

Hanna Kimonen

ERITYISOPETTAJAKSI OPISKELEMAAN?

Koulutukseen vuonna 2008 hakeneiden taustat, persoonallisuus ja uranvalintamotiivit sekä valintakokeissa menestyminen

JOENSUUN YLIOPISTO

Hanna Kimonen

Erityispedagogiikan pro gradu – tutkielma

Syksy 2009

Joensuun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Erityispedagogiikan oppiaine
Kimonen, Hanna Kaarina

ERITYISOPETTAJAKSI OPISKELEMAAN?

Erityisopettajien koulutusohjelmiin vuonna 2008 hakeneet ja heidän valintakokeissa menestymistä selittävät tekijät

Pro gradu -tutkielma, 126 sivua, 13 liitesivua
Syyskuu 2009

TIIVISTELMÄ

Tämän pro gradu - tutkielman tavoitteena oli selvittää, millaisia ihmisiä persoonallisuutensa ja itsetuntonsa puolesta hakeutuu opiskelemaan erityisopettajaksi ja millaiset syyt eli uranvalintamotiivit ovat vaikuttaneet heidän koulutukseen hakeutumiseen. Lisäksi tavoitteena oli tutkia, mitkä hakijaan liittyvät tekijät sekä valintakokeen järjestelyt vaikuttavat hakijan saamiin pistemääriin ja mahdollisesti myös opiskelijaksi valituksi tulemiseen. Tutkielman teoreettinen viitekehys perustui persoonallisuuden piirreteoreettiseen lähestymistapaan, yleiseen itsetuntoon ja uranvalintamotiiveihin sekä opiskelijavalintajärjestelmään.

Tutkielman aineisto kerättiin kyselylomakkeella erityiskasvatuksen koulutusohjelmiin Joensuun yliopistoon, Jyväskylän yliopistoon ja Åbo Akademiin keväällä 2008 hakeneilta valintakokeiden toisen vaiheen yhteydessä (n=246). Lisäksi aineistona käytettiin hakijoiden ylioppilastutkinto- ja valintakoemenestystä.

Hakijoiden vahvimpana persoonallisuudenpiirteenä oli sovinnollisuus. Heidän itsetuntonsa oli kohtalaisen korkea; miesten korkeampi kuin naisten. Tärkeimpinä uranvalintamotiiveina hakijoilla olivat opettajuuden sisäiset motiivit ja koulutusmyönteisyys. Kuitenkaan hakijoiden persoonallisuus- ja motivaatiotekijöillä ei juuri ollut yhteyttä valintakokeiden eri osioiden pistemääriin, mutta hakijoiden taustatekijöistä ikä, koulutustausta ja suoritettut yliopistolliset opinnot korreloivat sekä haastattelun että kokonaispisteiden kanssa. Miehet saivat haastattelussa ja ryhmätilanteessa naisia parempia pisteitä. Sisäkorrelaatioanalyysi osoitti, että Joensuun yliopistossa 9,3 % hakijoiden ryhmätilanteesta saamista pistemäärien vaihtelusta selittyi ryhmien välisillä eroilla, Jyväskylän yliopistossa vastaava osuus oli 7,6 %.

Hakijoiden koulutukseen valituksi tulemistä selitettiin sekä tausta- että persoonallisuus- ja motivaatiotekijöillä logistisen askeltavan regressioanalyysin avulla. Mies-hakijoiden oli todennäköisempää tulla valituksi koulutukseen. Joensuun yliopistossa valintaa selittivät hakijan sukupuoli (mies) ja opettajuuden sisäiset motiivit. Jyväskylän yliopistossa valinnasta selittyi sukupuolella (mies) ja suoritetuilla yliopistollisilla opinnoilla. Åbo Akademiassa mikään tutkittu tekijä ei selittänyt opiskelijoiden valintaa koulutukseen. Koko aineistossa hakijan valituksi tulemistä selittivät ekstroversio, joka on yksi viidestä persoonallisuudenpiirteistä, sukupuoli (mies) ja suoritettut yliopistolliset opinnot.

Tutkielman avulla saatiin tietoja erityisopettajien koulutuksiin hakeutuvista ja opiskelijavalintojen toimivuudesta. Tietoja voidaan käyttää opiskelijavalintajärjestelmän kehittämiseen. Tulokset osoittivat, että opiskelijavalintojen kehittämisessä tulisi erityisesti kiinnittää huomiota ryhmätilanteeseen ja hakijoiden tasavertaiseen arviointiin, etenkin sukupuolten suhteen.

Avainsanat: persoonallisuus, itsetunto, uranvalintamotiivit, erityisopettajien koulutus, opiskelijavalinta, valintakoe

University of Joensuu
Faculty of Education
Department of Special Education
Kimonen, Hanna Kaarina

TO STUDY TO BECOME A SPECIAL EDUCATION TEACHER?

Students applied to special education programs in 2008 and factors explaining their success in entrance examination.

Master thesis, 126 pages, 13 appendix pages
September 2009

ABSTRACT

The purpose of this master thesis was to investigate what kind of people as regards to their personality and self-esteem apply to study special education and what kind of reasons i.e. motives for career choice have affected their applying to education. In addition, the purpose was to study how factors related to the applicant and arrangements at the entrance examination affect the points achieved by the applicant and possibly whether the student is accepted to study or not. The theoretical background of the study was based on trait theoretic approach to personality, general self-esteem, motives for career choice and student approval system.

The data of this study was gathered with a questionnaire from the applicants in the second phase of applying to special education programs in the Universities of Joensuu and Jyväskylä and Åbo akademi (n=246). In addition, the data also consisted of the success of the applicants in the entrance examination and their matriculation examinations.

The strongest trait of personality of the applicants was agreeableness. Their self-esteem was high, higher among men than women. The most important motives for career choice among applicants were inner motives of being a teacher and a willingness to study. However, the personality or motivation factors did not have a strong affect to the points achieved in different parts of the entrance examination. However, of the background factors of the applicants their age, educational background and former university studies correlated positively with the interview and total score of the examination. Men achieved higher scores than women in the interview and group situation. Intra-class correlation analysis demonstrated that in the University of Joensuu, 9,3 % of the fluctuation in scores of the group situation was explained by the differences between the groups, in the University of Jyväskylä the corresponding figure was 7,6%.

Approval of applicants to education was explained with factors of background, personality and motivation with the aid of logistic regression analysis (stepwise). It was more likely for male applicants to become approved to education. In the University of Joensuu, the approval was explained by the sex (male) of the applicant and inner motives of being a teacher. In the University of Jyväskylä, the approval was explained by sex (male) and previous university studies. In Åbo akademi no studied factor explained the approval of students to education. In the whole data the approval of the applicant was explained by extraversion, which is one of the five personality traits, sex (male) and previous university studies.

The study provided more information about people applying to special teacher education programs and about the functionality of student approval. The information can be used to developing student approval system. The results especially showed that in the process of improving student approval system, special attention must be paid to group situation and the equal evaluation of applicants, especially in matters related to gender.

Key words: personality, self-esteem, motives for career choice, special education teacher training, student approval system, entrance examination.

SISÄLTÖ:

Tiivistelmä

Abstract

1 JOHDANTO	1
2 PERSONALLISUUS JA ITSETUNTO	5
2.1 Persoonallisuuden käsitteen määrittelyä	5
2.2 Piirteet persoonallisuuden osana	7
2.3 Persoonallisuuden psykologisia lähestymistapoja	8
2.4 Persoonallisuuden viiden faktorin malli	11
2.4.1 Ekstroversio	13
2.4.2 Sovinnollisuus	14
2.4.3 Tunnollisuus	14
2.4.4 Neuroottisuus	15
2.4.5 Avoimuus	16
2.5 Opettajan ja opettajaksi opiskelevan persoonallisuus?	17
2.5.1 Hyvän erityisopettajan ja erityisopettajaksi opiskelevan ominaisuudet	18
2.5.2 Opettajan persoonallisuus suomalaisten ja israelilaisten opettajaopiskelijoiden mukaan	19
2.5.3 Luokanopettajien- ja lastentarhanopettajien koulutukseen hakeneiden persoonallisuus	20
2.6 Itsetunto persoonallisuuden osana	22
3 OPETTAJAKSI HAKEVAN URANVALINTA	25
3.1 Hakijan oma uranvalinta	25
3.1.1 Hollandin tyyppiteoria	25
3.1.2 Superin teoria ammatillisesta kehityksestä	28
3.1.3 Janisin ja Mannin päätöksentekoteoria	29
3.2 Motiivit ja motivaatio uranvalinnan taustalla	30
3.3 Opettajankoulutukseen hakeneiden uranvalintaan liittyviä tutkimuksia	34
3.3.1 Erityisopettajaksi hakeutuvien ja –opiskelevien uranvalintamotiivit	34
3.3.2 Luokanopettajaksi hakevien uranvalintamotiivit	36
3.3.3 Aineenopettajaksi hakeutuvien ja – opiskelevien uranvalintamotiivit	37

4 HAKIJA VALINTAJÄRJESTELMÄN OSANA	40
4.1 Opiskelijavalinta yliopiston näkökulmasta	40
4.2 Hakijan soveltuvuus	42
4.3 Suomalaisia opiskelijavalintoihin liittyviä tutkimuksia	43
4.4 Opiskelijavalinnan perusteet yliopistoittain	45
4.4.1 Joensuun yliopisto	45
4.4.2 Jyväskylän yliopisto	46
4.4.3 Åbo Akademi	47
5 TUTKIMUSONGELMAT	49
6 TUTKIELMAN TOTEUTUS	51
6.1 Tutkielmassa käytetyt mittarit ja kyselylomake	51
6.2 Tutkielman käytännön toteutus ja otos	55
6.3 Aineiston valmistelu	56
6.4 Tutkielmassa käytetyt muuttujat	62
6.5 Tutkielmassa käytetyt analyysimenetelmät	64
6.6 Tutkielman luotettavuus	69
6.6.1 Reliabiliteetti	69
6.6.2 Validiteetti	70
6.7 Hakijoiden kuvailu	72
7 TULOKSET	78
7.1 Persoonallisuus- ja motivaatiotekijät	78
7.2 Hakijoiden tausta-, persoonallisuus- ja motivaatiotekijöiden yhteydet valintakokeesta saataviin pisteisiin	87
7.3 Sukupuolen ja soveltuvuuskokeen järjestelyjen vaikutus hakijoiden saamiin pistemääriin	89
7.4 Hakijoiden valituksi tulemista selittävät mallit	93
8 POHDINTA	103
LÄHTEET	119

1 JOHDANTO

Erityisopettajien ja erityispedagogiikan koulutuksiin hakeutuu vuosittain satoja ihmisiä. Esimerkiksi vuonna 2008 tässä tutkielmassa mukana olleisiin erityiskasvatuksen koulutusohjelmiin Joensuun yliopistoon, Jyväskylän yliopistoon ja Åbo Akademiin haki yhteensä 867 hakijaa (Opetushallitus 2008a). Valintakokeiden tehtävänä on valita koulutuksiin hakevista henkilöistä opiskelijat, eli heidät, jotka ovat kaikkein soveltuvimpia, motivoituneimpia, koulutettavimpia ja sitoutuneimpia opiskeluun sekä myöhemmin erityisopettajan työhön. Vuonna 2008 näitä opiskelupaikan saaneita henkilöitä oli 135 eli 15,5 % kaikista hakijoista (Opetushallitus 2008a).

Luokanopettajakoulutukseen liittyvää opiskelijavalintatutkimusta on tehty Suomessa kohtalaisen paljon. Erityisopettajien koulutusohjelmiin liittyvä opiskelijavalintatutkimus on ollut yliopistokohtaista, eikä tuloksia ole juurikaan raportoitu kuin erityispedagogiikan oppiaineiden ja yliopistojen omaan käyttöön. Erityisopettajien koulutusta järjestävät yliopistot tekevät kuitenkin yhteistyötä ja vaihtavat kokemuksiaan alan sekä valintakokeiden kehittämisen saralla.

Tämän tutkielman tavoitteena on kuvata Joensuun yliopistoon, Jyväskylän yliopistoon ja Åbo Akademiin erityisopettajien ja erityispedagogiikan alan koulutusohjelmiin hakeutuvia sekä opiskelijavalintaan vaikuttavia tekijöitä. Tutkimus liittyy osaltaan valintakokeita kehittävään ja arvioivaan tutkimukseen sekä prosessiin, joka siihen liittyy.

Erityisopettajien koulutus perustuu valtioneuvoston asetukseen yliopistojen tutkinnoista (794/2004). Koulutus koostuu alemmasta ja ylemmästä korkeakoulututkinnosta. Kandidaatin tutkintoon liittyvien opintojen laajuus on 180 opintopistettä, maisterinopintojen puolestaan 120 opintopistettä, joten koulutuksen kokonaislaajuudeksi muodostuu 300 opintopistettä. Erityisopettajana toimiminen edellyttää maisterin tutkintoa.

Suomessa erityisopettajaksi ja erityisluokanopettajaksi voidaan opiskella Joensuun yliopistossa, Jyväskylän yliopistossa ja Åbo Akademiassa kasvatustieteen maisterin tutkintona. Helsingin ja Turun yliopistoissa osalla jo opiskelemaan valituista erityispedagogiikan pääaineopiskelijoista on mahdollisuus saada erityisopettajan kelpoisuus. (Hautamäki ym. 2001, 230 - 231.)

Erityisopettajien koulutus antaa pätevyyden toimia erityisopettajan ja erityisluokanopettajan viroissa peruskoulussa, jos opintoihin sisältyy erityisopettajan opinnot, opettajan pedagogiset opinnot ja peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Jälkimmäinen kokonaisuus on edellytys erityisluokanopettajan pätevyyden saamiseksi. (Hautamäki ym. 2001, 230 - 231.) Erityisopettajien koulutuksesta valmistuneet voivat sijoittua peruskouluikäisten lasten ja nuorten pariin. He saavat kelpoisuuden toimia luokkamuotoisessa ja laaja-alaisessa erityisopetuksessa. Koulutus antaa kelpoisuuden myös luokanopettajan virkoihin. (Opetushallitus 2008b, 182 - 183.)

Erityisopettajien koulutuksen lisäksi Jyväskylän yliopistossa on mahdollisuus opiskella myös aikuiserityiskasvatuksen koulutuksessa, erityiskasvatuksen asiantuntijakoulutuksessa, erityisopetuksen koulutuksessa ja varhaiserityisopetuksen koulutuksessa. Koulutukset johtavat kasvatustieteen kandidaatin ja kasvatustieteen maisterin tutkintoihin, jotka yhdessä antavat kelpoisuuden toimia seuraavissa tehtävissä: aikuiserityiskasvatuksen koulutuksesta (AEK) valmistuneet sijoittuvat peruskoulun jälkeiseen koulutukseen aikuisten pariin. He saavat erityisopettajakelpoisuuden ja voivat suuntautua esimerkiksi aikuiskouluttajan, erityistä tukea tarvitsevien aikuisten opettajan/ohjaajan tai järjestö- ja suunnittelutoiminnan tehtäviin. Erityiskasvatuksen asiantuntijakoulutuksesta (EA) valmistuneet voivat työskennellä erilaisissa suunnittelu-, tutkimus- ja asiantuntijatehtävissä sekä hallinnollisissa tehtävissä. He eivät saa opettajan kelpoisuutta. (Opetushallitus 2008b, 182 - 183.) Varhaiserityisopetuksen koulutuksesta (VEO) valmistuneet voivat sijoittua alle kouluikäisten ja esiopetusikäisten lasten pariin. He saavat lastentarhanopettajan ja erityislastentarhanopettajan kelpoisuuden (Emt., 185). Tässä tutkielmassa näitä käsitellään yhtenä, erityisopettajaksi kouluttautuvien ryhmänä. Koulutuksen läpikäytyään opiskelijat valmistuvat kasvatustieteen maistereiksi ja voivat tietyt opinnot suoritettuaan toimia erityisluokanopettajana.

Pääpaino tässä tutkielmassa on hakijoissa ja heidän persoonallisuudessaan, itsetunnon ja uranvalintamotiiveissaan. Nämä liittyvät monin tavoin yliopistoon ja opiskelijavalintoihin. Tässä tutkielmassa näitä hakijoihin liittyviä tekijöitä peilataan

etenkin opiskelijavalintojen yhteydessä tehtyihin tutkimuksiin ja siihen, kuinka nämä ovat liittyneet hakijoiden valituksi tulemiseen.

Opettajan työn katsotaan olevan vahvasti sidoksissa kasvattajana toimivan persoonan ja persoonallisuuteen (Aho 1998, 2 - 3). Vuonna 2008 valitut, tulevat erityisopettajat työskentelevät mahdollisesti vielä vuonna 2043. Tämä tarkoittaa, että näiden opettajien opettamat oppilaat ovat työelämässä vielä tämän vuosisadan lopussa. Työuransa aikana heidän vaikutus ulottuu kasvatus ja opetustyön välityksellä kerralla kymmeneen, jopa satoihin muotoutumassa oleviin persoonallisuuksiin eli oppilaisiin. Tämän vuoksi ei ole yhdentekevää, millaisia persoonallisuuksia opetustyössä toimii, sillä se vaikuttaa opetuksen ja oppimiseen laatuun. (Laes, Kankaanpää ja Tähtinen 2001, 219.) Yliopistoissa opiskelijavalintojen yhteydessä joudutaan siis miettimään, millaiset ihmiset soveltuvat yliopisto-opiskeluun ja erityisopettajan työhön sekä mistä tekijöistä hyvä opettajuus koostuu. Siten myös opettajakoulutukseen valittujen persoonallisuuden tutkimista pidetään tärkeänä (emt. 2001, 219).

Toisena aiheena tässä tutkielmassa ovat hakijoiden uranvalintamotiivit eli syyt, joiden vuoksi he ovat hakeutuneet erityiskasvatukseen koulutukseen. Uranvalintaa ja ammatillista kehittymistä kuvaavien teorioiden, päätöksentekoteorioiden sekä motiivien tulokinnan avulla voidaan saada jonkinlaista kuvaa siitä, kuinka suuri ja monitahoinen prosessi yksilön ammatinvalinta on (Kari 1996, 31). Toisaalta niiden avulla voidaan selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat nimenomaan opettajan uralle hakeutumiseen, kuten monissa suomalaisissakin tutkimuksissa on tehty.

Koulutusalan valinnalla on koko loppuelämään vaikuttavia persoonallisia, sosiaalisia ja taloudellisia seuraamuksia. Tämän vuoksi koulutusalan valinnan tulisikin edustaa harvittua sitoutumista, onpa tarkastelutapana sitten itse yksilön tai koulutusta antavan instituution näkökulma. Varmuus omasta koulutusalaista ja sitoutuminen opiskeluun ovat parhaita opinnoissa pysymisen ennustajia. (Väisänen 2002, 24.)

Kolmas tärkeä aihepiiri opiskelijavalintatutkimuksessa on itse opiskelijavalintajärjestelmä ja valinnan perusteet. Tässä tutkielmassa opiskelijavalintojen osuus etenkin yliopiston ja sen toimijoiden kannalta rajataan empiirisen tutkimuksen ulkopuolelle, sillä aihepiiri tuolta näkökannalta olisi vaatinut kokonaan oman tutkimuksen. Opiskelijavalinnat kuitenkin liittyvät vahvasti hakijoihin, joita tässä tutkielmassa käsitellään, joten myös valintajärjestelmään liittyvien näkökulmien lyhyt esittely on tarpeen.

Yliopistoilla on oikeus päättää opiskelijavalinnan perusteista (Yliopistolaki (645/1997, 18§). Tässä tutkielmassa mukana olleiden yliopistojen ja näiden erityiskasvatuksen koulutusohjelmien valintakokeiden toisena vaiheena oli soveltuvuuskoe, johon osallistuneisiin hakijoihin tutkielma kohdistui. Soveltuvuuskokeisiin liittyvässä hakijoiden arvioinnissa joudutaan muun muassa miettimään, millaisia opiskelijoita persoonallisuutensa puolesta koulutuksiin halutaan ja millaiset uranvalintaan liittyvät motiivit edistävät sekä opiskelua että myöhempää erityiskasvattajan työssä kehittymistä ja ammattiin sitoutumista.

Tämä tutkielma syntyi halusta tietää, mikä muu kuin kiinnostus toimia erityisopettajana on yhteistä erityiskasvatuksen koulutuksiin hakeutuville henkilöille; onko heidän persoonallisuudessaan, itsetunnossaan ja uranvalintamotiiveissaan jotain yhteistä vai eroavatko he näissä jollakin tapaa. Toisaalta tutkielmani aiheen valintaan vaikutti kiinnostus siihen, mitkä tekijät erottelevat hakijoita valintakokeiden eri osioissa. Vaikuttavatko edellä esitetyt tekijät hakijan soveltuvuusosioista saamiin pistemääriin vai löytyykö heidän taustatekijöistään tai itse valintakokeen järjestelyistä jotain, mikä vaikuttaa hakijoiden saamiin pistemääriin ja lopulta myös siihen, mitkä tekijät vaikuttavat koulutukseen valintaan?

