

LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN
KOULUTUSVALINTA JA OPINTOIHIN SITOUTUMINEN

Miina Hietala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

2015

TIIVISTELMÄ

Hietala, M. 2015. Luokanopettajaopiskelijoiden koulutusvalinta ja opintoihin sitoutuminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. 83 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden koulutusvalintamotiiveja, opintoihin sitoutumista sekä motiivien ja sitoutumisen yhteyttä. Aiempien tutkimuksien mukaan opiskelijan tavoitteet vaikuttavat opintoihin sitoutumiseen. Harkittu koulutusvalinta on pohjana opintoihin ja ammattiin sitoutumiselle. Kuitenkin syitä siihen, miksi toisten motivaatio kasvaa opintojen aikana ja toisten ei, ei ole saatu aiemmissä tutkimuksissa selville.

Tutkimusaineisto koostuu kolmen suomalaisen yliopiston luokanopettajan koulutusohjelmissa opiskelevista opiskelijoista (N = 205). Aineisto kerättiin verkkokyselyllä keväällä 2015. Tutkimus analysoitiin tilastollisin menetelmin käyttäen faktorianalyysiä ja Pearsonin tulomomenttikorrelaatiota. Tuloksien mukaan luokanopettajaopiskelijoiden koulutusvalinnat ovat moninaisia. Ensisijaiset motiivit perustuvat hakijan omiin intresseihin työskennellä lasten kanssa ja käsityksiin omista kyvyistä alalle sopivana. Luokanopettajaopiskelijat ovat hyvin sitoutuneita opintoihin ja tulevaan ammattiin. Eri motiivien ja sitoutumisen välillä oli vain heikko yhteys. Toiset motiivit ennustivat kuitenkin parempaa sitoutumista kuin toiset.

Tutkimuksessa saadut tulokset olivat samansuuntaisia aiemmissä tutkimuksissa esiin tuotujen opettajien koulutusvalinta motiivien kanssa. Myös opintoihin sitoutumisen ja opiskelijayhteisöön samaistumisen yhteys vastasi aiempia tutkimuksia. Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että luokanopettaja opiskelijat ja yliopisto ovat onnistuneet koulutusvalinnassa. Lisätutkimusta tarvittaisiin opintoihin sitoutumattomien luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista.

Asiasanat: luokanopettajaopiskelijat, koulutusvalinta, motiivit, sitoutuminen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 URAVALINTA JA OPINTOIHIN SITOUTUMINEN.....	7
2.1 Uravalinta.....	8
2.2 Koulutusvalinta motiivit.....	11
2.3 Luokanopettajaksi hakeutuminen.....	14
2.4 Opintoihin sitoutuminen.....	17
3 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	24
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
4.1 Tutkimusmenetelmä.....	27
4.1.1 Kysely	28
4.1.2 Mittarit	30
4.2 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat	35
4.3 Aineiston analyysi.....	36
4.4 Tutkimuksen luotettavuus	42
5 TULOKSET	47
5.1 Koulutusvalinnan motiivit.....	47
5.2 Opiskelijoiden sitoutuminen	48
5.3 Opintojen vaiheen vaikutus sitoutumiseen.....	50
5.4 Sosiaalisten tekijöiden yhteydet koulutusohjelmaan sitoutumiseen	51
5.5 Koulutusvalinta motiivien yhteydet sitoutumiseen.....	52
6 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	54
7 POHDINTA	57
LÄHTEET.....	60
LIITTEET	69
Liite 1: Kyselylomake	69
Liite 2: Saatekirje	74
Liite 3: Taustamuuttujien tilastolliset tunnusluvut.....	75
Liite 4: Koulutusvalinta motiivien rotatoitu faktorimatriisi.....	78
Liite 5: Opintoihin sitoutumisen rotatoitu faktorimatriisi.....	80
Liite 6: Opettajana työllistymisen frekvenssijakauma	83

1 JOHDANTO

Suomessa luokanopettajan koulutusohjelma on yksi suosituimmista koulutusaloista, johon vuodesta toiseen hakee tuhansia nuoria. Vuonna 2014 Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen valintakokeisiin osallistui 1852 hakijaa, joista noin 4 % tuli valituksi (JYU 2014). Maailmanlaajuisesti Suomen tilanne on erityinen, sillä muualla maailmassa koetaan vaikeuksia saada alalle opiskelijoita tai vapaita opettajan paikkoja täytettyä (OECD 2005, 39). Kuitenkin myös Suomessa huomiota on herättänyt opettajien alanvaihdot (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2013, 15).

Ammatinvalinta on nuoren elämässä iso päätös, joka vaikuttaa yksilöön persoonallisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti. Vastuu valinnasta on yksilöllä (Eerola & Vaden 2005, 75). Ammatinvalintaa voidaan tarkastella psykologisena sekä sosiaalisena prosessina, jossa yksilö luo käsityksiään itsestään ja eri ammateista lopulta valitun ammatin, joka sopii itselleen kykyjen ja tulevaisuuden suunnitelmien perusteella parhaiten. Uravalinnan motiivit ovat tutkitusti yhteydessä tulevaan sitoutuneisuuteen ja työtyytyväisyyteen (Räisänen 1996, 158).

Urapolut eivät ole enää yksioikoisia ja opiskelija kohtaakin ennen opintoja ja niiden aikana monenlaisia valinnan mahdollisuuksia (Korhonen 2005, 56). Oman paikan etsiminen yliopistojen koulutustarjonnasta ja tulevasta työelämästä on myös yleistä. Siirtymät peruskoulusta toisen ja kolmannen asteen opiskelijaksi ja opiskelijasta työntekijäksi vaativat yksilöltä useita päätöksiä. Valmistuminen ammattiin, josta eläköityä, ei ole nykypäiväistä. Trendinä voidaan nähdä työpaikkojen ja jopa ammattialojen vaihtaminen sekä pätkätyöt.

Tutkiessaan opiskelijoiden syitä hakeutua opettajakoulutukseen tutkijat ovat tarkastelleet myös motiivien suhdetta opiskelijoiden opintomenestykseen, tyytyväisyyteen sekä ammattiin sitoutumiseen (kts. esim. Sinclair 2001, 97; Räisänen 1996, 158). Koulutuksen tehokkuudessa keskeistä ei ole vain opiskelijoiden valmistumisnopeus vaan myös se, kuinka omistautuneita ja sitoutuneita opettajia koulutuksesta valmistuu. Onhan opettajien sitoutumisella ammattiinsa myös vaikutuksia tuleviin opetustuloksiin. Honkimäen (2014, 46) mukaan motiiveilla hakeutua ammattiin on vaikutusta siihen, miten pitkään opiskelija aikoo pysyä ammatissa.

Koulutusvalinta tehdään koulutusinstituutioiden asettamien vaatimusten mukaisesti. Korkeakouluihin valikoituvat yhteiskunnallisesti ja koulutuksellisesti määriteltyjen kriteerien mukaan ”alalle sopivat” yksilöt pääsykokeiden kautta. Ei kuitenkaan voida pitää itsestään selvänä, että tiukan hakuseulan läpäisseet luokanopettajaopiskelijat ovat varmoja omasta ura- ja koulutusvalinnastaan. Koulutusohjelman vaihto on melko yleistä, ja keskimäärin 6 % suomalaisista yliopisto-opiskelijoista keskeyttää aloittamansa koulutuksen (Tilastokeskus 2011). Kasvatusalalle hakeutuminen ei ole erityisesti muita aloja varmempaa, vaikka muun muassa opettajankoulutusta on pidetty kutsumuksellisenä ja usein jo varhain valittuna ammattihaaveena (Vuorinen & Valkonen 2005, 27). Suomalaisilla opettajaopiskelijoillakin on yleistä, että opintojen aikana epäillään omaa halukkuutta työskennellä koulussa (Lyra-Katz 2003, 17).

Opettajantyö on yhteiskunnallisesti merkittävä ammatti, jossa opetus- ja kasvatustyöllä vaikutetaan tuleviin sukupolviin. Opetustyössä tarvitaan nykyään professionaalista kasvatusalan asiantuntijaa (Räisänen 1996, 161). Suomessa käytetään termiä opettajuus, jolle ei muista kielistä löydy vastinetta. Opettajuus ei kuvaa opettajan ammattia vain pätevyytenä, vaan sitä voisi kutsua jopa identiteetiksi, johon kasvetaan ja kypsytään. Opetustyössä asiantuntijuus, ammatillisuus ja persoona nivoutuvat yhdeksi. Opettajana onkin lähes mahdotonta olla ilman persoonallista sitoutumista ja persoonan ja ammattitaidon yhdistämistä (Luukkainen 2004, 70). Opettajankoulutuksessa on aikaisemmin erityisesti korostettu juuri opettajapersonan kasvua; nykypäivänä koulutuksessa yhdistyvät minäkuvan, identiteetin, ammatti-identiteetin ja ammatillisen kasvun ja opettajuuteen sopivien ajattelu ja toimintatapojen kehittäminen (Kari & Heikkinen 2001, 43–44). Opettajuus ei tule kuvioihin vasta työhön siirryttäessä, vaan siinä kehitetään opintojen alusta alkaen. Opiskelija ei opintojen aikana rakenna pelkästään opiskelijaidentiteettiä yliopistossa, vaan kaiken aikaa opiskelijoiden oletetaan kasvattavan omaa opettajaidentiteettiä (Pittaway & Moss 2006, 7). Rooliodotukset tulevat esiin siis jo opintojen aikana.

Opettajan työn eduista mainitaan usein lyhyet työpäivät ja pitkät loma-ajat, toisaalta yleisesti puhutaan opettajan työn raskaudesta ja työn ihmissuhteiden kuormittavuudesta. Opettajan työ on julkinen ammatti, jota arvioidaan paljon julkisuudessa. Kuitenkin edelleen Suomessa alalle on paljon enemmän halukkaita kuin,

mitä koulutusohjelmiin otetaan sisälle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, kuinka sitoutuneita opiskelijat ovat valitsemaansa koulutusohjelmaan opintojen eri vaiheissa. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella opiskelijoiden alkuperäisiä motiiveja hakeutua opiskelemaan luokanopettajan koulutusohjelmaan sekä opiskelijoiden sitoutumista opintoihin. On merkittävää tutkia, mikä saa opiskelijat haluamaan alalle ja pysymään sillä. Toisaalta koulutusvalinnan lisäksi on tärkeää tarkastella sitä, miten yksilöt samaistuvat opiskeluyhteisöönsä ja miten kiinnittyminen opiskeluyhteisön toimintakulttuuriin vaikuttaa koulutusvalinta tyytyväisyyteen ammattipätevyyteen suuntaavalla alalla. Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden syitä hakeutua valitsemalleen alalle ja sitoutumista opintoihin. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko opiskelijan koulutusvalinta motiiveilla yhteyttä sitoutumiseen.

2 URAVALINTA JA OPINTOIHIN SITOUTUMINEN

Uravalinta on merkittävä prosessi niin yksilön kuin yhteiskunnankin näkökulmasta. Yksilön elämässä uravalinta tulee määrittämään yksilöä läpi elämän. Valitessaan itselleen ammattia yksilö asettaa itsensä ammattiuralle, minkä takia ammatinvalinnasta voidaan puhua yleisesti uravalintana. Tässä tutkimuksessa käsittelen luokanopettajien koulutusvalintaa, jota voidaan pitää sekä koulutus-, ammatti- että uravalintana. Käytän ensisijaisesti käsitettä uravalinta kuvaamaan yksilön ammatillista päätöksentekoa, josta rakentuu motiivit hakeutua tiettyyn koulutukseen.

Työllä on kolme ulottuvuutta: aineellinen toimeentulo, sosiaalinen merkitys sekä itsensä toteuttaminen (Wilenius 1981, 19–21). Työn tarkoituksena on tuottavuuden lisäksi kasvattaa yksilöitä ja heidän hyvinvointia sekä edistää sosiaalista kehitystä (Litvin 2006, 90). Työn merkityksellisyys on subjektiivinen kokemus, joka ei perustu pelkästään työn tuottavuuteen (Järvi 1997, 23–24). Eri ammatteihin liittyy erilaisia sosiaalisia, yhteiskunnallisia sekä henkilökohtaisia elementtejä; ammatit luovat yksilölle sosiaalista asemaa, toimeentuloa ja statusta. Nykypäivänä yksilön uravalinta ei johda vain tiettyyn työpaikkaan, vaan on olennainen osa ihmisen kasvua ja elämän kokonaisuutta (Lairio & Puukari 1999, 126).

Luokanopettajan koulutusohjelmasta valmistutaan luokanopettajan ammattiin. Opinnoilta voidaan olettaa odotettavan jo lähtökohtaisesti sisältöjä, jotka kouluttavat käytännön työhön. Bergenhenegouwenin (1987, 539) mukaan yliopisto-opintojen mielekkyyks perustuu opiskelijoiden käsityksiin tutkinnon arvosta, ja siitä miten opinnot vastaavat yksilöiden henkilökohtaisia tavoitteita ja orientaatioita. Toiset opiskelijat lähtevät opintoihin saavuttaakseen tutkinnon, kun taas toiset kokevat itse oppimisen ensisijaisena tavoitteena. Yliopisto-opintoihin sitouduttaessa opiskelijan odotukset, yhteisöjen toimintakulttuuri ja koulutusorganisaation tarjoamat mahdollisuudet yhdistyvät (Rautopuro & Korhonen 2011, 46).

Tässä luvussa tarkastelen luokanopettajan koulutusohjelmaan valikoitumista uravalintaprosessina ja koulutusvalintana. Kiinnitän erityishuomiota luokanopettajan ammatin erityispiirteisiin ja aiempien tutkimusten kautta esiin tulleisiin motiiveihin hakeutua juuri luokanopettajan uralle. Lisäksi luon teoreettista taustaa opintoihin sitoutumiselle.

2.1 Uravalinta

Uravalinta on prosessi, jonka kulku ja kesto vaihtelevat yksilöiden välillä. Toiset ovat sosiaalistuneet jo tulevaan ammattiinsa kotona tai koulussa, ja luoneet opintopolkua kohti valintaansa jo toisen asteen opinnoissa. Toiset sen sijaan pohtivat uravalintojansa ja suuntautumistaan vielä yliopisto opintojen aikana. (Eerola & Vaden 2005, 76.) Toisille uravalinta on selkeä ja helppo päätös, jossa pitkään haaveena ollut unelma tulee todeksi, kun taas toisille uravalinta näyttäytyy haastavana vielä opintojen ajanakin. (Honkimäki 2004, 47.) Uravalinnan haastavuus näkyy muun muassa epävarmuutena ja keskeytyksinä opinnoissa sekä opinto- ja ammattialan vaihtoina.

Uravalintateorioiden mukaan valintapäätös on ensisijaisesti yksilön ominaisuuksien ja toiminnan johtama prosessi, jossa sosiokulttuuriset ja taloudelliset tekijät asettavat ne raamit, joiden sisällä yksilö pystyy tekemään uravalintansa (Räisänen 1996, 19). Karin (1996) mukaan uravalinta on yksi ihmisen elämän tärkeimmistä päätöksistä, jolla koetellaan yksilön elämähallintaa. Uravalinta on moninainen prosessi, jota yksikään yksittäinen teoria ei voi täysin kuvata. (Kari 1996, 31.) Eri teorioiden avulla urapäätöksen tekemistä ja valinnan varmuutta voidaan havainnollistaa. Uravalintateoriat jaetaan psykologisiin, ei-psykologisiin ja yhdistelmäteorioihin. Psykologisissa teorioissa yksilön persoonallisuus ja orientaatio määrittävät uravalintapäätöstä. Yksilö voi itse valita ja vain yksilön sisäiset tekijät vaikuttavat valintapäätökseen. Ei-psykologiset eli sosiaaliset teoriat sen sijaan korostavat yksilön sosiaalistumista ja tilannetekijöiden, kulttuurin, yhteiskuntaluokan ja eri instituutioiden roolia valintaprosessissa. Ei-psykologisissa teorioissa yksilön oma rooli valinnassa on hyvin mitätön ja ulkoiset tekijät johtavat valintaa. Yhdistelmäteoriat sen sijaan näkevät uravalinnan kokonaisuutena, jossa psykologiset, sosiaaliset sekä taloudelliset tekijät yhdessä vaikuttavat yksilön urapäätökseen. (Valde 1993, 53–54.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen erityisesti Ginzbergin (1966; 1984) ja Hollandin (1973) yhdistelmäteoreettisia uravalintateorioita sekä sosiokognitiivista urateoriaa (Lent & Brown 1996; Lent, Brown & Hackett 2002). Kaikissa teorioissa keskeisenä uravalinnan pysyvyyttä kuvaavana tekijänä on yksilön ominaisuuksien ja tavoitteiden sekä ammatin ominaisuuksien yhteensopivuus.

Ginzbergin (1966) teoria rakentuu niin yksilön sisäiseen päätöksentekoon kuin yhteisön ihanteisiin ja tarjoihin mahdollisuuksiin. Koska urapäätös tehdään usein nuoruudessa, tulee päätöksentekoteorioissa ottaa huomioon ne fyysiset, psyykkiset,

emotionaaliset ja sosiaaliset tekijät, jotka vaikuttavat yksilön kehitykseen. Ginzbergin mukaan uravalinta on useiden päätöksien viitoittama ketju. Järjellä tehty päätös perustuu siihen, että yksilöllä on riittävästi tietoa omista kyvyistä, heikkouksista, mieltymyksistä sekä riittävästi tietoa eri ammattien luonteesta. (Ginzberg 1966, 29, 59). Ginzberg (1985) kuvaa uravalintaa prosessina, jossa lapsuuden fantasiat muuttuvat nuoruuden alustaviksi suunnitelmiksi ja niistä aina aikuisuuden realistisiksi suunnitelmiksi. Prosessissa keskeistä on iän myötä tuleva analyttinen prosessointi, jossa erinäisten kompromissien avulla pyritään yhdistämään omat taidot ja kyvyt ammatin vaatimusten kanssa. Tarkoituksena on päätyä mahdollisimman realistiseen mutta tyydyttävään urasuuntaukseen. Alustavat suunnitelmat rakentuvat omalle kiinnostukselle, jonka rinnalle muodostuu käsitys omista kyvyistä. Kiinnostuksen ja kykyjen lisäksi yksilön arvot ovat merkittävä peruste ammatinvalinnalle. Yksilön kehityksen edetessä realistinen suunnitelma kristalloituu ja täsmentyy koskemaan tiettyä alaa, työtä ja jopa työnantajaa. (Ginzberg 1966, 60; Ginzberg 1985, 173–175.)

Ginzbergin teorian tapaan myös Hollandin (1973) teoriassa yksilön ja työympäristön ominaisuuksien tulee vastata toisiaan tyydyttävässä uravalinnassa. Hollandin teoria on yhdistelmäteoria, jonka mukaan henkilöt ja työympäristöt voidaan luokitella kuuteen kategoriaan. Nämä kategoriat ovat sosiaalinen, taiteellinen, realistinen, intellektuaalinen, yrittävä ja sovinnainen. Kullakin tyyppillä on omanlaisensa kiinnostuksensa, arvonsa, taitonsa ja minäkäsityksensä, kun taas työympäristöt ovat yksilöllisiä stressitekijöiden ja sosiaalisen järjestyksen suhteen. Uravalinnat kuvaavat yksilön persoonaa, ja ammatillinen tyytyväisyys, pysyvyys ja aikaansaavuus ovat riippuvaisia persoonallisuuden ja työympäristön yhtenevyydestä. Työtyytyväisyyden takia on merkittävää, että yksilön vahvin piirre ja työympäristö vastaavat toisiaan. (Holland 1973, 2-3.) Räisänen (1996) tutkimuksen mukaan sosiaalisesti orientoituneet yksilöt kokivat luokanopettajan työn itselleen sopivaksi. Sen sijaan yrittävät ja tutkivat persoonat, eivät kokeneet luokanopettajan työtä itselleen riittävänä. Luokanopettajan työn täsmällisyydestä johtuen kaikki taiteelliseen tyyppiin kuuluvat opettajat eivät myöskään viihtyneet työssä. (Räisänen 1996, 158.)

Sosiokognitiivisessa urateoriassa (Lent & Brown 1996; Lent, Brown & Hackett 2002) on yhtäläisyyksiä Hollandin uravalintateoriaan. Kuten Hollandin teoriassa, myös sosiokognitiivisessa urateoriassa oletetaan, että yksilön ominaisuudet suuntaavat heitä tiettyihin uravalintoihin, jotka mahdollistavat mielekkään toiminnan ja

vuorovaikutuksen samankaltaisten yksilöiden kanssa (Lent 2013, 124). Sosiokognitiivinen urateoria perustuu Banduran (1986) sosiokognitiiviseen teoriaan, jonka mukaan yksilön toiminta perustuu hänen kognitiivisiin ominaisuuksiin, käyttäytymiseensä ja ympäristötekijöihin. Sosiokognitiivisessa urateoriassa muun muassa sukupuoli ja etninen tausta on otettu huomioon psykologisine ja sosiaalisine vaikutuksineen. Yksilön uravalinnassa keskeisenä on yksilön minäpystyvyys, tulosodotukset sekä henkilökohtaiset tavoitteet. Minäpystyvyys tarkoittaa yksilön käsityksiä omasta kyvykkyydestään. Tulosodotukset viittaavat niihin kuvitteellisiin tuloksiin, joita yksilö toiminnallaan voi saavuttaa. Henkilökohtaiset tavoitteet antavat yksilölle keinon suunnata ja järjestää omaa toimintaa. (Bandura 1986, 391; Lent & Brown 1996, 311–312; Lent, ym. 2002, 261–262.)

Sosiokognitiivisessa urateoriassa yksilön päätöksenteko perustuu kiinnostuksen kehittymiseen. Päätöksentekoa seuraavat yksilön toiminnan vaikutukset ja tulokset sekä tyytyväisyyden ja hyvinvoinnin kokeminen opinnoissa tai työelämässä. Jokaisella tasolla yksilön toimintaan vaikuttaa sosiokognitiivisten tekijöiden – minäpystyvyys, tulosodotukset ja henkilökohtaiset tavoitteet – lisäksi yksilön muut persoonalliset ominaisuudet sekä ympäristö.

