	1,22	4,56	1,38	5,40	0,89
R5 L (n=5)	2,60	1,14	6,60	0,43	4,80	1,76	6,27	0,86
R6 eos (n=4)	2,50	1,29	6,58	0,63	4,63	1,11	5,75	1,10
F	0,67		3,97		0,32		1,34	
df ₁	5		5		5		5	
df ₂	161		161		161		161	
p	0,65		0,002*		0,90		0,25	
Bf	ns		R5 > R1 R5 > R4		ns		ns	

* = tilastollisesti merkitsevä ero

ns = ei tilastollisesti merkitsevää eroa

df₁ = ryhmien väliset vapausasteetdf₂ = ryhmien sisäiset vapausasteet

6.3.3 Yhteenveto ja johtopäätökset

Aiempien tutkimustulosten mukaan (ks. esim. Vanttaja 2002; Ahola & Olin 2000; Järvinen 1999; Ahola 1995; Kivinen & Rinne 1995; Isoaho, Kivinen & Rinne 1990) kotitausta (esim. vanhempien koulutusaste ja ammatti) vaikuttavat nuoren koulunkäyntiin ja sitä kautta koulutusvalintoihin (ts. ammatinvalintaan). Näissä tutkimuksissa ei ole kuitenkaan perehdytty siihen, onko kotitaustalla yhteys syihin, joilla ammatti valitaan. Tutkimuksessamme selvitimme, onko luokanopettajaopiskelijoiden kulttuurisella pääomalla kotitaustan osana yhteyttä ammatinvalinnan syihin.

Kulttuurisen pääoman osa-alueista kodin kulttuurisella viestinnällä, isän koulutusasteella ja ylioppilastodistuksen yleisarvosanalla oli tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ammatinvalintamotiiveihin ja ammattimielikuviin. Löytyneitä yhteyksiä on syytä tarkastella pienellä varauksella, koska ne eivät ole täysin

johdonmukaisia. Kuitenkin yhteyksiä tutkimalla on mahdollisuus päästä käsiksi kulttuuripääoman ja ammatinvalinnan tematiikkaan. Esimerkiksi erot niin kutsuttujen koulumenestyjien ja huonommin ylioppilaskirjoituksissa menestyneiden ammatinvalintamotiivien eroissa ovat pohtimisen arvoisia.

Kuten edellä kävi ilmi, löysimme tilastollisesti merkitsevän yhteyden kodin kulttuurisen viestinnän ja *työajan suotuisuus* -motiivin välille. Emme kuitenkaan löytäneet tälle yhteydelle relevanttia selitystä eikä yhteys ollut johdonmukainen. Toisaalta voidaan ajatella, että kodeissa, joissa kulttuurinen viestintä on ollut runsasta, lapset ovat oppineet arvostamaan vuorovaikutusta ja siihen käytettyä aikaa. Näin ollen he voivat ammatinvalintapäätöstä tehdessään päätyä valitsemaan ammatin, jonka työajat mahdollistavat tiiviin vuorovaikutuksen perheen kesken.

Tulostemme mukaan ylioppilaskirjoituksissa yleisarvosanan L saaneille luokanopettajaopiskelijoille *työn turvallisuus ja ulkoiset etuudet* -ammatinvalintamotiivi oli huonomman yleisarvosanan saaneita tärkeämpi. Kyseinen motiivi oli vähiten tärkeä B:n kirjoittaneille. Erot ryhmien välillä olivat pieniä, mutta trendiä voidaan pitää melko johdonmukaisena (ks. taulukko 15). Vaikka yhteys ei ole täysin systemaattinen, tulos on mielestämme kiinnostava. On mahdollista, että ylioppilaskirjoituksissa korkean arvosanan saaneet pitävät heikommin menestyneitä tärkeämpänä, että valitun koulutuksen kautta on mahdollisuus päästä ammattiin, joka tarjoaa varman työpaikan ja tulonlähteen. Luokanopettajan työtä onkin pidetty taloudellisesti turvattuna ammattina (Räisänen 1996, 62). Heikommin ylioppilaskirjoituksissa menestyneet eivät pidä näitä työn ominaisuuksia yhtä tärkeinä.

Isien koulutusasteella oli yhteys siihen, millainen mielikuva luokanopettajaopiskelijoilla oli luokanopettajan palkasta hakeutuessaan koulutukseen. Opiskelijat, joiden isillä oli korkeakoulututkinto, pitivät luokanopettajan palkkaa huonompana ($p < .05$) kuin ne opiskelijat, joiden isät olivat käyneet joko keski- tai peruskoulun tai ammattikoulun. Järven (1997, 53) mukaan yksilön ammattimielikuvaan vaikuttaakin esimerkiksi sosiaalinen ympäristö (esim. vanhemmat). Yhteyttä voidaan pyrkiä selittämään sillä, että lapset suhteuttavat

luokanopettajan työstä saatavan palkan vanhempiensa palkkaan. Tyypillisesti matalammin koulutetuilla on myös matalampi palkka. On kuitenkin huomioitava, että äidin koulutuksella ja mielikuvalla ei ollut samanlaista yhteyttä, joten selitys ei ole aukoton.

Tilastollisesti merkitsevä yhteys löytyi lisäksi ylioppilastodistuksen yleisarvosanan ja ammattimielikuvan *opettajan työ vaatii asiantuntijuutta* välillä. Laudatur-ylioppilaat olivat vahvimmin sitä mieltä, että opettajan työ vaatii asiantuntijuutta. Vastaavasti B:n kirjoittaneet eivät nähneet luokanopettajan työtä yhtä asiantuntemusta vaativana kuin muut. Tätä tulosta voidaan tarkastella ammatillisen minäkuvan (ks. esim. Super 1963) valossa: yksilö vertaa kykyjään ja ominaisuuksiaan ammatin tunnuspiirteisiin ja vaatimuksiin. Asiantuntijuus-käsitteeseen saattaa liittyä akateeminen sävy, jota koulumenestyjät voivat pitää tärkeänä ja kiehtovana, ja jota puolestaan heikommin menestyneet voivat vieroksua. Paremmin menestyneet kokevat ehkä omaavansa akateemisia taipumuksia, joita opettajan asiantuntijatyössä tarvitaan. Puolestaan heikommin menestyneet näkevät, ettei opettajan työ vaadi tällaisia ominaisuuksia ja kokevat siksi sopivansa hyvin ammattiin ja näkevät sen itselleen sopivana vaihtoehtona. Tämä tarkoittaa, että samaan ammattiin hakeutuvilla on erilaisia ammattimielikuvia, jotka he sovittavat omaan ammatilliseen minäkuvaansa. On kuitenkin myös mahdollista, että tulos on satunnainen, koska sekä yleisarvosanan L että B saaneiden ryhmät olivat kooltaan varsin pieniä suhteessa koko tutkimusjoukkoon. Näin ollen yksittäisten vastausten merkitys voi korostua. Vastausten trendi ei ollut johdonmukainen, joten ei voida sanoa, että opettajaa olisi pidetty sitä enemmän asiantuntijana, mitä korkeampi ylioppilastodistuksen yleisarvosana oli. Esimerkiksi yleisarvosanan E saaneet olivat heikommin samaa mieltä mielikuvan kanssa kuin yleisarvosanan C ja M saaneet.

Tutkimustulostemme perusteella näyttää siltä, että luokanopettajaopiskelijoiden kulttuurisella pääomalla kotitaustan osana ei ole juurikaan yhteyttä ammatinvalinnan syihin (ts. ammatinvalintamotiiveihin ja ammattimielikuviin). Voimmekin siis väittää, että syyt valita luokanopettajakoulutus eivät ole kovin systemaattisia kodin kulttuurisen pääoman suhteen. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi sillä, mitä enemmän perheessä on osallistuttu kulttuuritapahtumiin, tai mitä enemmän kodissa on ollut

kulttuuriesineitä, ei ole yhteyttä siihen, mitä ammatinvalintamotiiveja pidetään tärkeinä tai millaisena luokanopettajan työ näyttäytyy.

7 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustaa, ammatinvalinnan syitä sekä niiden yhteyttä. Olemme eritelleet ja tulkinneet tutkimuksemme tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin ja teoreettiseen viitekehykseen peilaten luvun 6 *Yhteenvetoa ja tulkintaa* -alaluvuissa. Pohdintamme aluksi esittelemme tutkimuksemme päätulokset kokoavasti.

Tutkimuksemme tarjoaa monipuolista tietoa luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustasta, jota ei ole aiemmin tutkittu tällä laajuudella ja tämän tyyppisellä mittarilla. Tutkimuksessamme kotitausta rakentui yleisten piirteiden lisäksi Bourdieun pääomateorian mukaisesti kulttuurisesta, taloudellisesta ja sosiaalisesta pääomasta. Luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustojen yleisiä piirteitä (lapsuudenperheen perhemuoto, lasten lukumäärä, uskonnollisuus, poliittinen suuntaus) voidaan pitää valtakunnallisiin tilastoihin verrattuna monilta osin tyyppillisinä. Opiskelijan institutionaalistuneen kulttuuripääoman muodostivat vanhempien koulutus, oma koulumenestys (ylioppilastodistuksen yleisarvosana) sekä opiskelijan muu aikaisempi koulutus. Äidit olivat keskimääräistä koulutetumpia suhteessa muuhun väestöön. Isissä oli kaksi suurta koulutusryhmittymää: ammattikoulututkinnon suorittaneet ja ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet. Tutkimamme luokanopettajaopiskelijat olivat menestyneet ylioppilaskirjoituksissa keskimääräistä paremmin, mutta varsinaisia huipputuloksia ei juuri ollut. Lähes puolella luokanopettajaopiskelijoista oli peruskoulutuksen lisäksi muuta koulutusta. Luokanopettajaopiskelijoiden esineellistynyt kulttuuripääoma ja kulttuuriharrastuneisuus olivat suurimmalla osalla keskinkertaisia. Opiskelijoiden kulttuurinen viestintä oli tulostemme mukaan pääosin runsasta. Tulostemme perusteella luokanopettajaopiskelijoiden taloudellinen pääoma oli keskinkertaista (ks. s. 67–68). Koska sosiaalisen pääoman mittaaminen kyselylomakkeella on ongelmallista, emme voi yksiselitteisesti sanoa, millaista luokanopettajaopiskelijoiden sosiaalinen pääoma oli. Tulosten perusteella näyttää kuitenkin siltä, että heillä on ollut mahdollisuus kasvattaa sitä erilaisten harrastusten ja opettajavanhempien ansiosta.

Tuloksemme tukevat aikaisempia tutkimuksia luokanopettajien ammatinvalinnan syistä. Voidaan siis todeta, että ammatinvalinnan syyt eivät ole juurikaan muuttuneet viime vuosikymmenten aikana. Esimerkiksi tulostemme mukaan tärkein motiivi *halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa* on toistunut tutkimuksissa tärkeänä lähes poikkeuksetta (ks. Koskeniemi 1965; Jussila 1976; Viljanen 1977; Ojanen ym. 1985; Jussila & Lauriala 1989; Väisänen 2001). Ammatinvalinnan syiden tarkastelu ei ollut tutkimuksemme päätarkoitus, vaan se toimi siltana tutkimusongelmaamme luokanopettajaopiskelijoiden kulttuurisen pääoman ja ammatinvalinnan syiden yhteydestä, jota ei ole aiemmin tutkittu.