Erytyiskasvatuksen alalla on koulutuksiin hakeneisiin liittyvää tutkimusta todella vähän ja tämä tutkielma lienee ensimmäinen tutkielma, joka kohdistuu kaikkiin Suomessa erityisopettajien koulutusta järjestävien yliopistojen hakijoihin. Tutkielman avulla saatavia tietoja voidaan käyttää opiskelijavalintojen kehittämiseen. Tutkielman teoreettisina lähtökohtina ovat persoonallisuus ja itsetunto sekä uranvalintamotiivit, joiden merkitystä tarkastellaan paitsi yksilön (hakijan), myös opettajuuden ja yliopistojen opiskelijavalintojen kannalta.

2 PERSOONALLISUUS JA ITSETUNTO

Opettajalta vaaditaan eheää ja vahvaa persoonallisuutta. Sitä vaatii sekä opetustyölle ominainen intensiivinen työ sekä uskottavuus kasvattajana. (Luukkainen 2003, 254.) Opettaja toimii kasvattajana kerralla kymmenille, jopa sadoille oppilaille eli lapsille, joiden persoonallisuus on vielä muotoutumassa. Opettajan tulee olla siis ymmärtäjä ja pitkäjänteinen vaikuttaja. (Kari & Räihä 2001, 96.)

Tulevien erityisopettajien yksilöllisten persoonallisuuksien vaikutukset kantavat pitkälle tulevaisuuteen. Opettaminen on vuorovaikutustyötä, joka on sidoksissa kasvattajana toimivan yksilön ainutlaatuisen persoonaan ja persoonallisuuteen. Tämän vuoksi ei ole yhdentekevää, millaisia persoonallisuuksia erityisopettajaksi opiskelemaan valitaan. (Aho 1998, 2 – 3.)

Seuraavassa määritellään persoonallisuuden käsitettä ja kuvataan persoonallisuuden psykologian lähestymistapoja. Lähestymistavoista viimeisenä esitellään piirreteoreettinen lähestymistapa ja siihen liittyvä viiden faktorin malli. Persoonallisuuden jälkeen käsitellään opettajuuteen ja erityisopettajuuteen liitettyjä persoonallisuuden ominaisuuksia sekä esitellään aiheesta tehtyjä tutkimuksia. Lopuksi luodetaan itsetuntoa, joka voidaan nähdä persoonallisuuden yhtenä osana.

2.1 Persoonallisuuden käsitteen määrittelyä

Ihmiset käyttävät sanoja persoona ja persoonallisuus jokapäiväisessä puheessaan hyvin paljon. Pulkkinen (1995) mukaan viitattaessa arkipuheessa ihmisen persoonallisuuteen, puhutaan usein voimakkaasta yksilöllisestä luonteesta tai omaleimaisesta persoonallisuudesta (emt. 297). Persoonallisuudesta puhuminen on usein tilannekohtaista ja usein puheessa viitataan joihinkin persoonallisuuden piirteisiin tai yksilön ominai-

suuksiin. Tässä tutkielmassa persoona- ja persoonallisuus-käsitteitä pidetään synonyymeina.

Pervin (1990, 12) on määrittelemätöntä teoreetikkoa lainaten kirjoittanut, että ”Jokainen meistä tietää, mitä persoona ja persoonallisuus tavallisesti tarkoittavat, mutta kukaan näitä käsitteitä ei kuitenkaan osaa tarkasti määritellä”. Persoonallisuuden psykologia liitettiin osaksi psykologiaa jo 1930-luvun lopulla Yhdysvalloissa ja Euroopassa oli tehty tutkimusta jo tätä ennen (Pulkkinen 2003, 297). Pervinin lainausta kuvaa hyvin se, ettei persoonallisuuden käsitteestä ole olemassa edelleenkään tarkkaa ja yksiselitteistä, yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 179; Pervin 2003, 447; Pulkkinen 1995, 297). Tutkijoiden piirissä ei ole yksimielisyyttä siitä, mistä kaikista seikoista persoonallisuus loppujen lopuksi koostuu; lasketaanko siihen kuuluvaksi vain yksilön ulkoinen käyttäytyminen vai myös hänen sisäiset asenteet, kyvyt, tunteet ja muut tiedostamattomat tapahtumat (Pulkkinen 1995, 297).

Tutkijat määrittelevät tutkimuksissaan ja raporteissaan persoonallisuutta omista lähtökohdistaan käsin. Esimerkiksi jo vuonna 1937 Allport löysi liki 50 erilaista persoonallisuuden määritelmää (Hall, Lindzey & Campbell 1998, 8). Joskus persoonallisuutta tutkitaan jopa ilman koko käsitteen määrittelyä, sillä itse ilmiön tutkimusta pidetään jo sinällään tärkeänä, kuten Pervin (2003, 447) on todennut. Persoonallisuuden ilmiö on monitahoinen ja erilaisten määritelmien avulla voidaan saada hahmoteltua siitä jonkinlaista kokonaiskuvaa.

Laajimmillaan persoonallisuus voidaan nähdä Heikkilä-Laakson (1995, 2) lainaaman Ewenin (1988) tavoin: ”persoonallisuus on yksilön luonteenpiirteet tai olemus (...characteristics or qualities within an individual)”. Ewenin määritelmään kytkeytyvät yksilön henkiset, emotionaaliset, sosiaaliset ja fyysiset alueet, mutta se ei kuitenkaan yksilöi persoonallisuuden tarkempia sisältöjä.

Seuraavassa määritelmässä persoonallisuuteen sisällytetään yksilön sisäiset tekijät, jotka rakentuvat monimutkaisissa prosesseissa ja jotka vaikuttavat hänen ulkoiseen käyttäytymiseensä. Siinä otetaan kantaa persoonallisuuden rakentumiseen ja koostumiseen. Pervinin (1990) määritelmä kuvaa Ewenin tavoin varsin yleisellä tasolla persoonallisuuden olemusta; persoonallisuus on monimutkainen kognitioiden, tunnekokemusten (affects) ja toimintojen järjestelmä, joka antaa yksilön elämään suuntaa ja malleja. Persoonallisuus koostuu sekä rakenteista että prosesseista, ja heijastaa sekä

luonnetta eli geenejä että ympäristötekijöitä eli kokemuksia. Siihen sisältyy menneen, tämän hetken ja tulevaisuuden kokemukset ja muistot. (Emt., 447.)

Ojanen (1996) puolestaan sisällyttää aika-ulottuvuuden kokemukset ja muistot persoonallisuutta avoimempaan minän määritelmään. Persoonallisuus ja minä kuitenkin liittyvät toisiinsa: minä on nimittäin persoonallisuus siinä muodossa kuin yksilö itsen itsessään näkee; toiset ovat hänelle persoonallisuuksia. (Emt. , 27 - 29) Myös Vuorinen (1990) liittyy persoonallisuuden minään. *”Persoonallisuus tarkoittaa yksilön psyykkisten toimintojen ainutkertaista kokonaisuutta, jota hallitsevana tekijänä on yksilön minäkokemus eli kokemus itsestä ja suhde itseän, ja jota ylläpitävänä tekijänä on yksilön pyrkimys säilyttää identiteettinsä eli säilyä itsenään”* (Emt., 20).

Usein kirjallisuudessa viitataan piirreteorian uranuurtajan, Allportin vuonna 1961 tekemään persoonallisuuden määritelmään. Määritelmän mukaan persoonallisuus on sellaisten psykofyysisten järjestelmien dynaaminen kokonaisuus, jotka määrittelevät ihmiselle luonteenomaista käyttäytymistä ja ajattelua (esim. Laher 2007, 82 - 83; Nurmi ym. 2006, 179; Pervin 1990, 4; Pulkkinen 1995, 297).

Esitetyt määritelmät eroavat niiden tarkkuuden mukaan. Yhteistä niille on se, että persoonallisuus on yksilössä oleva rakenteiden tai ominaisuuksien sekä näihin liittyvien toimintojen tai prosessien järjestelmä. Nämä ovat jokaisella yksilöllä erilaisia ja ne vaikuttavat vahvasti yksilön luonteenomaiseen toimintaan. Myös tässä tutkielmassa persoonallisuus tarkoittaa yksilön suhteellisen pysyviä ja keskeisiä ominaisuuksia, jotka yhdessä esiintyessään tekevät hänestä ainutlaatuisen yksilön (Pervin 2003, 447; Pulkkinen 1995, 297; Nurmi ym. 2006, 179). Näitä ominaisuuksia kuvataan persoonallisuuden piirteinä (Chamorro-Premuzic & Furnham 2005, 1) ja näin ollen persoonallisuus koostuu piirteistä ja niiden rakenteista sekä monimutkaisista prosesseista. Persoonallisuus määrittelee yksilölle ominaista käyttäytymistä ja ajattelua.

2.2 Piirteet persoonallisuuden osana

Ojasen (1994) mukaan persoonallisuuden piirteet ovat omasta tai toisten käyttäytymisestä tehtyä tulkintaa, ja ne auttavat jäsentämään havaintoja itsen tai toisten toiminnasta. Piirre voidaan nähdä yläkäsitteenä, eräänlaisena keskiarvona tai vaihteluvälinä jollekin piirteeksi nimetyille yksilön ominaisuudelle, joka kokoaa yhteen tavat toimia toisiaan muistuttavissa tilanteissa samankaltaisella tavalla. (Emt., 77, 92.)

McCrae ja Costa Jr. (2003) kuvaavat, että piirteet heijastuvat yksilöiden välisissä eroissa ja taipumuksessa ajatella, tuntea ja toimia yhdenmukaisella tavalla. Heidän mukaansa *taipumus* on merkityksellistä sen vuoksi, että piirteiden tulkinta on tietynlaista sijoittelua, eivätkä ne niinkään ole absoluuttisia määrittäjiä. *Ajatusten, tunteiden ja toiminnan* avulla voidaan kuvata piirteiden laajuutta ja yleistettävyyttä. *Yhdenmukaisuus* liittyy siihen, että piirteet tulevat esiin samanlaisena aikojen saatossa sekä erilaisissa tilanteissa. Näin ollen mikä tahansa ihmisen ominaisuus voidaan sisällyttää piirteisiin; fysikaalisia piirteitä ovat esimerkiksi pitkä, terve ja laiha, kykypiirteitä taas älykäs, musikaalinen ja urheilullinen, ja sosiaalisiin piirteisiin kuuluvat ominaisuudet kuten rikas ja kuuluisa. (Emt., 25 - 29.)

Persoonallisuuden piirre voidaan siis nähdä pysyvänä, kohtalaisen kapea-alaisena ominaisuutena, joka vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen. Piirteiden ominaisuudet vaihtelevat määrällisesti, sillä tietty piirre voi esiintyä yksilön käyttäytymisessä ja hänen persoonallisuudessaan voimakkaana tai heikkona. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 347.)

Piirteiden pohja on jo lapsen varhaisessa temperamentissa (Nurmi ym. 2006, 179; Ojanen 1994, 81; Pulkkinen 1995, 300). Temperamentti heijastaa kullekin ihmiselle tyypillistä tapaa reagoida uusissa ja yllättävissä tilanteissa; toisille tyypillistä on lähestyä ja kohdata haasteellisia tilanteita, toiset taas pyrkivät niitä välttämään (Nurmi ym. 2006, 179).

Keltikangas-Järvinen (2004, 197) toteaa, että vaikka temperamentin voidaan sanoa olevan persoonallisuuden biologinen pohja, ei se silti sisällä persoonallisuuteen liittyviä ominaisuuksia kuten asenteita, arvoja, tarpeita, tavoitteita, hallintakeinoja, taitoja, kykyjä ja toimintamalleja. Lapsuuden temperamentin ja aikuisuuden persoonallisuuden välillä on yhteys, mutta tästä tiedetään hänen mukaansa hyvin vähän.

2.3 Persoonallisuuden psykologisia lähestymistapoja

Erilaiset persoonallisuuden psykologiset lähestymistavat tarjoavat erilaisen ja ainutlaatuisen selityksen ihmisen yksilölliselle persoonallisuudelle, käyttäytymiselle sekä kokemuksille (John 1990, 66; John & Srivastava 1999, 102). Seuraavassa esitellään lyhyesti persoonallisuuden psykologian eri koulukuntien näkemyksiä persoonallisuudesta sekä sen sisällöistä.

McCraen & Costa Jr:n (2003, 21) mukaan persoonallisuuden psykologiassa on kolme suurta koulukuntaa: psykodynaaminen, behavioristinen ja humanistinen. Pulkkinen (1995) pitää persoonallisuuden piirteitä hyödyntäviä lähestymistapoja neljäntenä psykologisena teoriasuuntauksena.

Laher (2007, 82) sanoo, että persoonallisuuden teorioiden määrä kasvaa koko ajan, mutta viittaa Schultz ja Schultziin (2001). Heidän mukaan nykyiset teoriat voidaan jakaa edellisten neljän teoreettisen lähestymistavan lisäksi kognitiiviseen/sosiaalista oppimista korostavan teoriaan ja radikaaliin behavioristiseen lähestymistapaan. Tässä keskitytään psykodynaamisen, behavioristisen, humanistisen ja piirreteoreettisen lähestymistavan esittelyyn, sillä viimeksi mainitut voidaan sisällyttää behavioristisen lähestymistavan äärilaidoiksi.

1900-luvun alussa muotoutuneen teoriasuuntauksen, psykodynaamisen näkökulman kuuluisin edustaja on Sigmund Freud (Pulkkinen 1995, 297). Freudin mukaan aikuisen persoonallisuus on muovautunut lapsuuden kokemuksista, vaikkakin hän piti myös biologisia tekijöitä tärkeinä (Emt.; Eysenck M. W. 2004, 445).

Psykodynaaminen näkökulma nostaa tarkastelun kohteeksi yksilön ei-tietoisien olemuspuolen, kuten esimerkiksi vietit ja niiden hallinnan sekä etenkin seksuaalisen kehityksen merkityksen yksilön persoonallisuuden muotoutumisen kannalta. (McCrae & Costa Jr. 2003, 21, 23; Pulkkinen 2003, 297 - 298.) Freudin mukaan persoonallisuus koostuu kolmesta kerroksesta: idistä, egosta ja superegosta. Käyttäytyminen on näiden vuorovaikutusta ja ne muodostavat yksilön persoonallisuuden. (Hall ym. 1998, 35.)

1800-luvun lopulta lähtien, täysin erillään psykodynaamisesta suuntauksesta kehittyi kokeellisen psykologian piirissä persoonallisuuden behavioristinen (oppimisteoreettinen) tarkastelutapa. Tämän toista äärilaitaa edustaa ajatus siitä, että ihmisen käyttäytyminen ei riipu millään tapaa yksilön sisäisistä tekijöistä, vaan kaikki on oppimisen tulosta. Näin ollen yksilön persoonallisuuskin olisi muodostunut oppimisen myötä. Toisessa laidassa sosiaalista oppimista korostavat näkevät myös kognitiivisten tekijöiden merkityksen ihmisen käyttäytymisessä. (McCrae & Costa Jr. 2003, 22; Pulkkinen 2003, 297 - 298.)

Humanistiset psykologit puolestaan näkevät persoonallisuuden riippuvan etenkin aikuisiän kokemuksista. Päinvastoin kuin esimerkiksi Freud, he väittävät, että persoonallisuus voi muuttua helpostikin. (Eysenck M. W. 2004, 445.) Tämän humanistisen tai

fenomenologisen teoriasuuntauksen edustajat pitävät yksilöä kokevana olentona, ja teoria painottaa yksilön myönteisiä pyrkimyksiä kasvuun ja itsensä toteuttamiseen (Pulkkinen 2003, 298).

Piirreteoreetikkojen näkemykset painottavat persoonallisuuden rakenteen kuvauksia pysyvien ominaisuuksien tai piirteiden puitteissa (Pulkkinen 2003, 298; 1995, 298). Persoonallisuuden piirreteoreettinen lähestymistapa pohjautuu siihen, että ihmisen persoonallisuuden katsotaan koostuvan piirteistä (Eysenck 2004, 458) ja ne heijastuvat ihmisen luonnolliseen kieleen ja sen luokitteluun.

Tässä tutkielmassa nojaututaan persoonallisuuden piirreteoreettiseen lähestymistapaan, jonka tulkintojen mukaisesti persoonallisuutta voidaan kuvata suhteellisen pysyvien piirteiden puitteissa. McCrae ja Costa Jr (2003) kuvaavat, että suhteessa muihin persoonallisuuspsykologian lähestymistapoihin persoonallisuuden piirreteoreettisen lähestymistavan vahvuus on sen yhdenmukaisuus useiden teoreettisten lähestymistapojen kanssa. Persoonallisuuden mittarit mittaavat perusteiltaan usein persoonallisuuden piirteitä huolimatta niiden teoreettisesta pohjasta ja piirteet ovat näin ollen mallinnettuina useissa tutkimuksissa. (Emt. 2003, 20.)

Pitkän persoonallisuuden piirteiden tutkimuksen historian aikana on esitetty lukuisia näkemyksiä ja mahdollisia vaihtoehtoja persoonallisuuden piirteiden ja niistä muodostuvien tyyppien lukumäärästä. Nykyään tutkijoiden piirissä vallitsee kohtalaisen suuri yksimielisyys siitä, että yksilöiden persoonallisuutta ja ihmisten välisiä eroja voidaan kuvata viiden piirteen tai ulottuvuuden avulla. Näin ajatellen, kuvaillessamme ihmisiä tai itseämme teemme lopulta todellisia eroja vain viiden ominaisuuden suhteen. Vaikka piirteiden nimet ja käsitteistö vaihtelevat eri tutkijoilla, pidetään niitä kuitenkin suhteellisen muuttumattomina. Myös piirteiden pysyvyys on vallitseva osa persoonallisuutta etenkin aikuisiällä. (McCrae & Costa Jr. 2003, 2, 7.)

Seuraavassa käydään tarkemmin läpi viiden suuren piirteen löytymistä ja mallin kehitystä. Samalla tarkastellaan viiden piirteen keskeisiä ominaisuuksia ja sitä, kuinka ne esiintyvät yksilöillä.

2.4 Persoonallisuuden viiden faktorin malli

Piirteitä pidetään laajasti katsoen persoonallisuuden perusyksikköinä. Piirresanaston käyttö ihmisten yksilöllisten erojen kuvailussa alkoi yrityksestä luokitella ihmisiä. (Pervin 2003, 38.) Eräänä luokittelujärjestelmän lähtökohtana voidaan pitää ihmisen luonnollista puhekieltä sekä sellaisia sanoja ja käsitteitä, joita ihmiset käyttävät kuvatesaan itseään ja toisiaan. (John & Srivastava 1999, 103; McCrae & Costa Jr. 2003.)

Kielellisen hypoteesin (lexical hypothesis) mukaan ihmisten yksilölliset erot esiintyvät puhujan puheessa, sillä persoonallisuuden piirteet heijastuvat myös kieleen. Näin ollen voidaan olettaa, että piirresanojen tutkimisen ja kielen analyysin avulla voidaan löytää persoonallisuutta kuvaavat perusolottuvuudet. (Chamorro-Premuzic & Furnham 2005, 16; John & Srivastava 1999, 103; McCrae & John 1992, 184 - 185.)

Vuodesta 1926 lähtien ovat useat eri psykologit ja tutkijat käyttäneet ihmisen luonnollista kieltä piirreluokittelun lähtökohtana. Yksi merkittävimmistä tutkimuksista tehtiin vuonna 1936, jolloin Allport ja Odbert keräsivät englanninkielisistä sanakirjoista liki 18 000 sanaa, jotka kuvasivat ihmisen persoonallisuutta. (Chamorro-Premuzic & Furnham 2005, 16; Digman 1990, 420; John 1990, 67; John & Srivastava 1999, 103; McCrae & John 1992, 181.)

Allport ja Odbertin työ oli monen muun tutkijan pohjana. Vuonna 1946 Cattell käytti moniulotteiselle persoonallisuuden piirteitä kuvaavalle mallille (Multidimensional Model of Personality Structure) pohjanaan Allportin ja Odbertin työstämästä piirresanojen listasta 4500 sanaa. Piirresanoista muodostui 12 faktoria. (Eysenck 2004, 459; John & Srivastava 1999, 104.)

Cattellin työ etenkin piirresanojen faktoroinnin avulla kannusti muitakin tutkijoita hyödyntämään menetelmää heidän tutkiessaan persoonallisuuden ulottuvuuksia. Viiden faktorin mallin löytäminen ja rakentaminen olikin usean eri tutkijan työn tulosta. (John & Srivastava 1999, 104 - 105.) Fiske (1949) päätyi ensimmäisenä tutkijana viiden faktorin rakenteeseen hyödyntäen Cattellin pohjatyötä (Digman 1990, 419). Tupes ja Christal (1961, 225, 232) puolestaan ryhmittelivät Cattellin variaabeleita kahdeksan eri otoksen avulla saaden viisi suhteellisen voimakasta ja toistuvaa faktoria. Viiden faktorin mallin löysivät myös esimerkiksi Norman (1936), Borgatta (1964) sekä Digman ja Takemoto-Chock (1981) (John & Srivastava 1999, 104 - 105).

1980-luvun jälkeen erityisesti Costa ja McCrae ovat vaikuttaneet viiden persoonallisuuden piirteen faktoreiden tutkimiseen ja todistamiseen sekä tutkimusmenetelmien kehittämiseen. Piirresanojen sijaan he ovat tunnistaneet ja tutkineet viiden piirteen olemassaoloa persoonallisuuteen liittyvillä kysymyksillä sekä luoneet menetelmiä persoonallisuuden piirteiden luotaamiseen. (John & Srivastava 1999, 104 - 105, 109.)