Sosiokognitiivisen urateorian näkökulmasta uravalinta on yksilön valitsema urapolku. Yksilö asettaa itselleen tavoitteen ja pyrkii toteuttamaan sitä. (Lent & Brown 2013, 9.) Valinta ei kuitenkaan ole yksittäinen ja pysyvä tapahtuma vaan osa laajempaa kehityskulkua, jossa toiset ammatit muuttuvat toisia puoleensavetävämmiksi ja kannattavammaksi. Päätöksenteko rakentuu ensisijaisesta uravalinnasta, pyrkimyksestä toteuttaa se ja myöhemmästä kokemuksesta omasta pärjäämisestä valitsemallaan uralla. Näin muodostuva palautekierto vaikuttaa siihen, minkälaisia valintoja yksilö tekee tulevaisuudessa. (Lent 2013, 123.)

Tässä tutkimuksessa uravalinta perustuu edellä esiteltyjen teorioiden mukaisesti niin psykologisiin kuin sosiaalisiin tekijöihin. Uravalinta perustuu yksilön käsityksiin itsestään, persoonastaan, kyvyistään ja arvoistaan. Sosiaaliset tekijät, kuten aiemmat koulukokemukset, lähipiirin asettamat rooliodotukset tai elämäntilanne vaikuttavat yksilön tekemään uravalintaan. Tehdessään uravalintaa yksilö vertaa käsityksiään itsestään ammattiurien ja toisaalta koulutusohjelmien tarjoamiin mahdollisuuksiin sekä vaatimuksiin. Luokanopettajien koulutusvalintaa tarkastellaan osana yksilön

kehitysprosessia, jossa uravalinta näyttäytyy elinikäisenä prosessina, jossa alkuperäistä päätöstä verrataan myöhempään kokemukseen työstä (Ginzberg 1985, 179).

Sattumanvarainen uravalinta voi johtaa pettymykseen, joka ilmenee jo opintojen aikana. Sen sijaan valppaasti tehty uravalintapäätös harvoin johtaa katumukseen tulevaisuudessa. Karin (1996, 31–33) mukaan valppaan uravalinnan kriteerit ovat: informaation etsiminen ja sisäistäminen valinnankohteesta, hankitun informaation analysointi ja arviointi sekä saadun ristiriitaisenkin informaation vertailu päätöksentekoa varten. Kaikki kolme kriteeriä täyttänyt hakija täyttää valppaan päätöksentekijän kriteerit, mikä on osalta ennustamassa päätöksenteon onnistuneisuutta ja ammatinvalinnan varmuutta tulevaisuudessa. Valveutuneet orientoituvat työhönsä ammatillis-päämäärätietoisesti, kun taas valveutumattomien orientaatiota kuvaa riippuvuus- tai selviytymis-defensiivisyys. Ammatillis-päämäärätietoisesti orientoituneet näkevät työn käytännöllisesti ja heidän työtyytyväisyys perustuu ensisijaisesti työtehtäviin ja heillä on vahva sisäinen motivaatio. Riippuvuusorientoituneille merkityksellisintä ovat sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen hyväksyntä, kun taas selviytymis-defensiivisesti orientoituneiden motiivit tehdä työtä ovat selkiytymättömät ja he kokevat epävarmuutta ja pelkoa tulevasta. (Kämäräinen & Rainerma 2001, 47–51.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajan uravalintaa, joka näkyy hakeutumisenä luokanopettajan koulutusohjelmaan. Uravalintaan johtanutta päätöksentekoa tarkastellaan koulutusvalintamotiivien suhteen. Opiskelijoiden koulutusvalinnan pysyvyyttä tarkastellaan opintoihin sitoutumisen näkökulmasta. Koulutusvalintamotiivien muodostumista tarkastellaan seuraavassa luvussa.

2.2 Koulutusvalinta motiivit

Uravalintoja ja koulutusvalintoja kuvaavassa päätöksentekoteorioissa motiiveja käytetään kuvaamaan käyttäytymistä virittäviä ja suuntaavia tekijöitä (Jussila 1976, 5). Ne kuvaukset, joita yksilö käyttää päätöksenteossa, ovat asenteiden kaltaisia ilmauksia, jotka heijastavat oikeita motiiveja enemmän tai vähemmän. Uravalintapäätöksen motiivien täydellinen ja objektiivinen erottelu on mahdotonta, sillä osa uravalintaan johtaneista motiiveista on tiedostamattomia. Tutkimuksissa yleisesti keskitytäänkin siis motiiveihin, jotka yksilöt itse tiedostavat ja täten kertovat. Näin esille saadut motiivit

ovat yksilöiden verbaalisia ilmaisuja urapäätöksen takana olleista syistä. (Viljanen 1977, 6-7, 65.)

Motivaatiota tutkitaan paljon monista eri näkökulmista, mutta yhtä yleisesti ymmärrettyä määritelmää sille ei ole pystytty laatimaan. Motivaatiota on kuvattu erilaisilla termeillä kuten energiana tai mielenlaatuna. Motiivit saavat aikaan motivaatioksi kutsutun ilmiön. Motiiveista puhutaan, kun kuvataan yksilön tarpeita, haluja, sisäisiä ja ulkoisia ylläpitäviä. Motiivit virittävät, ohjaavat ja ylläpitävät yksilön toimintaa. (Ruohotie, Kahelin & Kleemola 1981, 4–5.) Yksilön ajattelua ja toimintaa on mahdoton ymmärtää tietämättä hänen motiiveistaan eli kiinnostuksista, intohimoista, mielihaluista, tavoitteista ja toiveista (Salmela-Aro 2010, 130).

Nurmi (1997, 71) on jakanut koulutusvalinnan kahteen osaan, jossa ensin koulutuspaikkaa haetaan ja toisessa vaiheessa koulutukseen mahdollisesti päästään. Koulutusvalinnoissa ei siis ole kyse vain nuoren tai aikuisen omasta päätöksestä valita itselleen tietty koulutus tai ammattipätevyys, vaan koulutusvalintaa määrittelee myös koulutuslaitosten hakuprosessi, jolla asetetaan vaatimuksia opiskelijoiden kyvyille, taidoille tai persoonallisuudelle. Koulutusvalinta valikoitumisprosessina on kokonaisvaltaista sosiaalistumista. Koulutusvalintaa johdattavat osin vanhempien antamat suositukset ja kehotukset, koulutuspaikan sijainti sekä koti- ja koulutustausta. Kaikki nuoret eivät edes yritä hakeutua yliopistoon, vaan jo aikaisemmassa vaiheessa heidän koulutustavoitteet ovat suuntautuneet muualle muun muassa aiemman koulumenestyksen vaikutuksista. Valikoituminen tapahtuu siis aiemmin ja yliopistoon hakevien seulonta tapahtuu pyrkimisvaiheessa. (Nurmi 1997, 71, 127.)

Koulutusvalinnan takana on käsitys omasta itsestä nyt tai ihannekuva itsestä, jonka perusteella yksilö valitsee opintotarjonnasta itselleen tai haaveelleen sopivan koulutusohjelman (Räisänen 1996, 20; Mäkinen-Streng 2012, 61). Koulutusvalintoja tehdessä yksilöt miettivät omia kiinnostuksen kohteitaan, uratavoitteitaan sekä omia kykyjä ja koulutusohjelman vaatimuksia. Koulutusvalintoja tehdessään nuori kohtaa muun muassa oman aikaisemman koulumenestyksen aiheuttamat rajoitteet. (Salmela-Aro 2010, 131.) Uravalintaa ja koulutusvalintoja tehdessään opiskelijat käyvät samankaltaista identiteettiprosessia. Yksilöt hakeutuvat koulutuksiin, joita he arvostavat tai pitävät itselleen sopivina.

Nurmi (1997, 77) on erotellut opiskelijoiden koulutusvalinnan takana olevat tavoitteet viiteen eri luokkaan: staturhakuisuus, tehtäväsuuntautuneisuus,

opiskelusuuntautuneisuus, sosiaalinen sidonnaisuus ja järjestelmäohjautuneisuus. Statushakuisuuden takana ovat ammattialan palkkaus, arvostus, uramahdollisuudet sekä työllistyminen. Tehtäväsuuntautuneisuus sen sijaan koostuu hakijan tavoitteesta päästä mielenkiintoiseen työhön, käyttää omia kykyjään, opiskella kiinnostavaa alaa sekä tehdä yhteiskunnallisesti merkityksellistä työtä. Opiskelusuuntautuneisuudessa keskeisiä tekijöitä alanvalintaan on sattuma, halu opiskella ylipäätään sekä koulutukseen pääsyn helppous. Sosiaalinen sidonnaisuus perustuu perheen ja ystävien kehotuksiin ja järjestelmäohjautuneisuus opettajien ja opinto-ohjaajien ohjaukseen ja suosituksiin sekä koulutusoppaista saatuun tietoon. Yliopistosektorille hakeutuvilla erityisesti status on keskeinen tekijä. (Nurmi 1997, 77.)

Vanhempien vaikutusta nuoren koulutuspolkuun voidaan pitää merkittävä. Vanhempien koulutustausta ei kuitenkaan suoraan määrää nuoren suuntautumista, vaan nuori itse valitsee haluaako toisintaa vanhempien ammatteja ja arvoja. Nuori voi myös haluta irtaantua vanhempien valitsemasta elämäntavasta. (Jussila & Lauriala 1989, 53; Järvinen 1999, 171.) Sosiaalisella ympäristöllä on kuitenkin merkittävä rooli nuoren valinnoissa. Niin vanhemmilla, ystävillä, opettajilla kuin opinto-ohjaajilla on vaikutusta. Tavoitteet, joita vanhemmat ovat asettaneet nuorille, vastaavat yleisesti nuorten itse asettamia tavoitteita. Myös kaveripiirissä nuorten tavoitteet ovat hyvin samankaltaisia. (Salmela-Aro 2010, 139.)

Koulutusvalintamotiivit vaihtelevat sisällöltään ja vahvuudeltaan. Opiskelijoilla voi olla monia eri tavoitteita, mikä johtaa siihen, että eri motiivit kilpailevat keskenään. (Honkimäki 2004, 47.) Myös kilpailu opiskelupaikoista ja hankaluus sisäänpääsystä voi johtaa siihen, että ensimmäinen aloitettu koulutus ei ole opiskelijalle ”se oikea” (Valkonen & Vuorinen 2005, 18). Ensisijaiseen hakutoiveen lisäksi nuoret asettavat strategisia toissijaisia hakutoiveita varmistaakseen edes jonkun opiskelupaikan. Koulutusohjelman ensisijaisuus hakutoiveena vaikuttaa kuitenkin merkittävästi myöhempään opintotyytyväisyyteen. (Mäkinen-Streng 2012, 161.) Omistautumattomasti tehdyt koulutusvalinnat perustuvat ensisijaisesti helppoon sisäänpääsyyn (Mäkinen, Olkinuora, Lonka 2004, 179–180.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen luokanopettajan koulutusohjelmassa jo opiskelevien koulutusvalintamotiiveja. Motiivit, joilla opiskelijat kuvaavat valintaa, perustuvat heidän yksilölliseen päätöksentekoon. Toisaalta motiivit kuvastavat myös sitä, minkälaiset motiivit mahdollistavat sisäänpääsyn luokanopettajan

koulutusohjelmaan. Seuraavaksi tarkastelen erityisesti opettajaksi hakeutumiseen liitettyjä koulutusvalintamotiiveja FIT-Choice malliin perustuen (Watt & Richardson 2007).

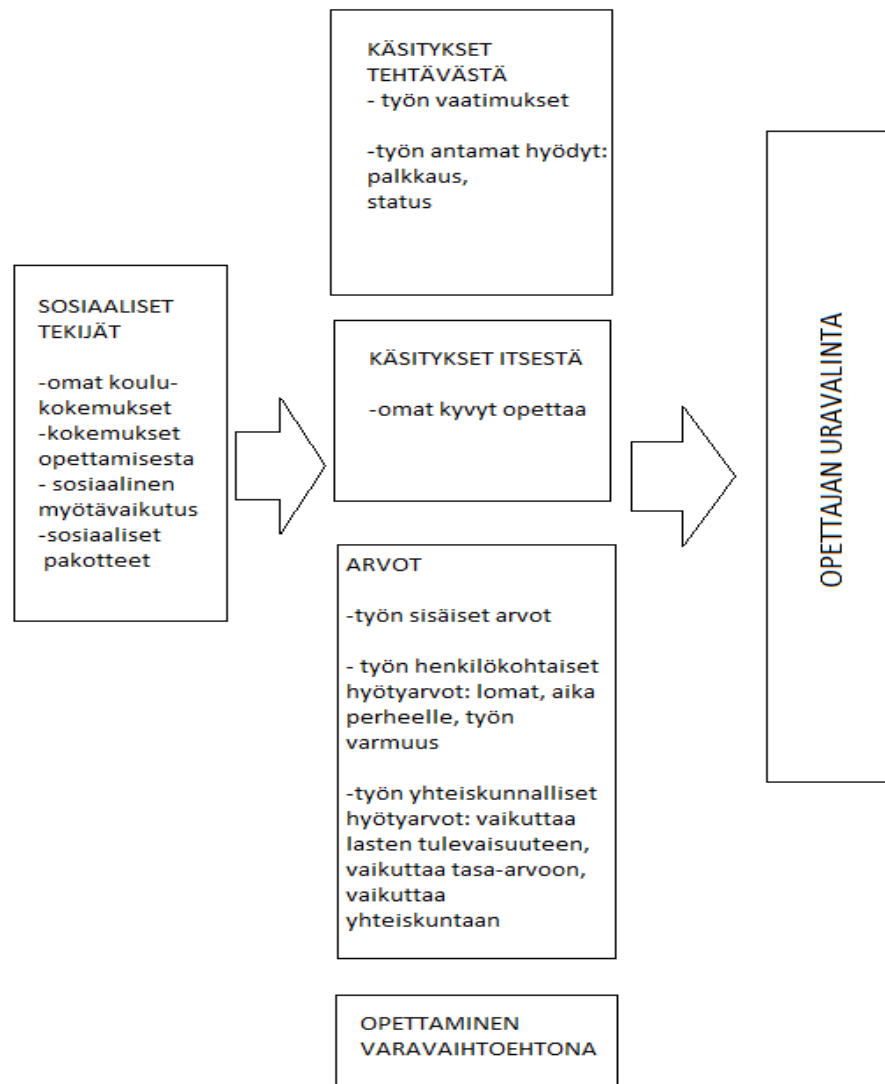
2.3 Luokanopettajaksi hakeutuminen

Opettajantyö on näennäisesti tuttu ammatti kaikille peruskoulun käyneille. Oppilaana ollessa opettajan työstä näkee kuitenkin vain osan. Todellisuudessa opettajantyössä oppiaineiden opetuksen, luokkahuonekurin ylläpidon ja arvioinnin lisäksi korostuu pedagoginen suunnittelutyö, moniammatillinen yhteistyö, erilaiset vuorovaikutukselliset tilanteet ja ristiriidat. Sinclairin (2001, 94–95) tutkimuksen mukaan alaluokkien opettajat eivät kokeneet opettamista vain lasten kanssa olemisena vaan kognitiivisia taitoja ja päätöksen tekoa vaativana työnä. Oppilaskontaktit ovat nuorille opettajille merkityksellisiä ja työn palkitsevimpiä osuuksia. Opettajan ammattiin usein hakeudutaan juuri lasten ja nuorten kanssa työskentelyn vuoksi ja oppimisen seuraamista pidetään palkitsevimpana osuutena. Kurinpidon ja oppilaiden kasvatusta vaatimusten aikavievyyttä yllättää usein nuoret opettajat. (Aspfors 2012, 79–80.)

Perusopetuksen opettajien motiiveja hakeutua alalle on tutkittu maailmanlaajuisesti paljon. Tutkimuksia opettajien ammatinvalinnasta maailmalla on tehnyt muun muassa Sinclair (2001), Watt ja Richardson (2007, 2008) sekä Fokkens-Bruinsma ja Canrius (2012). Suomessa opettajien koulutusvalintaa ovat tutkineet muun muassa Viljanen (1977), Jussila & Lauriala (1989), Räisänen (1996), Väisänen (2001) ja Almiola (2008). Kansainväliset tutkimukset opettajien ammatinvalinnasta ovat viimeaikoina perustuneet australialaisten tutkijoiden luomaan FIT-Choice malliin (Watt & Richardson 2007), johon perustuvan mittarin mukaelmaa käytän tässä pro gradu -tutkielmassani luokanopettaja opiskelijoiden koulutusvalinta motiivien tutkimiseen.

Watt ja Richardson (2007) ovat luoneet FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice) mallin, joka perustuu odotusarvoteoriaan. Odotusarvoteorian mukaan motiivit ja yksilön odotukset ja arvostukset vastaavat toisiaan. Odotusarvoteorioiden mukaisesti oletetaan lisäksi, että yksilön odotukset ja motiivit ovat kehittyneet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lähiyhteisöjen kanssa. Koulutus ja työtyytyväisyys ovat yhteydessä siihen, miten yksilön odotukset vastaavat kokemuksia todellisuudessa. FIT-Choice mallin taustalla ovat tutkijoiden tekemät tutkimukset opettajaksi

opiskelevien motiiveista hakeutua alalle. FIT-Choice mallilla (kuvio 1) kuvataan opettajaksi hakeutumisen moninaisia syitä kokonaisuutena. Mallissa opettajaksi hakeutuminen perustuu sosiaalisiin tekijöihin, työn ulkoisiin etuihin, hakijan käsityksiin kyvyistään, työn sisältämiin arvoihin (sisäiset ura-arvot, henkilökohtaiset hyötyarvot sekä yhteiskunnalliset hyötyarvot) sekä opettajuuteen varavaihtoehtona. (Watt & Richardson 2007, 169, 176.)



KUVIO 1. FIT-Choice Malli. Opettajan uravalintaan vaikuttavat tekijät. (Watt & Richardson 2007, 176.)

Sosiaaliset tekijät, jotka vaikuttavat yksilön uravalintaan, ovat Wattin ja Richardsonin (2007) FIT-Choice mallissa, jaettu aiempiin koulu- ja opetuskokemuksiin, sosiaaliseen myötävaikutukseen ja sosiaalisiin pakotteisiin. Myös Almialan (2008) tutkimuksessa

nousivat esiin omat vanhemmat ja opettajat kannustajina tai ihannekuvina (Almiala 2008, 117). Aspforsin (2012, 19) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden aiemmat koulukokemukset vaikuttivat tulevaan opettajaksi sosiaalistumiseen (Aspfors 2012, 19). Yleisesti opetuslalle hakeutumisen motiiveissa voidaan nähdä alan tuttuus. Esitietoa ammatista tai koulutuksesta ei voida pitää pelkästään hyvänä asiana. Nikkola (2007, 95) epäilee, että opiskelijoiden tiedot opettajan työstä ovat epärealistiset ja todellinen valintakoe ammattiin tapahtuukin vasta opiskelun aikana. Ammattiin liittyvät virheelliset käsitykset ja stereotyyppit ovat omiaan luomaan epärealistisia odotuksia, jotka tuottavat ongelmia opintojen aikana ja työhön siirryttäessä. Mielikuvat työstä ovat omiaan luomaan paineita ja rasittamaan yksilöä.

FIT-Choice mallissa työn ominaisuudet jaetaan työn vaatimukseen ja ulkoisiin hyötyihin. Opettajan työn vaatimuksia tarkastellaan työn vaatimana asiantuntijuutena sekä työn rankkuutena. Ulkoisista hyödyistä tuodaan esiin palkkaus ja työn antama status yksilölle. (Watt & Richardson 2007, 176.) Työn ulkoiset etuudet eivät kuitenkaan ole aiempien tutkimuksien mukaan vahvimpia motiiveja hakeutua opettajankoulutukseen (kts. esim. Sinclair 2001, 94).

Yhtenä osa-alueena opettajaksi hakeutumisen motiiveissa on yksilön käsitykset itsestään (Watt & Richardson 2007, 176). Omat taidot, persoonallisuuden soveltuvuus alalle sekä alan mielenkiintoisuus olivat myös Vuorisen ja Valkosen (2003 75–77) tutkimuksessa merkittäviä motiiveja urapäätöksen takana. Räisäsen (1996, 62) tutkimuksessa omat intressit menivät sosiaalisten ja taloudellisten tekijöiden ohi opettajan ammatinvalinta motiiveina. Lisäksi Väisäsen (2001) tutkimuksessa tuli esiin omien harrastuksien ja mielenkiinnon kohteiden hyödyntäminen koulutuksessa, mikä voidaan myös liittää yksilön omaan osaamiseen ja kykyihin. (Väisänen 2001, 35.)

FIT-Choice mallissa opettajuuteen liittyvät arvot rakentuvat työn palkitsevuudesta, lasten kanssa tai heidän hyväksi työskentelystä, harrastuneisuudesta, ajasta perheelle, työpaikan varmuudesta, urakehitysmahdollisuuksista ja yhteiskuntaan vaikuttamisesta. (Watt & Richardson 2007, 176.) Opettajaksi hakeutuminen pohjautuu merkittävästi yksilöiden arvoihin ja työn sisäisiin ominaisuuksiin (Fokkens-Bruinsma & Canrinus 2012, 10; Sinclair 2001, 94). Myös erilaiset ammatinvalintateoriat tukevat niin arvojen ja tarpeiden sekä arvojen ja persoonallisuuden piirteiden yhteyttä (Ginzberg 1984, Holland 1973.) Almialan (2008, 110) mukaan opetuslalle hakeutuvat pitävät humanisuutta ja kasvatustyötä merkityksellisenä. Myös Väisäsen (2001) tutkimuksessa

tärkeimmiksi syiksi hakeutua luokanopettajakoulutukseen muodostui ihmissuhteisiin, altruistisiin tavoitteisiin sekä luovuuteen liittyvät teemat. Lasten kanssa ja lasten hyväksi työskentely on yksi tärkeimmistä motiiveista, joka toistuu useissa tutkimuksissa (kts. esim. Jussila & Lauriala 1989, 46; Sinclair 2001, 94; Väisänen 2001, 35- 36.).