Tutkimuksessamme osoittautui, että kulttuurisella pääomalla ei ole systemaattista yhteyttä ammatinvalinnan syihin. Kyse voi olla siitä, että kulttuurisella pääomalla ei yksinkertaisesti ole yleistettävää yhteyttä ammatinvalinnan syihin. On kuitenkin huomioitava, että summamuuttujien käyttö analyysivaiheessa pelkistää saatavaa informaatiota. Tällöin merkitsevät yhteydet yksittäisten kulttuurisen pääoman osatekijöiden (esim. *keskustelu politiikasta tai yhteiskunnallisista kysymyksistä*) ja yksittäisten ammatinvalintamotiivien (esim. *halu edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa*) välillä ovat voineet jäädä havaitsematta. Kuitenkin löytyneet yksittäiset yhteydet tarjosivat arvokasta tietoa, jota voidaan käyttää esimerkiksi jatkotutkimuksissa. Esimerkiksi keskimääräistä huonommin ja keskimääräistä paremmin ylioppilaskirjoituksissa menestyneiden välillä oli eroja sen suhteen, missä määrin he näkivät opettajan asiantuntijana ja miten tärkeänä ammatinvalintamotiivina he pitivät työn turvallisuutta ja ulkoisia etuja.

7.1 Tutkimusprosessin arviointi

Onnistuimme ratkaisemaan asettamamme tutkimusongelmat niillä menetelmillä, jotka valitsimme käytettäväksi. Tutkimuksen teon edetessä huomasimme, että olisimme kuitenkin voineet tehdä tiukempia rajauksia esimerkiksi tutkimusongelmiemme suhteen. Mikäli olisimme keskittyneet tutkimaan pelkästään kotitaustaa tai pelkästään ammatinvalinnan syitä, olisimme mahdollisesti saavuttaneet syvemmän ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä. Toisaalta molempien tutkimuskohteiden mukanaolo teki tutkimuksestamme kaksitasoisen, mitä jos sinällään voidaan pitää ansiona. Lisäksi onnistuimme tavoitteessamme tehdä

tutkimastamme aiheesta eräänlainen yleiskartoitus, jota voidaan hyödyntää jatkotutkimuksissa.

Yksi päätavoittemme oli tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustaa aikaisempia tutkimuksia laajemmin. Tämän tavoitteen saavuttamisen kannalta tärkeä vaihe oli, kun oivalsimme kotitaustaa määrittelevien tekijöiden yhteyden Bourdieun pääomateoriaan. Bourdieun pääomateoria oli tutkimuksemme kotitaustan määritelmän ja mittarin rakentamisen pohja. Tutkimuksemme painopiste oli kulttuurisessa pääomassa. Olisimme kuitenkin voineet tarttua niihin sosiaaliseen ja taloudelliseen pääomaan piirteisiin, jotka liittyvät erityisesti luokanopettajaopiskelijoihin tai joita on tutkittu aiemmin. Olisi siis voinut olla mielekästä tarkastella, kuinka suuri osa opiskelijoista on työskennellyt koulussa ennen opintojen alkua. Näin olisimme voineet arvioida, missä määrin luokanopettajaopiskelijoilla on koulumaailmaan liittyviä suhdeverkostoja eli toisin sanoen tulevan ammatin kannalta hyödyllistä sosiaalista pääomaa. Aiempiin tutkimustuloksiin (ks. Kivinen & Rinne 1995, 116) peilaten olisimme myös voineet vertailla eri yliopistoissa opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden taloudellisia pääomia.

Tavoittemme laajentaa kotitaustan määritelmää aiempiin tutkimuksiin verrattuna oli kunnianhimoinen. Kotitausta on käsitteenä laaja ja sitä määrittävien tekijöiden mittaus määrällisin menetelmin on haasteellista. Tilastollisin menetelmin saatu tieto on aina pelkistettyä eikä siitä näin ollen voida suoraan tehdä yksilöitä koskevia päätelmiä. Jatkossa voisikin olla järkevää mittarin kehittämisen lisäksi yhdistää määrällisiä ja laadullisia tutkimusmenetelmiä kotitaustan selvittämiseksi. Tällöin määrällisen tutkimuksen avulla voitaisiin tehdä eräänlaisia alkukartoituksia ja laadullisilla menetelmillä puolestaan syventää saatua tietoa ja lisätä ymmärrystä aiheesta.

Luettuamme kirjallisuutta erilaisista ammatinvalintateorioista tulimme siihen tulokseen, että yksittäisen teorian valinta ei olisi tarpeeksi hyvin kuvannut ammatinvalinnan syiden kirjoa. Päädyimme käyttämään Richardsonin ja Wattin (2006) kehittämää yhdistelmäteoreettista FIT-Choice-mallia ja mallin pohjana

toiminutta mittaria mittaamaan ammatinvalinnan syitä. Mielestämme FIT-Choice-mallissa yhdistyvät hyvin opettajaopiskelijoiden moninaiset ammatinvalinnan syyt. Lisäksi valmiin mittarin käyttäminen oli ajankäytöllisistä syistä perusteltua. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalintamotiiveja on tutkittu varsin paljon (ks. esim. Koskeniemi 1965; Jussila 1976; Viljanen 1977; Määttä 1978; Perho 1982; Heinonen 2000; Väisänen 2001; Erkkilä & Piili 2001), mutta FIT-Choice-malli on vielä suhteellisen uusi. Halusimme siis koetella sen pätevyyttä suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla. Malli osoittautui pääosin käyttökelpoiseksi. Suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla mallia voitaisiin täydentää lisäämällä mittariin muuttujia, jotka mittaavat opettajaksi hakeutumista kutsumuksen takia sekä halua hyödyntää harrastuksia tulevassa työssä. Tuloksistamme kävi myös ilmi, että suomalaisilla luokanopettajaopiskelijoilla opettaminen uravalintana on harkittu päätös eikä koulutukseen niin sanotusti vain ajauduta. Tältä osin malli ei sovellu kuvaamaan suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalinnan syitä.

Teimme paljon työtä selvittääksemme, minkä menetelmien käyttö tutkimuksessamme olisi perusteltua. Määrälliset menetelmät eivät olleet meille ennestään kovinkaan tuttuja, ja koska laitoksellamme määrällisen tutkimusotteen käyttö on erittäin harvinaista, jouduimme tekemään ratkaisut hyvin pitkälti kirjallisuuden ja oman harkintamme pohjalta. Mikäli kompetenssimme olisi ollut vahvempi, olisimme voineet arvioida kriittisemmin tietyn menetelmän valintaa ja soveltuvuutta tutkimukseemme.

Määrällinen lähestymistapa perustuu luonnontieteistä peräisin olevaan positivistiseen ajattelutapaan, jolloin tutkimuksen teossa tavoitellaan puolueettomuutta ja objektiivisuutta. Ihmistieteissä täysi objektiivisuus on kuitenkin mahdotonta, koska esimerkiksi tutkimusmenetelmien valinta ei ole tutkijasta riippumatonta. Tutkija tekee myös teoreettisia ja käsitteellisiä valintoja, jotka sisältävät usein normatiivisia ja arvopainotteisia implikaatioita (ks. esim. Alkula ym. 1994, 11). Koska olemme itsekin luokanopettajaopiskelijoita, emme voi kiistää omien kokemusiemme ja taustojemme vaikutusta tutkimusprosessin aikana tekemiimme valintoihin. Jo se, että päätimme tutkia luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustaa sekä

ammatinvalintamotiiveja ja ammattimielikuvia, perustuu subjektiiviseen kiinnostukseemme aihetta kohtaan. Olemme kuitenkin tiedostaneet tämänkaltaiseen tutkimukseen liittyvän problematiikan, mikä mahdollistaa pyrkimyksen objektiivisuuteen.

7.2 Tulosten yleistettävyys ja hyödynnettävyys

Tarkoituksenamme oli kerätä aineistoon opiskelijoita kaikista Suomen opettajankoulutuslaitoksista mahdollisimman kattavasti, jotta tulokset voitaisiin yleistää koskevaksi kaikkia luokanopettajaopiskelijoita. Emme kuitenkaan pyrkineet saamaan vastauksia eri opettajankoulutuslaitosten opiskelijoilta suhteessa laitosten kokoon, mikä olisi kuitenkin voinut parantaa tutkimustulostemme yleistettävyttä. Aineistossamme ei esimerkiksi ollut yhtään Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaa. Aineistomme koko ($N = 179$) oli opinnäytetyön mittakaavassa riittävä. Kuitenkin yleistettävyttä kaikkiin luokanopettajiin voi heikentää se, että tutkimuksen aineisto kerättiin ainoastaan ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoista. Harkinnanvarainen otanta aineiston keruun ensimmäisessä vaiheessa oli kuitenkin ammatinvalinnan syiden luotettavan selvittämisen kannalta järkevää.

Tutkimustuloksiamme voidaan hyödyntää opettajankoulutusta kehittäessä. Opettajankoulutuksessa opiskelijoita tulisi entistä paremmin ohjata tarkastelemaan omaa taustaansa ja syitä valita opettajan ammatti. Koulutuksessa tulisi ensinnäkin pohtia, millainen vaikutus kotitaustalla on omaan työhön. Tulevilla opettajilla tulisi olla kyky kohdata kaikenlaisista taustoista tulevat oppilaat omasta kotitaustasta riippumatta. Toiseksi luokanopettajaopiskelijoita tulisi ohjata pohtimaan ammatinvalintansa syitä. Syyt, joilla koulutukseen tullaan, kertovat työhön suhtautumisesta ja siitä, mitä työssä pitää tärkeänä. Koulutuksen tulisi kuitenkin pystyä vaikuttamaan asenteisiin. Näin esimerkiksi ne opiskelijat, jotka eivät vielä koulutukseen tullessaan pidä opettajan työtä asiantuntijuutta vaativana, kykenisivät kyseenalaistamaan käsityksensä.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksemme tarjoaa runsaasti jatkotutkimushaasteita. Jatkossa voitaisiin tutkia luokanopettajakoulutuksessa opiskelevien lisäksi koulutukseen hakeutuvia. Näin voitaisiin selvittää, eroavatko koulutukseen päässeiden ja koulutukseen hakeutuneiden kotitaustat ja ammatinvalinnan syyt jollakin tavalla. Tällaisen tutkimuksen avulla saataisiin tietoa, jäävätkö koulutuksen ulkopuolelle hakijat, joiden kotitaustoissa tai ammatinvalinnan syissä on epätyypillisiä piirteitä.

Mielestämme olisi myös mielenkiintoista tutkia, eroavatko luokanopettajaopiskelijat kotitaustaltaan ja ammatinvalinnan syiltään muiden koulutusalojen opiskelijoista (esim. luokanopettajaopiskelijoiden vertaaminen lääketieteen opiskelijoihin). Näin voitaisiin saada selville, onko eri alojen opiskelijoiden kotitaustoissa jokin piirre, joka on yhteydessä erilaisiin kiinnostuksen kohteisiin ja sitä kautta ammatinvalinnan syihin.