Costan ja McCraen kehittämä NEO-PI -kyselylomake on standardoitu myös Suomen oloihin (suom. Hämäläinen ym. 1994). Yleisemmin persoonallisuuden piirteiden tutkimuksissa käytetään Costan ja McCraen uudempaa lomaketta, The Revised NEO-PI (NEO-PI-R; suom. Lönnqvist & Tuulio-Henriksson 2008), jossa on huomioitu tarkemmin viiden piirteen osa-alueet myös kielellisen lähestymistavan kannalta. (Hall ym. 1998, 346.)

Persoonallisuuden viiden faktorin malli (viiden suuren piirteen malli) tunnetaan nimillä "Big Five" (Goldberg 1981) tai "Five-Factor Model (FFM)", jota käytetään etenkin tutkimuksissa, joissa hyödynnetään kyselylomakkeita (Srivastava 2009). Nimitysten tavoitteena ei ole kuvata jotakin suurta ja hienoa, vaan pikemminkin faktorien laajuutta. Mallissa ei oleteta, että persoonallisuus voitaisiin kutistaa vain viideksi piirteeksi, vaan nämä viisi ulottuvuutta edustavat persoonallisuutta laajimmalla käsitteellisellä tasolla. Jokainen piirre yhdistää suuren määrän erillisiä ja erityisiä persoonallisuuden ulottuvuuksia. (John & Srivastava 1999, 104 - 105).

Malli muodostaa siis hierarkian, jonka ylimmällä tasolla ovat viisi suurta piirrettä. Viisi suurta persoonallisuuden piirrettä ovat ekstroversio (extraversion), sovinnollisuus (agreeableness), tunnollisuus (conscientiousness), neuroottisuus (neuroticism) ja avoimuus/avoimuus uusille kokemuksille (openness) (esim. John & Srivastava 1999, 102 - 103; McCrae & Costa Jr. 1999, 139; Ojanen 1996, 37 - 29; Pervin 2003, 14; Pulkkinen 1995, 298 - 299). Nämä koostuvat hierarkiassa alemmilla tasolla olevien alapiirteiden yhdistelmistä ja mittaavat kaikille näille alapiirteille ominaista vaihtelua. (Lönnqvist & Tuulio-Henriksson 2008, 2 - 3).

Piirteiden nimet vaihtelevat eri tutkijoilla, mutta niiden sisällöt ovat kutakuinkin samanlaisia. Seuraavassa luonnehditaan viittä suurta piirrettä ja niiden alapiirteitä. Kukin piirteen esittelyn lopuksi on taulukko, jossa sen alapiirteet on esitelty tarkemmin. Taulukot ovat lainattu Lönnqvistin ja Tuulio-Henrikssonin (2008, 4 - 6) NEO-PI-R-mittarin suomennoksesta.

2.4.1 Ekstroversio

Ekstroversio merkitsee tietynlaista energistä suhtautumista sosiaaliseen kanssakäymiseen ja materiaaliseen maailmaan. Alapiirteistä esimerkiksi sosiaalisuus, aktiivisuus ja itsevarmuus kuvaavat tällaisten henkilöiden persoonallisuutta. (Benet-Martínez & John 1998; John & Srivastava 1999, 121.)

Vaikkakin introverttia kuvataan usein ekstrovertin vastakohtana (esim. Chamorro-Premuzic & Furnham 2005, 19), Hämäläinen ym. (1994, 2) varoittavat Costan ja McCraen (1992) esimerkin mukaisesti, että näin ei tulisi tehdä, sillä introversio kuvaa pikemmin ekstroversioon liittyvien alapiirteiden puuttumista. Samaa sanoo myös Laes (2003, 114), sillä joidenkin tutkijoiden mielestä ekstroversio ja introversio eivät ole edes samalla ulottuvuudella sijaitsevia käsitteitä.

Ekstroversio kuvaa sitä, kuinka paljon yksilö haluaa olla tekemisissä muiden kanssa; se voi siis kuvata hyvin yhteistyökykyistä ja taipuisaa luonnetta yhtä hyvin kuin valanhaluista ja määrällävää (Hämäläinen ym. 1994, 3). Matalat pistemäärät ekstroversiolla kertovat mahdollisesti yksilön hiljaisuudesta, pidättäytyvyydestä ja sisäänpäin kääntyneistä käyttäytymistavoista (Chamorro-Premuzic & Furnham 2005, 19). Taulukoon 1 on koottu ekstroversion alapiirteitä sekä niiden kuvaukset korkean ja matalan pistemäärän omaavalla henkilöllä. Lönnqvist ja Tuulio-Henriksson käyttävät piirteestä nimitystä ulospäin suuntautuneisuus (2008).

TAULUKKO 1. Ekstroversion alapiirteet ja niiden kuvaukset (Lönnqvist & Tuulio-Henriksson 2008, 4 - 5)

Alapiirre	Kuvaus korkeasta pistemäärästä saavasta henkilöstä	Kuvaus matalan pistemäärän saavasta henkilöstä
Lämpö	Pitää ihmisistä, ystävystyy helposti ja on ystävällinen myös vieraille ihmisille.	Ei pidä kanssakäymisestä. On pikemminkin kylmä kuin sydämellinen ihminen.
Seurallisuus	Nauttii seurasta ja pitää siitä, että saa tutustua moniin ihmisiin.	Pitää yksinolosta ja toimii mielellään yksin. Kokee muiden häiritsevän.
Itsevarmuus	Osaa pitää kiinni oikeuksistaan. Pitää johtajana olemisesta.	Jää mieluiten taka-alalle. Antaa usein toisten puhua tai päättää puolestaan.
Toiminta	On aktiivinen ja toimii mielellään koko ajan. Pursuaa energiaa.	Toimii kiirehtimättä ja rauhalliseen tahtiin.
Jännityksen etsiminen	Tarvitsee uusia elämyksiä ja jännitystä.	Ei etsi jännitystä eikä seikkailuja. Ei pidä riskeeraamisesta.
Positiiviset tunteet	Optimistinen ja hilpeä sekä enimmäkseen hyvällä tuulella.	Pikemminkin vakava kuin hilpeä ihminen.

2.4.2 Sovinnollisuus

Ekstroversio siis kuvaa ihmisen halua olla muiden kanssa tekemisissä; sovinollisuus puolestaan kuvaa vuorovaikutuksen myönteistä tai kielteistä laatua (Hämäläinen ym. 1994, 3; Dunderfelt 1998, 25). Piirre ilmentää sosiaalista ja yhteisöllistä suuntautuneisuutta toisia ihmisiä kohtaan ja sisältää alapiirteitä kuten epäitsekkyys, luottamus ja vaatimattomuus (John & Srivastava 1999, 121; McCrae & Costa Jr. 2003, 50).

Korkeita pistemääriä sovinollisuudella saavat ihmiset ovat empaattisia, rehellisiä ja huolehtivaisia toisia ihmisiä kohtaan (taulukko 2). Heitä kuvataan usein ystävällisiksi, lämpimiksi ja suvaitsevaisiksi (McCrae & Costa Jr. 2003, 50). Sovinnollisuuden yhdessä tunnollisuuden kanssa on todettu olevan yhteydessä sosiaaliseen käyttäytymiseen. (Chamorro-Premuzic & Furnham 2005, 21 - 22.)

TAULUKKO 2. Sovinnollisuuden alapiirteet ja niiden kuvaukset (Lönqvist & Tuulio-Henriksson 2008, 5 - 6)

Alapiirre	Kuvaus korkeasta pistemäärästä saavasta henkilöstä	Kuvaus matalan pistemäärän saavasta henkilöstä
Luottamus	Luottaa ihmisiin ja uskoo, että he ovat enimmäkseen rehellisiä ja tahtovat hyvää.	Uskoo, että ihmiset yrittävät tilaisuuden tullen käyttää toisia hyväkseen.
Rehellisyys	Rehellinen ja vilpitön eikä yritä salata todellisia aikomuksiaan.	Uskoo, että ihmiset yrittävät tilaisuuden tullen käyttää toisia hyväkseen.
Epäitsekkyys	Huolehtiva ja huomaavainen muita ihmisiä kohtaan.	Ei ole yleensä kovin kiinnostunut toisten ihmisten ongelmista.
Myöntäväisyys	Lempeä, ei pidä kiistelemisestä ja antaa helposti anteeksi.	Osoittaa selvästi suuttumuksensa, tai sen ettei pidä jostakusta.
Vaativattomuus	Vaativaton eikä puhu mielellään itsestään eikä saavutuksistaan.	Uskoo olevansa parempi kuin muut. Puhuu mielellään kyvyistään.
Herkkämielisyyys	Tuntee myötätuntoa sellaisia kohtaan, joilla menee elämässä huonosti.	Ei tunne heikko-osaisia kohtaan liiemmin myötätuntoa.

2.4.3 Tunnollisuus

Tunnollisuus -yläpiirteellä pyritään kuvaamaan yksilön itsekuria tai kykyä kontrolloida impulsseja, eli kuten Dunderfelt (1998, 25) ilmaisee, se kertoo ihmisen kyvystä keskittyä olennaiseen ja kontrolloida itseään. Tunnollisuudella korkeita pistemääriä saavat yksilöt ovat määrätietoisia, luotettavia, järjestelmällisiä ja tunnollisia (Hämäläinen ym. 1994, 3), kuten taulukon 3 kuvauksista voidaan todeta. Korkeat pistemäärät kuvaavat tunnollisten ihmisten tapaa ajatella ennen toimintaa, normien ja sääntöjen noudatta-

mista sekä suunnitelmallisuutta ja organisointia erilaisissa tehtävissä (John & Srivastava 1999, 121; McCrae & Costa Jr. 2003, 50 - 51).

TAULUKKO 3. Tunnollisuuden alapiirteet ja niiden kuvaukset (Lönnqvist & Tuulio-Henriksson 2008, 6)

Alapiirre	Kuvaus korkeasta pistemäärästä saavasta henkilöstä	Kuvaus matalan pistemäärän saavasta henkilöstä
Kyvykkyys	Harkitseva ja pystyvä. Osaa ratkaista ongelmia nopeasti ja tehokkaasti.	Ei ole kovin aikaansaava ja tehokas työssään.
Järjestelmällisyys	Haluaa jokaisen asian olevan omalla paikallaan.	Siisteys ja järjestys eivät ole kovin tärkeitä.
Velvollisuuden-tuntoisuus	Pitää lupauksensa ja suorittaa tehtävänsä tunnollisesti.	Saattaa joskus rikkoa lupauksiinsa ja jättää asioita tekemättä.
Saavutuksiin pyrkiminen	Tietää mitä haluaa saavuttaa, ja työskentelee kovasti saavuttaakseen sen.	Ei ole kovin kunnianhimoinen, eikä aseta itselleen korkeita tavoitteita.
Itsekuri	Tekee asiaan loppuun asti, huolimatta kyllästymisestä tai muista häiriötekijöistä.	Lykkää usein epämiellyttäviä toimia eteenpäin.
Harkitsevuus	Harkitsee tarkkaan ennen kuin toimii tai päättää, ja ottaa huomioon seuraukset.	Toimii usein kiirehtien sekä miettimättä tekojen ja päätöksien seurauksia.

Tunnollisuudella korkeita pisteitä saavien ihmisten on todettu menestyvän hyvin opinnoissaan ja muissa tavoitteissaan, joita itselleen asettavat. Korkea pistemäärä ennustaa myös hyvää työ- ja muuta menestystä (Chamorro-Premuzic & Furnham 2005, 19; Hämäläinen ym. 1994, 3). Vähäiset pisteet puolestaan kertovat hedonistisesta ja jopa vastuuttomasta elämäntavasta (emt.).

Chamorro-Premuzic & Furnham (2005, 83) viittaavat useisiin tutkimuksiinsa (Chamorro-Premuzic & Furnham 2003; 2004; Furnham, Chamorro-Premuzic & McDougall 2003), joissa on todettu tunnollisuuden merkitys opintomenestyksessä. Sen on huomattu olevan yhteydessä akateemisten kokeiden tuloksiin, jatkuvaan arviointiin ja jopa älylliseen suoriutumiseen. Neuroottisuudella ja akateemisella suoriutumisella oli puolestaan negatiivinen korrelaatio (emt. 2003, 319).

2.4.4 Neuroottisuus

Neuroottisuus persoonallisuuden piirteenä kuvaa yksilöä ja hänen taipumustansa tuntea huolta ja pelkoa. Sen voidaan ajatella olevan levollisuuden, rentouden ja vakaan persoonallisuuden vastakohta (Chamorro-Premuzic & Furnham 2005, 19; John & Sri-

vastava 1999, 110). Korkea neuroottisuuden pistemäärä viittaa yksilön epävakaaseen tunne-elämään. Tällainen yksilö voi usein ilmaista itseään valittamalla huolistaan ja ahdistuneisuudestaan, kuten myös mahdollisista somaattisista oireistaan, esimerkiksi päänsärystä ja huimauksesta (McCrae & Costa Jr. 2003, 44; Pervin 2003, 45.)

Neuroottisuutta kuvaavia alapiirteitä on esitelty taulukossa 4. Hämäläinen ym. (1994, 2) viittaavat Costaan ja McCraehin, jotka kuvaavat neuroottista ihmistä alttiiksi psykologiselle stressille. Se koetaan ahdistuneisuutena, mutta toisaalta myös esimerkiksi masentuneisuutena ja muina kielteisiksi koettuina tunteina. Lyhyesti kuvattuna neuroottisuus persoonallisuuden ulottuvuutena kuvaa tunne-elämän kahta ääripäätä tasapainoisuutta tai tasapainottomuutta. (Emt.) Pervin (2003, 45) pitää persoonallisuuden piirteen nimenä neuroottisuutta hieman valitettavana, sillä ihmiset saattavat usein ajatella, että sen korkea pistemäärä kuvastaisi esimerkiksi psykoottisuutta. Tätä ei kuitenkaan ulottuvuudella tarkoiteta.

TAULUKKO 4. Neuroottisuuden alapiirteet ja niiden kuvaukset (Lönqvist & Tuulio-Henriksson 2008, 4)

Alapiirre	Kuvaus korkeasta pistemäärästä saavasta henkilöstä	Kuvaus matalan pistemäärän saavasta henkilöstä
Ahdistuneisuus	Hermostunut, tuntee levottomuutta ja pelkoa.	Rauhallinen, ei huolissaan siitä, että asiat voivat mennä vikaan.
Vihamielisyys	Loukkaantuu helposti ja tuntee usein suuttumusta ja katkeruutta.	Tasapainoinen, vaikea saada pois toiseltaan tai suuttuttaa.
Masentuneisuus	Tuntee itsensä onnettomaksi ja yksinäiseksi. Syyllistää usein itseään turhaan.	Yleisesti ottaen tyytyväinen itseensä ja elämäänsä.
Itsensä tarkkailu	On vaivaantunut toisten seurassa. Kiusalliset tilanteet häiritsevät paljon.	Vapautunut toisten seurassa.
Impulsiivisuus	Vaikea vastustaa kiusausta. Tekee asioita, joita katu myöhemmin.	Pystyy aina hallitsemaan tunteensa ja mielihalunsa.
Haavoittuvuus	Tuntee itsensä avuttomaksi ja epäroiväksi. Hätääntyy helposti.	Pystyy keskittymään ja olemaan rauhallinen myös jännittyneissä tilanteissa.

2.4.5 Avoimuus

Avoimuudella kuvataan yksilön avoimuutta kokemuksille, kuten vastaanottavaisuutta esteettisille, taiteellisille ja tunteellisille elämyksille sekä viehtymystä älylliseen uteliaisuuteen ja arvomaailman suvaitsevaisuutta. Tällä piirteellä korkeita pistemääriä saavat ovat kiinnostuneita sekä ulkoisesta että sisäisestä maailmasta ja niiden variaatiois-

ta, joten heitä usein pidetään kokemusmaailmaltaan rikkaina. (McCrae & Costa Jr. 2003, 49 - 50.) Taulukossa 5 on avoimuuden alapiirteet ja niiden kuvaukset korkean ja matalan pistemäärän omaavilla henkilöillä Lönnqvist & Tuulio-Henriksson (2008, 6) mukaan.

TAULUKKO 5. Avoimuuden alapiirteet ja niiden kuvaukset (Lönnqvist & Tuulio-Henriksson 2008, 5)

Alapiirre	Kuvaus korkeasta pistemäärästä saavasta henkilöstä	Kuvaus matalan pistemäärän saavasta henkilöstä
Mielikuvitus	Pitää kuvittelemisesta ja antaa ajatusten vaeltaa vapaasti.	Ajatukset liittyvät enimmäkseen jokapäiväisiin ja käytännöllisiin asioihin.
Esteettisyys	Saa syviä elämyksiä taiteesta ja kauneudesta.	Taide, musiikki ja kirjallisuus eivät erityisesti kiinnosta ja tuntuvat tylsiltä.
Avoimuus tunteille	Tunnemaailma on syvä ja monipuolinen.	Ei enimmäkseen kiinnitä tunteisiin kovin paljon huomiota.
Avoimuus toiminnalle	Kokeilee erilaisten, outojen ja vieraidenkin asioiden tekemistä.	Tekee mieluiten kaiken totutulla ja hyväksi koetulla tavalla.
Avoimuus ajatuksille	Älyllisesti utelias ja kiinnostunut monista asioista.	Pitää ajatuksia, joita ei voi soveltaa käytännössä, ajan tuhlauksena.
Avoimuus arvoille	Suhtautuu suvaitsevasti toisten ihmisten elämäntapoihin.	Melko varautunut muiden kulttuurien ja ihmisryhmien arvoja kohtaan.

Avoimuus viittaa myös henkilöiden uutuudenhakuisuuteen ja kokeilunhaluun, eivätkä he mielellään alistu auktoriteettien alaisiksi. Avoimuus on yhteydessä koulutustasoon, älykkyyteen ja erilaisten kiinnostusten määrään, vaikkakaan se ei suoranaisesti mittaa älyllistä suoriutumista. (Hämäläinen ym. 1994, 3.) Ulottuvuus siis kuvaa yksilön mielen ja kokemuksellisen elämän leveyttä, syvyyttä, ainutlaatuisuutta ja monimuotoisuutta (John & Srivastava 1999, 121).

2.5 Opettajan ja opettajaksi opiskelevan persoonallisuus?

Opettajan työn perusta on hänen oma persoonallisuutensa. On kuitenkin mahdotonta kuvata sitä, millainen on niin sanottu ”hyvä opettaja”, hänen persoonallisuutensa ja millaisista ominaisuuksista se kokonaisuudessaan koostuu. Näiden ominaisuuksien kuvailu on aina subjektiivista. Seuraavassa esitellään joitakin tutkimuksia opettajaksi haakeutuvien persoonallisuuteen liittyen.

2.5.1 Hyvän erityisopettajan ja erityisopettajaksi opiskelevan ominaisuudet

Karkulehto on vuonna 1992 tutkinut pro gradu – tutkielmassaan Joensuun yliopistoon hakevien (n=107) sekä valintakokeissa mukana olleiden haastattelijoiden (n=15) arvioita hyvän erityisopettajan ja erityisopettajaksi opiskelevan ominaisuuksia. Vastajat kirjoittivat ominaisuuksista kehyskertomukseen perustuen, ja näistä Karkulehto poimi erityisopettajuuteen liitettyjä piirteitä.

Seuraavaan taulukkoon 6 on koottu Karkulehdon (1992) aineistosta löytyneet persoonallisuutta kuvaavat ominaisuudet. Tässä ne on jaoteltu persoonallisuuden viiden piirteen mukaisesti hyödyntäen edellä esiteltyjä kuvauksia ja lähteitä. Ominaisuuksien luokittelu on ainoastaan suuntaa antava. (A) – kuvailevan sanan perässä tarkoittaa arvioitsijoiden kuvaamaa ominaisuutta.

TAULUKKO 6. Hyvän erityisopettajan ja erityisopettajaksi opiskelevan ominaisuudet Karkulehdon (1992, 87) pro gradu -tutkielmasta

Ekstroversio	Sovinnollisuus	Tunnollisuus	Neuroottisuus	Avoimuus
kiinnostunut muista, aito välittäminen, ystävällinen	luonnollinen, ei teeskentele	pitkäpinnainen	rauhallinen, ei kuitenkaan passiivinen	luova ja persoonallinen
mukaansatempaava	rehellinen	varma	iloinen	mielikuvituksellinen
valoisa	luotettava ja luottamusta herättävä	tasapainoinen (A)	rauhallinen, levollinen (A)	kunnioittaa erilaisuutta
reipas	kiinnostunut muista, aito välittäminen, ystävällinen	joustava (A)		valoisa
ulospäin suuntautunut	empaattinen	ottaa toiset huomioon (A)		luova (A)
ottaa toiset huomioon (A)	valoisa	lievä aggressiivisuuskaan ei pahaksi (A)		aito (A)
aktiivinen (A)	positiivinen			
	myönteinen			

Karkulehdon (1992) keräämien ominaisuuksien mukaan sovinnollisuuteen ja ekstroversion liitetyt alapiirteet kuvailisivat eniten hyvän erityisopettajan ja - opiskelijan ominaisuuksia. Sovinnollisuudelle liitettyjä hyvän opettajan ominaisuuksia tuli hakijoilla eniten. Tunnollisuuteen, jonka on todettu olevan yhteydessä akateemiseen suoriu-

tumiseen, liitetyt alapiirteet olivat tällä luokittelulla arvioitsijoiden mielestä tärkeimpiä persoonallisuuden ominaisuuksia. Neuroottisuudella kuvatut ominaisuudet liittyvät vähäiseen pistemäärään kyseisellä piirteellä.