Osaltaan opettajan ammattiin hakeutumista ohjaa myös sattuma. Almialan (2008, 117) tutkimuksen mukaan sattuma ohjaili erityisesti juuri epävarmaa uravalintaa. Opettajan uramotiivina on myös FIT-Choice mallissa työn toissijaisuus hakukohteena ja opettajuuden varavaihtoehtoisuus. (Watt & Richardson 2007, 176.) Opettajan ammatin valitseminen varavaihtoehtona ei kuitenkaan ole yleinen motiivi opettajankoulutukseen hakeuduttaessa (Fokkens-Bruinsman & Canrius 2012, 10).

Jussilan ja Laurialan (1989, 46) tutkimuksen mukaan uravalinta motiivit pysyivät melko samankaltaisina opiskelunaloituksesta ensimmäisiin työvuosiin. Väisänen (2001, 48–49) mukaan altruistiset syyt, sisäiset opettamiseen liitetyt arvot sekä arviot omasta kyvykkyydestä olivat vahvasti yhteydessä ammatinvalintatyytyväisyyteen. Sosiaalinen painostus sen sijaan vaikuttaa vähiten työn varavaihtoehtoisuuden kanssa opettajan ammattiin hakeutumisessa (Fokkens-Bruinsman & Canrius 2012, 10). Uravalinnan motiivit ohjaavat niin opiskelua kuin ammatillista kasvuakin. Varma ammatinvalinta on yhteydessä opintomenestykseen, ammatilliseen kehitykseen ja työtyytyväisyyteen (Räisänen 1996, 25). Aloittelevien opettajien käsitykset ammatista vaikuttavat heidän ammatilliseen sitoutumiseen, kehittymiseen ja työn laatuun. Tiedossa ei kuitenkaan ole, mitkä tekijät opintojen aikana vaikuttavat siihen, että toisten sitoutuminen opettajan ammattiin lisääntyy ja toisilla laskee jo opintojen aikana. (Watt & Richardson 2008, 242, 409.) Tässä tutkimuksessa käytetään FIT-Choice malliin perustuvaa koulutusvalintamotiivimittaria. Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien koulutusvalintaa ja valinnan pysyvyyttä opintoihin sitoutumisen näkökulmasta.

2.4 Opintoihin sitoutuminen

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella opiskelijoiden koulutusvalintamotiivien yhteyttä opiskelijoiden opintoihin sitoutumiseen. Tutkimuskohteena tässä tutkimuksessa ovat luokanopettajaopiskelijat, joiden sitoutumista koulutusvalintaan tarkastellaan heidän omasta näkökulmasta. Tässä luvussa käsittelen opiskelijoiden opintoihin sitoutumista. Luon teoreettista taustaa sille, miten opiskelijan tavoitteet, yliopiston

toimintakulttuuri ja samaistuminen vaikuttavat siihen, miten opiskelijat sitoutuvat opintoihin valitsemallaan koulutuslallalla. Opiskelija voi sitoutua opintoihin monella eri tasolla; opiskelija voi sitoutua oppimiseen, tieteeseen, sosiaaliseen yhteisöön tai ammattisuuntaan.

Tinto (1975, 102) korostaa opiskelijan aktiivista roolia opintojen etenemisessä ja läpäisyssä. Tätä opiskelusinnikkyyttä, joka on opiskelijan omaa aktiivisuutta, kutsun tässä tutkimuksessa opintoihin sitoutumiseksi. Opintoihin sitoutumisen rinnalla puhutaan opintoihin kiinnittymisestä tai integroitumisesta, jotka ovat saman ilmiön eri puolia. Sitoutuminen kuvaa enemmän opiskelijan näkökulmaa, kun taas kiinnittyminen kuvaa vahvemmin opiskeluorganisaation näkökulmaa (Korhonen & Hietava 2011, 6). Opiskelijoiden sitoutumista opintoihin voidaan pitää seurauksena onnistuneesta kiinnittymisestä sekä opiskelijan tavoitteiden ja koulutuksen tarjoaman hyödyn yhteensopivuudesta. Halu sitoutua on merkittävä tekijä opiskelijan integroitumisessa yliopistoon.

Meyer ja Allen (1991) ovat jakaneet sitoutumiseen kolmeen osatekijään: affektiivinen sitoutuminen, jatkuvuudesta ammentava sitoutuminen sekä normatiivisesta pakosta sitoutuminen. Affektiivinen sitoutuminen on yksilön halua olla osa organisaatiota tai tässä tutkimuksessa opiskelijaryhmää, koulutusohjelmaa, yliopistoa tai laajemmin luokanopettajaksi opiskelevia ja valmistuvia opiskelijoita. Affektiivinen sitoutuminen on lähellä samaistumista. Affektiivinen sitoutuminen kuvaa yksilön emotionaalista kiinnittymistä ja identifioitumista organisaatioon. Sen sijaan jatkuvuudesta ammentava sitoutuminen perustuu yksilön tarpeeseen pysyä osana organisaatiota. Yksilö päättää pysyä organisaatiossa, sillä hän huomaa käyttäneensä organisaatioon aikaa ja resursseja, jotka menisivät muuten hukkaan. Normatiivisista syistä sitoutuminen sen sijaan kuvaa yksilön kokemaa painetta pysyä organisaatiossa. Yksilö kokee, että hänen tulee jäädä, sillä organisaatio tai oppilaitos on uhrannut resurssejaan häneen. Organisaatioon samaistumista voidaan laajentaa koskemaan myös ammattia tai koulutusta. (Meyer, Allen & Smith 1993, 539.) Tässä tutkimuksessa käsiteltävä sitoutuminen vastaa ensisijaisesti Meyerin, ym. (1993) kuvaamaa affektiivista sitoutumista koulutukseen ja tulevaan ammattiin. Kuitenkin pidempään opiskelleilla jatkuvuudesta ammentava ja normatiivinen sitoutuminen voivat korostua opintojen loppuun saattamisen ja läpäisyn suhteen.

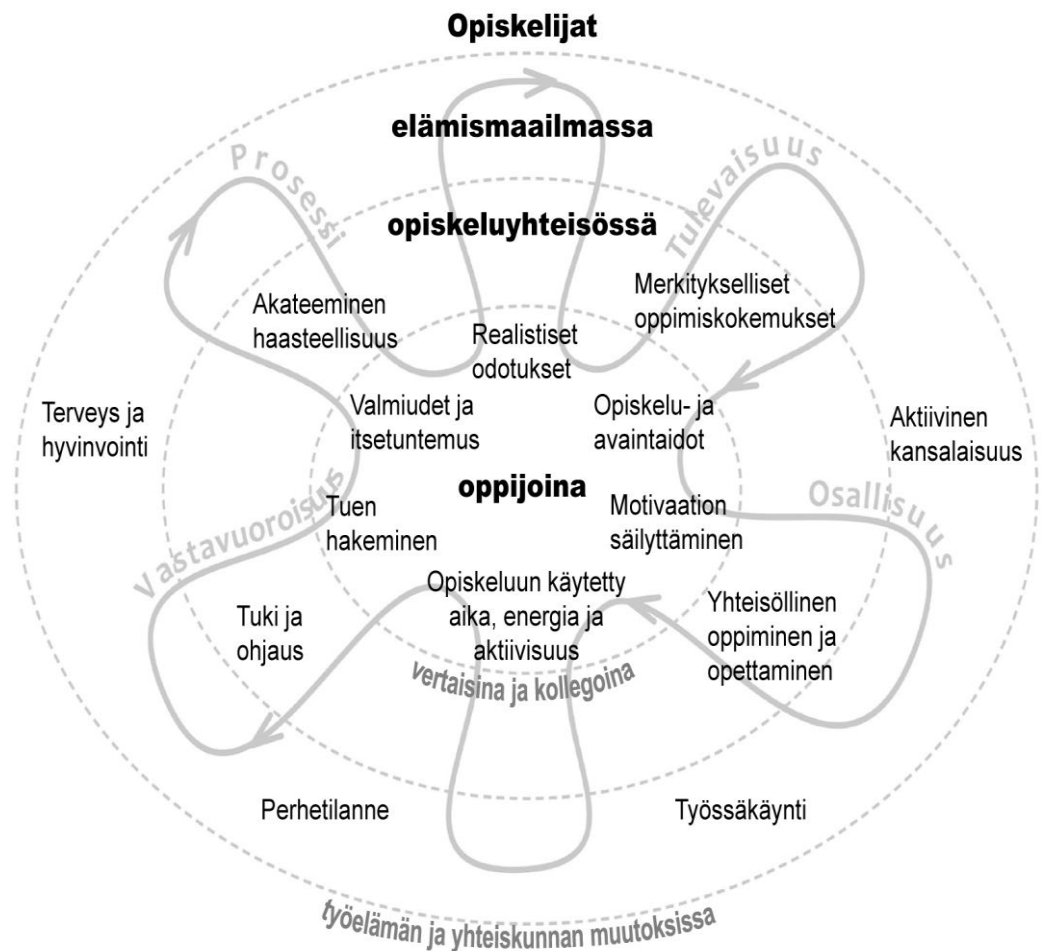
Opiskelijoiden päämäärillä ja sosiaalisilla suhteilla on erityinen merkitys opintoihin sitoutumiseen tai vastakkaisesti opintojen keskeyttämiseen. Sitoutuminen rakentuu opiskelijan mahdollisuuksista osallistua sekä opiskelijan ja oppimisympäristön vastavuoroisuudesta (Mäkinen & Annala 2011, 75). Oppimisympäristön vastavuoroisuudessa keskeistä on suhteet opetushenkilöstöön, opinnoista saatu palaute ja ohjaus sekä muut yliopiston toimintakulttuurin osa-alueet, jotka tukevat yksilön kiinnittymistä ja osallisuutta opinnoissa (Pascarella & Taranzi 1991 390, 394, 402–404.).

Tinto (1975, 95) on tutkinut opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä. Hänen opiskelijoiden integroitumisen mallissaan keskeisenä ovat sosiaalinen ja akateeminen integroituminen. Integroitumista tarkastellaan institutionaalisenä sitoutumisena ja tavoitteellisena sitoutumisena. Institutionaalinen sitoutuminen pitää sisällään opiskelijayhteisöön integroitumisen sekä vuorovaikutuksen laitoksen kanssa. Tavoitteellinen sitoutuminen pitää sisällään koulutukselliset tavoitteet ja opinnoissa suoriutumisen. (Tinto 1975, 95.)

Braxtonin, Milemin ja Sullivanin (2002, 80) tutkimuksen mukaan opiskelijan aktiivisella osallistumisella ja opiskelijan käsityksillä opiskeluorganisaation tuesta oli yhteyttä toisiinsa. Opetusmenetelmät, jotka tukivat osallisuutta, saivat opiskelijat kokemaan, että heidän opinnoissa etenemisellä on väliä yliopistossa. Lähteenoja (2010, 58) viittaa Braxtonin, ym. (2002, 73) tutkimukseen, jossa he ovat poimineet Tinton (1975) teoriasta neljä sitoutumista kuvaavaa väittämää, joiden välillä on selvää loogisuutta. Tinton (1975) mukaan uusi opiskelija omaa piirteitä, jotka vaikuttavat hänen alkuperäiseen haluunsa sitoutua yliopistoon. Nämä piirteet ovat muun muassa perhetausta, yksilölliset tekijät kuten sukupuoli sekä aiempi koulumenestys. Tämä alkuperäinen halu sitoutua vaikuttaa myöhemmin opintojen kuluessa muotoutuvaan haluun sitoutua opintoihin ja koulutusalaan. Opintojen edetessä sitoutumista yliopistoon parantaa se, jos opiskelija huomaa integroituvansa sosiaalisesti. Lopulta voidaan todeta, että mitä sitoutuneempi opiskelija on yliopistoon, sitä suuremmalla todennäköisyydellä hän saattaa opintonsa loppuun ja valmistuu. (Tinto 1975 94–96; Braxton, ym. 2002, 73; Lähteenoja 2010, 58.)

Opiskelijana yliopistossa yksilö on osana moninaisia konteksteja (kts. kuvio 2). Opiskelijan toimintaan vaikuttavat niin opiskelijan omat ominaisuudet, yliopisto instituutiona sekä yliopiston ulkopuoliset tekijät. Näitä opiskelijan ominaisuuksia ovat

muun muassa opiskelutaidot, motivaation säilyttäminen, tuen hakeminen, valmiudet, itsetuntemus, realistiset odotukset sekä opiskeluun käytetty aika, energia ja aktiivisuus. Opiskeluyhteisössä opiskelijaan vaikuttavat tuki ja ohjaus, yhteisöllisyys opettamisessa ja oppimisessa, merkitykselliset oppimiskokemukset sekä akateeminen haasteellisuus. Yliopiston ulkopuolisista tekijöistä muun muassa terveys, työssäkäynti, perhe ja aktiivisuus eri yhteisöissä vaikuttaa opiskelijan mahdollisuuksiin antaa aikaa ja aktiivisuutta opinnoille. (Mäkinen & Annala 2011, 62.)



KUVIO 2. Opintoihin sitoutuminen (Mäkinen & Annala 2011, 62).

Tässä tutkimuksessa yliopiston ulkopuolisten tekijöiden tarkastelu rajataan tutkielman ulkopuolelle, sen sijaan opiskelijan sitoutumista tarkastellaan osana tavoitteita, yliopiston vastavuoroista toimintakulttuuria sekä sosiaalisena samaistumisena opiskelijayhteisöön.

Tarkasteltaessa opiskelijoiden sitoutumista on tärkeä kiinnittää huomiota opiskelijoiden tavoitteisiin ja opiskeluorientaatioon. Opiskelulle annetut tavoitteet ovat lähtökohtana opiskelijoiden kokemuksille koulutuksesta. Tavoitteena voi olla sisällön ymmärtäminen tai opiskelutaitojen kehittäminen. Toisaalta opiskelija voi myös pyrkiä pääsemään mahdollisimman vähällä vaivalla, saamaan korkeita arvosanoja tai nauttimaan sosiaalisesta toiminnasta. (Lindblom-Ylänne, Lonka & Slotte 2001, 37.) Opiskeluorientaatiolla on yhteyttä opiskelijoiden opintojen etenemiseen ja keskeytykseen sekä kokemukseen opiskeluympäristöstä (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004, 182–183).

Boekaerts (2001) korostaa kontekstitekijöitä opiskeluorientaatiossa, mikä tarkoittaa sitä, että opiskelijat tarkastelevat kutakin oppimistilannetta ja oppimisympäristön antamaa tukea verraten niitä omiin sen hetkisiin tavoitteisiin. Yliopisto opintojen toteutus ja yksilön käsitykset saatavilla olevasta ohjauksesta ja tuesta vaikuttavat siihen, miten opiskelija motivoituu opintoihin. Opiskeluympäristöön liittyvät tekijät ovat siis merkittäviä opiskelijan tehdessä päätöstä sitoutua opintoihin. (Boekaerts 2001, 20–21.) Sántin (1999, 51) tutkimuksen mukaan palautteella ja ohjauksella oli keskeinen rooli opiskelijan sitoutumisessa ja opintoihin suuntautumisessa.

Yliopistoa voidaan pitää ensisijaisesti sosiaalisena ympäristönä, jossa vallitsevat tietyt normit, arvot ja toimintatavat (Häyrynen, Perho, Kuittinen ja Silvennoinen 1992, 52). Yliopisto ei muodosta homogeenista yhteisöä vaan eri tiedekuntien ja laitosten välillä on eroavaisuuksia tavoitteissa ja toimintatavoissa. Ylijoki (1998) on jakanut yliopiston eri tiedekuntien opiskelijat heimokulttuureiksi. Heimoissa vallitsee omat tavat toimia, ylläpitää identiteettiä sekä tavat palkita ja rankaista. (Ylijoki 1998, 216). Yliopistojen tiedealojen isojaon mukaisesti opettajankoulutus kuuluu pehmeälle ja soveltavalle osa-alueelle. Vastakohtana on kova teoriapohjainen opetus. (Biglan 1973, 198.) Opettajankoulutuksella opiskelu perustuu käytännölliseen oppimiseen ja tulevaan työtehtävään valmistumiseen.

Tinton (2002) mukaan opiskelijan integroitumisessa keskeisessä roolissa ovat opettajien menetelmät ja yliopiston toiminta opiskelijoiden kiinnittämiseksi. Lähtökohtana on se, että opiskelijat, joilta odotetaan hyviä tuloksia, menestyvät. Menestyäkseen opinnoissa opiskelijat tarvitsevat akateemista, sosiaalista ja persoonallista tukea. (Tinto 2002, 1-3.) Opiskeluympäristön käytänteet ja kulttuuri

vaikuttavat opiskelijoiden sitoutumiseen ja tavoitteisiin yhteensopivuusmallin mukaisesti. Yhteensopivuusmallissa tarkastellaan opiskelijan tarpeiden, asenteiden, päämäärien ja odotusten yhteen sopivuutta laitoksen opiskeluympäristön, tukitoimien ja ihmisten kanssa. (Thompson & Fretz 1991, 437.) Yliopiston ilmapiiriä voi pitää motivaation ja sitoutumisen lähteenä. Vesikansan (1998, 76) tutkimuksen mukaan yliopistoilmapiiri oli keskeisenä tekijänä opiskelijoiden opintojen etenemiseen ja opintoihin sitoutumiseen. Yliopistoilmapiiri sisältää integroitumiseen keskeisesti liittyvät tekijät kuten vuorovaikutuksen määrän ja laadun opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa. Tämä yliopiston ilmasto korreloi opiskelijoiden tyytyväisyyden kanssa. (Vesikansa 1998, 76.) Integroituminen opiskeluyhteisöön näkyy muun muassa siinä, kun opetushenkilökunta koetaan helposti lähestyttävänä (Mäkinen & Olkinuora 2001, 51).

Ashforthin ja Maelin (1989, 23) mukaan ”sitoutuminen on samaistumisen ja osallistumisen vahvuus suhteessa organisaatioon”. Samaistuminen tarkoittaa ryhmän jäsenyyden sulautumista osaksi yksilön minäkäsitystä. Samaistuminen ryhmään voi olla kognitiivista, emotionaalista tai molempia. Kognitiivinen sitoutuminen perustuu pelkästään yksilön ajatteluun, jossa hän liittyy itsensä osaksi tiettyä ryhmää ja sen kohtaloa. Emotionaalinen sitoutuminen rakentuu yksilön tunteista ja arvioinneista, jotka ovat mukana identifioitumisessa. (Ashforth & Mael 1989, 21; Lähteenoja 2010, 92–93.) Samaistumisella on vaikutuksia opiskelijan opintomenestykseen, koulutuksen läpäisyyn sekä opintotyytyväisyyteen. Myös varmuus opintoalasta on sidoksissa yhteenkuuluvuuteen. (Kember, Lee & Li 2001, 340.) Yhteenkuuluvuutta opiskelijat voivat tuntea kanssapöskelijöihin, opetushenkilökuntaan, laitokseen tai yliopistoon. Tämä yhteenkuuluvuus kasvaa ajan myötä, kun opiskelija laajentaa tuttavapiiriään opintojen aikana ja kontaktien määrä lisääntyy. (Kember 2007, 140.)

Samaistuminen johtaa sitoutumiseen. Thomasin (2012, 12) mukaan opiskelijoilla, jotka jatkoivat opintojaan, oli keskeyttäneitä parempi käsitys yliopiston toimintakulttuurista sekä läheisemmät välit muihin opiskelijöihin ja yliopiston henkilökuntaan. Sen sijaan keskeyttäneet tai keskeyttämistä harkitsevat opiskelijat kärsivät ulkopuolisuudesta ja vähäisistä kontakteista muihin opiskelijöihin. (Thomas 2012, 12.)

Tiilikainen (2000) on tutkinut ensimmäisen vuoden opiskelijöiden sosiaalistumista omaan laitokseensa. Sosiaalistuminen tarkoitti opiskelijöiden

mahdollisuuksia kiinnittyä yliopiston toimintaan ja osallistua vuorovaikutukseen laitoksenhenkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa. Tiilikaisen käyttämän faktorianalyysin avulla tulokseksi saatiin että opetukseen, laitokseen ja opiskelijayhteisöön tyytyväisimpiä olivat naiset ja ensisijaiseen opiskelupaikkaan päässeet. Merkittävää oli myös se, että mitä tyytyväisempi opiskelija oli ohjaukseen, opettajiin ja opiskelijayhteisöön, sitä nopeammin hän eteni opinnoissaan. Sosiaalisilla tekijöillä on siis vaikutusta ainakin opiskelujen etenemisnopeuteen. Nopeudella ei kuitenkaan voida suoraan selittää opiskelijan onnistunutta integroitumista. (Tiilikainen 2000, 85, 93.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden alkuperäisten koulutusmotiivien yhteyttä luokanopettajaopiskelijoiden opintoihin sitoutumiseen. Tutkimuksessa sitoutuminen jakautuu koulutusvalintaan sitoutumiseen, yleisorientaatioon sekä yliopisto ympäristön sosiaalisiin tekijöihin kuten opiskelijayhteisöön samaistumiseen ja vuorovaikutukseen opetushenkilöstön kanssa. Tutkimuksessa keskeistä on opiskelijoiden sitoutuminen koulutusvalintaan sekä sosiaalinen samaistuminen laitoksen toimintakulttuuriin ja opiskelijayhteisöön.

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella luokanopettajan koulutusohjelmassa opiskelevien opiskelijoiden koulutusvalintamotiiveja sekä opintoihin sitoutumista. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ja selittää koulutusvalintamotiivien ja sitoutumisen välisiä yhteyksiä. Tutkimuskohteena olivat luokanopettajan koulutusohjelmassa opiskelevat opiskelijat. Suomalaiset tarkan valintaseulan läpikäyneet luokanopettajaopiskelijat tuovat opintoihin sitoutumis- ja koulutusvalintatyytyväisyystutkimukseen omanlaisensa näkökulman, sillä heidän voidaan olettaa olevan hyvin motivoituneita ja alasuuntautuneita. Korkea ammatillinen motivaatio ei kuitenkaan saisi olla itsestänselvyys edes suosituilla opiskelualoilla, vaan opiskelijoilla on oikeus saada riittävästi tukea ja ohjausta opinnoissaan. Opintoyhteisöön sitoutuminen on prosessi, joka tukee opiskelijoiden oppimista ja tulevaisuuden ammattiin sitoutumista. Yleisesti opiskelijat suhtautuvat yliopisto-opintoihin välineellisesti, toivoen saavansa työelämään vaadittavia kvalifikaatioita ja pätevyyskäsiä eli saavuttaakseen haluamansa työpaikan (Rautopuro & Korhonen 2011, 37). Tässä tutkimuksessa halusin tuoda esiin ammattisuuntautuneisuuden merkityksellisyyttä luokanopettajaopintoihin sitoutumisessa.