FIT-Choice-mittarin avulla voitaisiin tutkia, painottuvatko luokanopettajaopiskelijoilla ja aineenopettajaopiskelijoilla erilaiset ammatinvalinnan syyt. Voitaisiin esimerkiksi selvittää, näkyykö opettaminen varavaihtoehtona aineenopettajien ammatinvalinnan syynä.

Jatkohaasteena on myös pääomamittareiden kehittäminen, jotta niiden avulla olisi mahdollista tutkia yhä paremmin ja kattavammin kotitaustaa. Tutkimuksemme perusteella luokanopettajaopiskelijoiden kulttuurisella pääomalla ei ollut juurikaan yhteyttä ammatinvalinnan syihin. Tämän jälkeen voitaisiin tutkia, onko sosiaalisella ja taloudellisella pääomalla tai muilla kotitaustan piirteillä johdonmukaisempia yhteyksiä ammatinvalintaan. Tutkimamme aihepiirin ymmärrys lisääntyisi, jos kvantitatiivisen tutkimusotteen rinnalle otettaisiin kvalitatiivisia menetelmiä. Tällöin ilmiötä olisi mahdollisuus tarkastella myös yksilöllisellä tasolla.

LÄHTEET

- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turun Yliopisto. Koulutussosiologian raportti 30.
- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Bourdieu, P. 1977. Cultural Reproduction and Social Reproduction. Teoksessa J. Karabel & A. L. Halsey (toim.) Power and Ideology in Education. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. 1984. Distinction. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. 1985. The Genesis of the Concepts of Habitus and of Field. Sociocriticism 2, 2, 11-24.
- Bourdieu, P. 1986. Forms of Capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) Handbook of theory and research for sociology of education. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Broady, D. 1990. Sociologi och epistemology. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin. Tukholma: HLS Förlag.
- Creswell, J. 2005. Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Dick, T. P. & Rallis, S. F. 1991. Factors and Influences on High School Students' Career Choices. Journal for Research in Mathematics Education. 22 (4), 281–292.

- Eccles, J.S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.) *Achievement and achievement motives*. San Francisco: Freeman, 75–146.
- Erkkilä, T. & Piili, T. 2001. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatinvalinnan perusteet ja koulutusodotukset postmodernissa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Gall, M., Gall, J. & Borg, W. 2003. *Educational Research: an introduction*. 7. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Hautamäki, A. 1984. Lukioon lähtö ja sosiaaliluokka. 11–17-vuotiaiden nuorten itsesäätelyn ja ympäristönhallinnan kehitys kodin toimintaympäristön valossa. Helsingin Yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 24.
- Heikkilä, T. 1999. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Heinonen, T. 2000. Luokanopettajan ammatti helsinkiläislukiolaisen kiinnostuksen kohteena. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 65.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A. C. 1997. Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*. 18 (1), 29–44.
- Hujala, A. 1984. Peruskoululaisten urakehityksen alkuvaiheen seurantatutkimus Mikkelin läänissä. Helsinki: Työvoimaministeriö.
- Häyrynen, Y-P. 1997. Koulutus ja ammattiura. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään*. Porvoo: WSOY, 368–380.
- Ikonen-Varila, M. 2001. Koulutus ja työ valintana. Lastentarhanopettajiksi opiskelevien näkemyksiä alanvalinnasta ja työstä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 170.
- Isoaho, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Nuorten koulutus ja kotitausta. Helsinki: Tilastokeskus.
- Jæger, M. M. 2009. Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society. *Social Forces*. 87 (4), 1943–1971.

- James, G. & Choppin, B. 1977. Teachers for tomorrow. *Educational Research*. 19 (3), 184-191.
- Jussila, M. & Lauriala, A. 1989. Luokanopettajiksi opiskelevien uranvalintamotiivit, koulutusodotukset sekä koulutus- ja kenttäkokemukset; Oulun yo:n vanhamuotoisen koulutuksen läpikäyneiden seurantatutkimus vuosilta 1975–1988. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 61.
- Järvi, P. 1997. Ammattimielikuva. Ammattimielikuva osana ammatillisen suuntautumisen prosessia. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A-10.
- Järvinen, T. 1999. Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 150.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa Takala, T. (toim.) *Kasvatussosiologia*. Porvoo: WSOY, 65–104.
- Kivistö, K. & Vaherva, T. 1974. *Kasvatussosiologia*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. N:o 47. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Korpinen, E. 1987. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus. Minäkäsityksen pysyvyys koulutuksen aikana sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päätösvaiheessa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 31.
- Koskenniemi, M. 1965. The development of young elementary school teachers. A follow-up study by Matti Koskenniemi by contributions by Väinö Heikkinen and Johannes Alikoski. *Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia B* 138.
- Koski, L. 2003. Koulutus, sosiaalinen asema ja erot. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Näkymätön näkyväksi. Elämänkulku, työura ja sukupuolittietoinen ohjaus - projektin ydinteemoja*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 87, 43–65.
- Kosonen, P. 1984. Ammattialan varmuus ja sosiaalinen rakenne. Ennakoivan ammatillisen sosialisoinnin tarkastelua. Työvoimaministeriö, suunnitteluosasto. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia 51.

- Kosonen, P. 1986. Nuorten valmiuksista uranvalintoihin peruskoulun ja lukion päätyttyessä. Teoksessa Hämäläinen, S. (toim.) *Kehittykö koulu? Tutkijoiden arviointeja peruskoulun ja lukion nykytilasta*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, 153–159.
- Kuittinen, M. & Minkkinen, J. 1989. Yliopisto-opiskelijan kulttuuripääoma ja tulevaisuuteen suuntautuminen: Tutkimus Joensuun yliopiston suomen kielen ja tietojenkäsittelyopin opiskelijoista. Joensuun yliopisto. *Psykologian keskustelualoitteita* 14. Joensuu.
- Lampinen, O. 2000. *Suomen koulujärjestelmän kehitys*. 2. korjattu painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Lareau, A. 1989. *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education*. London: The Falmer Press.
- Linnakylä, P. 2002. Miten kotitausta näkyy oppimistuloksissa? Teoksessa Välijärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos, 89–107.
- Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 3. laitos. Jyväskylä: Gummerus.
- Morrison, A. & McIntyre, D. 1971. *Teachers and teaching*. Harmondsworth: Penguin.
- Mäkinen, J. 1999. Oikeustieteen opiskelijoiden perhetaustat ja sosiaalistuminen yliopistoon. Teoksessa Mäkinen, J. & Olkinuora, E. (toim.) *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 190.
- Määttä, K. 1989. Opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. Lapin korkeakoulu. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* A 5.
- Niemi, E. 2007. Mallikansalaisia. *Opettajain lehden kuva opettajuudesta 1945–48*, *Opettaja* 101 (11), 66–67.
- Nummenmaa, L. 2004. *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Vammala: Tammi.

- Nurmi, J. 1997. Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportti 43.
- Nyyssölä, K. & Pajala, S. 1999. Nuorten työura. Koulutuksesta työelämään siirtyminen ja huono-osaisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Ojanen, S., Marjanen, S. & Merisalo, S. 1985. Ammattikiinnostuksen, identiteetin ja työn kokemisen välisistä yhteyksistä peruskoulun ala-asteen opettajalla. Joensuun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan selosteita 9.
- Panhelainen, M. & Malin, A. 1981. Korkeakoulutukseen hakeutuminen humanistisella ja luonnontieteellisellä alalla. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 175.
- Perho, H. 1982. Ammatti- ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan työssä. Joensuun korkeakoulun julkaisuja. Sarja A nro 23.
- Place, W. 1997. Career choice of education. *Journal for Just and Caring Education* 3 (2), 203–214.
- Puustinen, M. 2010. Kuka pääsee, kuka ei? *Opettaja* 105 (15), 6–8.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. 2006. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 34 (1), 27–56 .
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 128.
- Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B: 135.
- Roos, J.-P. 1985. Pelin säännöt: Intellektuellit, luokat ja kieli. Esipuhe teoksessa P. Bourdieu: Sosiologian kysymyksiä. Gummerus: Jyväskylä.
- Rumberger, R.W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P.L. & Dornbusch, S.M. 1990. Family Influences on Dropout Behavior in One California High School. *Sociology of Education* 63 (4), 283–299.

- Räihä, P. 1998. ”Mää itte uskon siihen, että musta on opettajaksi”
Opettajankoulutukseen useasti hakeneiden kokemuksia hylätyksi tulemisesta. Teoksessa Kari, J., Heikkinen, H., Räihä, P. & Varis, E. (toim.) Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64. 2. painos, 85–114.
- Räihä, P. 2001. Pääsykoe – pelin, myytin ja olettamusten taistelutanner. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 11–40.
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana? Teoksessa Räihä, P. & Nikkola, T. (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 9–32.
- Räsänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 31.
- Räsänen, P. 2005. Havaintojen mittaus ja aineiston jäsentämisen metodologia. Teoksessa Räsänen, P. & Anttila, A.-H. & Melin, H. (toim.) Tutkimusmenetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus, 85–102.
- Saarniaho, R. 2006. Ps4 –Motivaatio, tunteet ja älykäs toiminta. Internetix-opinnot. Saatavilla www-muodossa:
<URL:http://opinnot.internetix.fi/fi/materiaalit/ps/ps4/01_motiivit_ja_motivaatio/08_1.8_sosiaaliset_motiivit?C:D=gjs0.e7SI&m:selres=gjs0.e7SI>.
26.11.2009
- Savolainen, H. 2001. Explaining mechanisms of educational career choice. A follow-up study of the educational career choices of a group of youths that finished compulsory education in 1990. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 69.
- Steelman, L. & Powell, B. 1991. Sponsoring the Next Generation: Parental willingness to pay for higher education. *American Journal of Sociology* 96 (6), 1505-1529.
- Sulkunen, P. 1998. Johdatus sosiologiaan – käsitteitä ja näkökulmia. Porvoo: WSOY.
- Super, D. E. 1963. The definition and measurement of an early career behavior: A first formulation. *Personnel and Guidance Journal* 41, 775–780.