Haastatelleessaan kymmentä ruotsalaista erityisopettajaa, Vernersson (1995) kokosi näiden perusteella ominaisuuksia, joita hyvällä erityisopettajalla tulisi olla. Hän jaotteli nämä kahteen pääryhmään: tiedot ja sosiaalinen kompetenssi. Erityisopettajan tiedoissa korostuivat ainekohtaiset sekä teorian tiedot erityispedagogiikasta ja yleisesti opettamisesta, diagnosoinnista ja arvioinnista. Oppilaaseen liittyvät, kasvatukseen ja kehitykseen liittyvät tiedot sekä yhteistyötaidot nousivat heidän mielestään tärkeiksi. (Emt., 29.)

Sosiaaliseen kompetenssiin liittyvät osa-alueet liittyivät opettajan persoonallisuuteen, ns. hiljaiseen tietoon (esim. avuliaisuus, viihtyvyys) ja elämäkokemusten kautta tulleisiin alueisiin (esim. yhteistyö vanhempien kanssa ja moniammatillinen yhteistyö). Persoonallisuuden piirteistä haastatellut mainitsivat kärsivällisyyden, uteliaisuuden, positiivisuuden, optimismin ja huumorintajun. (Vernersson 1995, 42.)

2.5.2 Opettajan persoonallisuus suomalaisten ja israelilaisten opettajaopiskelijoiden mukaan

Laine (2004) tutki väitöskirjassaan luokanopettajakoulutuksen vuonna 1993 aloittaneita opiskelijoita (n=64) ja heidän käsityksiään ammatillisen identiteetin kehittymisestä luokanopettajakoulutuksen aikana. Hän keräsi tutkittavilta tietoa myös opettajan persoonallisuuteen liittyen. Tutkimusaineistona hänellä oli esseet, syventävään harjoitteluun liittyvät portfoliot ja 12 opiskelijan haastattelut.

Opettajan tuli opiskelijoiden mukaan olla luonnollinen, tasapainoinen ja rauhallinen. Opettajan persoonan tulisi olla muuntautumiskykyinen ja hänen tulisi olla positiivisen innostunut. Itseluottamus oli myös opettajalle tärkeä piirre. Joustavuutta, luovuutta ja ennakkoluulottomuutta pidettiin keskeisinä ominaisuuksia. Opiskelijat toivat esiin myös henkisen tasapainoisuuden sekä ammattiin sitoutuneisuuden. Huumorintaju, ystävällisyys, kärsivällisyys, joustavuus ja persoonan lämpö olivat myös ominaisuuksia, joita opettajalla tulisi olla. (Laine 2004, 149 - 151.)

Opiskelijat pitivät tärkeänä, että opettajan oma elämä on kunnossa ja hänen tulee toimia omana persoonanaan. Persoonan merkitystä korostivat kaikista kirjallisen tuotoksen tehneistä 38,2 %. Laine johti persoonallisuuden alakategorioiksi ja opettajan ominaisuuksiksi aineistostaan seuraavat elementit: 1) tahto, 2) olemus, 3) vakuuttavuus, 4) tyytyväisyys, 5) lämpö ja 6) reaktiivisuus. (Laine 2004, 149 - 150.)

Hyvään opettajaan liitetyt ominaisuudet ovat kutakuinkin samanlaisia kuin esimerkiksi israelilaisiin opettajaksi opiskeleviin (n=89) kohdistuneessa tutkimuksessa. Arnonin ja Reichelin (2007) tekemässä tutkimuksessa kuvaukset pystyttiin jakamaan opettajan persoonallisuuteen liittyviksi sekä opettajan ammatilliseen osaamiseen (professional knowledge).

Persoonallisuuteen liitettyjä alapiirteitä hyvässä opettajuudessa israelilaisten opiskelijoiden mielestä olivat *yleiset persoonalliset ominaisuudet*, kuten huumorintaju, lämminsydämyisyys, rauhallisuus, reiluus, optimistisuus, humanisuus ja moraalisuus. *Empaattisuus ja kohteliaisuus oppilaita kohtaan* ilmenivät joustavuuden, syrjimättömyyden, anteeksiantavaisuuden ja avoimuuden piirteillä. *Luokan johtajuuteen* liittyvät ominaisuudet koskivat etenkin itseluottamusta. *Luottamus omaan ammatillisuuteen ja suhtautuminen opettajuuteen* ilmeni opettajan motivoituneisuudessa ja huolehtivaisuudessa. Viimeinen persoonallisuuden osa-alue liittyi *yleiseen tietämykseen*; älyllisyyteen ja tietoon maailmasta. Opettajan ammatillinen osaaminen sisälsi opiskelijoiden mukaan *tiedot opetettavasta aineesta ja didaktiset tiedot* sekä opetusmenetelmistä että yksittäisistä oppilaita. (Arnon & Reichel 2007, 450 - 451.)

2.5.3 Luokanopettajien- ja lastentarhanopettajien koulutuksiin hakeneiden persoonallisuus

Tuula Laes (2005) tutki luokanopettajaksi (n=385) ja lastentarhanopettajaksi (n=149) Rauman opettajankoulutuslaitokseen vuonna 1999 hakeneiden ja valituksi tulleiden persoonallisuutta sekä selvittänyt sen yhteyksiä valintakokeen haastattelusta saataviin pistemääriin. Persoonallisuuden testaus tapahtui PRF-testillä (alkup. Personality Research Form; suom. Niitamo 1997), jonka kehittäjä pohjautuu Henry Murrayn (1938) persoonallisuusteoriaan. Murray pitää persoonallisuutta keskeisesti muovaavina tekijöinä tarpeita, paineita ja teemoja. (Laes 2005, 129, 135.)

Tutkimuksessaan Laes (2005) havaitsi, että luokanopettajien ja lastentarhanopettajien koulutuksiin valituksi tulleilla oli persoonallisia eroja. Luokanopettajan koulutukseen valituilla painottui erityisesti halu olla esillä ja johtaa muita sekä impulsiivisuuden vastakohta eli harkitsevuus verrattuna lastentarhanopettajiin. Näiden piirteiden on todettu olevan yhteydessä ekstroversion, tunnollisuuteen ja avoimuuteen.

Lastentarhanopettajaksi valituilla erottui suhteessa luokanopettajiin voimakkaampi tukeutumisen tarve, tukemisen ja auttamisen halu sekä järjestyksen tarve. Niin sanotuilla kaksoispyrkijöillä, jotka olivat hakeutuneet molempiin koulutuksiin, osoittautui vahvasti piirteistetyiksi ihmissuhdepainotteisuuden ulottuvuuksilla. (Laes 2005.)

Persoonallisuusasteikot selittivät luokanopettajien valintakokeiden haastattelupistemääristä 17 % ($p=.01$), jolloin voimakkaimmat yhteydet olivat alhaisella ahdistuneisuudella, esilläolon halulla, syyllisyyden ja velvollisuudentunnolla sekä alhaisella järjestyksenhalulla. Kokonaisuudessaan persoonallisuusasteikot selittivät koulutuksiin valinnoista naisilla 12,5 %, luokanopettajilla ja lastentarhanopettajilla 13 %. Miehillä vastaavia yhteyksiä ei löytynyt. (Laes 2005.)

Kristiina Heikkilä-Laakso (1995) tutki Jungilaiseen typologiaan pohjautuvan, Myers-Briggsiläisen käsityksen mukaisesti luokanopettajaksi hakevien ja valittujen persoonallisuutta, sen ilmenemistä opetusharjoittelussa ja muutosta kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Tutkimuksessa oli mukana 518 luokanopettajien valintakokeisiin osallistunutta Turussa ja Raumalla.

Myers-Briggsiläisen käsityksen mukaisesti jokainen yksilö on ainutlaatuinen ja erilainen kuin muut, sillä hän on sekä biologisen perimänsä että ympäristönsä tuote. Heikkilä-Laakson käyttämän MBTI-testin (Myers-Briggs Type Indicator) avulla voi mitata seuraavia persoonallisuuden perusulottuvuuksia. Näitä yhdistellen saadaan muodostetuksi 16 erilaista persoonallisuustyyppiä (Heikkilä-Laakso 1995, 47 lainaten Myers-Myers 1989):

1. Orientoituminen elämään (asenne/orientaatio): ekstroversio/ekstraversion (E) vs. introversio/introversion (I)
2. Tapa havaita asioita (havaitsemisen perusfunktiot): aistien/sensing (S) vs. intuitiivisesti/intuition (N)
3. Tapa tehdä päätöksiä (päättöksenteon perusfunktiot): harkiten/thinking (T) vs. tunteisiin pohjaten/feeling (F)
4. Tapa, jolla toimitaan ulkoisen maailman kanssa (asenne/orientaatio): halliten/judging (J) vs. tiedostaen/perceiving (P).

Luokanopettajakoulutuksen valintakokeisiin osallistuneista suurin osa oli ESTJ-, ESFJ-, ENFP- ja ENFJ -persoonallisuustyyppisiä (62,2 % aineistosta). Näin ollen pyrkijät ovat siis olleet elämänsenteeltään ekstroverttejä, havaitsevat asioita joko aistien tai intuitiivisesti, tekevät päätöksiä tunteisiin pohjaten tai toimivat ulkoisen maailman kanssa halliten. Valituista opiskelijoista 64,6 % oli esitettyjen tyyppien kaltaisia. Tyypillinen luokanopettajakoulutukseen päässyt oli siis ekstrovertti, lähinnä intuitiivinen, tunteisiin pohjaava ja hallitseva. (Heikkilä-Laakso 1995.)

2.6 Itsetunto persoonallisuuden osana

Persoonallisuus ja itsetunto liittyvät monin tavoin yhteen. Jos yksilön persoonallisuus nähdään tälle ominaisten piirteiden kokonaisuutena, niin itsetunnon avulla voidaan kuvata sitä, kuinka tyytyväinen hän itseensä ja persoonallisuuteensa on. Itsetunto on kuitenkin hyvin monitahoinen ilmiö ja siihen liittyviä teorioita on erilaisia. Tässä esitellään itsetuntoa lähinnä yleisen itsetunnon kannalta.

Yleinen itsetunto voidaan tiivistää kokonaisvaltaiseksi käsitteeksi, jolla tarkoitetaan ihmisen itsearvostusta ja uskoa selvitä elämässään sekä tunnetta ”olen yhtä hyvä kuin muutkin ihmiset”. Itsetunto ei kuitenkaan kerro siitä, onko ihminen hyvä ja onnistunut elämässään. Keltikangas-Järvinen (2000) ei pidä itsetuntoa persoonallisuuden peruspiilarina, vaan pikemminkin yhtenä ominaisuutena persoonallisuuden suuressa ja monimuotoisessa kentässä. Itsetunnon arviointi on aina subjektiivista ja tunteisiin perustuvaa, eli se on yksilön käsitys itsestä ja tunne omasta hyvyydestä, ei omien suoritusten tai menestyksen todenmukainen arvio. (Emt., 102 - 103, 106 - 107.)

Rosenbergin (1979, 54) mukaan itsetunto merkitsee positiivista tai negatiivista suuntautumista itseään kohtaan. Kuvaillessamme henkilöä, jolla on hyvä itsetunto, pidämme häntä itseään kunnioittavana ja arvostavana. Toisaalta pidämme tätä myös ihmisenä, joka tiedostaa omat vikansa ja toivoo pääsevänsä niistä eroon. Hän ei pidä itseään muita parempana, muttei myöskään toisia huonompana.

Myös minäkäsitys liittyy vahvasti itsetuntoon. Yksilön itseään koskevat kognitiot ja minäkuvan tiedollinen puoli on minäkäsitystä (Salmivalli 1997, 92). Itsetunto on minäkäsityksen arvioivaa puolta, eli millaisia arvoja tai tunteita yksilö liittyy omaan itseensä, miten tyytyväinen hän itseensä on (emt.; Borba 2003, 5).

Minäkäsitys jaetaan tavallisesti reaalinäkäsitykseen (todellinen ja tiedostettu minäkäsitys), ihanneminäkäsitykseen ja normatiiviseen minäkäsitykseen (millaisena minun mielestäni muut ihmiset minua pitävät tai minun haluavat olevan). Tällöin itsetuntoa voidaan tarkastella Burns'n ja Borban itsetuntoteorian mukaisesti todellisen minäkäsityksen (millainen minä uskon olevani) ja ihanneminäkäsityksen (millainen minä haluaisin olla) välillä havaittuna erona. (Aho 1998, 7 - 8; 1995, 28 - 29.) Myös William James on jo vuonna 1890 ilmaissut itsetunnon minäkäsityksen ja ihanneminäkäsityksen erona seuraavasti: Itsetunto = onnistuminen / tavoitteet. (Burns 1979/1981, 9; Helkama ym. 1998, 368.)

James (1890) on kuvannut, että itsetunto syntyy kehityksen varhaisessa vaiheessa ympäristön osoittaman hyväksynnän tai hyljeksinnän tuotteena. Perusitsetunnon voidaan katsoa olevan itsetunnon vakaa osa, eli yksilön käsitys omasta arvostaan. Itsetunnon kehitys rakentuu tälle pohjalle ja myöhemmässä kehityksessä ratkaisevaa on se, kuinka ihminen kykenee toteuttamaan asetettuja tavoitteita. (Jaari 2004, 31, 34.) Itsetunnolla katsotaan olevan tietty perustaso, mutta silti siinä nähdään myös ajallista vaihtelua (Keltikangas-Järvinen 2000, 106 - 107).

Itsetunto voidaan jakaa myös yleiseen itsetuntoon ja suoritusitsetuntoon. Yleisitsetuntoa on tällöin kokonaisvaltainen asenne itseä kohtaan. Suoritusitsetunto voi liittyä esimerkiksi akateemiseen suoriutumiseen, eli tunteeseen itsestä tietyssä tilanteessa. Näiden yhteyttä toisiinsa on tutkinut M. Rosenberg, Schoenbac, Schooler ja F. Rosenberg (1995). Heidän mukaansa yleinen itsetunto liittyy yksilön kokonaisvaltaiseen, psykologiseen hyvinvointiin, kun taas suoritusitsetunto on merkityksellinen yksilön käyttäytymisen kannalta. Heidän tutkimuksessaan suoritusitsetunto (akateeminen) ennusti paremmin esimerkiksi koulumenestystä. Mitä enemmän akateeminen itsetunto vaikutti yleiseen itsetuntoon, sitä enemmän akateemista suoriutumista arvostettiin.

Opettajalla katsotaan olevan suuri vaikutus oppilaiden itsetuntoon ja sen kehittymiseen. Itsetunnon yhteyttä kouluun tutkitaankin usein ainoastaan oppilaiden näkökulmasta tai heidän kannaltaan. Opettajien itsetuntoa koskevia tutkimuksia on kohtalaisen vähän. (Maples 1992; McCreary Juhasz 1990, 235 - 236.) Opettajan kannalta itsetunto voi tarkoittaa esimerkiksi uskoa itseensä ja toisiin, itsensä kannustamista persoonana ja ammattilaisena, itseluottamusta sekä työssä että elämässä, persoonallisia ominaisuuksia (sekä hyviä että huonoja) sekä oman ainutlaatuisuuden ymmärtämistä sekä ihmisenä että opettajana (Maples 1992). Kuitenkin on hyvä muistaa, opettajan itsetunnon tulisi nojata ainoastaan hänen ammattiin ja kykyihinsä siinä (McCreary Juhasz 1990, 241).

Aho (1998) on tutkinut Burnsian ja Borban itsetuntoteoriaan liittyviä reaalinäkäsityksen ja ihanneminäkäsitykseen eroja sekä koulutuksen aikana tapahtuneita muutoksia Turun opettajankoulutuslaitokseen vuosina 1994, 1995 ja 1997 hakeneissa ja valikoituneissa. Opettajankoulutukseen hakeneet olivat itsetunoltaan vahvoja. Itsetunto kuitenkin erotteli hyväksytyt ja hylätyt toisistaan; opiskelemaan valituilla oli vahvempi itsetunto.

Hyvän itsetunnon todettiin ennustavan Helsingin yliopiston opiskelijoiden parempaa menestystä työelämässä 10 vuoden kuluttua opinnoista (N=297). Salmela-Aro ja Nurmi (2007, 463) ovat raportoineet, että hyvä yleinen itsetunto ennusti vakituista työsuhdetta, korkeampaa palkkaa, voimakkaampaa sitoutumista työhön, työtyytyväisyyttä sekä stressittömyyttä. Huono itsetunto taas ennusti muun muassa työttömyyttä, uupumusta, stressiä sekä vähäisempää työtyytyväisyyttä.

Tässä tutkielmassa yleisen itsetunnon katsotaan ilmentyvän yksilön tyytyväisyytenä itseensä ja persoonallisuuteensa. Hyvän itsetunnon omaava henkilö tiedostaa omat hyvät ja huonot puolensa. Hän hyväksyy itsensä sellaisena kuin on.

3 OPETTAJAKSI HAKEVAN URANVALINTA

Opettajan ammatti on siinä mielessä mielenkiintoinen, että jokaisella meistä on siitä jonkinlainen näkemys (Räihä 2001, 82). Käsitys opettajan ammatista perustuu useimmiten nimenomaan luokanopettajan- tai aineenopettajan työhön, sillä näistä ammattiryhmistä useimmilla suomalaisilla on kokemusta. Käsitys erityisopettajan ammatista voi olla huomattavasti suppeampi, sillä valtaosalla ihmisistä ei ole omakohtaista kokemusta erityisopetuksesta tai näkemystä siitä ohjaavat esimerkiksi stereotyyppit erityisopetuksessa käyvistä oppilaista. Mikä sitten saa ihmiset hakeutumaan erityisopettajan ammattiin?

3.1 Hakijan oma uranvalinta

Kari (1998, 14) ja Räihä (2002, 11) kuvaavat ammatinvalintaa ensimmäiseksi merkki-paaluksi tietylle ammatilliselle kentälle haluamisesta. Karin (1996, 31) mukaan ammatinvalinta on yksi ihmisen tärkeimpiä elämänvaiheita, jossa koetellaan yksilön elämäntähtäystä. Hän toteaa, että kyseessä on niin monimutkainen prosessi, että mikään teoria ei pysty sitä kokonaisvaltaisesti selittämään. Vaikkakin Karin näkemykseen on helppo yhtyä, niin uranvalintateoriat ja uranvalintamotiivien tarkastelut tarjoavat tarkastelulle ainakin yhden lähtökohdan.

3.1.1 Hollandin tyypiteoria

Piirre- ja tyypiteoriat olivat ensimmäisiä uranvalintaa ja ammatillista kehitystä koskevia teorioita. Ammatillisen kehittymisen kontekstissa piirteellä tarkoitetaan yksilön ominaisuutta, jota voidaan mitata testeillä. Piirteistä luodut faktorit ilmentävät tiettyyn työhön vaadittavaa luonteenlaatua, luonnetta tai tilastollista lähestymistapaa, jolla pyritään erottamaan ihmisryhmien ominaisuuksia toisistaan. (Sharf 2002, 23, 25.)

Siipola (1988, 13) lainaa Osipowia (1969) kuvaillessaan, että piirreorioissa tausta-ajatuksena ovat ammatinvalinnanongelmat ja niiden ratkaisut. Ammatinvalinnanongelma voidaan piirreorioiden mukaan ratkaista, kun yhdistetään yksilön tunnistetut kyvyt ja ammatin vaatimukset. Teoriat pohjaavat siihen, että yksilö hakeutuu ammattiin, jossa voi parhaiten toteuttaa tarpeitaan.

Opettajan työn on katsottu liittyvän vahvasti hänen omaan persoonallisuuteensa, joten piirreoreettinen lähestymistapa tarjoaa hyvän lähtökohdan uranvalinnan tarkastelulle. Tunnetuimman piirreoreettisen ammatillista kehittymistä kuvaavan teorian on kehittänyt John Holland. Se pohjautuu vahvasti persoonallisuuteen ja persoonallisuuden piirteisiin.

Holland (1973, 6 - 9) pitää ammatinvalintaa yksilön persoonallisuuden ilmauksena, joka on muotoutunut henkilöhistorian ja elämäkokemusten myötä. Ammatillisen kiinnostuksen kohteet ovat myös persoonallisuuden ilmausta ja tietyn ammatin edustajilla on samankaltainen persoonallisuus ja sen kehitys. (Emt.) Näin ollen esimerkiksi opettajien ammattiryhmään kuuluvilla olisi toistensa kanssa samanlainen persoonallisuus. Samassa ammatissa työskentelevät ihmiset luovat tietynlaisia, heille luonteenomaisia ympäristöjä (emt.), joita esimerkiksi koulut voisi opettajilla merkitä.