Tutkimusote on kvantitatiivinen. Kvantitatiivinen tutkimusote oli perusteltua, sillä tarkoituksena oli selvittää yleistettäviä yhteyksiä luokanopettajaopiskelijoiden koulutusvalintamotiivien ja sitoutumisen välillä. Kvantitatiivisilla aineistoilla pyritään kuvaamaan perusjoukkoa, joka tässä tutkimuksessa oli kaikki suomenkielisissä luokanopettajan koulutusohjelmissa opiskelevat. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa pyritään objektiiviseen ja yleistettävään tietoon populaatiosta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 193.)

Aiempien tutkimuksien mukaan opettajankoulutukseen hakeudutaan monen eri motiivin siivittäminä. Harkittu koulutusvalinta on pohjana opintoihin ja ammattiin sitoutumiselle. Sosiaaliset tekijät yliopistossa, kuten opiskelijaryhmään integroituminen ja vuorovaikutuksellinen opiskeluilmapiiri tukevat opiskelijoiden sitoutumista ja opintojen suuntaamista (kts esim. Boekaerts 2001, Thomas 2012).

Täsmälliset tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Mitkä ovat olleet luokanopettajaksi opiskelevien motiivit hakeutua luokanopettajan koulutusohjelmaan?
2. Miten luokanopettajaksi opiskelevat ovat sitoutuneet opintoihinsa luokanopettajan koulutusohjelmassa?
3. Miten opiskeluaika on yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden opintoihin sitoutumiseen?
4. Miten sosiaalinen samaistuminen opiskelijaryhmään ja vuorovaikutus opetushenkilöstön kanssa ovat yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden koulutusohjelmaan sitoutumiseen?
5. Onko luokanopettajaksi opiskelevien motiiveilla hakeutua opintoihin yhteyttä siihen, miten opiskelijat ovat sitoutuneet luokanopettajan koulutusohjelmaan?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuskohteena olivat suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden koulutusvalinta motiivit ja sitoutuminen valittuun koulutusohjelmaan. Tutkimuksen perusjoukkona olivat kaikki suomenkielisissä yliopistoissa luokanopettajan koulutusohjelmassa opiskelevat opiskelijat.

Pohtiessani otantaa, päädyin tekemään sen harkittuna mukavuusotantana. Koska tutkimuksen aiheena olivat koulutusvalinnan motiivit ja opintoihin sitoutuminen, halusin saada otokseen usean eri vuosikurssin opiskelijoita useammasta eri yliopistosta. Ensimmäisen vuoden opiskelijoilla todennäköisesti alkuperäiset koulutusvalinnan motiivit ovat paremmin mielessä mutta toisaalta sitoutuminen vielä uutuuden viehätysten värittämää. Pidempään opiskelleiden koulutusvalinnan syyt ovat voineet unohtua tai muokkautua sosiaalisesti sopivimmiksi opiskelujen aikana. Opintoihin sitoutumiseen sen sijaan saadaan laajempi käsitys tarkastelemalla myös pidempään opiskelleita.

Lopulliseen otantaan vaikutti käytännön syyt. Omat kontaktini Jyväskylän, Tampereen ja Helsingin opettajaopiskelijoiden ainejärjestöihin saivat minut valitsemaan otokseen juuri näiden kolmen yliopiston luokanopettajaopiskelijat. Kaikkien kolmen yliopiston luokanopettajan koulutusohjelmat ovat hyvin suosittuja, minkä vuoksi niissä opiskelevat luokanopettajat ovat joutuneet kilpailemaan opiskelupaikastaan ja heiltä voidaan odottaa korkeaa motivaatiota.

Valitsin tutkittaviksi ryhmiksi kolmen suomalaisen yliopiston opettajankoulutuslaitoksilla opiskelevat opiskelijat. Helsingin, Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen luokanopettajaopiskelijoita lähestyttiin sähköpostitse. Luokanopettajaksi opiskelevien ainejärjestöjen sähköpostilistoille lähetettiin saatekirje (liite 2), jossa pyydettiin osallistumaan pro gradun aineistonkeruuseen. Sähköpostissa oli linkki sähköiseen kyselyyn, johon vastaajat pystyivät osallistumaan kirjautumatta. Kyselyyn osallistuminen perustui siis vastaajien omaan halukkuuteen osallistua tutkimukseen. Otantaa voi kutsua mukavuusotannaksi (Nummenmaa 2004, 24).

Tutkimus on luonteeltaan kvantitatiivinen ja tutkimusvälineenä käytettiin strukturoitua verkkokyselyä. Tutkimusmenetelmä, kysely tutkimusmenetelmänä ja tässä tutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen mittarit esitellään seuraavissa luvuissa.

Aineiston keruu ja tutkimuksen osallistujat luvussa kuvataan, kuinka tutkimusaineiston keruu toteutettiin ja kuvaillaan saatua aineistoa vastaajien perustietojen perusteella. Aineiston analyysiluvussa kuvataan mittareiden pohjalta tehty aineiston valmistelu ja summamuuttujien luominen. Analyysissa kerrotaan myös käytetyistä muuttujien välisiä yhteyksiä testaavista tilastollisista testeistä. Lisäksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta omassa luvussaan.

4.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opintoihin sitoutumista opiskelijan näkökulmasta. Kun halutaan tietää, miksi yksilö on tehnyt tietyn koulutusvalinnan tai mitä yksilö ajattelee koulutusvalinnastaan, on sitä paras kysyä häneltä itseltään. Tässä tutkimuksessa haluttiin tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden motiiveja ja koulutuskokemuksia, joten tutkimusmenetelmäksi valikoitui kysely. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72.)

Tutkimus on luonteeltaan kvantitatiivinen tutkimus, jossa pyritään objektiiviseen ja yleistettävään tutkimustietoon. Survey on tutkimusmenetelmä, jolla pyritään kuvailemaan, selittämään ja vertailemaan asenteita ja käsityksiä. Aineisto kerätään standardoidusti esimerkiksi kyselyllä. Standardoidussa aineiston keruussa jokainen vastaaja vastaa samoihin kysymyksiin. (Hirsjärvi, ym. 2009, 193; Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 118–119.) Tutkimusmenetelmäksi valitsin verkkokyselyn (liite 1), joka toteutettiin Google Driven kyselyalustalla. Kyselyn avulla oli mahdollisuus saada nopeasti ja taloudellisesti kattava otos suomalaisten yliopistojen luokanopettajaopiskelijoista. Internet-alusta mahdollisti myös vastauksien seurannan sekä helpon vastauksien siirron analyysisovellukseen. Tavoitteena oli saada yli 100 hengen otos, jossa kummastakin sukupuolesta olisi edustava yli 20 vastaajan otos.

Kyselyt lähetettiin opiskelijoille ainejärjestöjen sähköpostilistojen avulla. Ainejärjestöjen sähköpostilistat olivat yksinkertaisin keino saavuttaa mahdollisimman monta koulutusohjelman opiskelijaa. Kaikki luokanopettajankoulutusohjelmassa opiskelevat eivät kuitenkaan automaattisesti kuulu ainejärjestöön tai seuraa sähköpostilistaa. Kyselyn ei siis voida olettaa saavuttaneen kaikkia Jyväskylän, Helsingin ja Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoita. Kyselyyn osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen.

Lomakkeella kartoitettiin luokanopettajaopiskelijoiden motiiveja hakeutua luokanopettajan koulutusohjelmaan ja heidän sitoutumista koulutusohjelmaan, yliopiston toimintakulttuuriin ja sosiaaliseen opiskelijayhteisöön. Kyselylomake (liite 1) oli jaettu neljään osioon: taustat, syyt koulutusvalintaan, opiskelukokemukset ja urasuunnitelmat. Taustoilla selvitettiin opiskelijoiden ikä, sukupuoli ja reitti koulutusohjelmaan. Tarkoituksena oli ottaa selvää koulutusohjelman ensisijaisuudesta hakutoiveena, hakukerrat ennen sisäänpääsyä ja onko opiskelijalla takana muita ammattitutkintoja tai korkeakouluopintoja. Syyt hakeutua koulutukseen kysyttiin FIT-Choice malliin perustuvilla väittämillä, joiden paikkansapitävyyttä opiskelijat arvioivat seitsenportaisella Likert-asteikolla. Väittämät perustuivat FIT-Choice malliin (Watt & Richardson 2007) sitä kuitenkin hiukan muunnellen ja väittämiä karsien. Sitoutumista tarkasteltiin 20 väittämällä, jotka olivat mukailtuja Lähteenojan (2010) sosiaalisen integraation mittarin väittämistä. Kyselylomaketta tutkimusmenetelmänä ja tässä tutkimuksessa käytettyjä mittareita tarkastellaan seuraavissa alaluvuissa tarkemmin.

4.1.1 Kysely

Tarkoitukseni oli tarkastella luokanopettajan koulutusohjelmassa opiskelevien koulutusvalintamotiiveja ja sitoutumista opintoihin koulutusohjelmassa. Koulutukseen sitoutumista tarkasteltiin koulutusvalintaan sitoutumisen, opiskeluorientaation, koulutuskokemusten sekä sosiaalisen integraation avulla. Tutkimusmenetelmänä oli verkkokysely.

Koska tutkielmassa haluttiin tarkastella useamman eri yliopiston eri vuosikursseilla opiskelevien opiskelijoiden kokemuksia, tutkimus päätettiin suorittaa verkkokyselynä. Verkkokyselyn etuna on nopeus ja vaivattomuus tutkijalle. Kyselyt ovat yksi yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä. Kyselylomakkeella saa kerättyä kustannustehokkaasti laajan aineiston, jota voidaan analysoida tilastollisin menetelmin. Kysely mahdollistaa lisäksi vastausten saamisen anonymisti, jonka voidaan katsoa lisäävän vastaajien rehellisyyttä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195–196.)

Kyselyn heikkouksina voidaan pitää pinnallisuutta. Suurimpina heikkouksina voidaan pitää tulkinnan vaikeutta ja väärinymmärrysten vaikeaa kontrollointia. Vastausvaihtoehtojen ja vastaajan kokemusten vastaavuutta ei voida varmistaa. Lisäksi ei voida taata sitä, miten vakavissaan ja rehellisesti vastaajat loppujen lopuksi vastaavat kyselyyn. Vastaajien tunnetilasta tai kontekstitekijöistä ei myöskään saada tietoa. Yksi

kyselyiden haittapuoli on lisäksi vastauskato varsinkin vastaamisen perustuessa vapaaehtoisuuteen. Kyselylomakkeen etuna on se, että sillä voidaan kysyä useita asioita samanaikaisesti ja minimoida tutkijan vaikutus haastattelutilanteessa. Saadun aineiston laajuus ja kustannustehokkuus ovat merkittäviä etuja. (Hirsjärvi, ym. 2009, 195.)

Kyselylomakkeen laatiminen vaatii harjoittelua. Luotettavien kysymyksien laatiminen ei ole yksinkertaista ja vaatii taitoa ja perehtyneisyyttä. Mittarin laatimiseen oli käytössä riittävästi aiempaa tutkimustietoa, sillä koulutusvalinta motiivit ja opintoihin sitoutuminen ovat olleet tutkimuksen kohteena. Tässä tutkimuksessa on käytetty apuna jo valmiina olevia mittareita, sillä kokonaan oman kyselylomakkeen laatiminen mittareineen olisi ollut pitkä prosessi opinnäytetyöhön. Valmiina olevia mittareita mukailtiin ja laajennettiin tutkimusaiheeseen sopivaksi.

Kyselyn ensimmäisenä osana oli opiskelijoiden taustojen kartoitus, jolla otettiin selvää yksilöiden iän ja sukupuolen lisäksi opintoihin liittyvistä perustiedoista. Opintoihin liittyvistä taustatiedoista kysyttiin yliopistoa, opintojen aloitusvuotta, koulutusohjelman ensisijaisuutta, hakukertoja ennen sisäänpääsyä, aiempaa ammatillista koulutusta ja aiempia opintoja korkeakoulussa. Opintomenestystä tai kotitaustaa ei taustoissa kysytty. Taustat sijoitettiin kyselyssä ensimmäiseksi, sillä niihin vastaajan on helpoin vastata.

Kyselylomaketta on hyvä testata ennen toteutusta. Tässä tutkimuksessa lopullista tutkimuslomaketta ei testattu. Kyselylomake pohjautui aiempiin tutkimuksiin koulutusvalinnoista ja koulutukseen integroitumisesta. Lisäksi toteutin vastaavan kyselyn osana tutkimusmetodiikan kurssia, jossa erityisesti itse laatimani kysymykset olivat osa mittaria, jolla kysyttiin tyytyväisyyttä koulutusohjelmaan. Tämän tutkimuksen kyselylomaketta käsiteltiin lisäksi seminaaritapaamisessa, jossa kysymyksien yksiselitteisyyttä ja monipuolisuutta tarkasteltiin kriittisesti opiskelijaryhmän kommenttien avulla.

Kyselylomaketta laatiessani kiinnitin erityistä huomiota kysymysten yksiselitteisyyteen ja selkeyteen. Lisäksi vertasin eri tutkimuksissa käytettyjä mittareita, jotta löysin juuri omaa tutkimusaihettani vastaavat väittämät. Kyselylomakkeet, jotka olivat oman mittarini pohjana, eivät ole alun perin suomalaisen yliopistokulttuuriin suunniteltuja, joten mittareita tuli muokata suomalaista koulutusta vastaavaksi. Lomaketta laatiessani pidin huolta kyselylomakkeen pituudesta, sillä tarkoitukseni oli hankkia aineistoa sähköpostilistojen kautta vapaaehtoisilta tutkimukseen osallistujilta.

Kunkin väittämän olennaisuus kokonaisuudessa arvioitiin kriittisesti ennen kyselylomakkeen julkaisua. Sitoutumiselle tuli kuitenkin saada tarpeeksi selittäviä tekijöitä. Seuraavaksi esittelen kyselylomakkeessa käytetyt mittarit.

4.1.2 Mittarit

Kyselylomakkeen mittareita laatiessa tutkimuksen teoria, käsitteet ja tutkimuskysymykset tulee olla perusteellisesti käsitelty (Valli 2001, 100). Aikaisemman teoria tiedon ja tutkimusten perusteella laadittiin verkkokysely, jossa käytettiin opiskelijoiden koulutusvalintamotiivit -mittaria sekä opintoihin sitoutumismittaria. Sitoutumismittarin osina olivat koulutusvalintaan sitoutuminen, opiskeluorientaatio, vuorovaikutus opetushenkilöstön kanssa, opintojen laatu sekä opiskelijayhteisöön samaistuminen.

Kyselyn toisessa osassa taustojen jälkeen kysyttiin opiskelijoiden koulutusvalinta motiiveja. Koulutusvalintamittari perustui Watt ja Richardsonin FIT-Choice malliin. Motiiveja hakeutua luokanopettajan koulutukseen kysyttiin 25 väittämän avulla, joiden paikkansapitävyyttä omassa valintaprosessissa vastaajat arvioivat seitsenportaisen Likert-asteikon avulla. Opiskelijoita kehoitettiin vastaamaan sen mukaan, mitä ajattelivat koulutukseen hakeutuessa. Väittämät oli muotoiltu menneeseen muotoon: ”*Koin persoonallisuuteni sopivan alalle*”. FIT-Choice mallissa olleita väittämiä oli poistettu ja korvattu toisilla.

FIT-Choice mallissa on yhteensä 40 koulutusvalinnan motiivia kuvaavaa väittämää. Tässä tutkimuksessa mallin väittämistä otettiin käyttöön vain osa. FIT-Choice mallista poistettiin kokonaan ammattimielikuvia kuvaavat väittämät, sekä työn liikutettavuutta (eng. transferability) kuvaavat väitteet. Lisäksi esimerkiksi Wattin ja Richardsonin (2007, 179–180) jaotteleminen teemojen ”työ lasten parissa” sekä ”aiemmat opetus ja oppimiskokemukset” sisältä karsittiin väittämiä. Poistettujen väittämien tilalle luotiin seminaarissa käytyjen keskustelujen pohjalta väittämät ”*Koin, että työssä pääsisin toteuttamaan itseäni*”, ”*Halusin seurata äitini/isäni jalanjalkia*” sekä väittämiä ”*Halusin olla roolimallina*”. Vastoin Wattin ja Richardsonin (2007, 176) mallia *Halu työskennellä lasten ja nuorten parissa* sijoitettiin ”työn sisäiset arvot” luokkaan, sillä lasten kanssa työskentelyä voidaan pitää osana työn ominaisuuksia, jotka tuovan työhön palkitsevuutta itsessään. Wattin ja Richardsonin mallissa väittämiä oli osa ”työn yhteiskunnalliset hyötyarvot” luokkaa. Tarkoituksena oli pitää mittari sisällöltään

samankaltaisena, mutta tehdä siitä alkuperäistä ytimekkäämpi vastausmukavuuden parantamiseksi. Seuraavassa eritellään koulutusmotiivimittarin väittämät Wattin ja Richardsonin käyttämiin yläteemoihin (kts. myös kuvio 1). (Watt & Richardson 2007, 176, 179–180.)

Koulutusmotiivi väittämät, jotka kuvaavat *sosiaalisia tekijöitä*:

- 4. Halusin seurata äitini/isäni jalanjalkia
- 9. Lähipiirini suositteli minulle alaa
- 20. Olen aina viihtynyt koulussa
- 22. Minulla oli hyviä opettajia roolimallina

Koulutusmotiivi väittämät, jotka kuvaavat *työn tarjoamia hyötyjä*:

- 5. Koin opettajien palkkauksen itselleni sopivana
- 8. Pidín opettajan ammattia arvostettuna
- 10. Alalla olisi hyvät uramahdollisuudet
- 19. Halusin olla roolimalli

Koulutusmotiivi väittämät, jotka kuvaavat *käsityksiä omista kyvyistä*

- 13. Koin persoonallisuuteni sopivan alalle
- 21. Kasvatustiede/kasvatuspsykologia kiinnosti minua
- 23. Opettajan voisin hyödyntää harrastuksiani

Koulutusmotiivi väittämät, jotka kuvaavat *työn sisäistä arvoa*:

- 1. Halusin työskennellä lasten ja nuorten parissa
- 3. Pidín opettamisesta
- 11. Olin aina halunnut opettajaksi
- 18. Koin, että työssä pääsisin toteuttamaan itseäni

Koulutusmotiivi väittämät, jotka kuvaavat *työn henkilökohtaisia hyötyarvoja*:

- 6. Minua houkutti tulevat kesälomat
- 17. Ajattelin, että opettajan minulla olisi varmasti aina töitä
- 24. Ajattelin, että työajat mahdollistaisivat perhe-elämän ja/tai

harrastamisen

Koulutusmotiivi väittämät, jotka kuvaavat *työn yhteiskunnallista hyötyarvoa*:

- 2. Halusin vaikuttaa lasten ja nuorten tulevaisuuteen
- 7. Halusin työskennellä yhteiskunnan hyväksi
- 12. Halusin vaikuttaa huono-osaisten lasten ja nuorten asemaan
- 15. Halusin saada aikaan muutosta
- 16. Halusin vaikuttaa yhteiskunnalliseen tasa-arvoon

Koulutusmotiivi väittämät, jotka kuvaavat *opettamista varavaihtoehtona*:

- 14. En päässyt ensisijaisesti hakemaani opiskelupaikkaan
- 25. Opettajuus oli eräänlainen varavaihtoehto

Kyselyn kolmas osio käsitteli koulutusohjelmassa opiskeluun sitoutumista. Mittari oli mukailtu yhdistelmä aiemmissa tutkimuksissa käytetyistä mittareista. Sitoutumismittari koostui koulutusvalinta motiivien tavoin seitsenportaisesta Likert-asteikosta. Sitoutumismittarissa oli yhteensä 20 väittämää ja sitä nimitettiin kyselylomakkeella *Koulutuskokemuksiksi*. Mittarin väittämät oli koottu teorian ja aikaisempien tutkimuksien valossa käsittelemään neljää osa-aluetta: koulutusvalintaan sitoutumista, opiskeluorientaatiota, opintojen laatua, vuorovaikutusta opetushenkilöstön kanssa sekä sosiaalista opiskelijayhteisöön samaistumista.

Koulutusvalintaan sitoutumisen väittämät olivat tätä tutkimusta varten laaditut ja muotoillut väittämää ”*Minusta on mukava kertoa muille, missä koulutusohjelmassa opiskelen*” lukuun ottamatta, joka oli osa Lähteenojan (2010) sosiaalisen integraation mittaria. Itse laaditut kysymykset olivat mukana pilottitutkimuksessa, joka tehtiin tutkimusmetodiikan kurssilla syksyllä 2013 luokanopettajaopiskelijoiden koulutusvalinta tyytyväisyydestä. Opiskeluorientaatiota kuvaavat väittämät olivat mukaelma Mäkinen-Strengin (2012) väitöstutkimuksessa käyttämistään opiskeluorientaatiöväittämistä. Väittämällä kartoitettiin opiskelijoiden ammattiorientaatiota ja saavutusorientaatiota. Yliopiston toimintaympäristö väittämät olivat jaettu kahteen: vuorovaikutus opetushenkilöstön kanssa ja opintojen laatu. *Vuorovaikutus opetushenkilöstön kanssa* väittämät olivat Pascarellan ja Terenzinin

(1991) sosiaalisen integraation mittarista, jonka Lähteenoja (2010) oli suomentanut omaa väitöstutkimustaan varten. Opetushenkilöstö vuorovaikutuksen lisäksi yliopiston toimintakulttuuriin liittyen kysyttiin *opintojen laatua* opintojen mielekkyydestä, käytännöllisyydestä sekä riittävästä palautteesta ja ohjauksesta. *Sosiaalinen opiskelijayhteisöön samaistuminen* väittämät olivat niin ikään Lähteenojan (2010) suomentamasta Pascarellan ja Terenzinin (1991) sosiaalisen integraation mittarista.