- Syrjälä, L. 1999. Kutsumus opettajan työssä. Teoksessa Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 159–176.
- Teachman, J. 1987. Family Background, Educational Resources and Educational Attainment. *American Sociological Review* 52 (4), 548–557.
- Tilastokeskus. 1989a. Sosioekonominen asema. Saatavilla www-muodossa: <URL: http://www.stat.fi/meta/luokitukset/sosioekon_asema/001-1989/index.html>. 22.10.2010.
- Tilastokeskus 1989b. Sosioekonomisen aseman luokitus 1989. Käsikirjoja 17. Saatavilla www-muodossa: <URL: http://www.stat.fi/meta/luokitukset/sosioekon_asema/001-1989/kasikirja.pdf>. 3.3.2010.
- Tilastokeskus 2002. Vapaa-aikatutkimus. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.stat.fi/til/vpa>>. 21.4.2010.
- Tilastokeskus 2007. Vaalitulastot. Saatavilla www-muodossa: URL:http://www.stat.fi/til/evaa/2007/evaa_2007_2007-03-22_tie_002.html>. 17.4.2010.
- Tilastokeskus 2008a. Väestö- ja kuolemansyytilastot. Saatavilla www-muodossa: <URL: http://www.stat.fi/til/perh/2008/perh_2008_2009-05-29_tau_003_fi.html>. 10.4.2010.
- Tilastokeskus 2008b. Väestötilasto. Saatavilla www-muodossa: <URL: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html>. 10.4.2010.
- Tilastokeskus 2008c. Väestön koulutustilasto. Saatavilla www-muodossa: <URL: http://tilastokeskus.fi/til/vkour/2008/vkour_2008_2009-12-04_tau_003.html>. 11.4.2010
- Turtia, K. 2005. Otavan uusi sivistyssanakirja. Helsinki: Otava.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Porvoo: WSOY.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 100–112.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 8.
- Viljanen, E. 1977. Peruskoulun luokanopettajiksi yliopistoissa ja sivukorkeakouluissa opiskelevien uravalinnan motiivit. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 55.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 18.
- Väisänen, P. 2001. A Comparative View on the Decision to Become a Teacher. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 80.
- Watt, H. & Richardson, P. 2007: Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education*. 75 (3), 167–202.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. 2000. Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81.
- Wilenius, R. 1981. Ihminen ja työ. Esitutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2008. Tilastoja ylioppilastutkinnosta. Saatavilla [www-muodossa:<URL:http://www.ylioppilastutkinto.fi/Tilastoja/Ylioppilastutkinto_2008.pdf>](http://www.muodossa:<URL:http://www.ylioppilastutkinto.fi/Tilastoja/Ylioppilastutkinto_2008.pdf>) 12.4.2010.

LIITTEET

Liite 1: Muuttujaluettelo

Kotitaustamuuttuja	Muuttujaa mittaavat kysymykset kyselylomakkeessa (suluissa kysymyksen nro)
Taustatiedot	<ul style="list-style-type: none"> - sukupuoli (A1) - syntymävuosi (A2)
Institutionaalistunut kulttuuripääoma	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelupaikkakunta (A3) - äidin koulutusaste (A7) - isän koulutusaste (A8) - oma pohjakoulutus (A22) - oma yo-arvosana (A23)
Esineellistynyt kulttuuripääoma	<ul style="list-style-type: none"> - muu aiempi koulutus (A24, A25) - kirjallisuuden klassikot lapsuuden kodissa (A12a)
Kulttuuriharrastuneisuus	<ul style="list-style-type: none"> - runokirjat lapsuuden kodissa (A12b) - taideteokset lapsuuden kodissa (A12c) - museossa tai taidenäyttelyssä käynti (A15a) - oopperassa, baletissa tai klassisen musiikin konsertissa käynti (A15b) - teatterissa tai elokuvissa käynti (A15c) - kirjastossa tai kirjastoautossa käynti (A15d) - sanomalehtien lukeminen lapsuuden kodissa (A13) #
Kulttuurinen viestintä	<ul style="list-style-type: none"> - politiikasta tai yhteiskunnallisista kysymyksistä keskustelu (A16a) - kirjoista, elokuvista tai television asiaohjelmista keskustelu (A16b) - koulunkäynnistä keskustelu (A16c) - kuulumisista keskustelu (A16d)
Taloudellinen pääoma	<ul style="list-style-type: none"> - saman pöydän ääressä syöminen (A16e) - äidin päätoiminen työ (A9) - isän päätoiminen työ (A10) - pääomatulojen suhde palkkatuloihin (kysymys A11)
Sosiaalinen pääoma	<ul style="list-style-type: none"> - lapsuuden aikaiset harrastukset (kysymys A14) - vanhempien päätoiminen työ (A9, A10) → opettajavanhemmat
Muita kotitaustan määrittäjiä	<ul style="list-style-type: none"> - lapsuuden kotipaikkakunnan koko (A4) - lapsuudenperheen lasten lukumäärä (A5) - lapsuudenperheen perhemuoto (A6) - uskonnon näkyminen lapsuudenperheen arjessa (A17) - äidin äänestämä puolue (A18, A19) - isän äänestämä puolue (A20, A21)

Ammatinvalintamotiivimuuttuja

Kyvyt

- koin, että minulla on hyvän opettajan ominaisuuksia (B4)
- koin, että minulla on hyvät opetustaidot (B16)

Työn sisäinen arvo

- ajattelin, että opettamisessa voin hyödyntää kykyjäni (B32)
- olin kiinnostunut opettamisesta (B1)
- olin aina halunnut olla opettaja (B6)
- pidin opettamisesta (B10)

Opettaminen varavaihtoehtona

- olin epävarma, minkä koulutuksen valitsisin (B9)
- en päässyt ensisijaisesti hakemaani opiskelupaikkaan (B26)
- koin, että opettajan ammatti oli viimeinen vaihtoehtoni (B34)

Työn turvallisuus

- ajattelin, että opettaminen tarjoaa vakaan työuran (B12)
- koin, että opettaminen tarjoaa vakaan tulonlähteen (B22)
- koin, että opettaminen on turvattu ammatti (B29)

Aikaa perheelle

- ajattelin, että luokanopettajan työajat mahdollistavat perheen kanssa olemisen (B13)
- ajattelin, että luokanopettajien lomat mahdollistavat sitoutumisen perhe-elämään (B23)

Työn siirrettävyys

- ajattelin, että luokanopettajana minulla on aikaa olla perheeni kanssa (B21)
- koin, että luokanopettajan ammattia arvostetaan kaikkialla (B18)
- ajattelin, että opettajana voin valita missä asun (B33)

Vapaa-ajan tärkeys

- ajattelin, että luokanopettajilla riittää työtä kaikkialla maailmassa (B39)
- ajattelin, että opettajilla on pitkät lomat (B3)
- ajattelin, että luokanopettajana minulla on lyhyet työpäivät (B15)
- ajattelin, että luokanopettajana minulla on aikaa koulun ulkopuolisille harrastuksille (B40)

Vaikuttaminen lasten ja nuorten tulevaisuuteen

- koin, että opettajana minulla olisi mahdollisuus muokata lasten ja nuorten arvoja (B7)
- ajattelin, että luokanopettajana minulla olisi mahdollisuus vaikuttaa tuleviin sukupolviin (B19)
- ajattelin, että luokanopettajana voin vaikuttaa myönteisesti lasten ja nuorten tulevaisuuteen (B41)

Yhteiskunnan tasa-arvoisuuden lisääminen	<ul style="list-style-type: none"> - ajattelin, että opettajana minulla on mahdollisuus kohottaa huono-osaisten lasten ja nuorten kunnianhimoa (B27) - ajattelin, että opettajana voin edistää sosiaalisesti vähempiosaisten asemaa (B35) - ajattelin, että luokanopettajana voin edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa (B42)
Osallistuminen yhteiskuntaan	<ul style="list-style-type: none"> - koin, että opettaminen tarjoaa minulle mahdollisuuden palvella yhteiskuntaa (B5) - koin, että luokanopettajat tekevät yhteiskunnallisesti merkittävää työtä (B17) - ajattelin, että opettajana voin antaa panokseni yhteiskunnalle (B25)
Työskentely lasten ja nuorten kanssa	<ul style="list-style-type: none"> - halusin tehdä työtä, jossa voin työskennellä lasten ja nuorten kanssa (B11) - pidin lasten ja nuorten kanssa työskentelemisestä (B28) - halusin auttaa lapsia ja nuoria oppimaan (B8)
Aikaisemmat oppimis- ja opettamiskokemukset:	<ul style="list-style-type: none"> - minulla oli ollut innostavia opettajia (B14) - minulla oli ollut hyviä opettajia roolimalleina (B24) - minulla oli positiivisia oppimiskokemuksia (B30)
Sosiaaliset vaikutukset	<ul style="list-style-type: none"> - ystäväni sanoivat, että minusta tulisi hyvä opettaja (B2) - perheenjäseneni sanoivat, että olisin hyvä opettaja (B20) - ihmiset, joiden kanssa olen työskennellyt, olivat sitä mieltä, että minusta tulisi hyvä opettaja (B31)
<hr/>	
Ammattimielikuvamuuttuja	
Asiantuntijatyö	<ul style="list-style-type: none"> - opettaja tarvitsee korkean tason ammatillista osaamista (C9) - opettaja tarvitsee erikoistunutta tietoa (C10) - luokanopettajan työn tekeminen edellyttää yliopistokoulutusta (C11)
Korkea vaatimustaso	<ul style="list-style-type: none"> - luokanopettajan työ on raskasta (C2) - opettaminen on emotionaalisesti kuormittavaa (C 4) - opettaminen on raskasta työtä (C13)
Sosiaalinen asema	<ul style="list-style-type: none"> - luokanopettajia pidetään ammattilaisina (C3) - luokanopettajilla on ammatillisesti korkea status (C5) - luokanopettajan ammattia arvostetaan (C8)

Palkka	<ul style="list-style-type: none"> - luokanopettajan työ on hyvin palkattua (C1) - luokanopettajan työstä maksetaan hyvin (C12) - luokanopettajan palkka on hyvä (C7)
--------	--

Hakupäätösmuuttuja #

Kehotukset muulle alalle	<ul style="list-style-type: none"> - minua kannustettiin hakeutumaan myös muille aloille (D2) - minulle sanottiin, että opettaminen ei ole hyvä uravalinta (D4) - muut saivat minut harkitsemaan myös muita aloja kuin opettamista (D6)
Tyytyväisyys valintaan	<ul style="list-style-type: none"> - mietin huolellisesti opettajaksi ryhtymistä (D1) - olen tyytyväinen valintaani hakea luokanopettajaksi (D3) - olen iloinen päätöksestäni hakeutua luokanopettajaksi (D5)

ei käsitelty lopullisessa analyysissä

Liite 2: Kyselylomake

KYSELY LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOTITAUSTASTA JA AMMATINVALINTAMOTIIVEISTA

OSIO 1: Tässä osiossa käsitellään luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustaa. Valitse sopivin vastausvaihtoehto. Vastaathan jokaiseen kysymykseen.