Yksilön toimintaa voidaan ennustaa ja ymmärtää persoonallisuustyyppien sekä -ympäristöjen tarkastelun kautta. Holland (1973, 2) kokoaa, että näin voimme saada kuvan yksilön ammatinvalinnasta, ammatillisesta vakaudesta ja saavutuksista, koulutusalasta valinnasta ja opinnoissa menestymisestä, persoonallisesta kompetenssista, sosiaalisesta käyttäytymisestä ja alttiudesta erilaisille vaikutteille.

Yksilön ammatillinen tyytyväisyys, vakaus ja saavutukset riippuvat siitä, kuinka hyvin persoonallisuus ja ympäristö vastaavat toisiaan. Sekä ihmiset että ympäristöt voidaan jakaa kuuteen eri tyyppiin: realistiseen (realistic), tutkivaan (investigative), taiteelliseen (artistic), sosiaaliseen (social), yrittävään (enterprising) ja sovinnaiseen (conventional). Kutakin tyyppiä luonnehtivat mm. sille ominainen minäkäsitys, arvot ja persoonallisuudenpiirteet. Mitä enemmän yksilö edustaa tiettyä tyyppiä, sitä enemmän hänen toiminnassaan on tyyppille ominaisia piirteitä. (Holland 1973, 2 - 9.)

Yksilöä tai ympäristöä ei koskaan voida kuvata puhtaasti yhdellä tyyppillä, vaan ne ovat useiden tyyppien yhdistelmiä. Holland käyttää luokittelussaan kolmen tyyppin kombinaatioita. Tyyppejä kuvatessa viitataan usein Hollandin kuusikulmaiseen RIASEC-malliin, joka kuvaa tyyppien yhteyksiä toisiinsa. (Sharf 2002, 95 - 96)

Hollandin mukaan opettajat kuuluvat etenkin sosiaaliseen persoonallisuustyyppiin, sillä he mielellään manipuloivat ja haluavat vaikuttaa muihin. Vaikuttaminen tapahtuu antamalla tietoa, harjaannuttamalla, kehittämällä, parantamalla ja valistamalla (Laes 2003, 66). He ovat kiinnostuneita toisten hyvinvoinnista ja haluavatkin auttaa heitä eri tavoin; opettamalla, kehittämällä tai hoitamalla toisia (Fritzsche, McIntire & Yost 2002, 424). Koulu sosiaalisena ympäristönä näyttäisi ilmentyvän sellaisena, että se mahdollistaa sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen yksilöiden välillä. Lisäksi ympäristö mahdollistaa toisen ihmisen käyttäytymiseen vaikuttamisen ja opettamisen. (Holland 1966, 56 - 57.)

Laes (2005, 32) sanoo, että teorian onnistuneisuutta voidaan mitata sen saamalla laajalla hyväksynnällä ja uskottavuudella. Sharf (2002, 108) toteaaakin, että Hollandin teoria on tuottanut yli 500 tutkimusta. Esimerkiksi Rayman ja Atanasoff (1999, 115 - 117) ovat kuvanneet Hollandin teoriaa suhteessa muihin ammatillisen kehittymisen teorioihin. Hollandin teoriaa pidetään yksinkertaisena ja helppona käyttää erilaisissa tilanteissa ja sillä on katsottu olevan käytännöllistä validiteettia. Yhtä kaikki, teoria kattaa ammatillisen kentän koko laajuudessaan, sillä kuusi "puhdasta" tyyppiä (persoona ja ympäristö) kuvaavat ammattien kirjoa ja sitä kuinka ne linkittyvät toisiinsa.

Hollandin teoria on saanut osakseen myös kritiikkiä. Laes (2005, 30 - 31) viittaa esimerkiksi Kerrin ja Erbin (1991) artikkeliin, jossa he kyseenalaistavat mm. Hollandin tavan pitää ammattikiinnostusta mittaavia kyselylomakkeita persoonallisuustesteinä ja toisaalta myös sen, että stereotyyppien perusteella ei voida tehdä ammatinvalintaa luotettavasti.

Hollandin RIASEC-mallin sekä persoonallisuuden viiden piirteen välisiä yhteyksiä on tutkittu useissa eri tutkimuksissa. Yhdenmukaisia tuloksia tutkimusten välillä ei ole saatu. Useissa tapauksissa mallien tyyppien ja piirteiden välillä on todettu olevan yhteyttä, mutta täysin vaihtokelpoisina niitä ei voida pitää. Fritzsche ym. (2002, 424) raportoivat tutkimuksista, joissa on tutkittu persoonallisuudenpiirteiden ja Hollandin tyyppien yhteyksiä toisiinsa. Ackerman ja Heggestadin (1997) älykkyyttä, persoonallisuutta ja Hollandin teorian mukaisia kiinnostusten suhteita koskevaa tarkastelua. Ackerman ja Heggestad ovat todenneet, että tunnollisuus korreloi negatiivisesti taiteellisuuteen. Ekstroversiolla on yhteyttä sosiaaliseen ja yrittävään tyyppiin ja avoimuudella intellektuaaliseen, taiteelliseen ja sosiaaliseen tyyppiin. Sovinnollisuus korreloi positiivisesti sosiaalisuuden ja negatiivisesti realistisen ja intellektuaalisen tyyppin kanssa. Neuroottisuuden yhteys RIASEC -tyyppeihin on ollut vähäistä (Tokar & Fisher 1998). (Emt. 2002, 424.)

3.1.2 Superin teoria ammatillisesta kehityksestä

Superin teoriaa ammatillisesta kehityksestä lähestytään differentiaalipsykologisesta näkökulmasta. Perhon (1982, 7) mukaan Super tarkoittaa tällä sitä, että jokaisen henkilön kyvyt ja kiinnostukset liittyvät paremmin tiettyihin ammatteihin kuin joihinkin toisiin. Täten henkilöt ovat näissä itselleen kiinnostavissa ammateissa tyytyväisempiä, sillä heidän kykynsä vastaavat ammatin asettamia vaatimuksia.

Super näkee uran läpi elämän kehittyvänä ja jatkuvana prosessina, kehityspsykologisesta näkökulmasta. Ammatillinen kehitysprosessi alkaa ennen varsinaisen työn alkamista. Siihen vaikuttavat yksilön sosiaalinen tausta, mahdollisuudet tutustua ammatteihin, koulutusmahdollisuudet, asenteet ja kiinnostuksen kohteet sekä koulutukselliset saavutukset. Superin mallissa huomioidaan ammatit, työt ja asemat, joissa yksilö voi suurella todennäköisyydellä työskennellä. (Super & Bohn Jr 1970, 117 - 118.)

Super jakaa ammatillisen kehityksen viiteen vaiheeseen. Kasvun kaudella (0-14 vuotta) yksilö alkaa kehittää omaa minäkuvaansa ja tutustuu ammattien maailmaan. Yksilö synnyttää ja oppii eri ammattien stereotypioita esimerkiksi läheisiltä henkilöiltä (vanhemmat, opettajat, lääkärit jne.). Näiden kautta yksilö voi kuvitella itsensä erilaisiin ammatillisiin rooleihin. Läheiset ihmiset, opettajat ja media voivat vaikuttaa eri ammatteihin kohdistuviin arvostuksiin, jotka puolestaan vaikuttavat yksilöön. Jo kasvun kaudella syntyneet mielikuvat eri ammateista saattavat vaikuttaa yksilön ammatillisiin valintoihin myöhemmissä vaiheissa. (Giannantonio ja Hurley-Hanson 2006, 320 - 322; Super ja Bohn Jr 1970, 135 - 136.)

Ammattien tutkimisen vaiheessa (15-24 vuotta) yksilöt etsivät yhä tarkempaa tietoa itsestään työkentältä. Stereotypiat jalostuvat ja nuori saa kokemuksia työelämästä. Yksilö työskentelee yhdistääkseen omat kiinnostuksen kohteet ja kyvyt eri ammateissa. Samalla hän laajentaa minäkuvaansa työhön ja muihin rooleihin elämässään. (Giannantonio ja Hurley-Hanson 2006, 322 - 323; Super ja Bohn Jr 1970, 136.)

Yksilö pyrkii asettumaan tietylle ammatilliselle kentälle, ehkä tiettyyn työpaikkaankin ammattiin asettumisen vaiheessa (25-44 vuotta). Hän on luovimmillaan ja pyrkii kehittymään valitsemassaan ammatissa. Vaiheen edetessä yksilö suunnittelee uransa ja pyrkii saavuttamaan siinä tietynlaisen vakauden. Aseman vakiintumisen ja ylläpitämisen vaiheessa (45-65 vuotta) yksilö pyrkii säilyttämään minäkuvansa ja työnkuvansa ja hän voi pohtia, kuinka hyvin hänen aikaisemmat ammatillisen kehityksen vaiheet edelleen sopivat hänen kehittyvään minäkuvaansa. Viimeisessä, työelämästä poissii-

tymisen vaiheessa (65-) yksilö kehittää minäkuvaansa ja -käsitystään erillisenä suhteessa työelämään. Useimmat ihmiset siis siirtyvät eläkkeelle; siirtyvät osallistujista tarkkailijoihin. (Giannantonio ja Hurley-Hanson 2006, 323 - 325; Super ja Bohn Jr 1970, 136.)

Superin teoriaan on osoitettu kritiikkiä etenkin sen puolesta, että mallissa olevat ikävaiheet kytkevät sen etenkin Yhdysvaltojen kulttuuriin. Myös ammatillisten kehitystehävien ratkaisu vaikeutuu, sillä ne eivät huomioi sosiaalisissa ehdoissa tapahtuvia muutoksia. Kritiikkiä on kohdistunut sen yleisyyteen ja yksilöllisten erojen huomioimattomuuteen. Teoriaa kuitenkin pidetään soveltuvana lähinnä korkeakouluopiskeluun suuntautuvien opiskelijoiden ammatillisen kehityksen tarkasteluun. (Perho 1982, 9 - 10.)

3.1.3 Janisin ja Mannin päätöksentekoteoria

Kari (1996) painottaa opiskelijavalinnoissa valppaan päätöksenteon merkitystä sen vuoksi, että jos opettajankoulutukseen hakeva täyttää tälle päätöksenteolle ominaiset vaatimukset, ei hän todennäköisesti tule katumaan uranvalintaansa. Kari pitää Janisin ja Mannin päätöksentekomallia (1977) lupaavimpana teoreettisena mallina, jota voidaan hyödyntää valintatutkimusten piirissä ja etenkin opettajankoulutuksen valintojen kehittämisessä. (Emt. 31 - 32.) Vaikkakaan Janisin ja Mannin päätöksentekoteoria ei koske suoraan opettajien uranvalintaa, voidaan sen piirteitä soveltaa myös opettajaksi hakeutuvien kannalta.

Janis ja Mann (1977, 11) esittävät korkealaatuiselle päätöksenteolle seitsemän vaihetta, ja onnistunut päätöksenteko edellyttää kaikkien vaiheiden läpikäyntiä. Päätöksenteko vaatii yksilön kykyjä ja informaation prosessointia. Kyseessä on siis hierarkkinen järjestys siten, että ensimmäinen vaihe on helpointa toteuttaa ja viimeinen on vaikein (Kari 1996, 33). Päätöksenteon vaiheet ovat seuraavat (Janis & Mann 1977, 11):

1. kaikkien mahdollisten eri toimintavaihtoehtojen selvittäminen ja tarkasteleminen
2. sen selvittäminen, mitkä halutut tulokset ja millaisia arvoja niihin liittyy
3. eri vaihtoehtoihin liittyvien sekä positiivisten että negatiivisten seurausten pohdinta ja punnitseminen
4. intensiivinen uuden informaation etsiminen vaihtoehtojen tarkennusta ja arviointia varten

5. uuden tiedon ja asiantuntijoiden antamien arvioiden huomioiminen riippumatta siitä, mikä on niiden suhde päättäjän alun perin parhaana pitämään vaihtoehtoon
6. eri vaihtoehtoihin liittyvien sekä positiivisten että negatiivisten seurausten uudelleenarviointi ennen lopullista päätöksentekoa
7. yksityiskohtainen varautuminen valitun suunnan tai toiminnan toteuttamiseen. Eri-tyisen huomion kohdistaminen varasuunnitelmiin, joita saatetaan tarvita, jos erilaiset ennakoitut tai odottamattomat riskit tapahtuisivat.

Kari (1996, 32 – 33) on tiivistänyt Janisin ja Mannin seitsemän korkealaatuiseen päätöksentekoon johtavaa vaatimusta kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa yksilön tulee etsiä tietoa valinnan kohteesta ja sen sisäistämistä. Toisessa vaiheessa saatua informaatiota analysoidaan ja arvioidaan. Lopullisessa, viimeisessä vaiheessa päätöksenteon tueksi vertaillaan eri tietoja, jotka voivat olla keskenään ristiriidassakin. Opiskelijavalinnan kannalta tarkasteltuna hakijan täyttäessä nämä kolme kriteeriä on hän valpas päätöksentekijä. Valppaana päätöksentekijänä hakija ei todennäköisesti tule katumaan uranvalintaansa. Päätöksenteon mallin kritiikkinä Kari (emt.) esittää sen, että ne eivät useinkaan huomioi valinnan taustalla vaikuttavia, usein tiedostamattomia tunnekokemuksia.

Omassa opettajien valintakokeisiin liittyvässä tutkimuksessaan Kari (1996) havaitsi valpasta päätöksentekoa hakijoilla kuvaavan sen, että hakija oli jo ennen pääsykoetta etsinyt tietoa muiden alojen ammateista ja verrannut niitä opettajan ammattiin. Toisaalta hakija oli voinut arvioida muilla tavoin saamaansa tietoa (esim. työkokemukselta opettajana) luokanopettajan ammatin hyvistä puolista suhteessa muihin kasvatustalan ammatteihin. Aineistostaan Kari löysi myös päätöksentekoon liittyviä välimuotoja hyvän ja huonon päätöksenteon prosesseista samoin kuin epätäydellisiä päätöksentekoprosesseja. (Emt. 95 - 96.)

3.2 Motiivit ja motivaatio uranvalinnan taustalla

Motivaatiota voidaan pitää yleisnimikkeenä sellaisille tekijöille, jotka suuntaavat, ylläpitävät tai estävät yksilön toimintaa (Lehtinen & Kuusinen 2001, 212). Motivaation kantasana on motiivi, josta yleensä puhutaan, kun viitataan yksilön tarpeisiin, haluihin, vietteihin, sisäisiin yllykkeisiin, palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit virittävät, ohjaavat ja ylläpitävät yksilön toimintaa. Ne voivat olla joko tiedostetusti tai tiedostamatta päämääräsuuntautuneita. Motivaatio on siis motiivien aikaansaama tila. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16 - 17; Ruohotie 1998a, 36.)

AmmatINVALINTAA koskevissa tutkimuksissa motiiveilla tarkoitetaan yleensä käyttäytymistä virittäviä ja suuntaavia tekijöitä, jotka vaikuttavat uranvalintaa koskevan päätöksen tekemiseen (Jussila 1976, 5). Kemppinen ja Kuusela (2006, 119) käyttävät uranvalintaan vaikuttaneista tekijöistä nimitystä ammattimotivaatio. Tämä vaikuttaa valintaan henkilökohtaisten arvojen lisäksi ja sillä on suuri merkitys yksilön valitessa tulevaa opinto- ja ammattialaa. Heidän mukaansa ammattimotivaatio on juuri se, joka ohjaa yksilön valikoitumista juuri tiettyihin opintoihin. Yksilöä ohjaavat ennakkokäsitykset tulevasta ammatista ja ammattirooliin kohdistuvista odotuksista. Näihin odotuksiin vaikuttavat mm. ammatin yleinen arvostus, sosiaalinen asema ja mitä todennäköisimmin myös tulot.

Motivaatio voi olla joko ulkoista tai sisäistä. Ulkoista motivaatiota voidaan verrata toiminnasta saataviin palkkioihin, jotka vahvistavat toimintaa. Motivaatio on riippuvainen ympäristöstä ja tähtää alemman tason tarpeiden tyydyttämiseen. (Ruohotie 1998a, 37 - 38; 1998b, 37 - 39.)

Sisäistä motivaatiota voidaan verrata kannusteisiin, jotka ennakoivat palkkioita ja virittävät toimintaa. Sisäinen motivaatio on yhteydessä ylemmän asteen tarpeiden tyydyttämiseen, kuten itsensä toteuttamiseen ja kehittämiseen. Ne ovat huomattavasti pidempikestoisia kuin ulkoiset motiivit. Kuitenkaan sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei voida täysin erottaa toisistaan. (Ruohotie 1998a, 37 - 38; 1998b, 37 - 39.)

Uranvalintamotiiveja voidaan tarkastella yksilön sisäisiä ja ulkoisia motiiveja erottelemalla. Jussila ja Laurialan (1989, 4 - 5) mukaan uranvalinnan sisäiset motiivit liittyvät yksilön perustavaa laatua oleviin arvoihin ja mieltymyksiin (ns. kiinnostuneisuusmotivaatio). Arvot ja mieltymykset kuvastavat yksilön sisäisiä uranvalintaperusteita ollen näin ollen lähinnä sisäisesti motivoitunutta eli niin sanottua kutsumussuuntautunutta uranvalintaa. Ulkoiset motiivit he liittyvät ulkoisiin voimiin, kuten palkkion ja rangaitusten lähteisiin (ns. sosiaalinen palkitseminen ja rankaisuun sidottu motivaatio). Nämä puolestaan liittyisivät ammatillisen roolin oppimiseen eli ammatilliseen sosialisatioprosessiin ja sen voimiin.

Ulkoiset ja sisäiset tekijät voivat myös toimia samansuuntaisesti, jolloin ne ovat omiaan voimistamaan motivaatiota. Näin ollen on oletettavaa, että uranvalinnan varmuus lisääntyy ja myöhemmässä vaiheessa urallajatkamismotivaatio voimistuu (sitoutuneisuus). Vaikka yksilön motiivit saattavat muuttua ja kehittyä hänen ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen kautta, ovat ne silti nähtävissä melko pysyvinä persoonallisuuden ominaisuuksina. (Jussila & Lauriala 1989, 5.)

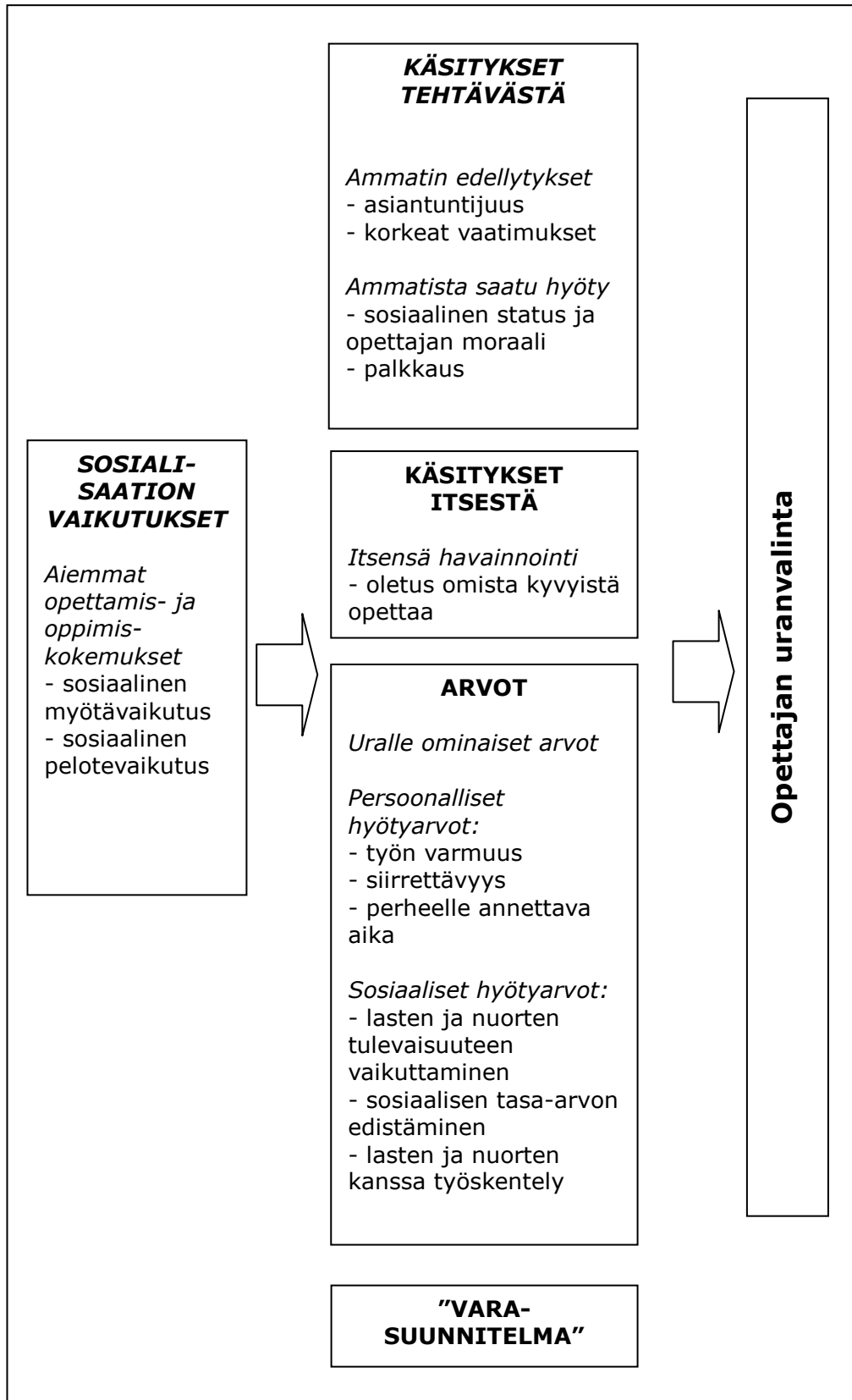
FIT-malli (Factors Influencing teaching Choice)

Richardson ja Watt ovat luoneet teoreettisen mallin siitä, miksi yksilöt hakeutuvat opettajan ammattiin. FIT-Choice ("Factors Influencing teaching Choice"; tässä FIT-malli) -malli pohjautuu odotusarvoteoriaan. Odotusarvoteoriassa keskeisenä ajatuksena on, että yksilön motiiveihin vaikuttavat hänen odotuksensa ja arvostuksensa valintaa kohtaan. Odotukset ja arvostukset ovat syntyneet sosiaalisuuden ja aikaisempien kokemusten perusteella. Mallin luomisen pohjalla ovat olleet Richardsonin ja Wattin australialaisiin opettajaksi opiskeleviin kohdistuneet tutkimukset sekä opettajankoulutukseen ja yleiseen persoonallisuuteen, motiiveihin ja uranvalintateorioihin (erityisesti sosiaalis-kognitiivisiin urateorioihin) liittyvä kirjallisuus. (Richardson & Watt 2006; Watt & Richardson 2007.)