Sitoutumismittarin väittämät, jotka kuvaavat *koulutusvalintaan sitoutumista*

1. Olen tyytyväinen valitsemaani koulutusohjelmaan
4. Opinnot ovat saaneet minut epäilemään alavalintaani
5. Olen vakavasti harkinnut vaihtavani koulutusohjelmaa
14. Minusta on mukava kertoa muille, missä koulutusohjelmassa opiskelen

Sitoutumismittarin väittämät, jotka kuvaavat *opiskeluorientaatiota*

7. Tuleva ammatti motivoi minua opiskelemaan
8. Haluan saada tutkinnon valmiiksi mahdollisimman nopeasti
9. Tavoittelen korkeimpia mahdollisia arvosanoja

Sitoutumismittarin väittämät, jotka kuvaavat *vuorovaikutusta opetushenkilöstön kanssa*

18. Laitoksen henkilökunta suhtautuu myönteisesti opiskelijoihin
19. Kanssakäyminen opettajien kanssa on vaikuttanut myönteisesti uratoiveisiini ja tavoitteisiini
20. Opettajani ovat vaikuttaneet myönteisesti kehitykseeni, asenteisiini ja arvoihini

Sitoutumismittari väittämät, jotka kuvaavat *opintojen laatua*

2. Opiskeltavat teemat ovat olleet mielekkäitä ja merkityksellisiä
3. Opinnot ovat olleet tarpeeksi haastavia
6. Käsitykseni opettajuudesta on muuttunut opintojen aikana
10. Toivoisin opintojen käsittelevän enemmän käytännön opettajantyötä

11. Opetusharjoittelut ovat olleet ensisijaisesti hyviä kokemuksia
12. Olen saanut riittävästi palautetta suorituksistani
13. Olen saanut tarpeeksi ohjausta opinnoissani

Sitoutumismittarin väittämät, jotka kuvaavat *sosiaalista opiskelijayhteisöön samaistumista*

15. Olen saanut hyviä ystäviä koulutusohjelman muista opiskelijoista
16. Muut alan opiskelijat ovat vaikuttaneet myönteisesti kehitykseeni, asenteisiin ja arvoihini
17. Koen usein olevani ulkopuolinen alan opiskelijoiden keskuudessa

Sekä toisessa että kolmannessa osiossa käytettiin Likert-asteikkoa, jolla väittämien paikkansapitävyyttä vastaaja arvioi. Likert-asteikkoa käytetään asenne- ja motivaatiomittauksissa. Likert-asteikolliset kysymykset ovat monivalintakysymyksiä. Monivalintakysymykset ovat suljettuja kysymyksiä, joihin vastaaja voi vastata vain kyselynlaatijan määräämällä tavalla. Likert-asteikollisia vastauksia pidetään välimatka-asteikollisena ja niitä voidaan vertailla tilastollisesti. Likert-asteikko voi olla 5-7-portainen. Tässä tutkimuksessa käytettiin 7-portaista yksisuuntaista Likert-asteikkoa, jossa pienin arvo kuvasi samanmielisyyttä ja suurin arvo vähiten samanmielisyyttä (1 kuvaa erittäin hyvin/täysin samaa mieltä – 7 ei kuvaa ollenkaan/ei ollenkaan samaa mieltä). Asteikon suunta valittiin Hirsjärven, ym. (2009, 200) esimerkin perusteella. Asteikon lisäksi koulutusvalintamittariin ja sitoutumismittariin kuului myös vastausvaihtoehto ”Ei mielipidettä”.

Kyselylomakkeen neljäs osa koostui valmistumis- ja opettamishalukkuusväittämistä sekä urasuunnitelmia kartoittavasta avoimesta kysymyksestä. Valmistumista koulutusohjelmasta kysyttiin kyllä-ehkä-en -vaihtoehtoilla. Todennäköisyyttä, että opiskelija työskentelee tulevaisuudessa opettajana, kysyttiin toisen ja kolmannen osuuden tapaan seitsenasteisella Likert-asteikolla (1 Erittäin todennäköistä – 7 Ei ollenkaan todennäköistä). Avoin kysymys urasuunnitelmista kuului: *Minkälaisia urasuunnitelmia sinulla on?*

4.2 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimus toteutettiin keväällä 2015. Linkki kyselyyn saatekirjeen kanssa lähetettiin Jyväskylän yliopiston, Tampereen yliopiston sekä Helsingin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden ainejärjestöjen sähköpostilistoille. Kyselyyn pyydettiin vastaamaan mahdollisimman pian. Vastauksia kertyi ensimmäisien päivien aikana yli 150 ja loput vastaukset tulivat tipoittain kuitenkin viikon sisällä kyselypyyntöjen lähettämisestä. Vastauksia odotettiin puolitoista viikkoa (10 päivää), jonka jälkeen saatu aineisto (N=206) siirrettiin SPSS for Windows-ohjelmaan analysoitavaksi.

Ennen tutkimuksen lähettämistä väittämiä oli käsitelty niin seminaarissa kuin kahden kesken tutkimusohjaajan kanssa. Pilottikyselynä toimi tutkimusmetodiikan kursilla syksyllä 2013 tehty kysely. Käytettyjä mittareita oli käytetty aiemmissa tutkimuksissa, joten niiden todettiin toimivan ilman erillistä testaamista. Seminaareissa saadun palautteen avulla mittari muutettiin 7-portaiseksi ja yksisuuntaiseksi niin, että arvo 1 vastasi kuvausta ”täysin samaa mieltä” ja arvo 7 ”ei ollenkaan samaa mieltä”. Aineiston keruun aikana saatiin yksi palaute Likert-asteikon suunnasta, joka oli vastaajan kokemuksiin verraten erisuuntainen pienimmän arvon kuvatessa ”täysin samaa mieltä”-väittämää. Palaute ei kuitenkaan johtanut muutoksiin, sillä aineistossa ei esiintynyt epäjohdonmukaisuutta.

Tutkimuksen osallistujien taustojen tilastolliset tunnusluvut ovat esitelty liitteessä 3. Tutkimukseen vastasi määrääjassa (10 päivää) yhteensä 206 opettajaopiskelijaa, heistä 205 oli koulutuksen mukaan luokanopettajaopiskelijoita ja yksi vastasi olevansa muu kuin luokanopettajaopiskelija. Selvyyden vuoksi tutkimuksen otokseen otettiin vain luokanopettajan koulutusohjelmassa opiskelevat. Vastaajat olivat Jyväskylän (42 %), Tampereen (36 %) ja Helsingin (22 %) yliopistosta. Koska kaikkien luokanopettajan koulutusohjelmassa opiskelevien opiskelijoiden ei tiedetä saaneen kyselyä, ei otoksen kattavuutta voida prosentuaalisesti esittää. Vastaaja määrät eivät kuitenkaan ole suhteessa koulutusohjelmien kokoihin. Vastaajista 88 % oli naisia ja 12 % miehiä. Sukupuolijakauma vastaajista vastaa kohtalaisesti suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden suhdetta yleisesti, sillä kasvatustieteen ja opetusalan opiskelijoista keskimäärin 83 % on naisia (Tilastokeskus 2012).

Vastaajat olivat syntyneet vuosina 1967–1995, suurimmat yksittäiset ikäluokat olivat vuonna 1990 (14 %) ja 1991 (14 %) syntyneet. Vastaajat olivat aloittaneet koulutusohjelmansa vuosina 2000–2014. Vastaajista 24 % oli aloittanut

koulutusohjelmassa vuonna 2013. Vastaajat olivat hakeneet koulutukseen yhdestä neljään kertaan. Suurin osa (54 %) oli päässyt koulutusohjelmaan ensimmäisellä hakukerralla. Lähes kaikille (94 %) vastanneista luokanopettajankoulutusohjelma oli ollut ensisijainen hakutoive. Vain 2 %:lle vastaajista opetusala ei ollut ensisijaisena hakutoiveena ollenkaan.

Suurimmalle osalle koulutusohjelmassa opiskelu oli ensimmäinen ammattiin pätevöittävä tutkinto (79 %) tai korkeakoulututkinto (69 %). 14 % vastaajista oli opiskellut jossain toisessa koulutusohjelmassa kuitenkin valmistumatta ja 14 %:lla vastaajista oli jo valmis korkeakoulututkinto olemassa. 98 % vastanneista oli ehtinyt suorittaa opetusharjoitteluja opintojensa aikana. Vastanneet olivat suorittaneet keskimäärin 2 opetusharjoittelua aineistonkeruu hetkeen mennessä.

4.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin käyttäen SPSS for Windows -ohjelmaa. Google Driven verkkokysely siirrettiin tietokoneavusteisesti tilasto-ohjelmaan. Aineisto valmisteltiin tilastoitavaan muotoon muuttamalla sanalliset vastaukset numeroiksi ja muuttamalla Likert-asteikon vastaukset välimatka-asteikoksi. ”Ei mielipidettä”-vastaukset koodattiin nollassa. Kustakin muuttujasta otettiin tilastolliset tunnusluvut eli frekvenssit, keskiarvot, suurin ja pienin arvo sekä keskihajonta kuvailua varten. Lisäksi faktorianalyysin (PAF ja Varimax) avulla muodostettiin summamuuttujat, joiden sisäistä reabiliteettia tarkasteltiin Cronbachin alfa kertoimella. Myös summamuuttujista otettiin kuvailevat tilastolliset tunnusluvut. Summamuuttujien välisiä yhteyksiä kartoitettiin Pearsonin tulomomenttikorrelaation avulla. Lisäksi opiskelujen aloitusvuoden perusteella opiskelijat jaettiin kahteen ryhmään: alle kolme vuotta opiskelleet ja kolme tai enemmän opiskelleet. Ryhmien välisiä eroja tarkasteltiin kahden riippumattoman otoksen t-testillä (Independent samples test).

Summamuuttujan muodostaminen tarkoittaa muuttujaluokkien yhdistämistä. Muuttujaluokat, joilla on yhteisiä ominaisuuksia, voidaan yhdistää yhdeksi summamuuttujaksi. Summamuuttujien muodostamiseksi aineiston koulutusvalintamotiivi- ja sitoutumismittarille suoritettiin faktorianalyysi käyttäen Principal axis factorin –ekstrakointiohjelmalla (PAF). Lisäksi käytettiin suorakulmaista rotaatiota (Varimax).

Faktorianalyysillä koulutusvalintamotiiveista saatiin ekstrakoitua 8 faktoria (liite 3). Faktoreiden selitysosuudet olivat faktori 1 15,7 % faktori 2 8,7 % faktori 3 8,0 % faktori 4 4,1 % faktori 5 3,4 % faktori 6 3,2 % faktori 7 2,9 % faktori 8 2,2 %. Kokonaisselitysosuus oli 48,3 %. Faktoreihin hyväksyttiin vain ne muuttujat, joiden lataus oli yli 0.40. Faktorit, joiden lataus ei ollut riittävä, jätettiin pois laadituista summamuuttujista. Faktorissa 7 ja 8 oli kummassakin vain yksi muuttuja. Muuttujat ”*Kasvatustiede/kasvatuspsykologia kiinnosti minua*” sekä ”*Opettajana voisoin hyödyntää harrastuksiani*” eivät teoreettisestikaan istuneet muodostettuihin summamuuttujiin, joten ne jätettiin valintamotiiveja kuvaavien summamuuttujien ulkopuolelle. Kumpaakin muuttujaa tarkasteltiin kuitenkin yksittäisenä muuttujana. Faktorianalyysin ja teoreettisen lähdeaineiston perusteella luotiin 7 summamuuttujaa kuvaamaan koulutusvalintamotiiveja (taulukko 1). Faktorianalyysin mukaan työ lasten parissa ja omat kyvyt ja kiinnostukset muodostaisivat yhden faktoriin. Kuitenkin analyysin tuloksista poiketen teoriaan verraten faktorista 2 *työ lasten ja nuorten parissa ja omat kyvyt ja kiinnostukset* erotettiin kahdeksi eri summamuuttujaksi, faktoriksi 2.1 ja 2.2. Työn lasten ja nuorten parissa katsottiin kuuluvan FIT-Choice mallin mukaisesti työn sisäisiin ominaisuuksiin, kun taas omat kyvyt ja kiinnostukset kuvaavat yksilön henkilökohtaisia ominaisuuksia. Faktori jaettiin alalukuihin matriisirakenteen (liite 3) selkeyden säilyttämiseksi.

Summamuuttujien sisäistä luotettavuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa-kertoimen avulla (Valli 2001, 109). Cronbachin alfa-kertoimen arvot vaihtelevat välillä 0-1. Muuttujan saadessaan arvon lähellä arvoa 1, voidaan muuttujien olettaa varmemmin mittaavaan samaa asiaa. Cronbachin alfa-kertoimen alarajana pidetään arvoa 0.60, tässä tutkimuksessa kertoimen alarajaksi muodostui 0.55. Faktorissa 3 *Työn edut ja varmuus* muuttuja ”*Koin palkkauksen itselleni sopivaksi*” heikensi faktorin sisäistä luotettavuutta, joten muuttuja poistettiin summamuuttujasta ja sitä tarkasteltiin yksittäisenä muuttujana.

TAULUKKO 1: Ammattimotiivien summamuuttujat

	α
Faktori 1 : <i>Yhteiskunnallinen vaikuttaminen</i>	0.832
Halusin saada aikaan muutosta	
Halusin vaikuttaa yhteiskunnalliseen tasa-arvoon	
Halusin työskennellä yhteiskunnan hyväksi	
Halusin vaikuttaa huono-osaisten lasten ja nuorten asemaan	
Faktori 2.1: <i>Työ lasten ja nuorten parissa</i>	0.723
Halusin työskennellä lasten ja nuorten parissa	
Halusin vaikuttaa lasten ja nuorten tulevaisuuteen	
Faktori 2.2: <i>Omat kyvyt ja kiinnostukset</i>	0,555
Pidin opettamisesta	
Koin persoonallisuuteni sopivan alalle	
Koin että työssä pääsisin toteuttamaan itseäni	
Faktori 3: <i>Työn edut ja varmuus</i>	0.574
Työajat mahdollistaisivat perhe-elämän	
Opettajana minulla olisi varmasti aina töitä	
Tulevat kesälomat	
Faktori 4: <i>Status ja rooli-dotukset</i>	0.606
Halusin olla roolimalli	
Alalla olisi hyvät uramahdollisuudet	
Pidin ammattia arvostettuna	
Lähipiiri suositteli alaa minulle	
Halusin seurata äitini/isäni jalanjalkia	

Faktori 5: <i>Aiemmat koulukokemukset</i>	0.563
Olin aina halunnut opettajaksi	
Olen aina viihtynyt koulussa	
Minulla oli hyviä opettajia roolimallina	
Faktori 6: <i>Opettajuus varavaihtoehtona</i>	0.655
En päässyt ensisijaisesti hakemaani opiskelupaikkaan	
Opettajuus oli eräänlainen varavaihtoehto	

Koulutuskokemuksista faktorianalyysin avulla saatiin ekstrakoitua 6 faktoria (liite 4). Faktoreiden selitysosuudet olivat faktori 1 27,3 % faktori 2 8,7 % faktori 3 7,0 % faktori 4 3,7 % faktori 5 3,5 % faktori 6 2,6 %. Kokonaisselitysosuus oli 52,9 %. Koulutuskokemuksista tehtyjä summamuuttujia varten osa muuttujista käännettiin. Muuttuja ”*Haluaisin tutkinnon mahdollisimman nopeasti valmiiksi*” sai vain heikkoja latauksia (vahvin lataus kuitenkin suhteessa faktoriin 1 ja 5), joten muuttuja jätettiin luotujen summamuuttujien ulkopuolelle. Faktoreista tehtiin 4 summamuuttujaa (taulukko 2). Faktorianalyysin ja teoreettisen tarkastelun jälkeen, summamuuttujat luotiin kuvaamaan sitoutumista koulutusvalintaan, sosiaalista samaistumista opiskelijayhteisöön, vuorovaikutusta opetushenkilöstön kanssa sekä ohjausta ja palautetta. Faktorit 5 ja 6 jätettiin muuttujien ulkopuolelle niiden heikon sisäisen reabiliteetin takia. Väittämät ”*Opetusharjoittelut ovat olleet ensisijaisesti hyviä kokemuksia*”, ”*Opinnot ovat tarpeeksi haastavia*” ja ”*Käsitykseni opettajuudesta on muuttunut opintojen aikana*” rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle eikä niitä käsitelty tässä tutkimuksessa. Sen sijaan ”*Tavoittelen mahdollisia korkeimpia arvosanoja kursseista*” muuttujaa käsiteltiin osana orientaatiota kuvaavia yksittäisiä väittämiä muuttujan ”*Haluaisin tutkinnon mahdollisimman nopeasti valmiiksi*” kanssa.

Summamuuttujaan *Koulutusvalintaan sitoutuminen* lisättiin alkuperäisen teoreettisen jaottelun lisäksi faktorianalyysin mukaisesti muuttujat ”*Tuleva ammatti motivoi minua opiskelemaan*” sekä ”*Opiskeltavat teemat ovat olleet mielekkäitä ja merkityksellisiä*”. Summamuuttuja kuvasi siis koulutusvalintaan sitoutumista juuri tiettyyn ammattiin suuntaavana koulutuksena.

TAULUKKO 2: Koulutuskokemus summamuuttujat

	α
<p>Faktori 1: <i>Sitoutuminen koulutusvalintaan</i></p> <p>Olen tyytyväinen valitsemaani koulutusohjelmaan</p> <p>Opiskeltavat teemat ovat olleet mielekkäitä ja merkityksellisiä</p> <p>Käänteinen: Opinnot ovat saaneet minut epäilemään alavalintaani</p> <p>Käänteinen: Olen vakavasti harkinnut vaihtavani koulutusohjelmaa</p> <p>Tuleva ammatti motivoi minua opiskelemaan</p> <p>Minusta on mukava kertoa muille, missä opiskelen</p>	0.836
<p>Faktori 2: <i>Samaistuminen opiskelijayhteisöön</i></p> <p>Olen saanut hyviä ystäviä alan muista opiskelijoista</p> <p>Muut alan opiskelijat ovat vaikuttaneet positiivisesti kehitykseeni, asenteisiini ja arvoihini</p> <p>Käänteinen: Koen usein olevani ulkopuolinen alan opiskelijoiden keskuudessa</p>	0.806
<p>Faktori 3: <i>Ohjaus ja palaute</i></p> <p>Olen saanut riittävästi palautetta suorituksistani</p> <p>Olen saanut tarpeeksi ohjausta opinnoissani</p>	0.748
<p>Faktori 4: <i>Vuorovaikutus opetushenkilöstön kanssa</i></p> <p>Kanssakäyminen opettajien kanssa on vaikuttanut myönteisesti uratoiveisiini ja tavoitteisiini</p> <p>Laitoksen henkilökunta suhtautuu myönteisesti opiskelijoihin</p> <p>Opettajani ovat vaikuttaneet myönteisesti omaan kehitykseeni, arvoihini ja asenteisiini</p>	0.680

(Faktori 5)	0.375
Toivoisin opintojen käsittelevän enemmän käytännön opettajantyötä	
Opetusharjoittelut ovat olleet ensisijaisesti hyviä kokemuksia	
(Faktori 6)	0.213
Käänteinen: tavoittelen mahdollisia korkeimpia arvosanoja kursseista	
Opinnot ovat tarpeeksi haastavia	

Faktorianalyysin tarkoituksena oli luoda pohjaa tutkimuksen ammatinvalinnan syitä ja koulutuskokemuksia kuvailevien muuttujien välisten yhteyksien tarkastelulle. Faktorianalyysin avulla muuttujat ryhmiteltiin summamuuttujiksi. Summamuuttujia käytettiin myöhemmin muuttujien välisten yhteyksien tarkastelussa. Edellä kuvatun mukaisesti osa muuttujista rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle ja osaa muuttujista, jotka eivät sopineet summamuuttujiin, käsiteltiin yksittäisinä muuttujina.

Opiskelujen aloitusvuoden mukaan luokiteltuja ryhmiä tarkasteltiin ryhmien sisäisten erojen suhteen. Opiskelijoiden koulutuksen aloitusvuoden perusteella opiskelijat jaettiin kahteen eri luokkaan, alle kolme vuotta opiskelleisiin (N=92) ja kolme tai enemmän opiskelleisiin (N =113). Alle kolme vuotta opiskelleet ryhmään kuuluivat vuosina 2013 ja 2014 opintonsa aloittaneet. Kolme vuotta tai enemmän opiskelleet olivat aloittaneet opintonsa vuonna 2012 tai aiemmin. Ryhmien välisiä eroja sitoutumisessa tarkasteltiin kahden riippumattoman otoksen t-testin avulla (Independent samples test).

Muuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin Pearsonin tulomomenttikorrelaation (r) avulla. Pearsonin tulomomenttikorrelaatio mittaa lineaarisen suhteen voimakkuutta saaden arvoja välillä -1 ja +1. Mitä lähempänä arvo on kumpaakin ääripäätä, sen voimakkaampi riippuvuus. Voimakas positiivinen arvo kuvaa muuttujien kasvavan samansuuntaisesti toisiinsa nähden. Voimakas negatiivinen kuvaa muuttujien välisen riippuvuuden olevan toisiinsa vastakkainen eli toisen muuttujan kasvaessa toinen pienenee. Korrelaatiokertoimen ollessa lähellä nollaa, muuttujien välillä ei ole lineaarista korrelaatiota. Muuttujien välistä yhteyttä pidetään vahvana sen ollessa yli 0,7, jolloin muuttujien välinen selitysaste on yli 70 %. Alle 0,7 korrelaatiota pidetään keskinkertaisena tai heikkona. Korrelaatiokerrointa käytettäessä muuttujien tulee olla

vähintään välimatka-asteikollisia. Niin koulutusvalintamotiivi- kuin sitoutumismotiivi muuttajat olivat välimatka-asteikollisia muuttujia. Korrelaatiokertoimella tarkasteltiin muuttujien riippuvuutta eli sitä vaihtelevatko muuttujien arvot samankaltaisesti. (Nummenmaa 2004, 264, 268; Metsämuuronen 2003, 303–305.) Korrelaatiokertoimen (r) lisäksi tarkasteltiin p-arvoa, joka kertoo tuloksen tilastollisesta merkitsevyydestä. P-arvon ollessa pienempi kuin 0.050 tulosta voidaan pitää tilastollisesti merkitseväenä, sillä 5,0 %:n riskitasoa voidaan pitää ihmistieteissä riittävänä (Metsämuuronen 2003, 368).