1. Olen

0	nainen	1	mies
---	--------	---	------

2. Syntymävuoteni on
19 _____

3. Opiskelen luokanopettajaksi

1	Helsingissä
2	Hämeenlinnassa
3	Joensuussa
4	Jyväskylässä
5	Kajaanissa
6	Oulussa
7	Raumalla
8	Rovaniemellä
9	Savonlinnassa
10	Turussa

4. Minkä kokoisella paikkakunnalla olet asunut pisimpään ennen kuin täytit 18 vuotta?

1	Helsinki, Espoo tai Vantaa
2	Muu suuri kaupunki, yli 100 000 asukasta
3	Keskisuuri/ pieni kaupunki, alle 100 000 asukasta
4	Maaseututaajama tai -keskus
5	Harvaan asuttu maaseutu
6	Jos et osaa sanoa, kirjoita paikkakunnan nimi _____

5. Montako lasta lapsuudenperheessäsi oli?

6. Millainen lapsuudenperheesi perhemuoto oli pääasiallisesti ennen kuin täytit 18 vuotta?

1	ydinperhe (äiti ja isä samassa taloudessa)
2	yksinhuoltajaperhe
3	uusperhe (oma äiti tai isä ja hänen uusi puolisonsa)
4	jokin muu, mikä? _____

7. Äitisi koulutusaste (valitse korkein)

1	kansakoulu
2	keski- tai peruskoulu
3	lukio
4	ammattikoulu
5	opistoaste
6	alempi korkeakoulututkinto
7	ylempi korkeakoulututkinto
8	en osaa sanoa
9	joku muu, mikä? _____

8. Isäsi koulutusaste (valitse korkein)
- 1 kansakoulu
 - 2 keski- tai peruskoulu
 - 3 lukio
 - 4 ammattikoulu
 - 5 opistoaste
 - 6 alempi korkeakoulututkinto
 - 7 ylempi korkeakoulututkinto
 - 8 en osaa sanoa
 - 9 joku muu, mikä? _____
9. Mikä oli äitisi päätoiminen työ ollessasi alle 18 vuotta? Mainitse myös, jos äitisi on ollut pääasiallisesti työttömänä tai kotiäitinä.
- _____
10. Mikä oli isäsi päätoiminen työ ollessasi alle 18 vuotta? Mainitse myös, jos isäsi on ollut pääasiallisesti työttömänä tai koti-isänä.
- _____
11. Olivatko vanhempiesi pääomatulot suuremmat kuin palkkatulot ollessasi alle 18 vuotta?
- 1 ei
 - 2 kyllä
 - 3 en osaa sanoa
12. Oliko lapsuudenkodissasi
- a. kirjallisuuden klassikoita (esim. Aleksis Kiven teoksia)?
 - 1 ei ollenkaan
 - 2 muutama
 - 3 useita
 - 4 en osaa sanoa
 - b. runokirjoja (esim. Eino Leinin teoksia)?
 - 1 ei ollenkaan
 - 2 muutama
 - 3 useita
 - 4 en osaa sanoa
 - c. taideteoksia (esim. kehystettyjä maalauksia, veistoksia)?
 - 1 ei ollenkaan
 - 2 muutama
 - 3 useita
 - 4 en osaa sanoa
13. Luettiinko lapsuudenkodissasi sanomalehtiä (esim. Helsingin Sanomia, Aamulehteä jne.)?
- 1 ei koskaan / ei juuri koskaan
 - 2 muutaman kerran kuussa
 - 3 muutaman kerran viikossa
 - 4 päivittäin
 - 5 en osaa sanoa

14. Mitä pidempiaikaisia harrastuksia sinulla oli lapsena? Voit valita useamman.
- 1 minulla ei ollut harrastuksia
 - 2 liikunta
 - 3 yksilö- tai joukkueurheilu
 - 4 soitto- tai lauluharrastus
 - 5 lukeminen
 - 6 kuvataide
 - 7 partio
 - 8 jokin muu, mikä? _____
15. Kuinka usein kävit perheesi kanssa alle 15-vuotiaana
- a. museossa tai taidenäyttelyssä?
 - 1 en koskaan/ en juuri koskaan
 - 2 yksi tai kaksi kertaa vuodessa
 - 3 noin 3–4 kertaa vuodessa
 - 4 enemmän kuin neljä kertaa vuodessa
 - b. oopperassa, baletissa tai klassisen musiikin konsertissa?
 - 1 en koskaan/ en juuri koskaan
 - 2 yksi tai kaksi kertaa vuodessa
 - 3 noin 3–4 kertaa vuodessa
 - 4 enemmän kuin neljä kertaa vuodessa
 - c. teatterissa tai elokuvissa?
 - 1 en koskaan/ en juuri koskaan
 - 2 yksi tai kaksi kertaa vuodessa
 - 3 noin 3–4 kertaa vuodessa
 - 4 enemmän kuin neljä kertaa vuodessa
 - d. kirjastossa tai kirjastoautossa?
 - 1 en koskaan/ en juuri koskaan
 - 2 yksi tai kaksi kertaa vuodessa
 - 3 noin 3–4 kertaa vuodessa
 - 4 enemmän kuin neljä kertaa vuodessa
16. Kuinka usein lapsuudenkodissasi
- a. keskusteltiin politiikasta tai yhteiskunnallisista kysymyksistä?
 - 1 ei koskaan/ ei juuri koskaan
 - 2 muutaman kerran vuodessa
 - 3 noin kerran kuussa
 - 4 useita kertoja kuussa
 - 5 useita kertoja viikossa
 - b. keskusteltiin kirjoista, elokuvista tai television asiaohjelmista (esim. dokumentit, uutiset)?
 - 1 ei koskaan/ ei juuri koskaan
 - 2 muutaman kerran vuodessa
 - 3 noin kerran kuussa
 - 4 useita kertoja kuussa
 - 5 useita kertoja viikossa

- c. keskusteltiin koulunkäynnistä?
- 1 ei koskaan/ ei juuri koskaan
 - 2 muutaman kerran vuodessa
 - 3 noin kerran kuussa
 - 4 useita kertoja kuussa
 - 5 useita kertoja viikossa
- d. keskusteltiin kuulumisista?
- 1 ei koskaan/ ei juuri koskaan
 - 2 muutaman kerran vuodessa
 - 3 noin kerran kuussa
 - 4 useita kertoja kuussa
 - 5 useita kertoja viikossa
- e. syötiin saman pöydän ääressä?
- 1 ei koskaan/ ei juuri koskaan
 - 2 muutaman kerran vuodessa
 - 3 noin kerran kuussa
 - 4 useita kertoja kuussa
 - 5 useita kertoja viikossa
17. Uskonto näkyi lapsuudenperheeni arjessa
- 1 täysin eri mieltä
 - 2 jokseenkin eri mieltä
 - 3 en osaa sanoa
 - 4 jokseenkin samaa mieltä
 - 5 täysin samaa mieltä
18. Tiedätkö, mitä puoluetta äitisi yleensä äänestää?
- 1 kyllä
 - 2 en (siirry kysymykseen 20)
19. Mitä puoluetta äitisi yleensä äänestää?
- 1 Keskustaa
 - 2 Kokoomusta
 - 3 Kristillisdemokraatteja
 - 4 Perussuomalaisia
 - 5 Ruotsalaista kansanpuoluetta
 - 6 Sosiaalidemokraattista puoluetta
 - 7 Vasemmistoliittoa
 - 8 Vihreää liittoa
 - 9 ei selkeää puoluekantaa
 - 10 jotain muuta, mitä? _____
20. Tiedätkö, mitä puoluetta isäsi yleensä äänestää?
- 1 kyllä
 - 2 en (siirry kysymykseen 22)

21. Mitä puoluetta isäsi yleensä äänestää?
- 11 Keskustaa
 - 12 Kokoomusta
 - 13 Kristillisdemokraatteja
 - 14 Perussuomalaisia
 - 15 Ruotsalaista kansanpuoluetta
 - 16 Sosiaalidemokraattista puoluetta
 - 17 Vasemmistoliittoa
 - 18 Vihreää liittoa
 - 19 ei selkeää puoluekantaa
 - 20 jotain muuta, mitä? _____
22. Millainen pohjakoulutus sinulla on?
- 1 peruskoulu
 - 2 ylioppilastutkinto
 - 3 ammattikoulututkinto
 - 4 kaksoistutkinto (sekä ylioppilas- että ammattikoulututkinto)
 - 5 muu, mikä? _____
23. Jos sinulla on ylioppilastutkinto, mikä oli yleisarvosanasi ylioppilastutkintotodistuksessa?
- 1 L
 - 2 E
 - 3 M
 - 4 C
 - 5 B
 - 6 A
 - 7 en osaa sanoa
24. Onko sinulla pohjakoulutuksesi lisäksi muuta aiempaa koulutusta?
- 1 ei (siirry osioon 2)
 - 2 kyllä
25. Mitä aiempaa koulutusta sinulla on?
- 1 opintoja ammattikorkeakoulussa, ei tutkintoa
 - 2 opintoja yliopistossa, ei tutkintoa
 - 3 alempi korkeakoulututkinto
 - 4 ylempi korkeakoulututkinto
 - 5 muuta, mitä? _____

OSIO 2: Tässä osiossa käsitellään ammatinvalinnan syitä. Valitse sopivin vastausvaihtoehto. Pyri vastaamaan sen mukaan, mitä ajattelit tehdessäsi päätöstä hakea luokanopettajakoulutukseen. Vastaathan jokaiseen kysymykseen.

A Nähdäkseni päätin hakea luokanopettajakoulutukseen, koska

	ei tärkeä syy						erittäin tärkeä syy
1. olin kiinnostunut opettamisesta.	1	2	3	4	5	6	7
2. ystäväni sanoivat, että minusta tulisi hyvä opettaja.	1	2	3	4	5	6	7
3. ajattelin, että opettajilla on pitkät lomat.	1	2	3	4	5	6	7
4. koin, että minulla on hyvän opettajan ominaisuuksia	1	2	3	4	5	6	7
5. koin, että opettaminen tarjoaa minulle mahdollisuuden palvella yhteiskuntaa.	1	2	3	4	5	6	7
6. olin aina halunnut olla opettaja.	1	2	3	4	5	6	7
7. koin, että opettajana minulla olisi mahdollisuus muokata lasten ja nuorten arvoja	1	2	3	4	5	6	7
8. halusin auttaa lapsia ja nuoria oppimaan.	1	2	3	4	5	6	7
9. olin epävarma, minkä koulutuksen valitsisin.	1	2	3	4	5	6	7
10. pidin opettamisesta.	1	2	3	4	5	6	7
11. halusin tehdä työtä, jossa voin työskennellä lasten ja nuorten kanssa	1	2	3	4	5	6	7
12. ajattelin, että opettaminen tarjoaa vakaan työuran.	1	2	3	4	5	6	7
13. ajattelin, että luokanopettajan työajat mahdollistavat perheen kanssa olemisen	1	2	3	4	5	6	7
14. minulla oli ollut innostavia opettajia.	1	2	3	4	5	6	7
15. ajattelin, että luokanopettajana minulla on lyhyet työpäivät.	1	2	3	4	5	6	7
16. koin, että minulla on hyvät opetustaidot.	1	2	3	4	5	6	7
17. koin, että luokanopettajat tekevät yhteiskunnallisesti merkittävää työtä	1	2	3	4	5	6	7
18. koin, että luokanopettajan ammattia arvostetaan kaikkialla.	1	2	3	4	5	6	7
19. ajattelin, että luokanopettajana minulla olisi mahdollisuus vaikuttaa tuleviin sukupolviin	1	2	3	4	5	6	7
20. perheenjäseneni sanoivat, että olisin hyvä opettaja	1	2	3	4	5	6	7
21. ajattelin, että luokanopettajana minulla on aikaa olla perheeni kanssa	1	2	3	4	5	6	7
22. koin, että opettajan työ takaa vakaat tulot.	1	2	3	4	5	6	7
23. ajattelin, että luokanopettajien lomien aikana voin olla paljon perheeni kanssa.	1	2	3	4	5	6	7
24. minulla oli ollut hyviä opettajia roolimalleina.	1	2	3	4	5	6	7
25. ajattelin, että opettajana voin antaa panokseni yhteiskunnalle.	1	2	3	4	5	6	7
26. en päässyt ensisijaisesti hakemaani opiskelupaikkaan.	1	2	3	4	5	6	7
27. ajattelin, että luokanopettajana voin parantaa huono-osaisten lasten ja nuorten kunnianhimoa ja motivaatiota.	1	2	3	4	5	6	7
28. pidin lasten ja nuorten kanssa työskentelemisestä.	1	2	3	4	5	6	7
29. koin, että opettajan ammatti on turvallinen vaihtoehto.	1	2	3	4	5	6	7
30. minulla oli positiivisia oppimiskokemuksia.	1	2	3	4	5	6	7
31. ihmiset, joiden kanssa olen työskennellyt, olivat sitä mieltä, että minusta tulisi hyvä opettaja.	1	2	3	4	5	6	7
32. ajattelin, että luokanopettajana voin hyödyntää kykyjäni	1	2	3	4	5	6	7
33. ajattelin, että opettajana voin valita missä asun	1	2	3	4	5	6	7
34. koin, että opettajan ammatti oli viimeinen vaihtoehtoni.	1	2	3	4	5	6	7
35. ajattelin, että opettajana voin parantaa sosiaalisesti vähempiosaisten asemaa.	1	2	3	4	5	6	7
36. ajattelin, että opettajana minulla on mahdollisuus vaikuttaa lapsiin ja nuoriin.	1	2	3	4	5	6	7
37. halusin opettajana edistää sosiaalisten erojen tasoittumista.	1	2	3	4	5	6	7
38. ajattelin, että opettajan työssä voin hyödyntää harrastuksiani.	1	2	3	4	5	6	7