FIT-mallin tavoitteena on tarjota kokonaisvaltainen ja johdonmukainen malli opettajaksi aikovien uranvalintamotiivien tutkimukseen (Richardson & Watt 2006; Watt & Richardson 2007). Mallin pelkistetty kuvaus on esitetty kuviossa 1.

Opettajien uranvalintaa kuvaava malli sisältää korkean ja alemman tason motiiveja, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Ennen yksityiskohtaisempia motiiveja yksilön uranvalintaa edeltää ns. sosialisointien vaikutukset. Tämä tarkoittaa yksilön omia kokemuksia opettamisesta ja oppimisesta, jotka voivat olla sekä positiivisia että negatiivisia. Tätä seuraa yksilön lähemminkin vaikuttavat "käsitykset tehtävästä", "käsitykset itsestä", "arvot" ja "varasuunnitelma". Näistä kukin rakentuu ylemmästä ja alemmista tasoista. Esimerkiksi käsitykset tehtävästä eli opettajan työstä rakentuu työn edellytyksistä ja siitä saatavasta hyödystä. Työn edellytykset muodostuvat professionaalisuudesta eli ammatillisesta asiantuntijuudesta sekä korkeista vaatimuksista. Näitä yksilö suhteuttaa siihen, kuinka hän ammatista hyötyy: onko sosiaalinen status ja opetustyöhön liittyvä moraalinen sekä palkkaus oikeassa suhteessa työn asettamiin vaatimuksiin.

Vastaavalla tavalla yksilö suhteuttaa työhön liittyviä arvoja toisiinsa. Esimerkiksi yksilön liittyvät hyödyt koostuvat työn varmuudesta, siirrettävyydestä ja perheelle annettavasta ajasta. Opettajan uranvalinnassa voi olla kyseessä myös varasuunnitelma, jolloin yksilö ei esimerkiksi ole päässyt haluamalleen uralle tai on ajautunut siihen vahingossa. (Richardson & Watt 2006, 32 - 33.)



KUVIO 1. FIT-Malli. Opettajan uranvalintaan vaikuttaneet tekijät Wattin ja Richardso-
nin mallin mukaan (2007, 172)

Watt ja Richardson ovat luoneet malliin liittyvän kyselylomakkeen. Kyselylomaketta on testattu australialaisilla opettajaksi opiskelijoilla ja se on todettu soveltuvan hyvin opettajien uranvalinnan tutkimiseen. Lomaketta ollaan testaamassa parhaillaan myös Englannissa, Saksassa ja Norjassa. (Watt & Richardson 2007.)

Australialaisille opettajaksi opiskeleville (N=1653) tehdyssä tutkimuksessaan Richardson ja Watt (2006) havaitsivat, että tärkeimmät syyt hakeutua opiskelemaan opettajaksi olivat oletukset omista kyvyistä opettaa, opettajuuteen liittyvät arvot ja halu vaikuttaa sosiaaliseen ympäristöön (sosiaaliset hyötyarvot). Vähiten uranvalintaan vaikuttaneita tekijöitä olivat varasuunnitelma sekä toisten ihmisten vaikutukset.

FIT-malli kuvaa uranvalintaa juuri opettajuuden kannalta. Se sisältää sekä sisäisiin että ulkoisiin motiiveihin liittyviä elementtejä, jotka kaikkienensa kuvaavat sitä, kuinka monimutkaisesta prosessista opettajan uranvalinnassa on kyse. Mallin sisältämät elementit, ylemmän ja alemman tason uranvalintamotiivit on löydettävissä myös monista suomalaisistakin opettajankoulutukseen hakeutuvien tutkimuksista.

3.3 Opettajankoulutuksiin hakeneiden uranvalintaan liittyviä tutkimuksia

Syyt hakeutua opetuslalle ovat vuosikymmenten aikana säilyneet varsin samanlaisina. Useissa tutkimuksissa, joissa on tiedusteltu opettajaksi hakeutuvien uranvalintamotiiveja, on syntynyt samankaltaisia faktorirakenteita. Myös yksittäisten väittämien tärkeysjärjestys on pysynyt kohtalaisen samanlaisena. Seuraavassa tarkastellaan opettajaksi hakeutuvien uranvalintamotiiveja koskevia tutkimuksia.

3.3.1 Erityisopettajaksi hakeutuvien ja –opiskelevien uranvalintamotiivit

Vernersson (1995) haastatteli tutkimuksessaan kymmentä ruotsalaista erityisopettajaa erityisopettajan työhön ja uranvalintaan liittyvissä kysymyksissä. Kolme naisopettajaa kertoi, että heidän uranvalintaansa oli vaikuttanut se, että heidän suvussa oli opettajina työskenteleviä ja he uskoivat sosiaalistuneensa opettajan rooliin ajan myötä. Sellaisilla haastateltavilla, joilla ei ollut lähisuvussa opettajia, olivat lähteneet opiskelemaan korottaakseen omaa tai sukulaistensa statusta. Haastatellut miehet (3)

pitivät ammatinvalintaa omana päätöksensä, eivätkä muut ihmiset olleet siihen vaikuttaneet. (Vernetsson 1995, 29.)

Lyhyt valmistumisaika oli alun perin vaikuttanut ammatinvalintaan, mutta itse opiskeluaika oli osoittanut, ettei kouluttautuminen onnistu siinä ajassa. Kysymyksessä siitä, miksi haastatelluista tuli erityisopettajia, miehet ja naiset erosivat selvästi toisistaan. Miehet pitivät koulutusta jatko-koulutusmahdollisuutena, jonka avulla oli mahdollista saada monipuolinen ja tapahtumarikas työ, jossa voi opettaa erilaisia oppilaita. Työn mahdollisuus ammatilliseen vapauteen ja sitoutumattomuuteen houkutteli miehiä. Naisten motiivit taas liittyi perhetilanteeseen ja he arvelivat myös sattuman vaikuttaneen heidän uranvalintaan. Kiinnostus heikkojen lasten opettamiseen vaikutti uranvalintaan kaikilla haastatelluilla. Kahdeksan haastateltua ei voinut kuvitella itseään missään muussa ammatissa. (Vernetsson 1995, 29.)

Erityisopettajien uranvalintamotiiveista on tehty joitakin pro gradu -tutkielmia. Esimerkiksi Putto (1991) tutki erityisopettajien ja erityisopettajaksi opiskelevien uranvalintamotiiveja, uranvalintatyytyväisyyttä sekä mielipiteitä koulutuksesta. Opiskelijoiden (n=48) tärkeimmät motiivit olivat mielenkiintoinen työ, mielenkiinto opetustyötä kohtaan ja aiempi työ erilaisten lasten kanssa. Opettajien (n=37) tärkein motiivi oli opiskelijoiden tapaa mielenkiintoinen työ. Seuraavana tulivat halu työskennellä lasten kanssa ja halu auttaa. Vähiten tärkeimpinä motiiveina molemmissa ryhmissä olivat ystävien ja toverien esimerkki sekä pyrkiminen siksi, ettei olla päästy toivealalle. (Putto 1991, 56 - 57.)

Putto muodosti motiiveista kaksi summamuuttujaa, joista toisessa korostuivat erityisopettajakutsumus ja toisessa ulkoiset palkkiot ja taloudellinen turvallisuus. Opiskelija-aineistossa naiset ja miehet erosivat kutsumussuuntautuneisuudella siten, että naiset pitivät sitä tärkeämpänä uranvalintaan vaikuttaneena tekijänä. Muissa ryhmissä ei eroja ollut. (Putto 1991, 65.)

Karkulehdon pro gradu-tutkielmassa (1992) oli tutkittavana erityisopettajien koulutukseen hakeneiden uranvalintamotiivit. Uranvalintamotiiveja mitattiin kyselylomakkeella valintakokeen yhteydessä (n=107). Yksittäisistä väittämistä hakijat arvottivat tärkeimmäksi kiinnostuksen ja halun toimia lasten ja nuorten parissa. Työkokemuksen vaikutus uranvalintaan oli toisena ja kolmantena alan kiinnostavuus.

Karkulehto (1992) käytti motiiviväittämien yhdistämiseen faktorianalyysiä. Faktorianalyysi tuotti seitsemän faktoria: 1) työn välineellisten etujen korostamisen faktori,

2) ammattitaidon sisällöllisiin tekijöihin suuntautuva, kutsumussuuntautunut faktori, 3) sosiaaliseen asemaan ja arvostukseen liittyvien tekijöiden faktori, 4) harkitun valinnan faktori, 5) ulkopuolisten tilanetekijöiden faktori, 6) ulkopuolisten henkilöiden faktori ja 7) haasteellisuuden faktori.

Faktoreista kutsumussuuntautuneisuuteen liittyvä, toinen faktori erotteli Karkulehdon pro gradussa parhaiten opiskelemaan valitut ja hylätyt toisistaan. Samoin ikä, sukupuoli (mies) ja ylioppilastodistuksen arvosanan avulla mitattu menestyminen erottelivat valitut ja ei-valitut toisistaan. Vanhempien hakijoiden oli helpompaa päästä opiskelemaan. (Karkulehto 1992.)

3.3.2 Luokanopettajaksi hakevien uranvalintamotiivit

Vuonna 1976 Jussila tutki peruskoulun luokanopettajan koulutukseen hakeutumista, sen motiiveja ja niitä selittäviä tekijöitä. Otos muodostui vuonna 1971 luokanopettajakoulutukseen hakeneista henkilöistä (N= 837).

Opettajaksi hakeneiden uranvalintamotiiveista syntyi kahdeksan faktoria. Naisilla ne olivat tärkeysjärjestyksessä: 1) kutsumussuuntautuneisuus, 2) eteenpäin pyrkiminen, 3) vaikutusmahdollisuudet, 4) toimeentulon turvaaminen, 5) ulkoiset palkkiot, 6,5) esikuvat ja opettajakokemukset, 8) korvikeratkaisu. Miesten osalta faktoreiden tärkeysjärjestyksessä vaikutusmahdollisuudet ja toimeentulon turvaaminen vaihtoivat paikkaa ja opettajakokemukset olivat tärkeydessään seitsemäs ja esikuvat vastaavasti kahdeksas motiivifaktori. Jussilan mukaan motiivien vääristelyä koskevissa tarkasteluissa todettiin hakijoiden liioitelleen kutsumussuuntautuneisuuttaan ja vähätelleen ulkoisten palkkioiden merkitystä. (Jussila 1976, 19, 71.)

Perho (1982) tarkasteli väitöskirjassaan vuonna 1976 Joensuun korkeakoulun luokanopettajakoulutukseen valintakokeisiin osallistuneita (n=177) ja valituksi tulleita opintojen puolivälissä ja niiden päättyessä. Hän tarkasteli tuloksia hyväksytyillä (naiset n=41, miehet n=31) ja hylätyillä (naiset n=61, miehet n=44) muuttujittain.

Opintoalan perustemuuttujien keskiarvot ja tärkeysjärjestys olivat hyväksytyillä ja hylätyillä naisilla lähes samanlaiset. Kolme tärkeintä olivat "opintojen ja ammatin mielenkiintoisuus", "valitun ammatin opintotie" ja "tutkinnon loppuunsaattamisen varmuus". Ainoa merkitsevä ero oli "elämäkatsomuksen laajentamisessa", jonka keskiarvo oli hyväksytyillä korkeampi. (Perho 1982, 117 - 118.)

Miehillä puolestaan eroja on enemmän; hyväksytyillä miehillä kaksi tärkeintä olivat samat kuin naisilla, mutta kolmantena oli "alan käyttökelpoisuus työmarkkinoilla". Hylätyt miehet pitivät tärkeimpänä "tutkinnon loppuunsaattamisen varmuutta" ja tämän jälkeen tuli "mielenkiintoiset opinnot ja työ" sekä "valitun ammatin opintotie". Keskiarvojen merkitsevät erot tulivat miesten osalta hyväksytyjen korkeammasta pistemäärästä "opintojen ja työn mielenkiintoisuuden" ja "alan käyttökelpoisuuden" perusteluilla sekä hylättyjen valinnan suuremmalla sattumanvaraisuudella. (Perho 1982, 117 - 118, 125 - 126.)

Siipolan (1988) tutkimus toteutettiin Jyväskylän yliopistossa, ja vastaajat olivat luokanopettajakoulutuksen ensimmäisen (71) ja neljännen (66) opintovuoden opiskelijoita. Hän vertasi saamiaan tuloksia Perhon tutkimuksen tuloksiin. Uranvalintamotiiveissa ei juuri ollut tapahtunut muutoksia. Ainoastaan alalle hakeutuminen oli tullut jonkin verran sattumanvaraisemmaksi. Voimakkain yksittäinen muuttuja oli opintojen ja ammatin mielenkiintoisuus.

Väisänen (2001) tutki Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksella lastentarhanopettajaksi, luokanopettajaksi ja aineenopettajaksi ensimmäisellä ja toisella vuosikurssilla opiskelevien (N=196) syitä hakeutua opettajankoulutukseen sekä näiden yhteyksiä opiskeluorientaatioihin ja eroja suomalaisilla ja slovenialaisilla opiskelijoilla. Tässä esitellään tuloksia uranvalintamotiivaatioiden osalta suomalaisilla opiskelijoilla. Syyt hakeutua koulutukseen olivat Väisäsen mukaan varsin samanlaisia aikaisempien suomalaisten ja ulkomaisten tutkimusten tulosten kanssa. Halu työskennellä lasten kanssa nousi tärkeimmäksi yksittäiseksi tekijäksi. Miesten ja naisten vertailussa opettajan "työstä saatavat edut ja työolosuhteet" sekä "perheen perinteet ja roolimalli" -faktorit erosivat toisistaan merkitsevästi niin, että miehet painottivat näitä enemmän.

3.3.3 Aineenopettajaksi hakeutuvien ja – opiskelevien uranvalintamotiivit

Väisänen, Rautopuro, Kantelinen, Pöntinen, Savolainen ja Sormunen (2005) tutkivat aineenopettajankoulutuksen soveltuvuuskokeisiin tammikuussa 2005 osallistuneita (n=166). Tutkimuksessa tarkasteltiin uranvalintamotiiveja ja opiskeluorientaatioita, näiden välisiä yhteyksiä, yhteyttä valintakokeessa menestymiseen sekä eroja sukupuolten ja eri koulutusalojen välillä.

Tärkeimpiä motiiveja olivat itsensä toteuttaminen, kasvatuksellinen vaikuttaminen ja kutsumus. Muita motiiviväittämistä syntyneitä faktoreita olivat ajautuminen, koulutusmyönteisyys ja työn ulkoiset edut. Tärkeimpiä yksittäisiä tekijöitä olivat oman aineen opettamisen tärkeys, halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa ja opettajan työn virikkeellisyys. (Väisänen ym. 2005, 284 - 285.)

Miehet ja naiset erosivat tilastollisesti merkitsevästi koulutusmyönteisyydessä. Miehet pitivät koulutusmyönteisyyteen liittyvää akateemisuutta ja jatkokoulutusmahdollisuuksia naisia tärkeämpinä. Uranvalintamotiiveista mikään ei ollut yhteydessä soveltuvuuskokeen haastattelun tai ryhmätilanteen pistemääriin. Ainoastaan kutsumus korreloi käänteisesti haastattelun pistemäärien kanssa. (Väisänen ym. 2005, 287 - 288.)

Manuel ja Hughes (2006, 8, 10) tutkivat australialaisia aineenopettajaksi opiskelevien (n=79) syitä haluta aineenopettajaksi. He tiivistivät saamansa tulokset kolmeen faktoriin: luontaiset motiivit, jotka ovat yksilön sisäisiä ja joilla etsitään sisäistä tyydytystä ja tarkoitusta, halu ylläpitää sitoutumista omaan aineeseen sekä mahdollisuus työskennellä nuorten kanssa laajemmassa sosiaalisessa yhteisössä. Palkkaus ei vaikuttanut opiskelijoiden uranvalintaan.

Kyriacou, Hultgren & Stephens (1999, 375 - 376) vertailivat Englannissa (n=112) ja Norjassa (n=105) aineenopettajaksi opiskelevien syitä hakeutua alalle. Tärkeimmät motiivit olivat halu opettaa omaa ainettaan, lasten kanssa työskentelyn mukavuus ja se, että opetustyössä he kokevat voivansa hyödyntää opiskelemaansa ainetta. Vähiten tärkeitä uranvalintaan vaikuttaneita motiiveja olivat palkkaus sekä toisten ihmisten vaikutus.

Toisten ihmisten vaikutus, eli vanhempien kehotukset olivat toiseksi tärkeimpänä uranvalintaan vaikuttaneena tekijänä nigerialaisilla (106) opettajaksi opiskelevilla. Tärkeimmäksi syyksi hakeutua opettajien koulutukseen opiskelijat ilmoittivat sen, että opinnot mahdollistavat opiskelun yliopistossa. Kolmanneksi tärkeimpänä syynä olivat muut syyt ja neljäntenä halu oppia opettamaan oppilaita. Yhtään vastaajaa ei ollut pitänyt aikaisempien opettajiensa vaikutusta uranvalintaan tärkeimpänä vaikuttaneena seikkana. Toiseksi vähiten opettajan uranvalintaan olivat vaikuttaneet ystävien hakeuminen ja helppo sisäänpääsy opiskelemaan. (Ejeh 2005, 38 - 39.)

Aikaisempien tutkimusten tarkastelussa voidaan havaita, että opettajien uranvalintaan liittyvät motiivit ovat varsin samanlaisia opettajuudesta riippumatta. Tiettyjä painotuksia toki on, sillä esimerkiksi aineenopettajaksi hakeutuvilla painottuu halu opettaa

omaa ainettaan. Uranvalintamotiivit näyttävät myös olleen aikojen saatossa varsin samanlaisia, josta voitaneen tulkita, että opettajuuteen ja opettajan työhön liitetyt käsitteet ovat kohtalaisen muuttumattomia.

4 HAKIJA VALINTAJÄRJESTELMÄN OSANA

Edellä on tarkasteltu persoonallisuutta ja itsetuntoa yksilöiden näkökulmasta sekä esitellyt tutkimuksia siitä, millaisia persoonallisuuden piirteitä hyvällä opettajalla ja opettajaksi opiskelevalla on. Lisäksi pyrittiin luomaan kuvaa yksilön uranvalintaan liittyvistä teorioista sekä motiiveista erityisesti opettajien ja opettajaksi hakeutuvien uranvalinnan näkökulmasta. Esitellyt tutkimukset sivuuttivat monin tavoin yliopiston opiskelijavalintajärjestelmää, sillä useimmat tutkimukset on tehty valintakokeiden yhteydessä.

Seuraavassa tarkastellaan opiskelijavalintajärjestelmää ja valintakokeiden merkitystä sekä yliopiston että hakijan kannalta. Tässä yhteydessä pohditaan opiskelijavalintaan liittyen myös soveltuvuuden käsitettä.

4.1 Opiskelijavalinta yliopiston näkökulmasta

Nikkola ja Räihä (2007, 18) toteavat, että usein opiskelijavalintoja tarkastellaan ainoastaan yksilön kannalta; hakija joko pääsee tai ei pääse opiskelemaan. Opiskelijavalintojen tarkastelu voi tapahtua hakijan oman ammatinvalinnan lisäksi yhteiskunnan ja sen edustaman koulutuslaitoksen kannalta (Kari 1996, 29).