Urasuunnitelmat, joita kysyttiin avoimella kysymyksellä, rajattiin lopulta tutkimuksen ulkopuolelle. Kysymykseen vastasi 135 vastaajista. Vastaajien kuvaamia urasuunnitelmia ei siis analysoitu tässä tutkimuksessa.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuus muodostuu tutkimusmenetelmistä, jotka tuottavat ei-sattumanvaraista tietoa tutkimuskohteesta. (Hirsjärvi, ym. 2009, 231–233.) Strukturoitua aineistonkeruuta voidaan yleisesti pitää luotettavana, sillä jokainen kysymys on esitetty samanlaisena kullekin osallistujalle. Tutkijan vaikutus tutkimustilanteessa on siis olematon. Toisaalta kysymyksien tulee olla huolella valmisteltuja ja yksiselitteisiä, jotta virhetulkinnat minimoitaisiin. Tutkijan ja vastaajan ajattelutapojen erot voivat kuitenkin vääristää tuloksia. (Valli 2001, 100–101.) Tässä tutkimuksessa kysymyksien asettelua verrattiin aiempiin samasta teemasta tehtyihin kyselyihin. Lisäksi seminaariryhmässä tarkasteltiin kysymyksien yksiselitteisyyttä.

Tutkimuksen teema liittyi vastaajien omiin kokemuksiin, joten vastauksien sisältöä voidaan pitää luotettavana. Tosiasioista ja asenteista saatujen tietojen luotettavuus eroavat, sillä asenteisiin ja mielipiteisiin vastaustilanteella ja kontekstitekijöillä on vaikutusta. Lisäksi valitessaan vastausta vastaajat saattavat ajatella hyvin erilaisia asioita. (Alkula ym. 1994, 121.) Tämä tutkimus sisälsi paljon asenteita kysyviä väittämiä, joilla otettiin kantaa opiskelijoiden koulutusvalinnan motiiveihin ja koulutuskokemuksiin. Koulutusvalintamotiiveista saatuihin tuloksiin vaikuttanee opiskelijan muistikuvat omista motiiveistaan, sillä kysymyksellä kartoitettiin motiiveja, joita opiskelijalla oli hakeutuessaan koulutukseen. Sitoutumismittarin kysymyksissä opiskelijoiden mielessä on joko voinut olla vahvasti jokin tietty tilanne tai opiskelija on voinut ajatella kokemuksiaan kokonaisuutena. Muuttujien osalta opiskelijan ajattelutapoja ei voi jälkikäteen saada enää selville.

Määrällisen tutkimuksen luotettavuus koostuu validiteetista ja reliabiliteetista. Luotettavuus rakentuu siitä, vastaako saadut tulokset todellisuutta ja siitä tutkiko käytetty mittari sitä, mitä sen oletettiin tutkivan. Reliabiliteetti ja validiteetti kuvaavat erityisesti käytetyn mittarin luotettavuutta. (Hirsjärvi, ym. 2009, 231–233.)

Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittarin pysyvyyttä. Reliabiliteetilla tarkastellaan tutkimuksen toistettavuutta. Reliabiliteetiltaan hyvässä tuloksessa sattuma ei ole vaikuttanut tuloksiin ja tutkimus on toistettavissa. Reliabiliteettia vähentävät satunnaisvirheet. Tulosten satunnaisuus voi johtua lyöntivirheistä tai vastaajien mielialasta ja ajattelutapojen eroista. Reliabiliteettia tässä tutkimuksessa tarkasteltiin mittarin sisäisen konsistenssin avulla. Osioiden sisäistä yhdenmukaisuutta tutkittiin Cronbachin alfa kertoimen avulla. (Metsämuuronen 2003, 42–44.) Tutkijan lyöntivirheitä ei aineiston koodauksessa ollut, sillä aineisto siirrettiin sähköisesti analyysiohjelmaan.

Validiteetti kuvaa mittarin pätevyyttä. Validi mittari mittaa, sitä mitä sen on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi ym. 2010, 213.) Mittarin sisäistä validiteettia tarkastellessa otetaan huomioon mittarin tarkkuus. Sisäinen validiteetti voidaan jakaa myös sisällön validiteettiin, käsitevaliditeettiin ja kriteerivaliditeettiin. Sisällön validiteetti kuvaa sitä, vastaavatko mittarin käsitteet teoriaa ja kuvaavatko käsitteet riittävän laajasti teoriaa. Käsitevalidiuden kohteena on yksittäinen käsite ja sitä mittaavat osiot. Kriteerivaliditeetti perustuu mittarilla saadun arvon vertaamiseen tiettyyn kriteeriarvoon. (Metsämuuronen 2003, 43–44.) Ulkoinen validiteetti kuvaa mittauskohteen edustavuutta ja sitä, kattavatko käsitteet riittävästi tutkittavaa ilmiötä. (Erätuuli, ym. 1994, 98–99) Tässä tutkimuksessa mittarin sisäistä validiteettia tarkasteltiin suorakulmaisen rotatoidun Principal Axis Factoring -faktorianalyysin (PAF ja Varimax) avulla. Saatuja faktoreita verrattiin aiemmissä tutkimuksissa muotoutuneisiin koulutusvalinta motiivien ja sitoutumisen ulottuvuuksiin.

Survey-tutkimuksessa tutkija joutuu luokittelemaan ja kategorisoimaan muuttujia jo etukäteen. Tämä on mahdollista vain tutkittavan ilmiön jo jäsenyneiden käsitteiden avulla. Survey-tutkimusta voikin kritisoida kaavoihin kangistumisesta ja vanhoihin luokitusjärjestelmiin nojautumisesta. (Alkula, ym. 1994, 120.) Tässä tutkimuksessa muuttujien luokittelu perustui niin teoreettiseen tarkasteluun kuin aineistolla tehtyyn faktorianalyysiin. Saatu koulutusvalintaan sitoutuminen –

summamuuttuja esiintyy vain tässä tutkimuksessa yhdistäen tyytyväisyyden ja koulutuskokemukset koulutusvalintasioutumiseksi.

Tutkimuksessa käytetyt mittarit soveltuivat hyvin koulutusvalintamotiivien ja sitoutumisen tarkasteluun. FIT-Choice mittarilla saatiin riittävän laaja kuva luokanopettajaopiskelijoiden koulutusvalinnanmotiiveista. Myös koulutuskokemuksista sitoutumiseen nähden saatiin pro gradu tutkielmaa varten riittävän laaja käsitys sitoutumisilmiön monipuolisuudesta erityisesti yliopistoympäristön sosiaalisten tekijöiden näkökulmasta. Teoriaan tutustuminen toisaalta laajensi tietoutta ilmiöstä kokoajan ja todennäköisesti uudelleen tehty tutkimus olisi hieman erilainen erityisesti koulutuksen laatuun liittyvissä mittareissa. Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa käytetty tutkimusmenetelmä ja analyysi soveltuivat hyvin aiheen tutkimiseen.

Tutkimuksen ulkoista validiteettia tarkastellessa tulee tutkimukseen osallistuneita tarkastella kriittisesti. Sähköpostilistoilta kerätty otos ei todennäköisesti vastaa luokanopettajaopiskelijoita yleisesti. Otoskoosta ja mukavuusotannasta johtuen tutkimustulosten yleistettävyyteen tulee suhtautua tietyin varauksin. Tutkimukseen on todennäköisesti valikoitunut opiskelijoita, jotka seuraavat ainejärjestön sähköpostilistaa aktiivisesti ja täten ovat muutenkin aktiivisia opinnoissaan. Koulutusvalinta ja koulutuskokemukset voivat olla vastaajalle arkakin aihe, minkä takia kyselyyn ei ehkä ole osallistuttu. Toisaalta tutkimuksen aihe voi houkuttaa myös opiskelijoita, joilla on ollut negatiivisia koulutuskokemuksia tuomaan julki kriittisen mielipiteensä. Otoksessa korostui kaiken kaikkiaan vastaajien halu osallistua kyselyyn.

Tutkimuksen tuloksiin on voinut vaikuttaa se, että opiskelijat muistavat koulutusvalintamotiivejaan eri tavalla. Opinnot ovat voineet muuttaa opiskelijoiden käsityksiä ammatista, mikä on saanut heitä mahdollisesti kaunistelemaan tai muuten mukauttamaan motiivejaan nykytilannetta vastaavaksi. Sinclairin (2001, 96) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden motiivit opiskella kyseisellä alalla pysyivät melko samana opintojen edetessä. Jussilan ja Laurialan (1989) mukaan valintaprosessi jatkuu kuitenkin vielä ammattiin sitoutumisen jälkeenkin. Käsitykset ammatista voivat muuttua ja yksilöille voi tulla uusia motiiveja, jotka voivat muuttaa tapaa lähestyä työtä. Muuttuneet motiivit voivat saada yksilön opiskelemaan edelleen tai vaihtamaan alaa. (Jussila & Lauriala 1989, 14–15.) Tutkimuksessa esiintyneitä koulutusvalintamotiiveja tulee tarkastella kriittisesti, sillä kerrotut motiivit kuvastavat vain niitä motiiveja, jotka yksilön tiedostaa vaikuttaneen koulutusvalintapäätökseen.

Tutkimuksen luotettavuuden suhteen kadon kriittinen tarkastelu on tarpeellista. Tuskin koskaan saadaan vastauksia kaikilta tutkittavilta. Katoon vaikuttaa erityisesti tutkimuksen aihe ja sen mielekkyys tutkittaville. Tiettyjen vastaajaryhmien jääminen pois tutkimusotoksesta vinouttaa tuloksia. (Alkula, ym. 1994, 139–140.)

Faktorianalyysillä saatujen summamuuttujien välillä oli paljon yhteyksiä, erityisesti sitoutuminen koulutusohjelmaa faktorin sisäistä yhdenmukaisuutta tulee arvioida kriittisesti. Tässä tutkimuksessa laadittu summamuuttuja korosti juuri luokanopettajaksi valmistumista, vaikka koulutuksen antamalla pätevyydellä voi toimia myös muissa viroissa. Myös samaistuminen oli jaoteltu koskemaan vain opiskelijayhteisöä, vaikka alan opiskelijat voivat sosiaalisesti samaistua myös henkilökuntaan tai jo valmistuneisiin luokanopettajiin. Opiskeluyhteisöön integroituminen on monimutkainen tutkimuskohde. Yliopisto on vain yksi mahdollinen sosiaalistumisen kohde opiskelijalle, eikä voida yleistää että kaikki opiskelijat edes kokisivat tarvetta integroitua yliopistoyhteisöön. Yksilöiden tarpeet kokea yhteenkuuluvuutta eroavat toisistaan. (vrt. Thomas 2012, 13.)

Kumpikin mittari oli alun perin laadittu muualla kuin Suomessa. Kulttuuriset erot voivat vaikuttaa siihen, että jotain opiskelijoille yleisesti tärkeää motiivia tai sitoutumisen näkökulmaa ei mittarilla tullut esille. Oma kokemus ja seminaaritapaamisissa käydyt keskustelut pyrkivät vastaamaan mittarin kulttuuriseen vastaavuuteen. Helin (2000) on pohtinut ystävä-sanankäytöstä mittarissa puhuttaessa opiskelutovereista. Kaikki opiskelijat eivät välttämättä kutsuisi läheisiä opiskelutovereita ystäväksi. Tässä tutkimuksessa opetushenkilöstöstä puhuttiin opettajina, joka on myös voinut rajata opiskelijoiden käsityksiä siitä, mistä vuorovaikutuksesta mittarissa puhutaan.

Tutkimuksen tulee olla avointa ja eettisesti kestävä. Eettisyys vaatii tutkijalta tarkkuutta, huolellisuutta ja rehellisyyttä tutkimuksen teon kaikissa eri vaiheissa. Tutkimuksen tuloksien ja johtopäätösten tulee olla perusteltavissa aineistolla. Työn eri vaiheet tulee kuvata riittävän tarkasti. Lisäksi muiden tutkijoiden työlle tulee antaa heille kuuluva arvo täsmällisellä viittaustekniikalla. (Hirsjärvi, 2009, 23–27.) Tässä tutkimuksessa työn eri vaiheet on kuvattu tutkimuksen kulku – luvussa. Objektiivisuutta tarkastellessa tutkimustulokset ja tulosten tulkinta on hyvä erottaa toisistaan. Tutkimustuloksissa ja niiden raportoinnissa tulee pyrkiä suureen objektiivisuuteen. Tulosten tulkinnassa ja pohdinnassa sen sijaan tulee tuoda esiin ne näkökulmat, joiden

perusteella tuloksia tarkastelee. (Alkula, ym. 1994, 297–299.) Tehdessäni tutkimusta olen parhaan tietoni mukaan pitänyt huolen tutkimuksen eettisyydestä tarkastelemalla tuloksia objektiivisesti. Oma kokemus luokanopettajankoulutusohjelmasta vaikuttaa kuitenkin siihen näkökulmaan, joka tutkimuksessa tulee esille muun muassa johdannossa ja tulosten merkityksellisyyden pohdinnassa.

Kaiken kaikkiaan saatu otos antaa osviittaa luokanopettajaopiskelijoiden koulutusvalinta motiiveista ja koulutusvalintaan sitoutumisesta. Tulokset kertovat motiivien ja sitoutumisilmiön yleisyydestä, mutta yksittäisten henkilöiden kokemuksia se ei kerro.

5 TULOKSET

5.1 Koulutusvalinnan motiivit

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli opiskelijoiden koulutusvalinnan motiiveja. Motiiveja kysyttiin seitsenportaisella Likert-asteikolla (1 kuvaa erittäin hyvin – 7 ei kuvaa ollenkaan). Analyysissa asteikon suunta säilyi ja keskiarvotarkastelussa keskiarvojen pienuus kuvaa motiivien tärkeyttä. Koulutusvalinta motiivien mittariin kuului 25 väittämää, joita tarkasteltiin tilastollisten tunnuslukujen avulla. Koulutusvalinta motiiveista muodostettujen summamuuttujien tunnusluvut ovat esillä taulukossa 3.

Faktorianalyysillä saaduista summamuuttujista muuttujat *Työ lasten kanssa* (ka 1,7) ja *Omat kyvyt ja kiinnostukset* (ka 1,8) vastasivat parhaiten opiskelijoiden syitä hakeutua koulutusohjelmaan. Kolmanneksi merkittävin syy oli *Aiemmat koulukokemukset* (ka 3,1). Vähiten tärkeät motiivit koulutusvalintaan olivat *Opettajuuden varavaihtoehtoisuus* (ka 6,5) sekä *Status ja rooli odotukset* (ka 3,8).

TAULUKKO 3: Koulutusvalintamotiivien tilastolliset tunnusluvut (N=205)

Summamuuttuja	ka	d	min	max
Työ lasten ja nuorten parissa	1,74	0,88	1	7
Omat kyvyt ja kiinnostukset	1,81	0,83	1	5
Aiemmat koulukokemukset	3,12	1,31	1	7
Yhteiskunnallinen vaikuttaminen	3,16	1,42	1	7
Työn edut ja varmuus	3,19	1,26	1	7
Status ja rooli odotukset	3,81	1,09	1	6
Opettajuus varavaihtoehtona	6,47	1,19	1	7

Summamuuttujista erillisenä tarkasteltiin muuttujia ”*Kasvatustiede/kasvatuspsykologia kiinnosti minua*”, ”*Opettajana voisinkin hyödyntää harrastuksiani*” sekä ”*Koin palkkauksen itselleni sopivana*” (taulukko 4). Tieteenalan kiinnostavuus,

harrastuneisuus ja palkkaus eivät saaneet riittävää latausta faktoreissa, mutta olivat teoreettisesti merkittäviä motiiveja luokanopettajien koulutusvalinnassa.

TAULUKKO 4: Yksittäisten motiivimuuttujien tilastolliset tunnusluvut (N=205)

Yksittäiset muuttujat	ka	sd	min	max
Kasvatustiede/kasvatuspsykologia kiinnosti minua	2,60	1,53	1	7
Opettajana voisin hyödyntää harrastuksiani	3,34	1,93	1	7
Koin opettajien palkkauksen itselleni sopivana	4,15	2,07	1	7

”*Kasvatustiede/psykologia kiinnosti minua*” muuttuja oli kohtalaisen merkittävä motiivi hakeutua koulutukseen saaden keskiarvon 2,90. Harrastuksien hyödyntäminen sai keskiarvon 3,37, eikä ollut verrannollisesti merkittävä koulutusvalinnan motiivi. Myöskään palkkauksen arviointi ei ollut merkittävä opiskelijoiden koulutusvalintamotiivina (ka 4,15).

5.2 Opiskelijoiden sitoutuminen

Opiskelijoiden sitoutumista tarkasteltiin koulutusvalintaan sitoutumisena sekä yliopisto ympäristön sosiaalisten tekijöiden näkökulmasta. Sosiaaliset tekijät pitivät sisällään sosiaalisen samaistumisen opiskelijayhteisöön, vuorovaikutuksen opetushenkilöstön kanssa sekä ohjauksen ja palautteen. Analyysissä käytettiin keskiarvosummia (1 Täysin samaa mieltä – 7 Ei ollenkaan samaa mieltä). Mitä pienempi keskiarvo, sitä enemmän väite piti paikkansa vastaajien kohdalla.

Sitoutuminen koulutusvalintaan summamuuttujan mukaan vastaajat ovat hyvin sitoutuneita koulutusvalintaansa (ka 2,2 sd 1,1). 88 % vastauksista sijoittui arvoille 1-3, jotka kuvaavat vahvaa sitoutumista koulutusvalintaan.

Opintoihin sitoutumista tarkasteltiin lisäksi sosiaalinen samaistuminen, vuorovaikutus opetushenkilöstön kanssa sekä palaute ja ohjaus summamuuttujilla (taulukko 5). Sosiaalinen samaistuminen kuvaa opiskelijoiden sitoutumista osaksi opiskelijaryhmään. Opettajavuorovaikutus sekä palaute ja ohjaus ovat osa yliopiston vuorovaikutteista toimintakulttuuria. Sosiaalinen sitoutuminen opiskelijayhteisöön oli vahvaa (ka 2,3 sd 1,4) ja vuorovaikutus opetushenkilöstön kanssa koettiin myönteisenä

(ka 2,5 sd 0,85). Palaute ja ohjaus sen sijaan koettiin kohtalaisen riittämättömänä (ka 4,00 sd 1,5).

TAULUKKO 5: Sitoutuminen opintoihin summamuuttujien tilastolliset tunnusluvut (N = 205)

Summamuuttuja	ka	sd	min	max
Sitoutuminen koulutusvalintaan	2,20	1,09	1	6
Sosiaalinen samaistuminen	2,33	1,42	1	6
Vuorovaikutus opetushenkilöstön kanssa	2,54	0,85	1	5
Ohjaus ja palaute	3,99	1,46	1	7

Opiskelijoiden sitoutumista opiskeluorientaationa tarkasteltiin erikseen yksittäisten muuttujien avulla (taulukko 6). Opiskeluorientaatiossa muuttuja ”*Tulevan ammatti motivoi opiskelemaan*” vastasi parhaiten opiskelijoiden tavoitteita opinnoissa (ka 1,9). Sen sijaan muuttujat ”*Haluan saada tutkinnon valmiiksi mahdollisimman nopeasti*” (ka 3,00) ja ”*Tavoittelen korkeimpia mahdollisia arvosanoja kursseista*” (ka 3,96) eivät kuvanneet opiskelijoiden opiskeluorientaatiota.

TAULUKKO 6: Orientaatio muuttujien tilastolliset tunnusluvut (N = 205)

Orientaatio muuttujat	ka	sd	min	max
Tuleva ammatti motivoi minua opiskelemaan	1,88	1,08	1	6
Haluan saada tutkinnon valmiiksi mahdollisimman nopeasti	3,00	1,91	1	7
Tavoittelen korkeimpia mahdollisia arvosanoja kursseista	3,96	1,66	1	7

Tutkimuksessa kysyttiin opiskelijoiden sitoutumista koulutusohjelman läpäisyyn ja sitoutumista tulevaan ammattiin. Läpäisyä ja ammattiin siirtymistä kysyttiin halukkuutena valmistua koulutusohjelmasta sekä todennäköisyytenä, jolla vastaaja tulee työskentelemään opettajana tulevaisuudessa. Opiskelijat ovat hyvin sitoutuneita

läpäisemään koulutuksen sekä sitoutuneita tulevaan ammattiin. Vastaajista lähes kaikki (97,6 %) aikovat valmistua luokanopettajan koulutusohjelmasta (taulukko 7). Lisäksi jopa 73,7 % vastanneista pitää erittäin todennäköisenä sitä, että tulee opettamaan tulevaisuudessa (taulukko 8).

TAULUKKO 7: Valmistumisaikeiden frekvenssijakauma (N=205)

Aiotko valmistua koulutusohjelmasta?	f	%
Kyllä	199	97
Ehkä	5	2,4
En	1	0,5

TAULUKKO 8: Opettaminen tulevaisuudessa muuttujan tilastolliset tunnusluvut (N = 205)

	ka	sd	min	max
Millä todennäköisyydellä tulet työskentelemään opettajana tulevaisuudessa?	1,52	1,13	1	7

Yleisesti opiskelijat olivat hyvin sitoutuneita koulutusohjelman opintoihin, koulutusohjelman läpäisyyn ja tulevaan opettajan työhön tulevaisuudessa.