39. ajattelin, että luokanopettajilla riittää työtä kaikkialla maailmassa.	1	2	3	4	5	6	7
40. ajattelin, että luokanopettajana minulla on aikaa koulun ulkopuolisille harrastuksille.	1	2	3	4	5	6	7
41. ajattelin, että luokanopettajana voin vaikuttaa myönteisesti lasten ja nuorten tulevaisuuteen.	1	2	3	4	5	6	7
42. ajattelin, että luokanopettajana voin edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa.	1	2	3	4	5	6	7

B. Hakiessasi luokanopettajakoulutukseen, mitä muistikuvasi mukaan ajattelit luokanopettajan ammatista?

	täysin eri mieltä						täysin samaa mieltä							
1. Luokanopettajan työ on hyvin palkattua.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2. Luokanopettajan työ on raskasta.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3. Luokanopettajia pidetään ammattilaisina.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4. Opettaminen on emotionaalisesti kuormittavaa.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5. Luokanopettajilla on ammatillisesti korkea status.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
6. Opettaminen vaatii korkean tason asiantuntijuutta ja tietoa.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
7. Luokanopettajan palkka on hyvä.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
8. Luokanopettajan ammattia arvostetaan.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
9. Opettaja tarvitsee korkean tason ammatillista osaamista.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
10. Opettaja tarvitsee erikoistunutta tietoa.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
11. Luokanopettajan työn tekeminen edellyttää yliopistokoulutusta.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
12. Luokanopettajan työstä maksetaan hyvin.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
13. Opettaminen on raskasta työtä.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

C. Kuvaavatko seuraavat väitteet päätöstäsi hakeutua luokanopettajakoulutukseen?

	täysin eri mieltä						täysin samaa mieltä							
1. Mietin huolellisesti opettajaksi ryhtymistä.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2. Minua kannustettiin hakeutumaan myös muille aloille.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3. Olen tyytyväinen valintaani hakea luokanopettajaksi.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4. Minulle sanottiin, että opettaminen ei ole hyvä uravalinta.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5. Olen iloinen päätöksestäni hakeutua luokanopettajaksi.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
6. Muut saivat minut harkitsemaan myös muita aloja kuin opettamista.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

Liite 3: Saatekirjeet

Sähköpostiviesti pilottikyselyyn osallistujille

Hei!

Olemme kaksi entistä integraatioryhmäläistä (-05). Teemme graduamme luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustasta ja sen suhteesta ammatinvalintamotiiveihin. Tutkimme kaikkia Suomen 1. vuoden luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimuksemme on siinä vaiheessa, että tarvitsemme vastauksia pilottikyselyyn. Pyydämmekin teiltä nyt apua. Olisi hienoa, mikäli ehtisitte vastaamaan kyselyymme (vie n. 10 min)! Näin pääsisimme tutkimusprosessissamme eteenpäin. Vastaaminen on täysin anonyymia eli emme näe, kuka on vastannut mitään. Vastausaikaa teillä on tämä viikko (viim. 24.1.). Kyselyyn pääset oheisen linkin kautta: <https://korppi.jyu.fi/kotka/r.jsp?qid=4687>

Kiitos korvaamattomastanne avustanne jo etukäteen! Mikäli haluatte kysyä jotakin tutkimukseemme liittyen, vastaamme mielellämme.

Yst. terv. Veera Kokkonen (sähköpostiosoite) ja Kukka Keinänen (sähköpostiosoite)

Sähköpostiviesti laitoksen amanuensseille tai johtajille

Hei!

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa luokanopettajiksi ja teemme pro gradu -tutkielmaamme luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustasta ja sen yhteydestä ammatinvalintamotiiveihin. Ohjaajiamme ovat professori Pentti Moilanen (puhelinnumero) ja yliopiston lehtori Aimo Naukkarinen (puhelinnumero). Tutkimuksemme kohdejoukkona ovat kaikkien opettajankoulutuslaitosten ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat (aloitusvuosi 2009). Voisitko välittää liitteenä olevan tiedoston oman laitoksenne ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoille esimerkiksi sähköpostilistan kautta? Ilmoitattehan meille, mikäli tämä ei onnistu!

Ystävällisin terveisin

Kukka Keinänen (sähköpostiosoite ja puhelinnumero) ja Veera Kokkonen (sähköpostiosoite ja puhelinnumero)

Tutkimuksen saatekirje

Arvoisa 1. vuoden luokanopettajaopiskelija,
Olemme 5. vuoden luokanopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta ja teemme gradua luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustasta ja ammatinvalinnan syistä. Pyydämme sinua vastaamaan tutkimukseemme liittyvään kyselyyn, joka löytyy alla olevasta linkistä. Kyselyyn vastaaminen vie noin 10 minuuttia. Tutkimuksen kohdejoukon muodostavat ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat, ja kysely on lähetetty kaikkiin opettajankoulutuslaitoksiin. Vastauksesi on erittäin tärkeä, koska tavoitteenamme on saada mahdollisimman kattava otos koko Suomen luokanopettajaopiskelijoista. Vastaamalla tarjoat arvokasta tietoa, jota voidaan käyttää hyödyksi kehitettäessä luokanopettajakoulutusta ja sen valintakoejärjestelmää. Vastauksesi käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä henkilöllisyytesi paljastu missään vaiheessa. Vastaathan mahdollisimman pian, **kuitenkin viimeistään 22.2.2010**.

Jos haluat kysyä jotain tutkimuksestamme, vastaamme mielellämme.

Tutkimukseen → <https://korppi.jyu.fi/kotka/r.jsp?qid=4687>

Ystävällisin terveisin

Kukka Keinänen (sähköpostiosoite ja puhelinnumero) ja Veera Kokkonen (sähköpostiosoite ja puhelinnumero)

Liite 4: Ammatinvalintamotiivien rotatoitu faktorimatriisi

	Faktori							
	1	2	3	4	5	6	7	8
halusin opettajana edistää sosiaalisten erojen tasoittumista	,860	,053	,038	,024	,059	-,014	-,027	,044
ajattelin, että opettajana voin parantaa sosiaalisesti vähempiosaisten asemaa	,843	,023	,075	,007	,132	-,045	,073	,012
ajattelin, että luokanopettajana voin parantaa huono-osaisten lasten ja nuorten kunnianhimoa ja motivaatiota	,836	,024	,030	-,071	-,019	,128	,039	,060
ajattelin, että luokanopettajana voin edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa	,815	-,055	,048	,077	,214	-,062	-,074	-,034
ajattelin, että luokanopettajana minulla olisi mahdollisuus vaikuttaa tuleviin sukupolviin	,677	-,092	,001	-,019	,492	,146	,015	-,214
ajattelin, että opettajana minulla on mahdollisuus vaikuttaa lapsiin ja nuoriin	,649	-,067	,080	,049	,397	,180	,037	-,160
ajattelin, että luokanopettajana voin vaikuttaa myönteisesti lasten ja nuorten tulevaisuuteen	,604	-,099	,222	,045	,177	,335	,024	-,131
koin, että opettajana minulla olisi mahdollisuus muokata lasten ja nuorten arvoja	,505	-,027	,043	,018	,431	,022	,051	-,186
halusin auttaa lapsia ja nuoria oppimaan	,409	,076	,217	-,148	,250	,344	,083	,040
ajattelin, että luokanopettajana minulla on aikaa olla perheeni kanssa	-,011	,877	,153	,093	,059	,156	,083	,147

ajattelin, että luokanopettajan työajat mahdollistavat perheen kanssa olemisen	,018	,833	,136	,155	,049	,169	,009	,059
ajattelin, että luokanopettajien lomien aikana voin olla paljon perheeni kanssa	-,107	,784	,145	,229	,051	,158	,097	,039
ajattelin, että luokanopettajana minulla on lyhyet työpäivät	,107	,523	,103	,176	-,093	-,143	,256	,083
ajattelin, että opettajilla on pitkät lomat	-,182	,416	,146	,253	-,071	-,046	,169	-,036
en päässyt ensisijaisesti hakemaani	,019	-,193	-,103	,162	,118	-,146	,084	,037
opiskelupaikkaan koin, että minulla on hyvän opettajan ominaisuuksia	,086	,157	,807	,045	-,020	,023	,043	,136
ajattelin, että luokanopettajana voin hyödyntää kykyjäni	,063	,058	,675	,181	,088	,188	,168	-,023
koin, että minulla on hyvät opetustaidot	,067	,298	,637	,002	,023	,033	,165	,210
pidin opettamisesta olin kiinnostunut opettamisesta	,100	,129	,517	-,145	,168	,408	-,099	,214
olin epävarma, minkä koulutuksen valitsisin	,181	,066	,452	-,289	,217	,277	,011	,161
olin aina halunnut olla opettaja	-,131	-,013	-,425	,253	-,136	-,239	,088	-,020
koin, että opettajan ammatti on turvallinen vaihtoehto	,000	,135	,214	-,065	,170	,185	,148	,188
koin, että opettajan työ takaa vakaat tulot	-,132	,140	,009	,661	,070	-,011	,025	,140
ajattelin, että opettaminen tarjoaa vakaan työuran	-,031	,250	,054	,596	,023	,036	,013	,052
ajattelin, että luokanopettajilla riittää työtä kaikkialla maailmassa	-,106	,292	-,094	,540	,221	,100	,024	,170
	,090	,023	,063	,486	-,057	,000	-,056	,078