Yhteiskunnallinen merkitys valintakoejärjestelmässä on suuri, sillä valintakokeella ja etenkin sen tuloksilla voi olla kauaskantoisia vaikutuksia yhteiskunnan tulevaisuuteen. Nyt opiskelemaan valitut toimivat mahdollisesti opettajina vielä tämän vuosisadan puolivälissä. (Nikkola & Räihä 2007, 18.) Tulevat opettajat myös joutuvat uransa aikana tekemään ratkaisuja, jotka vaikuttavat heidän itsensä lisäksi myös muihin (Sallinen 2003, 22 - 23). Näin ollen jos jo valinnoissa löydetään heidät, jotka kykenevät toimimaan, jaksavat ja viihtyvät opettajan työssä, on tulos paras mahdollinen sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. (Nikkola & Räihä 2007, 18.)

Sallinen (2003, 22 - 23, 27) pitää opiskelijavalintoja yliopistojen tärkeimpänä strategisena toimenpiteenä, sillä ne kuuluvat yksilön ja yhteiskunnan lisäksi myös yliopistojen kaltaisten asiantuntijaorganisaatioiden kriittisiin menestystekijöihin. Akateeminen strategiatyö pohjautuu yliopiston missioon ja visioon sekä siihen, kuinka yliopistolle asetettuja tehtäviä toteutetaan ja mistä se kantaa vastuun. Yksi vastuualueista on koulutus, joka alkaa valinnoista. Opiskelijavalinnoilla on yhteys yliopiston määrällisten tavoitteiden saavuttamiseen, sillä opiskelijavalinnoissa onnistuminen vaikuttaa myös perusrahoitusmallin kautta yksittäisten laitosten ja kunkin yliopiston tulokseen. Näin ollen yliopistolla ja yksittäisellä opiskelijalla on vahva yhteys keskenään. Myös Karin (1996, 30) mukaan onnistunut opiskelijavalinta, hakijan oman valveutuneen päätöksenteon lisäksi, on yksi merkittävimmistä toimenpiteistä koulutuspaikkojen käytön tehostamiseksi ja tuhlailevan koulutuspolitiikan välttämiseksi.

Kosonen (2007, 31) luonnehtii opiskelijavalintaa ilmiökokonaisuudeksi, joka koskettaa useita erilaisia asia- ja toimintayhteyksiä. Valinnat koskevat hakijoiden, opetus henkilöstön, hallinnon eri asteiden ja politiikan elämänkenttiä. Opiskelijavalintojen sekä koulutuksen virallinen ja julkilausuttu tavoite on kvalifioida kuhunkin ammattiin sellaisia yksilöitä, jotka pystyvät suoriutumaan työn ja ammatin asettamista vaatimuksista (Emt.; Antikainen, Rinne, Koski 2000, 138; Kivinen, & Rinne 1995, 67 - 73.)

Kaikkonen (2002, 140 - 142; myös Kosonen 2002, 151 - 152) on pohtinut valintakokeen merkitystä ja sen tehtäviä aineenopettajaksi hakeutuvien valinnassa. Hänen esittämiensä tehtävien kannalta voidaan tarkastella myös erityisopettajaksi hakeutuvien valintakokeita. Valintakokeen tehtävänä on poimia hakijoista heidät, jotka persoonallisuutensa ja olemuksensa puolesta sopivat erityisen hyvin erityiskasvatuksen alan työtehtäviin. Toisaalta valintakokeen tulisi karsia hakijajoukosta henkilöt, joiden ei missään nimessä tulisi työskennellä kasvatustyössä. Kosonen (2002, 151) painottaa, että koska hakijan hylkääminen on niin rankka ratkaisu, tulisi valintakokeiden olla eettisesti kestäviä ja laadultaan luotettavia.

Erityisopettajien koulutukseen hakeutuu vuosittain satoja henkilöitä, joten voidaan ajatella, että koe itsessään jo rekrytoi potentiaalisia, tulevia erityisopettajia. Kokeen tiedostaminen saattaa laittaa hakijat pohtimaan omaa koulutettavuuttaan ja opettajuuttaan. Valintakokeen tehtävä on myös laittaa hakijat paremmuusjärjestykseen, jonka perusteella valinta tapahtuu. (Kaikkonen 2002, 140 - 142; myös Kosonen 2002, 151 - 152.)

Valintakokeiden tehtävä on monitahoinen ja niiden tulisi löytää hakijajoukosta ensinnäkin mahdollisimman hyvin opinnoissaan ja toiseksi tulevassa ammatissaan menestyvät henkilöt. Tähtinen ja Maijala (2002, 77) ovat koonneet kasvatusalan asiantuntijoiden painotuksia hakijoiden valintoihin liittyen. Asiantuntijat ovat korostaneet esimerkiksi suuntautuneisuutta ja soveltuvuutta opettajan ammattiin sekä ammatillista identiteettiä (esim. Kari 1993), valinnan varmuutta ja valveutunutta päätöksentekoa (Kari 1996), persoonallisuuden ominaisuuksia, joilla on merkitystä sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä opettajuuteen sitoutumiseen (esim. Niemi 1998) sekä laajemmin hakijoiden persoonallisuutta (esim. Heikkilä-Laakso 1995).

4.2 Hakijan soveltuvuus

Hakijan soveltuvuus on käsite, joka alati nousee esiin opiskelijavalintojen yhteydessä. Valintojen yhtenä tehtävänä on valita hakijoiden joukosta soveltuvimmat henkilöt opiskelemaan.

Soveltuvuus on tosin sinällään varsin monimutkainen ilmiö, ja sen määrittely on hankalaa. Mikkolan (2002) mukaan sitä voidaan tarkastella erilaisten työryhmien valmistamien asiakirjojen valossa. Näin tarkasteltuna opettajuuteen ja opetustehtäviin soveltuvuutta ovat ainakin ihmissuhdetaidot, sosiaalinen osaaminen, motivaatio, vuorovaikutustaidot, kyky toimia ryhmässä ja yhteisössä, empaattisuus, ajattelun ja ongelmanratkaisun taidot, itsensä kehittämishalu, henkinen joustavuus, yhteiskuntatietoisuus, erilaisuuden hyväksyminen sekä muutoksen sieto ja hyväksyminen. Rähä ja Kari (2002, 11) ovat tulkinneet Mikkolan linkittävän valinnat ja opettajuuden yhteen: valinnat ovat tässä mielessä tulkintaa opettajuudesta.

Silfenberg (2004) on koonnut erilaisia soveltuvuuden tulkinnassa painotettuja asioita, jolloin valintaprosessin luonne saattaa muuttua. Tässä tulkitaan hänen esittämiään näkökohtia erityisopettajaksi soveltuvuuden arvioinnin kannalta. Soveltuvuus voidaan tulkita hakijan *persoonan sopivuutena* erityisopettajan työhön, jolloin tulkinnan kohteena voivat olla hakijan piirteet ja niiden suhde hyvän erityisopettajan piirteisiin. Soveltuvuutta voidaan myös tulkita hakijan *motivoituneisuutena toimimaan* erityisopettajan tehtävissä. Tällöin opiskelijan tästä antama vaikutelma ja näytöt motivoituneisuudesta (esim. koulutuksesta ja opetustyön sisällöstä ja opetus- ja kasvatusalan kokemus), vaikuttavat merkittävästi arvioon. (Emt.) Myös Meri ja Westling (2003, 183) kuvaavat, että opiskelijavalinnoissa motivaatiolla voidaan viitata hakijan motivaatioon

työskennellä opettajan ammatissa myöhemmässä elämässä (sitoutuminen ammatti-tehtäviin) ja opiskelumotivaatioon (sitoutuminen opiskeluun).

Soveltuvuuden tulkinta *arvojen ja ammattietiikan sopivuuden* näkökulmasta muodostuu merkitykselliseksi hakijan osoitukset omasta tasapuolisuudestaan ja oikeudenmukaisuudestaan, suhtautumisesta erilaisuuteen, sitoutuneisuus kasvatustavustuuseen ja opetustehtäviin sekä toimintaan vallankäyttäjänä erityisopettajan työssä. Soveltuvuus voidaan myös nähdä sellaisten ominaisuuksien arviointina, joita *hyviin oppimistuloksiin* pääsevällä opettajalla oletetaan ja tiedetään olevan. (Silfenberg 2004.)

Meri ja Westling (2003, 182) käyttävät opiskelijavalintojen yhteydessä soveltuvuuden sijaan käsitettä koulutettavuus. Heidän mukaansa soveltuvuus käsitteenä sisältää ajatuksen ihmisen synnynnäisestä ja muuttumattomista ominaisuuksista. Koulutettavuuden käsitteeseen taas liittyy ajatus ihmisen kyvystä oppia ja kehittyä ja koulutuksen merkityksen tässä kehityksessä.

Opettajankoulutuksen valintoja kohtaan on asetettu suuria odotuksia. Armi Mikkola (2002, 21) linjaa, että yksimielisyys kaikkien opettajankoulutusten välillä valinnoissa on siitä, että hakijoiden soveltuvuuden arviointia pidetään välttämättömänä. Soveltuvuus, motivoituneisuus ja sitoutuneisuus ovat niitä seikkoja, joita valinnoilta odotetaan koulutusohjelmasta riippumatta.

4.3 Suomalaisia opiskelijavalintoihin liittyviä tutkimuksia

Opiskelijavalintoja on tutkittu Suomessa 1970-luvulta lähtien, opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen kehittämisen puolestapuhujia ovat olleet erityisesti Jouko Kari ja Räihä. Tutkimuksissaan he ovat todenneet, että onnistunut valinta ennakoii hyviä opiskelutuloksia sekä menestymistä työssä ja alalla pysymistä. Valintojen kehittäminen merkitsee siis panostusta opiskelijoiden koulusaavutusten lisäksi myös opettajuuteen ja tämän myötä tulevaisuuteen.

Jo edellä on sivuttu useaan otteeseen opiskelijavalinnoissa tehtyjä tutkimuksia hakijoiden persoonallisuuteen ja uranvalintaan liittyen, joten tässä keskitytään lyhyesti esittelemään valintakokeisiin liittyviä tutkimuksia.

Erytisopettajien koulutusten valinnoista tutkimusta on kohtalaisen vähän tai niitä ei ole liiemmin julkaistu. Vuonna 2000 Ahvenainen, Vehkakoski ja Meri julkaisivat tutki-

muksen Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen opiskelijavalintojen rakenteesta ja valintakoemenestyksen ennustamasta opiskelumenestyksestä vuosina 1993-1995. Seurattavana oli 270 opiskelijaa.

Opiskelijavalintakriteereihin kuului tuolloin lukion päästötodistuksen keskiarvo, ylioppilastutkinnon yleisarvosana, lisäpisteet (suoritettut opinnot, alaan soveltuva tutkinto, työkokemus, asevelvollisuus), kirjatentti, parihaastattelu, ryhmäkeskustelu ja aineistokoe. Opiskelumenestyksen arvioinnin kohteena olivat opiskelujen laajuus, opiskelunopeus ja opintosuoritusten laatu. Kaikki valintakokeiden osiot erottelivat valitut ja ei-valitut, suhteellisesti suurimmat erot syntyivät parihaastattelusta saaduista pisteistä; kyseisellä kokeella tosin oli suurempi painoarvo kokonaispistemäärässä. Arvioitsijoiden antamat pisteet vaihtelivat jonkin verran, mutta ne kuitenkin korreloivat voimakkaasti keskenään. (Ahvenainen ym. 2000.)

Naisilla oli miehiä paremmat aikaisemmat todistukset ja miehillä oli naisia enemmän lisäpisteitä. Valintakokeiden kirjallisissa osuuksissa ei ollut miesten ja naisten välillä tilastollisesti merkitsevää eroa. Kuitenkin parihaastattelussa ja ryhmäkeskustelussa miehille oli annettu tilastollisesti merkitsevästi ($p < ,01$) naisia parempia pisteitä. Ahvenaisen ym. (2000, 55) mukaan miehet saattoivat saada soveltuvuutta mittaavissa osioissa parempia pisteitä joko sen vuoksi, että he yksinkertaisesti olivat keskimäärin naisia soveltuvampia tai sitten heitä suosittiin arvioinnissa. Kaiken kaikkiaan naiset menestyivät valintakokeessa heikommin kuin miehet.

Vastaavia tuloksia luokanopettajien valintakoetutkimuksesta on saanut esimerkiksi Valli (2003), joka vertaili Chydenius-Instituutissa miesten ja naisten saamia pisteitä valintakokeiden eri osioissa. Naisten ja miesten saamien pistemäärien ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p = ,01$) opetustuokiossa, jossa miehistä 47 % sai hyvän arvosanan (4-5) ja naisista 27 %. Haastattelussa ei ollut naisten ja miesten välillä tilastollisesti merkitsevää eroa, vaikkakin suurempi osa miehistä sai siitä hyvän arvosanan. Ryhmätilanteessa taas ero oli tilastollisesti merkitsevä, sillä 64 % miehistä ylsi hyvään, naisista taas 49 %. (Emt., 170 - 171.)

Myös Rantala ja Meri (2000, 86 - 87) ja Alajääski ja Kemppinen (1999, 325) ovat raportoineet Helsingin yliopistoon vuonna 1999 ja Raumalle vuonna 1996 luokanopettajaksi hakeneiden valintakokeista. Molempien koulutusohjelmien valintakokeiden haastatteluosioiden ja Helsingissä olleen ryhmätilanteen huomattiin suosivan miehiä, sillä he saivat tilastollisesti merkitsevästi parempia pisteitä. Ryhmätehtävä erotteli miehet ja naiset myös Turun yliopistoon vuonna 2000 hakeneissa ($N=365-370$), sillä miehet

saivat keskimäärin naisia korkeampia pisteitä (naiset $ka=2,89$; $kh=,91$, miehet $ka=3,31$; $kh=1,04$). Ero oli siis .42 miesten hyväksi ($p=,000$). (Tähtinen & Maijala 2002, 87.)

4.4 Opiskelijavalinnan perusteet yliopistoittain

Yliopistolain viidennessä luvussa määrätään (645/1997, 18§), että yliopistoilla on oikeus ottaa opiskelijat ja rajoittaa opiskelijoiden määrää. Yliopisto myös päättää opiskelijavalinnan perusteista. Kasvatusalan valintakokeissa pyritään lähes poikkeuksetta hakijoiden haastatteluun ja ryhmätestiin kirjallisuuteen pohjautuvan kokeen lisäksi. Rähä (2007, 233 - 235) kuvaa, että luokanopettajakoulutusten valinnat perustuvat pitkälti omaan tutkimuserinteeseen ja kaikkien kasvatusalojen valintakokeet perustuvat vuosittaiseen opiskelijavalinnan toimivuuden arviointiin.

Seuraavassa esitellään tässä tutkielmassa mukana olleiden Joensuun ja Jyväskylän yliopistojen ja Åbo Akademin koulutusohjelmien opiskelijavalintojen perusteet. Valintaperusteet poikkeavat eri yliopistoissa hieman toisistaan, mutta kaikilla niillä on luonnollisesti sama tavoite; löytää hakijajoukosta paras mahdollinen opiskelija-aines.

4.4.1 Joensuun yliopisto

Koulutukseen valitaan 25 henkilöä kaksivaiheisen valintakokeen kautta, joka koostuu ensimmäisessä vaiheessa kaikille hakijoille pakollisesta kirjatentistä sekä toisessa vaiheessa haastattelusta ja ryhmätilanteesta. Kirjatentissä vastataan kahta kirjaa (Hautamäki, J. ym. 2001 tai uudempi, Erityispedagogiikan perusteet ja Silvennoinen, H. 2002. Koulutus marginalisaation hallintana) koskeviin monivalintakysymyksiin.

Toiseen vaiheeseen hakijat valitaan kolmen eri kiintiön kautta: 1) n. 1/3 yo-todistuksesta saatujen pisteiden määräämässä järjestyksessä, 2) n. 1/3 kirjatentistä ja suoritetuista opintokokonaisuuksista saatujen pisteiden määräämässä järjestyksessä (kun 1. kiintiössä hyväksytyt on poistettu joukosta), 3) n. 1/3 yo-todistuksesta ja lisäänsioista saatujen pisteiden määräämässä järjestyksessä (kun 1. ja 2. kiintiöissä hyväksytyt on poistettu joukosta). (Opetushallitus 2008b, 136 - 137.)

Yo-tutkintotodistuksesta pisteystetään äidinkielen ja kolmeen parhaan kokeen arvosa-
nat, päätoimisesta opettajankokemuksesta voi saada 0-4 pistettä, samoin kuin pää-
toimisesta lapsi- ja nuorisotyöstä. Rauhanajan palvelusvelvollisuuden suorittaminen
tuo 0-1 pistettä ja suoritettut opintokokonaisuudet 0-5 pistettä. Erityispedagogiikan
opintokokonaisuudet tuovat puolet enemmän pisteitä kuin muiden opintokokonaisuuk-
sien, vähintään 55 ov:n/60 op:n suorituksista tulee pisteitä erityispedagogiikan osalta
5, muista kokonaisuuksista 3 pistettä. (Opetushallitus 2008b, 136 - 137.)

Toisen vaiheen haastattelu pohjautuu hakijan kirjoittamaan elämäkertakirjoitelmaan,
jossa keskitytään hakijan koulutukseen ja alalle hakeutumisen motiiveihin. Ryhmäti-
lanteessa puolestaan kiinnitetään huomiota hakijan sosiaalisten tilanteiden hallintaan
ja vuorovaikutustaitoihin. Lopullinen valinta tehdään kirjatentin (0-10 pist.), haastat-
telun (0-10 pist.) ja ryhmätilanteen (0-10 p) perusteella laskien saadut pisteet yhteen.
Voidakseen tulla hyväksytyksi hakijan on saatava jokaisesta osiosta vähintään 5 pis-
tettä. Mikäli useamman hakijan pisteet ovat samat, tehdään valinta kirjatentin perus-
teella. (Opetushallitus 2008b, 136 - 137.)

4.4.2 Jyväskylän yliopisto

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta tarjoaa erityispedagogiikassa neljää
koulutusta (suluissa aloituspaikkamäärät): aikuiserityiskasvatuksen koulutus (10), eri-
tyiskasvatuksen asiantuntijakoulutus (8), erityisopetuksen koulutus (40) ja varhaiserii-
tyisopetuksen koulutus (12).

Jyväskylän yliopiston erityiskasvatuksen koulutusohjelmat ovat mukana VAKAVA-
hankkeessa, joka on valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyötä edistävä hanke.
Vakava-hankkeen perusajatuksena on se, että opettajaksi koulutettavia on sekä kou-
lumenestyjissä kuin koulumenestymättömissäkin. Käytännössä VAKAVA-hanke merkit-
see sitä, että edeltävät todistukset, muut yliopistolliset arvosaanat ja opettaja- ja kou-
luavustajakokemukseen perustuva esivalintajärjestelmä valintakokeiden toiseen vai-
heeseen on korvattu yhdellä kirjallisella kokeella. Koe on avoin kaikille korkeakoulu-
kelpoisille ja siinä riittävästi menestyneet kutsutaan jatkoon eli valintakokeen seura-
vaan vaiheeseen. (Räihä 2007, 229, 236.)

Jyväskylän yliopiston koulutuksissa valinnan ensimmäisenä vaiheena on siis aineistoon
perustuva kirjallinen VAKAVA-koe. Ensimmäisen vaiheen VAKAVA-kokeen pistemäärän
perusteella hakija kutsutaan toiseen vaiheeseen, jonka muodostaa soveltuvuuskoee. Eri

koulutusten soveltuvuuskokeeseen kutsutaan hyväksyttävien määrään nähden vähintään kaksinkertainen määrä hakijoita. (Opetushallitus 2008b, 182 - 186.)

Toinen valintakokeen vaihe on soveltuvuuskoe, joka alkaa aineistokokeella (0-30 pist.) ja jatkuu ryhmätilanteella (0-30 pist.) ja haastattelulla (0-30 pist.). Haastattelu pohjautuu hakijan kirjoittamaan ennakkotehtävään, jossa hän on noin sivun pituisessa es-seessä kuvannut henkilöhistoriaansa sekä arvioinut omaa opettajuutta/kasvattajuutta/asiantuntijuutta. Lopullinen valinta tehdään soveltuvuuskokeesta saadun yhteispistemäärän perusteella. Mikäli useamman hakijan pisteet ovat samat, tehdään valinta ensiksi haastattelun, toiseksi aineistokokeen ja kolmanneksi ryhmäkeskustelun perusteella. (Opetushallitus 2008b, 182 - 186.)

4.4.3 Åbo Akademi

Åbo Akademin Vaasan yksikössä järjestetään ruotsinkielistä erityisopettajien koulutusta. Aloituspaiikkoja on 17. Koulutukseen hakeutuvilla tulee olla riittävät ruotsinkielien tiedot ja taidot. Taidot osoitetaan joko ylioppilastutkinnolla tai kielikokeella. Kokeeseen osallistuvat kaikki ylioppilastutkintoa suorittamattomat, suomenkielisen ylioppilastutkinnon suorittaneet sekä sellaiset hakijat, jotka ovat kirjoittaneet ylioppilaskokeessa äidinkielenä (ruotsi) alle cum laude approbaturin. Kirjallinen koe on kirjoitustehtävä, joka pohjautuu koetilanteessa annettavaan materiaaliin ja sen arvioinnissa kiinnitetään huomiota struktuuriin ja oikeakielisyyteen. (Opetushallitus 2008b, 449.)