5.3 Opintojen vaiheen vaikutus sitoutumiseen

Eri opintovaiheessa olevien opiskelijoiden sitoutumista tarkasteltiin kahden riippumattoman otoksen t-testin avulla. Opiskelijat jaettiin kahteen ryhmään: alle kolme vuotta opiskelleet ja kolme tai enemmän opiskelleet. Tarkasteltaessa eri opintovaiheessa olevien opiskelijoiden sitoutumista t-testin avulla saatiin tulokseksi, etteivät eri opintovaiheiden opiskelijat eroa sitoutumisessa tilastollisesti merkitsevästi (taulukko 9).

TAULUKKO 9: Opintoaika ja opintoihin sitoutuminen (N = 205)

	Alle kolme vuotta (N=92)		Kolme vuotta tai enemmän (N=113)		t	df	p
	ka	sd	ka	sd			
Koulutusvalintaan sitoutuminen	2,05	1,09	2,33	1,07	1,797	203	0,074
Sosiaalinen samaistuminen	2,32	1,37	2,35	1,46	0,150	203	0,881
Ohjaus ja tuki	3,89	1,54	4,06	1,40	0,830	203	0,408
Vuorovaikutus opetushenkilöstön kanssa	2,48	0,83	2,58	0,84	0,861	198	0,390

5.4 Sosiaalisten tekijöiden yhteydet koulutusohjelmaan sitoutumiseen

Sitoutuminen koulutusvalintaan muuttujan ja kaikkien sosiaalista sitoutumista kuvaavien tekijöiden välillä löydettiin myös tilastollisesti merkitsevä yhteys (taulukko 10). Yhteydet olivat kuitenkin heikkoja ollessaan selitysosuudeltaan alle 40 % muuttujien välisestä vaihtelusta. Yliopiston vuorovaikutteista toimintakulttuuria tarkasteltiin summamuuttujien *vuorovaikutus opetushenkilöstön kanssa* sekä *ohjaus ja palaute* avulla.

TAULUKKO 10: Sitoutumisen eri osa-alueiden korrelaatio (N = 205)

		Sitoutuminen koulutusvalintaan	Sosiaalinen samaistuminen	Ohjaus ja palaute	Vuorovaikutus opetushenkilöstön kanssa
Sitoutuminen koulutusvalintaan	r	-	0,395**	0,297**	0,368**
Sosiaalinen samaistuminen	r	0,395**	-	0,173*	0,195*
Ohjaus ja palaute	r	0,297**	0,173*	-	0,358**
Vuorovaikutus opetushenkilöstön kanssa	r	0,368**	0,195*	0,358**	-

** $p < 0,001$

* $p < 0,05$

Sitoutumisen koulutusvalintaan ja sosiaalisen samaistumisen välillä yhteys oli vahvin ($r = 0,395$ $p = 0,000$). Yliopiston vuorovaikutteista toimintakulttuuria kuvaavien vuorovaikutus opetushenkilöstön kanssa -muuttujan ja ohjaus ja palaute -muuttujan välillä oli myös tilastollisesti merkitsevä yhteys ($r = 0,358$ $p = 0,000$). Ohjauksella ja palautteella oli heikoin yhteys koulutusvalintaan sitoutumiseen ($r = 0,297$ $p = 0,000$).

5.5 Koulutusvalinta motiivien yhteydet sitoutumiseen

Tutkimuksen viides tutkimuskysymys oli luonteeltaan yhteyksiä etsivä. Ammatinvalinta motiivien ja opintoihin sitoutumisen eri osioiden välisiä yhteyksiä tarkasteltiin Pearsonin tulomomenttikorrelaation avulla (taulukko 11). Sitoutumisen ja koulutusvalintamotiivien välillä löytyi vain muutama tilastollisesti merkitsevä yhteys. Motiivien ja sitoutumisen väliset yhteydet olivat heikkoja ($r < 0,70$).

TAULUKKO 11: Sitoutumisen ja koulutusvalinta motiivien väliset korrelaatiot (N = 205)

	Yhteiskunnall inen vaikuttaminen	Työ lasten ja nuorten parissa	Omat kyvyt ja kiinnostukset	Työn edut ja varmuus	Status ja rooli odotukset	Aiemmat koulukokemukset	Opettajuus varavaihto ehtona
Sitoutumin en							
koulutusval intaan	r 0,301**	0,422**	0,036	0,054	0,181*	0,110	-0,208*
Sosiaalinen samaistumi nen	r 0,207*	0,307**	0,126	0,066	0,097	0,237**	-0,064
Ohjaus ja palaute	r 0,061	0,098	0,001	0,012	0,008	0,006	-0,092
Vuorovaiku tus							
opetushenki löstön kanssa	r 0,013	0,182*	0,044	0,003	-0,023	-0,001	-0,038

** p < 0,001

* p < 0,5

Koulutusvalintaan sitoutumisella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys motiiveihin *omat kyvyt ja kiinnostukset* ($r = 0.422$ $p = 0.000$) sekä *työ lasten kanssa* ($r = 0,301$ $p = 0.000$). Lisäksi koulutusvalintaan sitoutumisella ja opettajuuden varavaihtoehtoisuus motiivilla välillä oli tilastollisesti merkitsevä heikko negatiivinen yhteys ($r = - 0,208$ $p = 0.003$).

Sosiaalisen opiskelijayhteisöön samaistumisen kanssa tilastollisesti merkitsevä yhteys oli muun muassa motiiveilla *omat kyvyt ja kiinnostukset* ($r = 0.307$, $p = 0.000$) sekä *aiemmat koulukokemukset* ($r = 0,237$, $p = 0.001$). Muiden sitoutumisen osa-alueiden ja motiivien välillä ei löydetty huomioitavia yhteyksiä.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajan koulutusohjelmassa opiskelevien koulutusvalintamotiiveja, opintoihin sitoutumista sekä motiivien ja sitoutumisen välisiä yhteyksiä. Sitoutumista tarkasteltiin erityisesti koulutusvalintaan sitoutumisena sekä sosiaalisena sitoutumisena. Tutkimus toteutettiin verkkokyselynä keväällä 2015 (N = 205).

Tutkimus tukee aikaisempia tutkimustuloksia opettajien koulutusvalinnan motiiveista. Koulutusvalinta motiivit jaettiin seitsemään eri ulottuvuuteen, jotka vastaavat Wattin ja Richardsonin (2007) opettajan uravalintaan vaikuttavia tekijöitä. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden koulutusvalinta perustuu useampaan eri motiiviin. Eniten koulutusvalintaa kuvaa motiivit *työ lasten ja nuorten parissa* sekä *omat kyvyt ja kiinnostukset*. Sen sijaan *työn etuudet ja varmuus* sekä *status ja rooli* odotukset eivät ole olleet merkittäviä syitä opiskelijoiden hakeutuessa koulutusohjelmaan. Samankaltaisia tuloksia on saanut muun muassa Väisänen (2001, 35–36), jonka tuloksissa korostuivat lasten kanssa työskentely, omat kyvyt sekä luovuuteen liittyvät teemat opettajien uravalinta motiiveina. Myös Räisänen (1996, 62) tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden uravalinta perustui ensisijaisesti omiin intresseihin taloudellisten tai sosiaalisten tekijöiden sijaan. Oman kiinnostuksen ja kykyjen mukaan tehty koulutusvalinta päätös vastaa myös Vuorisen ja Valkosen (2003) saamia tuloksia.

Tutkimuksen mukaan luokanopettajan koulutusohjelmaan ei juurikaan hakeuduta varavaihtoehtona. Huomion arvoista on, että varavaihtoehtoisuudella on tutkimuksen mukaan vain hyvin heikko negatiivinen yhteys opiskelijoiden koulutusohjelmaan sitoutumiseen. Varavaihtoehtoisuus ei siis välttämättä tarkoita sitoutumattomuutta ja toisaalta myös ensisijainen hakutoive voi tuottaa pettymyksen. Opettajuuden varavaihtoehtoisuudesta saatuihin tuloksiin voi vaikuttaa vinoutunut otos, jossa korostuivat juuri ensisijaisesti luokanopettajan koulutusohjelmaan hakeutuneet ja opintoihin hyvin sitoutuneet opiskelijat.

Tutkimuksen mukaan suurin osa suomalaisista luokanopettajaopiskelijoista on erittäin sitoutuneita valitsemaansa koulutusohjelmaan. Koulutusvalintaan sitoutuminen summamuuttuja pitää sisällään niin tyytyväisyyden valintaan, epäilemättömyyden koulutusvalinnassa, opintojen mielekkyyden sekä tulevan ammatin motivoivuuden.

Sitoutuminen koulutusvalintaan rakentuu siis tyytyväisyyden lisäksi juuri koulutusohjelman ammattisuuntautuneisuudesta sekä opintojen laadukkuudesta. Koulutusvalintaan sitoutuneet opiskelijat ovat samalla sitoutuneita tulevaan ammattiin. Koulutuksessa opiskelevat ovat ammatillisen sitoutuneisuuden lisäksi samaistuneita opiskelijayhteisöön ja kokevat vuorovaikutuksen opettajien kanssa hyvänä, vaikkakin kokevat ohjauksen ja palautteen jossain määrin riittämättömänä.

Tutkimuksen tulosten mukaan opintojen vaihe, eli se kuinka kauan opiskelija on jo opiskellut koulutusohjelmassa, ei vaikuta opiskelijoiden sitoutumiseen, opiskelijaryhmään samaistumiseen, vuorovaikutukseen opetushenkilöstön kanssa eikä kokemuksiin ohjauksen ja palautteen riittävydestä. Alle kolme vuotta opiskelleiden ja kauemmin opiskelleiden ryhmien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Aiemmissä tutkimuksissa on tullut ilmi, että pidempään opiskelleet olisivat paremmin integroituneet opiskelijaryhmään (Kember 2007, 140). Tässä tutkimuksessa vastaavaa tulosta ei saatu.

Aiempien tutkimuksien mukaan yhteenkuuluvuus lisää koulutusvalinnan varmuutta (vrt. Kember, Lee & Li 2001, 340) ja ulkopuolisuuden kokeminen keskeyttämisriskiä (Thomas 2012, 12). Tämän tutkimuksen mukaan sosiaalisella samaistumisella on heikko yhteys koulutusvalintaan sitoutumiseen. Opintotyytyväisyyteen vaikuttaa siis ensisijaisesti koulutuksen sisältö ja ammattisuunta, mutta lisäksi myös opiskelijayhteisö ja siihen integroituminen. Yliopiston vuorovaikutteinen toimintakulttuuri sen sijaan ei luokanopettajaopiskelijoiden koulutusvalintavarmuuteen näytä vaikuttavan vastoin aiempia tutkimuksia, joiden mukaan juuri toimintaympäristö ja menetelmät vaikuttaisivat opiskelijoiden sitoutumiseen (Kember & Leung 2005, 248). Tutkimuksessa korostuu hyvin motivoituneet opiskelijat. Heikomman sitoutumisen ja vuorovaikutuksen ja ohjauksen yhteyttä ei tutkimuksessa pystytty tarkastelemaan lähemmin.

Aiempien tutkimuksien mukaan opiskelijan tavoitteet vaikuttavat siihen, miten opiskelijat sitoutuvat opintoihin. Mäkinen ym. (2004, 179) ovat jakaneet opiskelijat uraorientoituneisiin ja opiskeluorientoituneisiin. Tämän tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijat ovat hyvin uraorientoituneita. Tulosten mukaan opiskelijoita motivoi ensisijaisesti tuleva ammatti. Saadut tulokset tukevat Kämäräisen ja Rainerman (2001, 47–51) teoriaa, jonka mukaan valveutuneen uravalinnan tehneet orientoituvat

ammattillis-päämäärätietoisesti. Valveutunut uravalinta sen sijaan ennustaa päätöksenteon onnistuneisuutta ja ammatinvalinnan varmuutta tulevaisuudessa.

Tutkimuksen mukaan, jos opiskelija on tehnyt koulutusvalinnan perustuen omiin kykyihin, on hän myös sitoutunut koulutusvalintaansa opintojen aikana. Urapäätöksessä yksilö tarvitsee riittävästi tietoa omasta persoonastaan ja kyvyistään. Hollandin (1973, 2-3) mukaan tyytyväisyys rakentuu yksilön persoonan ja työympäristön yhteensopivuudesta. Toisaalta tämän tutkimuksen perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä siitä, miten opiskelijat kokevat tulevan ammatin käytännössä valmistumisen jälkeen.

Tutkimustulosten yhteenvedona voidaan sanoa, että koulutusvalinta motiivit vaikuttavat opintoihin sitoutumiseen niin, että toiset motiivit ennustavat parempaa sitoutumista kuin toiset. Silti motiivien ja sitoutumisen välinen yhteys oli korkeintaan keskinkertaista. Myös opiskelija yhteisöön samaistuminen ja vuorovaikutus opetushenkilöstön kanssa olivat vain keskinkertaisesti yhteydessä sitoutumiseen. Tutkimuksen mukaan juuri luokanopettajan ammatti ja sitä vastaavat opinnot ovat ne syyt, jotka saavat opiskelijat sitoutumaan koulutusohjelmaan.

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajaopiskelijoiden koulutusvalintamotiiveja ja opintoihin sitoutumista. Tutkielmassa tarkasteltiin, mitkä olivat tärkeimmät syyt luokanopettajaopiskelijoilla alun perin hakeutua luokanopettajan koulutusohjelmaan. Opintoihin sitoutumista tarkasteltiin koulutusvalintaan sitoutumisena ja opiskeluyhteisöön samaistumisena. Sitoutumista käsiteltiin yliopiston toimintakulttuurin sosiaalisten tekijöiden näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, minkälainen yhteys koulutusvalintamotiiveilla on opintoihin sitoutumiseen. Tutkimus tukee aiempia tutkimuksia opettajien koulutusvalinta motiiveissa, jossa korostuu työ lasten parissa sekä omat kyvyt ja kiinnostus. Tutkimuksessa näkyy lisäksi opiskelijoiden vahva sitoutuminen koulutukseen ja tulevaan luokanopettajan ammattiin.

Tutkimustulokset antavat ymmärtää, että yksilö sekä yliopisto ovat onnistuneet koulutusvalinnassa. Tilannetta voidaan pitää hyvänä, sillä tutkimuksen tuloksiin vedoten luokanopettajan koulutuksesta valmistuu ammattiin sitoutuneita luokanopettajia. Koulutuksessa suurin osa on hyvin sitoutuneita, eikä edes riittämätön ohjaus tai palautteen anto saa heitä irtaantumaan uravalinnastaan. Opintojen etenemisen kannalta tärkeää on, että opiskelija kokee olevansa oikealla alalla. Vuorisen ja Valkosen (2005) tutkimuksen mukaan vain kolmannes opiskelijoista koki olevansa oikealla alalla opintojen alkamisen jälkeen (Vuorinen & Valkonen 2005, 92–96). Tämän tutkimuksen osallistujissa on havaittavissa, että mukana on opiskelijoita, joilla on jo olemassa olevia korkeakouluopintoja sekä jo valmiita tutkintoja. Vaikka nykyinen koulutusvalinta tuntuu opiskelijoille oikealta, on näiden opintoihin hyvin sitoutuneidenkin joukossa omaa paikkaa jouduttu etsimään yliopistojen ja korkeakoulujen tarjonnasta.

Tutkimuksen tuloksia voi yleistää koskemaan kaikkia suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevia luokanopettajaopiskelijoita vain tietyin varauksin. Tutkimus kuvaa niitä henkilöitä, jotka ovat päässeet sisään koulutukseen, ja heistä erityisesti aktiivisia opintoihin sitoutuneita luokanopettajaopiskelijoita. Vaikka otosta ei täysin pystytä yleistämään koskemaan kaikkia suomalaisia luokanopettajaopiskelijoita, antaa tutkimus arvokasta tietoa motiivien ja yliopiston sosiaalisten tekijöiden vaikutuksesta sitoutumiseen. Sosiaalinen samaistuminen ryhmään vaikuttaa opetushenkilöstön toimia enemmän opiskelijoiden koulutusvalintaan sitoutumiseen.

Kuitenkin erityisesti huomiota tulisi kiinnittää palautteen ja ohjauksen riittämättömyyteen, jota kokee myös hyvin sitoutuneet opiskelijat.

Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Byer, Trautwein ja Baumart (2012) korostavat, että tiettyjen motiivien etsiminen koulutukseen hakijoilta ei ole olennaista vaan se, että koulutuksen aikana panostettaisiin opiskelijoiden motivaation ja sitoutuneisuuden ylläpitämiseen. (Watt, ym. 2012, 800.) Suomalaiset opettajaopiskelijat ovat hyvin motivoituneita ja tämän motivaation ylläpitoa tulisikin vaalia. Suomessa ollaan etuoikeutetussa tilanteessa, jossa opettajantyöhön on liiaksikin halukkaita. Jotain on kuitenkin tehtävä, että nämä opiskelijat saadaan pidetyksi alalla.

Opiskelijoiden sitoutuminen ja kiinnittyminen opintoihin on avaintekijä merkityksellisille oppimiskokemuksille. Jokaisesta tieteenalasta voi tulla mielekäs ja mielenkiintoinen opiskelijalle, jos vain yliopisto pystyy motivoimaan ja sitouttamaan opiskelijan alan ilmiöihin (Eerola & Vaden 2005, 76). Opiskelijat odottavat yliopisto-opinnoilta mielenkiintoa, joka veisi mukanaan. Vaikka opintoihin valitaan hyvin motivoituneista parhaimmat, tulisi opintojen silti tukea opiskelijoiden motivaatiota. (Mäkinen & Annala 2011, 74.) Opiskelijoiden sitoutuminen ei ole pelkästään opiskelijan henkilökohtaisista tekijöistä riippuva, vaan siihen vaikuttavat merkittävästi myös opiskeluympäristöön liittyvät tekijät. Opintoihin sitoutuminen on kuitenkin moninainen ilmiö, eikä yhtä tiettyä tekijää sitoutumisen varmistamiseksi ole löydetty.

Vaikka opettajankoulutukseen hakeutuu hyvin ammattisuuntautuneita opiskelijoita, ovat alan opiskelijat myös hyvin heterogeenisiä motivaation ja opiskelutaitojen suhteen. Ohjaukseen ja palautteeseen tyytymättömyys herättääkin huolta. Tiilikaisen (2000, 54) mukaan siinä missä jo varttuneemmat opiskelijat ovat hyvin ammattisuuntautuneita, käytännöllisiä ja itsenäisiäkin opiskelijoita, nuoremmat kaipaavat enemmän ohjausta ja opettajajohtoisuutta. Yliopisto-opintoja kuvaa vapaus, joka voi asettaa opiskelijoille suuriakin haasteita valintatilanteissa, mikäli opiskelijalla ei ole vielä selkeitä tavoitteita opintojen suhteen. Ohjauksella epäselvyyttä saadaan hälvennettyä ja opiskelijoiden eksymistä valintoihin voidaan välttää. Toisaalta yliopisto-opinnoissa ohjauksen hakuun voi olla suurikin kynnyks, sillä oletetaan että yliopisto-opiskelijan tulisi pärjätä itse. (Säntti 1999, 50; Ramsden 2005, 207; Kähkönen 2005, 68; Lähteenoja 2010, 237.) Myös alanvaihtoaikeisiin olisi hyvä saada ohjausta, joka tukisi yliopiston sisäistä opiskelijoiden liikkuvuutta, joka säästäisi niin yliopiston kuin yksilöiden resursseja.

Koulutusvalintasioutumisessa ja opiskelijayhteisöön samaistumisessa korostuvat halu työskennellä lasten kanssa ja omat aikaisemmat koulukokemukset. Sen sijaan että muutettaisiin hakuprosessia niin, että vain samankaltaiset hyvin mukautuvat opiskelijat pääsisivät koulutukseen, tulisi ohjausta ja opetusta muuttaa niin, että myös muutosintoiset, uusia tuulia tuovat opiskelijat kokisivat koulutusohjelman opinnot mielekkäinä ja motivoivina.

Tässä tutkimuksessa korostui koulutusohjelmaan hyvin sitoutuneet opiskelijat. Opiskelijat, jotka eivät kokeneet koulutusvalintaa itselleen sopivana, jäivät tutkimuksessa lähes näkymättömiksi. Jatkotutkimus aiheena voisi heikommin sitoutuneiden opiskelijoiden kokemuksen tarkastella lähemmin erityisesti opintojen aikaisen uraohjauksen näkökulmasta. Toisaalta myös pitkittäistutkimus koulutuksen aikaisesta sitoutumisesta ja sen muutoksista työelämään siirryttäessä antaisi lisätietoa siitä, miten opettajien ammattiin sitoutumista voisi tukea jo opiskelujen aikana.

LÄHTEET

- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 128. Akateeminen väitöskirja.
- Ashforth, B. & Mael, F. 1989. Social identity theory and the organization. *The Academy of Management Review* 14, 20–39.
- Aspfors, J. 2012. Induction practices: Experiences of newly qualified teachers. Vasa: Kasvatustieteellinenlaitos, Åbo Academy University Press.
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bergenhengouwen, G. 1987. Hidden curriculum in the university. *Higher Education* 16, 535–543.
- Biglan, A. 1973. The characteristics of subject matter in different academic area. *Journal of Applied Psychology* 57, 195–203.
- Boekaerts, M. 2001. Context sensitivity: activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. Teoksessa Volet, S. & Jiarveli, S. (toim), *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications. Advances in Learning and Instruction Series*, Elsevier Science Ltd, 17–31.
- Braxton, J.M., Milem, J.F. & Sullivan, A.S. 2002. The influence of active learning on the college student departure procedure. Toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education* 71, 569–590.
- Eerola, S. & Vaden, T. 2005. Vailla punaista lankaa – vai vailla kysymystä? Teoksessa A-R. Nummenmaa ym. (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press, 75–87.

- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. 2012. Adaptive and maladaptive motives to become a teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38, 3–19.
- Ginzberg, E. 1985. *Career Development*. Teoksessa D. Brown, L. Brooks & Associates. *Career Choice and Development*. London: Jossey-Bass, 169–191.
- Ginzberg, E. 1988. Toward a theory of occupational choice. *Career Development Quarterly* 36, 358–363.
- Ginzberg, E. 1966. *Occupational choice*. New York: Columbia university press.
- Helin, S. 2000. Humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden opintojen eteneminen. Selvitys opintojen viivästymisen ja keskeyttämisen syistä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammi.
- Holland, J. 1973. *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Honkimäki, S. 2014. Opettajantyöstä muualle. Teoksessa Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 45–54.
- Häyrynen, Y-P., Perho, H., Kuittinen, M. & Silvonen, J. 1992. Ilmapiirit, kentät ja kulttuurit. Suomen korkeakoulutus 1973–1989. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 15.
- Jokinen, Taajamo & Välijärvi. 2013. Johdanto – pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä. Teoksessa Jokinen, Taajamo & Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 13–18.
- Jussila, J. 1976. Peruskoulun luokanopettajan koulutukseenhakeutuminen ja sen motiivit. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Tutkimuksia 52.
- Jussila, M. & Lauriala, A. 1989. Luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintamotiivit, koulutusodotukset sekä koulutus- ja kenttäkokemukset; Oulun yliopiston

vanhanmuotoisen koulutuksen läpikäyneiden seurantatutkimus vuosilta 1975–1988. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 61. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.

JYU 2014=Jyväskylän yliopisto. Hakutilastot. Kasvatustieteidenlaitos. <https://www.jyu.fi/edu/opiskelijavalinta/hakijatilastoja-2012-14> Viitattu 13.5.2015.

Järvi, P. 1997. Ammattimielikuva. Ammattimielikuva osana ammatillisen suuntautumisen prosessia. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A10.

Järvinen, T. 1999. Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turun yliopiston julkaisuja 150.

Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava.

Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.

Kember, D. 2007. Reconsidering open and distance learning in the developing world. Meeting students learning needs. New York: Routledge.

Kember, D., Lee, K. & Li, N., 2001. Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International Journal of Lifelong Learning* 20, 326–341.

Kember, D. & Leung, Y. P. 2005. The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning Environment Research* 8, 245–266.

Korhonen, V. 2005. Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa A-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Moniääninen ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampereen yliopisto, 55–74.

Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Sitoutuminen korkeakouluopintoihin motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Tampereen yliopisto. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2.

- Kähkönen, T. 2005. Turistina tiedeyhteisössä? Kuvitteellinen ja reaalin tiedeyhteisö ja tiedeyhteisön jäsenyys opiskelijoiden kokemuksissa. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja Sarja A 27.
- Kämäräinen, M. & Rainerma, H. 2001. Valituista kolmeen erilaiseen opettajuuteen. Teoksessa P. Räihä. Valinnat, koulutus, luokanopettajantyö. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylän yliopiston tutkimuksia 70, 43–59.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Kohtaavatko koulu ja työelämä. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen ja P. Räihä (toim). Opettajuutta rakentamassa. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 125–134.
- Lent, R. W. 2013. Social cognitive career theory. Teoksessa S. D. Brown, R. W. Lent (toim.) Career development and counselling: Putting theory and research to work. Hoboken: Wiley, 115–146.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. 1996. Social cognitive approach to career development: An overview. Career Development Quarterly 44, 310–321.
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. 2002. Social cognitive career theory. Teoksessa S. D. Brown (toim) Career choice and counseling: Hoboken: Jossey-Bass, 155–311.
- Lindblom-Slotte, S., Lonka, K. & Slotte, V. 2001. Aiotko opiskelijaksi? Helsinki: Edita.
- Litvin, D. 2006. Diversity: Making space for better case. Teoksessa A. M. Konrad, P. Pradas & J. K. Pringle (toim.). Handbook of workplace diversity. Luku 4. Sage publishing. http://sageereference.com/view/hdbk_workdiversity/n4.xml
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampereen yliopisto. Väitöstutkimus.
- Lyra-Katz. A. 2003. Selvitys vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksista työelämässä. Työssä ja opiskellen – opetuksen kehittämishanke. www.helsinki.fi/behav/opiskelu/loselvitys.pdf

- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Helsingin yliopisto, sosiaalipsykologian oppiaine. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Jyväskylä: Gummerus.
- Meyer, J.P., Allen, N.J. & Smith, C.A. 1993. Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three component conceptualization. *Journal of Applied Psychology* 78, 538–551.
- Mäkinen, M. & Olkinuora, E. 2001. Opiskellen matkalla asiantuntijuuteen. Selvitys Turun Yliopiston toisen vuoden opiskelijoiden opiskelukokemuksista. Turun yliopisto: Kasvatustieteen laitos.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2004. Students at risk: Students' general study orientations and abandoning /prolonging the course of the studies. *Higher Education* 48, 173–188.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- Mäkinen-Streng, M. 2012. Päämääriä, ajelehtimistä, tietämättömyyttä, etsintää. Koulutusvalinnat, opinnot ja koulutuksen vaihtaminen yliopisto-opiskelijoiden kokemana 2000 -luvun taitteessa. Turun yliopisto: Kasvatustieteen tiedekunta.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa Rähä, P. & Nikkola, T. (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 61–106.
- Nummenmaa, L. 2004. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.

- Nurmi, J. 1997. Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportti 43.
- OECD. 2005. = Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2005. Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. 1991. How college affects students. Findings and insight from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pittaway, S. & Moss, T. 2006. Contextualising student engagement: Orientation and beyond in teacher education. Referoitu konferenssijulkaisu. Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.
- Ramsden, P. 2005. The Context of Learning in Academic Departments. Teoksessa F. Marton, D.J. Hounsell & N.J. Entwistle (toim.) The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment, 198–216.
http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_teaching/Resources/Experience_of_learning/EoLChapter13.pdf Viitattu 8.5.2015.
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, .
- 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. 27–56.
- Ruohotie, P. Kahelin, P. & Kleemola, J. 1981. Oppilaiden opiskelumotivaatio. Eteläpohjanmaan kesäyliopiston julkaisusarja.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja, n:o 31.

- Salmela-Aro, K. 2010. Henkilökohtaiset tavoitteet elämän kulussa. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–143.
- Sinclair, C. 2001. Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol 36 No 2. 79–104.
- Säntti, J. 1999. Opiskelukyvyn jäljillä. Helsinki: Otus, Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö.
- Thomas, L., 2012. Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: final report from the What Works? Student Retention & Success programme. Paul Hamdyn Foundation: HEFCE.
- Thompson, C. E., & Fretz, B. R. 1991. Predicting the adjustment of black students at predominantly white institutions, *Journal of Higher Education* 62, 437-450.
- Tiilikainen, A. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 17/2000.
- Tilastokeskus. 2011. Koulutuksen keskeyttäminen. Helsinki: Tilastokeskus. 6.11.2013 http://tilastokeskus.fi/til/kkesk/2011/kkesk_2011_2013-03-20_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus 2012. Tutkintotavoitteisen koulutuksen opiskelijat ja tutkinnot koulutusalueen, koulutuslajin ja opintoalan mukaan 2004–2012. Tilastokeskuksen PX-Web Tietokannat.
- Tinto, V. 1975. Dropouts from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In the *Journal of Review of Educational Research*. 45, 89–125.
- Tinto, V. 2002. Taking student retention seriously. Syracuse University. <http://www.marion.edu/WORD-PPT/TakingRetentionSeriously.pdf> Viitattu 14.5.2015
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- 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.
- Valde, E. 1993. Lukion oppilaanohjaus työelämään orientoijana ja uravalinnassa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 94. Turku: Turun yliopisto.
- Vesikansa, S. 1998. 55 kuukautta opintotukea. Opintotukiajan riittävyys yliopisto-opiskelijoilla. Helsinki: Otus.
- Viljanen, E. 1977. Peruskoulun luokanopettajiksi yliopistossa ja sivukorkeakoulussa opiskelevien uranvalinnan motiivit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja 55.
- Vuorinen, P. & Valkonen S. 2005. Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 25.
- Väisänen, P. 2001. The attraction of the Teacher's work. A comparative view on the decision to become a teacher. Kasvatustieteen tiedekunnan selosteita. Joensuu: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education* 75, 167–202.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. 2008. Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction* 18, 408–428.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Journal of Teaching and Teacher education* 28, 791–805.
- Wilenius, R. 1981. Ihminen ja työ. Jyväskylä: Gummerus.

Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere:
Vastapaino.

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake

Luokanopettajien koulutusvalinta ja koulutuskokemukset

Hei! Teen tutkimusta luokanopettajaopiskelijoiden koulutusvalinnasta ja koulutuskokemuksista. Tutkimuksella tuotetaan arvokasta tietoa luokanopettajan koulutuksesta ja sinun mielipiteesi on tärkeä. Kyselyyn vastaaminen vie korkeintaan 10 minuuttia. Vastaathan jokaiseen kysymykseen. Suuret kiitokset jo etukäteen!

Kyselyyn vastataan nimettömänä. Vastaukset käsitellään ja tulokset kirjataan luottamuksellisesti niin, ettei yksittäisen osallistujan mielipiteitä pysty erottamaan.

TAUSTAT

1. Olet

- 1 mies
- 2 nainen

2. Syntymävuotesi? _____

3. Opiskelet

- 1 Helsingin yliopistossa
- 2 Jyväskylän yliopistossa
- 3 Itä-Suomen yliopistossa
- 4 Tampereen yliopistossa
- 5 Turun yliopistossa
- 6 Lapin yliopistossa
- 7 muualla _____

4. Koulutusohjelmasi mukaan olet

- 1 luokanopettajaopiskelija
- 2 muu, mikä? _____

5. Minä vuonna aloitit koulutusohjelman? _____

Minua houkutti tulevat kesälomat									
Halusin työskennellä yhteiskunnan hyväksi									
Pidin opettajan ammattia arvostettuna									
Lähipiirini suositteli minulle alaa									
Alalla olisi hyvät uramahdollisuudet									
Olin aina halunnut opettajaksi									
Halusin vaikuttaa huono-osaisten lasten ja nuorten asemaan									
Koin persoonallisuuteni sopivan alalle									
En päässyt ensisijaisesti hakemaani opiskelupaikkaan									
Halusin saada aikaan muutosta									
Halusin vaikuttaa yhteiskunnalliseen tasa-arvoon									
Ajattelin, että opettajana minulla olisi varmasti aina töitä									
Koin, että työssä pääsisin toteuttamaan itseäni									
Halusin olla roolimalli									
Olen aina viihtynyt koulussa									
Kasvatustiede/kasvatuspsykologia kiinnosti minua									
Minulla oli hyviä opettajia roolimallina									
Opettajana voisin hyödyntää harrastuksiani									
Ajattelin, että työajat mahdollistaisivat perhe-elämän ja/tai harrastamisen									
Opettajuus oli eräänlainen varavaihtoehto									

KOULUTUSKOKEMUKSET

12. Valitse omaa mielipidettäsi vastaava vastausvaihtoehto.

Vastausvaihtoehdot ovat asteikolla 1 Täysin samaa mieltä - 7 Ei ollenkaan samaa mieltä. Voit myös valita vaihtoehdon "Ei mielipidettä".

	1	2	3	4	5	6	7 Ei	Ei
	Täysin						kuvaa	mielip
	samaa						samaa	idettä
	mieltä						mieltä	
Olen tyytyväinen valitsemaani koulutusohjelmaan								
Opiskeltavat teemat ovat olleet mielekkäitä ja								

merkityksellisiä									
Opinnot ovat tarpeeksi haastavia									
Opinnot ovat saaneet minut epäilemään alavalintaani									
Olen vakavasti harkinnut vaihtavani koulutusohjelmaa									
Käsitykseni opettajuudesta on muuttunut opintojen aikana									
Tuleva ammatti motivoi minua opiskelemaan									
Haluan saada tutkinnon valmiiksi mahdollisimman nopeasti									
Tavoittelen korkeimpia mahdollisia arvosanoja kursseista									
Toivoisin opintojen käsittelevän enemmän käytännön opettajan työtä									
Opetusharjoittelut ovat olleet ensisijaisesti hyviä kokemuksia									
Olen saanut riittävästi palautetta suorituksistani									
Olen saanut tarpeeksi ohjausta opinnoissani									
Minusta on mukava kertoa muille, missä koulutusohjelmassa opiskelen									
Olen saanut hyviä ystäviä koulutusohjelman muista opiskelijoista									
Muut alan opiskelijat ovat vaikuttaneet myönteisesti omaan kehitykseeni, arvoihini ja asenteisiini									
Koen usein olevani ulkopuolinen alan opiskelijoiden keskuudessa									
Laitoksen henkilökunta suhtautuu myönteisesti opiskelijoihin									
Kanssakäyminen opettajien kanssa on vaikuttanut myönteisesti uratoiveisiini ja tavoitteisiini									
Opettajani ovat vaikuttaneet myönteisesti omaan kehitykseeni, arvoihini ja asenteisiini									

URASUUNNITELMIA

13. Aiotko valmistua tästä koulutusohjelmasta?*

- 1 Kyllä
- 2 Ehkä
- 3 En

14. Millä todennäköisyydellä tulet työskentelemään opettajana tulevaisuudessa?

1 Erittäin todennäköistä 2 3 4 5 6 7 Ei ollenkaan
todennäköistä

15. Minkälaisia urasuunnitelmia sinulla on?

Suuret kiitokset vastauksistasi!

Palautetta, kysymyksiä tai kommentteja saa laittaa osoitteeseen
miina.t.m.hietala(a)student.jyu.fi

Liite 2: Saatekirje

Kysely luokanopettajaopiskelijoille

Hei,

olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja tarvitsen apuasi pro-gradu - tutkielman aineistonkeruuseen.

Oletko luokanope-opiskelija? Jos kyllä, vastaathan kyselyyni.

Teen tutkimusta luokanopettajaopiskelijoiden koulutusvalinnasta ja koulutuskokemuksista. Kyselyyn vastaaminen vie noin 5 minuuttia. Vastaathan jokaiseen kysymykseen. Suuret kiitokset jo etukäteen! Kyselyyn vastataan nimettömänä. Vastaukset käsitellään ja tulokset kirjataan luottamuksellisesti niin, ettei yksittäisen osallistujan mielipiteitä pysty erottamaan.

Tässä linkki kyselyyn:

https://docs.google.com/forms/d/1amq2opgYH8zN9T4IpbfwoxH9E40RVPBdv1uNK4EwDKw/viewform?usp=send_form

Vastaathan kyselyyn mahdollisimman pian.

Kiitoksin ja terveisin,

Miina Hietala Jyväskylän yliopistosta

Liite 3: Taustamuuttujien tilastolliset tunnusluvut

Muuttujat	f	%
Sukupuoli		
Mies	24	12
Nainen	181	88
Syntymävuosi		
1979 tai aiemmin	9	4
1980–1989	58	29
1990	26	13
1991	29	14
1992	29	14
1993	26	13
1994–1995	27	13
Yliopisto		
Helsingin yliopisto	44	22
Jyväskylän yliopisto	87	42
Tampereen yliopisto	74	36

Opintojen aloitusvuosi		
2000–2008	10	5
2009	12	6
2010	25	12
2011	21	10
2012	45	22
2013	50	24
2014	42	21
Koulutusohjelman ensisijaisuus		
Ei	3	2
Ei, mutta opettajaksi kouluttautuminen kyllä	9	4
Kyllä	193	94
Monennellako yrittämällä pääsit sisään koulutusohjelmaan?		
1	111	54
2	69	34
3	23	11
4	2	1
Aiempi ammatillinen koulutus		
Minulla ei ole aiempaa ammatillista pätevyyttä	161	78,5
Minulla ammatillinen pätevyys johonkin toiseen ammattiin	44	21,5
Aiemmat korkeakouluopinnot		
Minulla on jo valmis korkeakoulututkinto	29	14
Olen opiskellut toisessa koulutusohjelmassa kuitenkin valmistumatta	28	14
Opiskelen samaan aikaan toista korkeakoulututkintoa	6	3
Tämä on ensimmäinen korkeakoulututkintoni	142	69

Tehdyt harjoittelut		
0	5	2
1	71	35
2	56	27
3	34	17
4	33	16
5 tai enemmän	6	3

Liite 4: Koulutusvalinta motiivien rotatoitu faktorimatriisi

	Faktorit							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Halusin työskennellä lasten ja nuorten parissa	,084	,753	-,140	-,132	,041	-,080	,448	-,160
Halusin vaikuttaa lasten ja nuorten tulevaisuuteen	,456	,567	,041	,037	-,002	-,090	,208	-,056
Pidin opettamisesta	-,108	,542	,064	,132	,118	-,332	-,120	,004
Halusin seurata äitini/isäni jalanjalkia	,070	,067	,159	,273	,115	-,068	-,022	,047
Koin opettajien palkkauksen itselleni sopivana	,163	,033	,475	,207	,033	,153	,004	-,126
Minua houkutti tulevat kesälomat	,039	-,068	,478	,262	-,061	-,034	-,116	-,040
Halusin työskennellä yhteiskunnan hyväksi	,680	,080	,196	,191	-,073	-,056	-,177	-,117
Pidin opettajan ammattia arvostettuna	,119	,152	,244	,390	,317	-,099	,080	,037
Lähipiirini suositteli minulle alaa	,013	-,028	,039	,599	,060	,076	,094	-,028
Alalla olisi hyvät uramahdollisuudet	,019	,004	,276	,514	-,063	-,050	,407	,119
Olin aina halunnut opettajaksi	-,118	,265	,012	,034	,448	-,219	,009	,109
Halusin vaikuttaa huono-osaisten lasten ja nuorten asemaan	,716	,141	-,008	-,009	,136	-,083	,216	,079
Koin persoonallisuuteni sopivan alalle	,211	,571	-,065	,392	,126	,003	-,196	,124
En päässyt ensisijaisesti hakemaani opiskelupaikkaan	-,025	-,009	,006	-,062	-,128	,683	-,050	,009
Halusin saada aikaan muutosta	,800	,013	,085	,071	-,029	-,016	-,041	-,023

Halusin vaikuttaa yhteiskunnalliseen tasa-arvoon	,878	,032	-,003	,037	-,034	,012	,091	,064
Ajattelin, että opettajana minulla olisi varmasti aina töitä	,058	,034	,413	-,038	,080	,023	,053	,129
Koin, että työssä pääsisin toteuttamaan itseäni	,334	,431	,077	-,088	,185	-,053	-,081	,411
Halusin olla roolimalli	,177	,200	,177	,342	,246	-,060	,216	,150
Olen aina viihtynyt koulussa	,026	-,011	,117	,054	,684	-,002	-,037	-,049
Kasvatustiede/kasvatuspsykologia kiinnosti minua	,054	,031	-,080	,140	,120	-,023	,566	,075
Minulla oli hyviä opettajia roolimallina	,002	,042	,005	,152	,483	-,025	,251	,072
Opettajana voisin hyödyntää harrastuksiani	-,045	-,049	,177	,106	,027	,025	,124	,712
Ajattelin, että työajat mahdollistaisivat perhe-elämän ja/tai harrastamisen	-,053	-,063	,725	,105	,122	,015	-,057	,210
Opettajuus oli eräänlainen varavaihtoehto	-,140	-,267	,126	,073	,017	,685	-,016	,009

Liite 5: Opintoihin sitoutumisen rotatoitu faktorimatriisi

	Faktorit					
	1	2	3	4	5	6
Olen tyytyväinen valitsemaani koulutusohjelmaan	,764	,230	,146	,145	,041	,111
Opiskeltavat teemat ovat olleet mielekkäitä ja merkityksellisiä	,506	,178	,280	,411	,062	,233
Opinnot ovat tarpeeksi haastavia	,389	,159	,261	,321	,161	,596
Opinnot ovat saaneet minut epäilemään alavalintaani	-,788	-,123	-,171	,069	-,202	,200
Olen vakavasti harkinnut vaihtavani koulutusohjelmaa	-,827	-,246	-,097	-,087	-,002	-,049
Käsitykseni opettajuudesta on muuttunut opintojen aikana	-,278	-,067	-,130	,327	-,034	,048
Tuleva ammatti motivoi minua opiskelemaan	,566	,125	,011	,175	,305	-,205
Haluan saada tutkinnon valmiiksi mahdollisimman nopeasti	,367	-,167	-,074	,022	,362	-,069
Tavoittelen korkeimpia mahdollisia arvosanoja kursseista	,139	-,029	,091	,125	,005	-,412

Toivoisin opintojen käsittelevän enemmän käytännön opettajan työtä	,058	,177	-,233	-,112	,549	,085
Opetusharjoittelut ovat olleet ensisijaisesti hyviä, kokemuksia	,096	,032	,143	,053	,393	,011
Olen saanut riittävästi palautetta suorituksistani	,114	,076	,697	,136	,119	-,074
Olen saanut tarpeeksi ohjausta opinnoissani	,117	,101	,751	,091	-,063	,003
Minusta on mukava kertoa muille, missä koulutusohjelmassa opiskelen	,433	,346	,165	,253	,196	-,017
Olen saanut hyviä ystäviä koulutusohjelman muista opiskelijoista	,069	,788	,041	,051	,027	,025
Muut alan opiskelijat ovat vaikuttaneet myönteisesti omaan kehitykseeni, arvoihini ja asenteisiini	,181	,789	,113	,261	,085	,062
Koen usein olevani ulkopuolinen alan opiskelijoiden keskuudessa	-,308	-,738	-,078	,084	-,056	-,049
Laitoksen henkilökunta suhtautuu myönteisesti opiskelijoihin	,090	,031	,429	,356	-,115	,066

Kanssakäyminen						
opettajien kanssa on						
vaikuttanut myönteisesti	,277	,167	,334	,657	,010	-,175
uratoiveisiini ja						
tavoitteisiini						
Opettajani ovat						
vaikuttaneet						
myönteisesti omaan	,146	,131	,296	,669	,057	-,090
kehitykseeni, arvoihini						
ja asenteisiini						

Liite 6: Opettajana työllistymisen frekvenssijakauma

Millä
todennäköisyydellä
tulet työskentelemään
opettajana
tulevaisuudessa?

	F	%
1	151	73,7
2	29	14,1
3	12	5,9
4	4	2,0
5	6	2,9
7	3	1,5
Kaikki	205	100,0