ajattelin, että luokanopettajana minulla on aikaa koulun	,092	,458	-,043	,485	,013	-,079	,174	,100
ulkopuolisille harrastuksille ajattelin, että opettajana voin valita missä asun	,088	,203	-,017	,482	-,025	-,127	,156	-,055
koin, että opettajan ammatti oli viimeinen vaihtoehtoni	,027	-,179	-,200	,379	-,098	-,081	-,040	-,003
ajattelin, että opettajana voin antaa panokseni yhteiskunnalle	,371	,050	,031	-,038	,767	-,119	,004	,092
koin, että opettaminen tarjoaa minulle mahdollisuuden	,264	-,024	,142	-,032	,711	-,079	-,047	,091
palvella yhteiskuntaa								
koin, että luokanopettajat tekevät yhteiskunnallisesti merkittävää työtä	,392	-,062	,110	,013	,610	,069	-,070	-,053
koin, että luokanopettajan ammattia arvostetaan kaikkialla	,061	,136	,075	,208	,325	,149	,224	,030
pidin lasten ja nuorten kanssa työskentelemisestä	,207	,072	,226	-,033	-,115	,809	,090	,115
halusin tehdä työtä, jossa voin työskennellä lasten ja nuorten kanssa	,061	,147	,151	-,014	-,009	,792	,087	,150
minulla oli ollut hyviä opettajia roolimalleina	,040	,166	,036	-,006	,009	,009	,887	,125
minulla oli ollut innostavia opettajia	-,017	,075	,042	-,029	-,041	,068	,884	,033
minulla oli positiivisia oppimiskokemuksia	-,008	,172	,248	,286	,112	,233	,458	,092
ajattelin, että opettajan työssä voin hyödyntää harrastuksiani	,085	,116	,258	,253	-,004	-,031	,293	-,114
ihmiset, joiden kanssa olen työskennellyt, olivat sitä mieltä, että minusta tulisi hyvä opettaja	-,117	,092	,176	,156	-,026	,129	,083	,783

ystäväni sanoivat, että minusta tulisi hyvä opettaja	-,035	-,016	,046	,056	,011	,021	,055	,756
perheenjäseneni sanoivat, että olisin hyvä opettaja	-,048	,164	,142	,161	,037	,135	,015	,726

Liite 5: Ammattimielikuvien rotatoitu faktorimatriisi

	Faktori			
	1	2	3	4
Luokanopettajan työstä maksetaan hyvin	,956	,014	,211	-,092
Luokanopettajan palkka on hyvä	,955	-,009	,183	-,103
Luokanopettajan työ on hyvin palkattua	,908	-,013	,199	-,108
Opettaminen vaatii korkean tason asiantuntijuutta ja tietoa	,068	,865	,096	,068
Opettaja tarvitsee korkean tason ammatillista osaamista	-,002	,821	,179	,144
Opettaja tarvitsee erikoistunutta tietoa	,070	,724	,024	,131
Luokanopettajan työn tekeminen edellyttää yliopistokoulutusta	-,115	,326	,155	,013
Luokanopettajan ammattia arvostetaan	,166	,079	,907	-,064
Luokanopettajilla on ammattillisesti korkea status	,231	,144	,729	-,006
Luokanopettajia pidetään ammattilaisina	,167	,246	,723	,076
Opettaminen on raskasta työtä	-,157	,050	,005	,912
Luokanopettajan työ on raskasta	-,125	,080	,013	,767
Opettaminen on emotionaalisesti kuormittavaa	,019	,154	-,012	,632

Liite 6: Lasten lukumäärä luokanopettajaopiskelijoiden lapsuudenperheissä

Lasten lukumäärä	F	%
1	15	8,4
2	60	33,7
3	62	34,8
4	25	14,0
5	3	1,7
6	5	2,8
7	1	,6
8	1	,6
11	1	,6
12	3	1,7
14	2	1,1
Yhteensä	178	100,0

Liite 7: Vanhempien puoluekannat

Äidin äänestämä puolue	F	%
keskusta	30	24,0
sdp	28	22,4
kokoomus	26	20,8
vihreä liitto	15	12,0
kristillisdemokraatit	9	7,2
vasemmistoliitto	8	6,4
rkp	1	,8
ei selkeää puoluekantaa	4	3,2
joku muu	4	3,2
Yhteensä	125	100,0

Isän äänestämä puolue	F	%
keskusta	33	29,7
kokoomus	31	27,9
sdp	19	17,1
kristillisdemokraatit	10	9,0
vasemmistoliitto	5	4,5
vihreä liitto	2	1,8
perussuomalaiset	1	,9
ei selkeää puoluekantaa	9	8,1
jokin muu	1	,9
Yhteensä	111	100,0

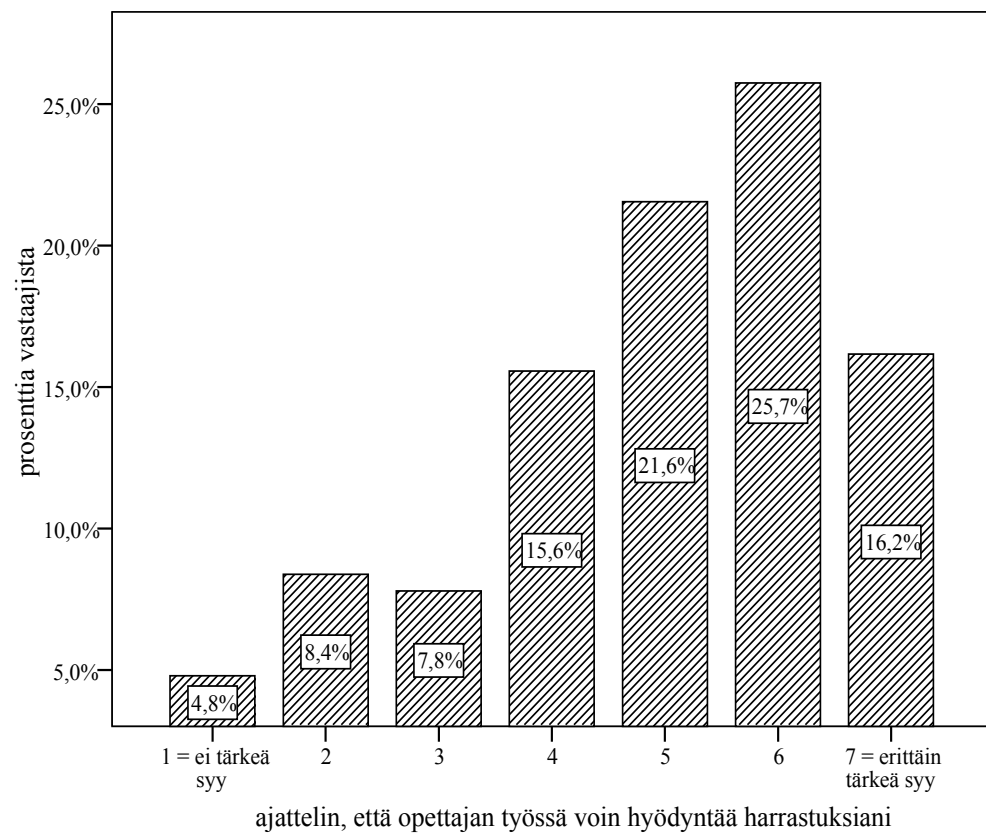
Liite 8: Tilastokeskuksen ammattiluokitusryhmät

Yrittäjät ja maatalousyrittäjät	<ul style="list-style-type: none"> - henkilöt, jotka hoitavat omaa yritystään, viljelevät omistamaansa tai vuokraamaansa maatilaa tai ovat vapaan ammatin harjoittajia
Ylemmät toimihenkilöt	<ul style="list-style-type: none"> - palkansaajat, jotka tehtävissään soveltavat laajasti teoreettista tietoinesta, toimivat päätöksentekijöinä, osallistuvat päätöksentekoon tai toimivat sitä sivuavissa erikoistuneissa ohjaus-, valvonta-, kehittely- ja palvelutehtävissä - tehtäville on ominaista suhteellisen suuri itsenäisyys ja vastuullisuus. - tehtävissä keskimääräisenä vaatimuksena on korkean asteen erikoistunut koulutus - rajana alempiin toimihenkilöihin on ylemmän toimihenkilön sijainti päätöksenteko-organisaation ylemmällä tasolla ja vaadittava laaja teoreettinen tietomäärä.
Alemmat toimihenkilöt	<ul style="list-style-type: none"> - palkansaajat, jotka suorittavat tavanomaista toimisto- tai myyntityötä tai toimivat ammateissa, jotka ovat kehittyneet tavanomaisen toimisto- ja myyntityön pohjalta korvaten sen. - tehtävissä on keskeistä symbolien käsittely käsin tai manuaalisia työvaiheita korvaavilla koneilla ja laitteilla. - toimenkuvalle on ominaista suoritusvastuu mutta ei vastuu itse toiminnasta. - alemmat toimihenkilöt sijoittuvat organisaation suoritustasolle ja tehtävissä vaaditaan suppeampaa ja vähemmän teoreettista tietoinesta kuin ylemmiltä toimihenkilöiltä
Työntekijät	<ul style="list-style-type: none"> - palkansaajat, jotka osallistuvat tuotantotoimintaan työskentelemällä tavaroiden valmistuksen eri vaiheissa
Eläkeläiset	<ul style="list-style-type: none"> - vanhuuden, työkyvyttömyyden tai muun syyn vuoksi pysyvästi työelämästä poissa olevat henkilöt
Muut	<ul style="list-style-type: none"> - pitkäaikaistyöttömät - muihin luokkiin kuulumattomat (esim. kotiäidit -ja isät)

Liite 9: Ylioppilastodistuksen arvosanojen yleinen jakauma (YTL)

Arvosana	%
L	5
E	15
M	20
C	24
B	20
A	11
I	5

Liite 10: Harrastusten hyödyntämisen tärkeys ammatinvalintamotiivina



Liite 11: Äidin koulutusasteen ja ammatinvalintamotiivien yhteys (N = 168)

Äidin Koulutusaste	Halu lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja vaikuttaa lapsiin ja nuoriin		Työaikojen suotuisuus		Omat kyvyt ja kiinnostukset		Työn turvallisuus ja ulkoiset etuudet		Halu osallistua yhteiskuntaan		Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa		Omat myönteiset koulukokemukset		Lähipiirin tuki ammatinvalintapäätöksessä	
	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd
kansakoulu (n=11)	5,00	1,38	4,15	1,26	6,02	0,98	3,18	1,56	4,18	1,72	6,50	0,55	4,15	1,40	2,97	1,55
keski- tai peruskoulu (n=7)	4,38	1,37	3,80	1,69	5,71	1,20	3,40	0,89	4,38	1,86	6,21	1,15	4,19	1,27	3,62	1,63
lukio (n=6)	5,11	1,49	3,03	1,52	5,75	1,12	3,47	1,67	5,44	1,15	5,67	1,57	5,17	1,19	4,39	1,81
ammattikoulu (n=35)	5,01	1,31	4,05	.	5,78	0,78	3,89	1,07	4,88	1,31	6,17	0,85	5,02	1,36	4,26	1,50
opistoaste (n=25)	4,6	1,32	3,64	1,35	5,40	0,87	3,85	1,28	4,57	1,46	6,00	1,08	4,51	1,47	3,91	1,33
alempi korkeakoulu (n=31)	4,64	1,28	3,71	1,55	5,41	1,23	3,74	1,26	4,43	1,68	5,40	1,52	4,33	1,64	3,72	1,63
ylempi korkeakoulu (n=49)	4,47	1,15	3,92	1,47	5,56	1,05	3,80	1,25	4,46	1,39	5,99	1,17	4,85	1,25	3,81	1,34
en osaa sanoa (n=4)	4,71	1,12	3,51	1,43	5,06	0,94	4,00	1,10	4,42	1,55	6,13	0,25	4,00	2,37	4,50	1,29
F	0,79		0,59		0,91		0,57		0,72		1,68		1,26		1,24	
df ₁	7		7		7		7		7		7		7		7	
df ₂	160		160		160		160		160		160		160		160	
p	0,60		0,76		0,50		0,78		0,65		0,12		0,27		0,28	
Bonferroni	ns		ns		ns		ns		ns		ns		ns		ns	

df₁ = ryhmien väliset vapausasteetdf₂ = ryhmien sisäiset vapausasteet

Liite 12: Isän koulutusasteen ja ammatinvalintamotiivien yhteys (N = 166)

Isän koulutusaste	Halu lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja vaikuttaa lapsiin ja nuoriin		Työaikojen suotuisuus		Omat kyvyt ja kiinnostukset		Työn turvallisuus ja ulkoiset etuudet		Halu osallistua yhteiskuntaan		Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa		Omat myönteiset koulukokemukset		Lähipiirin tuki ammatinvalintapäätöksessä	
	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd
kansakoulu (n=16)	4,91	1,29	3,87	1,26	5,91	0,89	3,13	1,47	4,90	1,30	6,03	0,90	4,46	1,40	3,65	1,26
keski- tai peruskoulu (n=16)	5,32	1,08	3,89	1,69	5,88	1,07	3,60	1,23	5,33	1,41	5,84	1,18	4,63	1,09	4,08	1,57
lukio (n=1)	5,17	.	3,20	1,52	5,25	.	5,60	.	6,00	.	5,50	.	6,00	.	2,33	.
ammattikoulu (n=53)	4,63	1,31	3,75	.	5,72	0,82	3,90	1,08	4,32	1,52	6,12	0,92	4,88	1,32	3,92	1,60
opistoaste (n=15)	4,51	1,54	3,70	1,35	5,77	0,90	3,83	1,16	4,84	1,89	6,33	0,90	4,82	1,51	3,91	1,60
alempi korkeakoulu (n=18)	4,74	1,25	3,92	1,55	5,35	0,83	3,37	1,41	4,30	1,32	6,17	1,12	4,87	1,55	4,00	1,20
ylempi korkeakoulu (n=42)	4,60	1,15	4,07	1,47	5,31	1,28	4,01	1,20	4,53	1,35	5,70	1,49	4,34	1,48	3,77	1,51
en osaa sanoa (n=5)	3,97	1,16	3,05	1,43	5,07	1,10	3,79	1,04	4,20	1,64	5,30	0,97	4,87	2,10	4,07	1,64
F	0,99		0,45		1,43		1,63		1,30		1,07		0,71		0,31	
df ₁	6		6		6		6		6		6		6		6	
df ₂	158		158		158		158		158		158		158		158	
p	0,44		0,87		0,20		0,13		0,26		0,39		0,67		0,95	
Bonferroni	ns		ns		ns		ns		ns		ns		ns		ns	

df₁ = ryhmien väliset vapausasteet, df₂ = ryhmien sisäiset vapausasteet

Liite 13: Esineellistyneen kulttuuripääoman ja ammatinvalintamotiivien yhteys (N = 159)

Esineellistynyt kulttuuripääoma	Halu lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja vaikuttaa lapsiin ja nuoriin		Työaikoje n suotuisuus		Omat kyvyt ja kiinnostukset		Työn turvallisuus ja ulkoiset etuudet		Halu osallistua yhteiskuntaa		Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa		Omat myönteiset koulukokemukset		Lähipiirin tuki ammatinvalintapäätöksessä	
	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd
vähäinen (n=33)	4,67	1,18	3,88	1,62	5,68	0,84	3,76	1,46	4,49	1,50	6,00	1,08	4,91	1,42	4,01	1,46
keskinkertainen (n=91)	4,74	1,37	3,87	1,39	5,65	0,91	3,82	1,14	4,68	1,49	6,04	1,07	4,74	1,41	3,87	1,53
runsas (n=35)	4,69	1,13	3,64	1,46	5,41	1,27	3,52	1,28	4,41	1,44	5,66	1,49	4,27	1,51	3,67	1,47
F	0,04		0,34		0,90		0,73		0,48		1,37		1,93		0,46	
df ₁	2		2		2		2		2		2		2		2	
df ₂	156		156		156		156		156		156		156		156	
p	0,96		0,71		0,41		0,49		0,62		0,26		0,15		0,64	
Bonferroni	ns		ns		ns		ns		ns		ns		ns		ns	

df₁ = ryhmien väliset vapausasteetdf₂ = ryhmien sisäiset vapausasteet

Liite 14: Kulttuuriharrastuneisuuden ja ammatinvalintamotiivien yhteys (N = 161)

kulttuuriharrastuneisuus	Halu lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja vaikuttaa lapsiin ja nuoriin		Työaikoje n suotuisuus		Omat kyvyt ja kiinnostukset		Työn turvallisuus ja ulkoiset etuudet		Halu osallistua yhteiskuntaan		Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa		Omat myönteiset koulukokemukset		Lähipiirin tuki ammatinvalintapäätöksessä	
	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd
vähäinen (n = 46)	4,77	1,43	3,61	1,51	5,62	0,88	3,71	1,41	4,29	1,52	6,02	0,98	4,48	1,42	3,63	1,46
keskinkertainen (n = 104)	4,66	1,18	3,93	1,42	5,58	1,04	3,77	1,18	4,70	1,48	5,92	1,23	4,79	1,40	3,96	1,50
runsas (n = 11)	5,06	1,37	4,23	1,47	5,30	1,46	4,00	1,24	4,48	1,31	5,86	1,45	4,06	1,78	3,79	1,54
F	0,54		1,14		0,44		0,24		1,21		1,14		1,77		0,75	
df ₁	2		2		2		2		2		2		2		2	
df ₂	158		158		158		158		158		158		158		158	
p	0,58		0,32		0,64		0,79		0,30		0,87		0,17		0,47	
Bonferro ni	ns		ns		ns		ns		ns		ns		ns		ns	

df₁ = ryhmien väliset vapausasteetdf₂ = ryhmien sisäiset vapausasteet

Liite 15: Äidin koulutustason yhteys ammattimieliin (N = 167)

Äidin koulutusaste	Käsitys luokanopettajan palkasta		Käsitys opettajasta asiantuntijana		Käsitys luokanopettajien ammattin arvostuksesta		Käsitys opetustyön raskaudesta	
	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd
R1 kansakoulu (n=11)	2,64	1,96	5,76	1,14	4,55	1,68	5,97	0,98
R2 keski- tai peruskoulu (n=7)	2,38	1,60	4,76	1,01	4,07	1,95	5,43	0,76
R3 lukio (n=6)	3,44	2,16	5,61	1,27	5,50	0,81	5,28	0,85
R4 ammattikoulu (n=35)	3,44	1,51	5,55	1,10	5,14	1,04	5,19	1,17
R5 opistoaste (n=25)	3,10	1,54	5,38	1,00	4,77	1,10	5,56	0,90
R6 alempi korkeakoulututkinto (n=30)	2,82	1,41	5,51	1,19	4,46	1,59	5,24	1,02
R7 ylempi korkeakoulututkinto (n=49)	2,46	1,30	5,43	0,99	4,57	1,16	5,51	1,20
R8 eos (n=4)	3,10	1,69	3,88	1,31	4,25	0,88	5,33	1,22
F	1,60		1,85		1,51		0,87	
df ₁	7		7		7		7	
df ₂	159		159		159		159	
p	0,14		0,82		0,70		0,53	
Bf	ns		ns		ns		ns	

Liite 16: Esineellistyneen kulttuuripääoman yhteys ammattimieliin (N = 158)

Esineellistynyt kulttuuripääoma	Käsitys luokanopettajan palkasta		Käsitys opettajasta asiantuntijana		Käsitys luokanopettajien ammattin arvostuksesta		Käsitys opetustyön raskaudesta	
	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd
vähäinen (n= 33)	3,19	1,64	5,14	1,17	4,62	1,30	5,54	1,03
keskinkertainen (n= 90)	2,78	1,55	5,57	1,03	4,78	1,30	5,49	1,01
rundas (n= 35)	2,70	1,40	5,44	1,17	4,62	1,36	5,26	1,15
F	1,07		1,87		0,29		0,47	
df ₁	2		2		2		2	
df ₂	155		155		155		155	
p	0,35		0,16		0,75		0,47	
Bf	ns		ns		ns		ns	

Liite 17: Kulttuuriharrastuneisuuden yhteys ammattimielikuviin (N=160)

Kulttuuriharrastuneisuus	Käsitys luokanopettajan palkasta		Käsitys opettajasta asiantuntijana		Käsitys luokanopettajien ammatin arvostuksesta		Käsitys opetustyön raskaudesta	
	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd
vähäinen (n=46)	3,25	1,68	5,59	0,95	4,66	1,41	5,28	1,13
keskinkertainen (n=103)	2,72	1,46	5,42	1,11	4,72	1,27	5,50	1,10
runsas (n=11)	2,94	1,35	4,94	1,36	4,85	1,34	5,27	0,99
	F	1,92		1,60		0,10		0,70
	df ₁	2		2		2		2
	df ₂	157		157		157		157
	p	0,15		0,20		0,90		0,50
	Bf	ns		ns		ns		ns

Liite 18: Kulttuurisen viestinnän yhteys ammattimielikuviin (N = 166)

Kulttuurinen viestintä	Käsitys luokanopettajan palkasta		Käsitys opettajasta asiantuntijana		Käsitys luokanopettajien ammatin arvostuksesta		Käsitys opetustyön raskaudesta	
	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd
vähäinen (n=4)	4,42	1,07	5,42	0,69	4,83	1,00	4,58	1,40
keskinkertainen (n=64)	2,83	1,49	5,40	1,00	4,62	1,34	5,40	1,10
runsas (n=98)	2,85	1,54	5,45	1,17	4,76	1,28	5,46	1,055
	F	2,12		0,04		0,24		1,29
	df ₁	2		2		2		2
	df ₂	163		163		163		163
	p	0,12		0,97		0,79		0,80
	Bf	ns		ns		ns		ns