Mikäli ruotsinkielien osaaminen on todennettu, kaikki hakijat kutsutaan valintakokeeseen. Valintakokeen soveltuvuuskokeena on haastattelu, jossa ovat mukana hakijan lisäksi kolme arvioitsijaa. Haastattelussa käsitellään hakijan motivaatiota, itsearviointia ja itsetuntoa. Aihepiireinä ovat esimerkiksi kuinka hakija näkee itsensä ja kuinka hakija uskoo, että muut hänet näkevät. Myös hakijan maailmankatsomus ja käsitys koulusta opetus- ja työympäristönä huomioidaan. Keskustelun aikana tarkastellaan myös suullista ruotsinkielien taitoa. Jokainen arvioija antaa haastattelusta hyväksytyn (1-5 pist.) tai hylätyn arvosanan. Arvioitsijoiden arvosanat lasketaan yhteen. Saatu summa jaetaan viidellätoista ja kerrotaan 94:llä. Hakija voi saada korkeintaan 94 pistettä haastattelusta. (Opetushallitus 2008b, 449 - 450.)

Lopullisissa valinnoissa huomioidaan hakijan ylioppilastutkintotodistus (enintään 47 pist.) ja soveltuvuuskokeen haastattelu (enintään 94 pist.). Lisäksi hakija voi saada 10

lisäpistettä, mikäli on asettanut koulutuksen ensimmäiseksi hakutoiveekseen. (Opetushallitus 2008b, 450.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkielmani kokonaistavoitteena on selvittää, millaisia ihmisiä erityisopettajien koulutukseen hakeutuu ja mitkä tekijät hakijassa sekä valintakokeessa mahdollisesti vaikuttavat hakijoiden opiskelemaan pääsyyn. Lisäksi tavoitteena on tutkia näiden välisiä yhteyksiä. Tämän tutkielman tutkimusongelmat jaetaan neljään pääongelmaan ja niiden alaongelmiin. Täsmälliset tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Millainen on koulutukseen hakeneiden persoonallisuus, itsetunto ja uranvalintamotiivit?
 - 1.1 Eroavatko miehet ja naiset näiden tekijöiden suhteen?
 - 1.2 Eroavatko eri yliopistoihin hakeneet näiden tekijöiden suhteen?
 - 1.3 Onko koulutukseen hakeneiden persoonallisuus- ja motivaatiotekijöillä yhteyttä toisiinsa?
 - 1.4. Onko koulutukseen hakeneiden taustatekijöillä yhteyttä persoonallisuuteen, itsetuntoon ja uranvalintamotiiveihin?

2. Mitkä hakijan tekijät ovat yhteydessä valintakokeissa saataviin pisteisiin?
 - 2.1. Onko hakijoiden persoonallisuudella, itsetunnolla, uranvalintamotiiveilla ja taustatekijöillä yhteyttä valintakokeiden eri osioista saataviin pisteisiin?
 - 2.2. Onko hakijoiden persoonallisuudella, itsetunnolla, uranvalintamotiiveilla ja taustatekijöillä yhteyttä valintakokeissa saataviin kokonaispisteisiin?

3. Miten sukupuoli sekä haastattelun ja ryhmätilanteen järjestelyt vaikuttavat niissä menestymiseen?
 - 3.1 Onko hakijan sukupuolella yhteyttä valintakokeen kirjallisissa osuuksissa menestymiseen?
 - 3.2 Onko hakijan sukupuolella ja arvioitsijoiden sukupuolella yhteyttä haastattelusta ja ryhmätilanteesta saataviin pisteisiin?
 - 3.3 Vaikuttaako haastattelusta saataviin pisteisiin se, monentenako hakija näihin menee?

3.3. Vaikuttaako ryhmätilanteesta saataviin pisteisiin se, monentenako hakija näihin menee ja missä ryhmässä hän on?

4. Mitkä tekijät selittävät hakijoiden opiskelemaan pääsemistä?

4.1. Mitkä tekijät selittävät hakijan valituksi tulemista?

4.2. Ovatko selitysmallit erilaisia eri yliopistoissa?

6 TUTKIELMAN TOTEUTUS

Tutkielman perusjoukko oli erityiskasvatuksen koulutusohjelmiin Joensuun yliopistoon, Jyväskylän yliopistoon ja Åbo Akademiin keväällä 2008 hakeneet. Perusjoukko muodostui niiden yliopistojen mukaan, jotka ainoina paikkoina Suomessa järjestävät erityisopettajien maisterikoulutusta. Tutkimuksen perusjoukon valinnan tavoitteena oli saada mahdollisimman edustava otos erityiskasvatuksen koulutusohjelmiin hakeneista henkilöistä.

Aineiston keruussa käytettiin kyselylomaketta, jonka mittareita ja luomista käsitellään toteutus-luvun aluksi. Tutkielman käytännön toteutuksessa kuvataan, kuinka tietojen keruu eri yliopistojen valintakokeiden yhteydessä tapahtui ja kuinka suuri osa hakijoista osallistui tutkimukseen. Näiden jälkeen siirrytään aineiston käsittelyyn. Aluksi kuvataan kyselylomakkeen mittareiden pohjalta tehty aineiston valmistelu ja summamuuttujien luominen. Tämän jälkeen esitellään tutkielmassa käytetyt muuttujat sekä analyysimenetelmät tutkimusongelmittain. Luotettavuuden arviointi on olennainen osa tutkimusta. Tätä käsitellään ennen vastaajien taustatietojen kuvailua ja samassa yhteydessä esitettävää, analyysissä käytettyjen muuttujien luomista.

6.1 Tutkielmassa käytetyt mittarit ja kyselylomake

Tutkielman aineiston keruussa käytettiin kyselylomaketta (liite 1). Taustatietojen keräämisen lisäksi kyselylomakkeessa mitattiin hakijan persoonallisuutta, itsetuntoa ja uranvalintamotiiveja. Seuraavassa esitellään näihin liittyvät mittarit.

Persoonallisuus

Koulutuksiin hakeneiden persoonallisuuden mittarina käytettiin The Big Five Inventory -testiä (BFI; John, Donahue ja Kentle 1991). Alun perin BFI kehitettiin, koska käytössä olleet persoonallisuuden mittarit olivat kohtalaisen pitkiä. Esimerkiksi Costan ja McCraen NEO-kyselylomake koostuu 240 väittämästä, joten tutkijoilla oli tarvetta lyhyemmälle persoonallisuus-mittarille. BFI-mittari on kehitetty aiempien tutkimusten ja niistä yleisesti saatujen tulosten pohjalta. Lisäksi sen kehittämisessä hyödynnettiin sellaisia persoonallisuuden piirteitä kuvaavia adjektiiveja, joiden on tutkimuksissa osoitettu kuvaavan kyseistä piirrettä. (John 1999, 110 - 114.)

BFI sopi etenkin pituutensa puolesta hyvin tämän tutkielman kyselylomakkeen osioksi. BFI koostuu lyhyistä ja selkeistä väittämistä, jotka pohjautuvat piirteitä kuvaaville adjektiiveille. Johnin (1999, 115) mukaan mittarin rakentamisessa yksi tai kaksi alkupeiristä, kuhunkin piirteeseen liittyvää adjektiivia muokattiin väittämäksi siten, että väittämä oli riittävän tarkka, selkeä ja se antoi riittävästi kontekstuaalista tietoa. Esimerkiksi alkuperäinen avoimuuteen liittyvä adjektiivi ”originaali” on BFI:ssä muotoiltuna: ”Olen omaperäinen, keksin uusia ideoita”. Vastaavasti tunnollisuuteen liittyvä adjektiivi ”sinnikäs” on saanut väittämässä muodon ”Sinnittelen, kunnes tehtävä on tehty”. (John 1999, 115.)

BFI:ssa on 44 väittämää, joihin vastataan viisiportaisella likert-asteikolla (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä). BFI -mittari mittaa persoonallisuuden viittä piirrettä; *ekstroversiota* (8 väittämää, esim. ”Olen puhelias”; ”Olen täynnä energiaa”), *sovinnollisuutta* (9 väittämää, esim. ”Olen huomioonottava ja ystävällinen lähes kaikille”; käännetty: ”Löydän helposti vikoja toisista ihmisistä”), *tunnollisuutta* (9 väittämää, esim. ”Olen luotettava työntekijä”; käännetty: ”Olen yleensä laiska”), *neuroottisuutta* (8 väittämää, esim. ”Olen masentunut, surumielinen”; ”Voin olla jännittynyt”) ja *avoimuutta* (10 väittämää, esim. ”Olen omaperäinen, keksin uusia ideoita”; käännetty: ”Pidän rutiininomaisista asioista ja töistä”). (John 1999, 115.)

Summamuuttujien reliabiliteetti tarkoittaa sitä, kuinka johdonmukaisesti summamuuttujan sisältämät väittämät mittaavat samaa asiaa. Suosituin tapa reliabiliteetin osoittamiseksi on ollut Cronbachin alfa -kerroin, jonka arvo vaihtelee välillä 0-1. (Valli 2001, 92, 94.) Johnin (1999, 115) mukaan Yhdysvalloissa ja Kanadassa tehdyissä tutkimuksissa on todettu, että Cronbachin alfa BFI:n kaikilla persoonallisuutta mittaavilla skaaloilla vaihteli välillä ,75-,90 ollen keskimäärin yli ,80. Kolmen kuukauden jälkeisessä uudelleentestauksessa Cronbachin alfa liikkui välillä ,80-,90, keskiarvolla ,85.

Kyselylomakkeen validius on osoitettu myös yhteyksinä muihin persoonallisuusmittareihin (esim. NEO-PI) sekä vertaisarviointien avulla. BFI -kyselylomake on testattu ja osoitettu validiksi 56:ssa maassa, myös Suomessa (Schmitt, Allik, McCrae & Benet-Martinez 2007).

Itsetunto

Tässä tutkielmassa hakijoiden itsetuntoa mittaamaan käytettiin Rosenbergin (1965) Self-Esteem Scale -testiä. Mittari mittaa yleistä itsetuntoa, eli kuinka ihminen itsensä hyväksyy; kuinka hyvänä tai huonona ihminen itseään pitää. Rosenbergin mittarissa on viisi myönteistä ja viisi kielteistä väittämää (esim. "Yleisesti ottaen olen tyytyväinen itseeni" ja "Toisinaan tunnen itseni hyödyttömäksi"). Vastaajat arvioivat väitteiden soveltuvuutta itseensä viisiportaisella likert-asteikolla (1= täysin eri mieltä, 5= täysin samaa mieltä). Alkuperäinen Rosenbergin asteikko on neliportainen, mutta se muutettiin vastaamaan tämän tutkielman kyselylomakkeen muita osioita.

Rosenbergin mittari on yksi yleisimmin käytetyistä itsetunnon mittareista. Jaari (2004, 65) on raportoinut, että Rosenbergin itsetuntomittaria pidetään hyvin validoituna mittarina, vaikka kritiikkiäkin siitä on esitetty. Mittarin reliabiliteetti- ja validiteettiarvot ovat kuitenkin korkeammat kuin muiden vastaavien mittareiden. Omassa suomalaisia työkäisiä koskevassa tutkimuksessaan Jaari sai mittarin väittämistä rakennetun summamuuttujan reliabiliteettikertoimeksi vuonna 1995 (N=368) ,850 ja vuonna 2001 (N=1283) Cronbachin alfa oli ,840. (Emt.).

Uranvalintamotiivit

Uranvalintamotiiveja koskeva kyselylomakkeen osio oli Perhon (1987) kehittämä. Hän on rakentanut sen väitöskirjansa (1982) ja esimerkiksi Jussilan (1976) tutkimusten pohjalta. Lisäksi Perho on hyödyntänyt lomakkeensa luomisessa muita opettajankoulutusta koskevia tutkimuksia sekä kotimaista että kansainvälistä kirjallisuutta.

Mittari sisältää 38 likert-asteikollista väittämää, joiden vaikutusta koulutukseen ja opetuslalle hakeutumiseen hakijat arvioivat (1= ei lainkaan vaikutusta, 5=erittäin paljon vaikutusta). Väittämät sisälsivät erilaisia opettajuuteen ja opettajaksi hakeutumiseen liittyviä mahdollisia motiiveja. Perhon mittaria muokattiin niin, että viittaukset suoraan

opettajuuteen jätettiin niissä kohdissa pois, joissa se oli mahdollista hävittämättä väitteen merkitystä.

Perho (1987) ei ollut omassa tutkimuksessaan tehnyt uranvalintamotiiveja mittaavalle väittämille faktorointia, vaan tarkasteli väittämiä yksittäisinä suhteuttaen niitä aiempiin suomalaisiin tutkimuksiin. Tässä tutkielmassa uranvalintamotiiveista pyrittiin löytämään faktorirakenne erilaisten faktorointimenetelmien ja -analyysien avulla.

Perhon kyselylomakkeesta sovellettujen väittämien lisäksi uranvalintamotiiveissa oli jatkona 13 väittämää, joissa vastaajaa pyydettiin pohtimaan joitakin tarkemmin erityisopettajuuteen liittyviä väittämiä. Väittämien pohjana hyödynnettiin kahta pro gradu -tutkielmaa (Putto 1991 ja Karkulehto 1992), joissa vastaavia asioita oli tiedusteltu erityisopettajaksi opiskelevilta ja koulutukseen hakeutuvilta.

Kyselylomakkeen luominen

Kyselylomaketta esiteltiin ja sen toimivuudesta pyydettiin arvioita toukokuussa 2008 yhdeksältä Joensuun yliopistossa erityisopettajaksi (n=7) ja luokanopettajaksi (n=2) opiskelevalta. Heille kerrottiin tutkimuksen tavoitteista, kohdejoukosta sekä siitä, missä valintakokeisiin liittyvässä tilanteessa kyselylomake on tarkoitus täyttää. Heikkilän (2005, 61) mukaan esitestaajien määräksi riittää 5-10, kunhan he aktiivisesti ja monipuolisesti pyrkivät arvioimaan kyselylomakkeen toimivuutta.

Esitestaajilla kului kyselylomakkeen täyttämiseen n. 20 minuuttia aikaa, jonka arvioitiin olevan liian pitkä valintakokeissa täytettäväksi. Kyselylomakkeen alkuperäinen versio sisälsi myös osion, joka mittasi vastaajan minäkäsitystä ja ihanneminäkäsitystä. Tämän jätettiin esitestauksen tuloksena pois lopullisesta kyselylomakkeesta. Testauksesta ja arvioinnista saatujen tietojen ja mielipiteiden perusteella muotoiltiin vastaajien taustatietoja koskevaa osiota ja joitakin väittämiä selkeämmiksi, ja kyselylomaketta teknisesti helpommaksi käyttää. Åbo Akademin hakeneita varten kyselylomakkeen käänsi ruotsiksi ruotsia pääaineenaan Joensuun yliopistossa opiskeleva Minna Kinnunen.

6.2 Tutkielman käytännön toteutus ja otos

Kyselylomakkeella ja saatekirjeellä varustetut kirjekuoret lähetettiin postitse Jyväskylään ja Vaasaan. Kirjekuorien lisäksi paketissa olivat yleiset ohjeet hakijoille (paperilla sekä kalvolla) sekä yliopistojen henkilökunnille.

Hakijoiden kirjekuorissa oli saatekirje, jossa kuvattiin tutkimuksen tarkoitus sekä vastausten käsittelyn luotettavuus (liite 1). Saatekirjeessä painotettiin, että kyselyyn vastaaminen ei tule millään tapaa vaikuttamaan hakijan valituksi tulemiseen. Saatekirjeen lopuksi vastaajilta pyydettiin ajalla, paikalla, allekirjoituksella ja nimenselvennyksellä varustettua suostumusta hakulomaketietojen käyttämiseen tutkimustarkoituksessa.

Joensuun yksikössä vastaajat täyttivät kyselylomakkeen kirjatentin yhteydessä 4.6.2008 ja palauttivat sen suljetussa kirjekuoressa kirjatentin mukana. Jyväskylässä (5.6.-6.6.2008) hakijat saivat kyselylomakkeen aineistokokeen yhteydessä. Åbo Akademiassa (2-4.6.2008) osa hakijoista sai kyselylomakkeen valintaan liittyvän kirjallisen osuuden yhteydessä, osa taas yleisen tiedotustilaisuuden yhteydessä. Vastaajat täyttivät kyselylomakkeen samalla kun odottivat omaa haastatteluaan ja palauttivat lomakkeen suljetussa kirjekuoressa haastattelijoille. Kirjekuoret avattiin vasta lopullisten valintojen julkistamisen jälkeen.

Otos valikoitui käytännön syistä, sillä hakijat oli helpointa tavoittaa kyseisissä valintakokeiden vaiheissa. Otokseksi muodostui Joensuun yliopistossa (n=78) sekä Jyväskylän yliopiston (n=133) ja Åbo Akademin (n=37) valintakokeiden toiseen vaiheeseen päässeet henkilöt. Kokonaisvastaajamäärä oli 274 ja vastausprosentti 89,9, jota voidaan pitää varsin hyvänä ja edustavan populaatiota riittävän luotettavasti. Vastaajista 237 (96,3 %) antoi suostumuksensa hakulomaketietojen käyttämiseen. Taulukossa 14 hakijoiden kuvailun yhteydessä on esitetty tarkemmat kuvaukset kyselyyn vastaajista.

Sellaisilta hakijoilta, jotka antoivat luvan hakulomaketietojen käyttämiseen, kerättiin tiedot ylioppilastutkintomenestyksestä. Jyväskylän yliopistoon ja Åbo Akademiin hakeneiden osalta haettiin tutkimuslupa Ylioppilastutkintolautakunnalta heidän arvosanatietojen hankkimiseen (päätökset rek.nro 26/810/2008 ja rek.nro 4/032/2009). Lupien myöntämisen jälkeen tehtiin pyyntö tutkimukseen käytettävän aineiston luovuttamisesta yliopistojen hakija- ja opinto-oikeusrekisteristä (HAREK) sekä aineiston keräämisestä (lupapäätös 2/932/2009). Ylioppilastutkintotiedot saatiin sellaisilta hakijoilta, jotka olivat antaneet tiedonantoluvan tämän tutkielman lisäksi HAREK-rekisterille.

Tutkielman aineisto koostui kyselylomakkeella mitattujen tekijöiden lisäksi yliopistojen antamista tiedoista hakijoiden valintakoemenestyksestä (haastattelu, ryhmätilanne, kirjatentti, aineistokoe, kokonaispisteet) ja valintakokeen käytännön järjestelyistä (hakijoiden aikataulut, arvioitsijat).

Tutkielmassa oli mukana hakijoiden arviointiin osallistuneiden arvioitsijaparit tai -ryhmät, heidän antamansa pistemäärät sekä näiden sukupuolitiedot. Joensuussa opiskelijavalintojen haastatteluun osallistui 9 arvioitsijaparia ($n_{\text{naiset}}=5$; $n_{\text{nainen ja mies}}=4$) ja ryhmätilanteeseen kaksi kolmen hengen naisista koostuvaa arvioitsijaryhmää. Jyväskylän yliopistossa haastatteluun osallistui 12 arvioitsijaparia ($n_{\text{naiset}}=7$; $n_{\text{nainen ja mies}}=5$) ja ryhmätilanteeseen neljä arvioitsijaparia. Näistä neljästä arvioitsijaparista yhdessä oli arvioijana nainen ja mies, mutta näitä ei tutkielman analyyseissä eroteltu. Åbo Akademiassa hakijoita haastatteli kuusi kolmen hengen arvioitsijaryhmää, joissa kaikki arvioitsijat olivat naisia.

6.3 Aineiston valmistelu

Kyselylomakkeiden ja yliopistoilta saatujen tietojen saamisen jälkeen aineisto syötettiin SPSS (Statistical Package for Social Sciences)- ohjelmistolle. SPSS sopii kvantitatiivisen aineiston analysointiin. (Nummenmaa 2004, 17.) Ennen analyysyä aineisto tutkittiin mahdollisten virhelyöntien ja sattumavastausten varalta. Hakijat olivat olleet varsin huolellisia kyselylomakkeen täyttämässä, eikä yhdenkään vastaajan vastauksia tarvinnut hylätä.

Persoonallisuudenpiirteet ja itsetunto

Ennen persoonallisuudenpiirteiden summamuuttujien luomista käännettiin tiettyjen väittämien arvot. Pääakselifaktorointimenetelmällä (Principal Axis Factoring, oblimin-rotaatio) testattiin, syntyykö aineistosta viisi faktoria ja edustavatko ne mitattavana olevia piirteitä kuten alkuperäinen mittari. Muuttujat latautuivat viidelle faktorille selittäen 36,9 %. Jotkin muuttujat latautuivat samalle faktorille, mutta lataukset muilla kuin pääfaktoreilla olivat pienempiä. Persoonallisuudenpiirteiden faktorointi on esitetty liitteessä 2.

Cronbachin alfat persoonallisuudenpiirteitä kuvaaville summamuuttujille on esitetty taulukossa 7. Alfat vaihtelivat välillä ,707-,818, eli ne lähestulkoon vastasivat Johnin

(1999) raportoimia tuloksia. Ne olivat siis kohtalaisen korkeita ja siten summamuuttujien sisältävien väittämien voitiin katsoa mittaavan samaa asiaa.

TAULUKKO 7. Persoonallisuudenpiirteiden summamuuttujien reliabiliteettikertoimet

Summamuuttuja	Väittämien määrä	Cronbachin alfa
ekstroversio	8	,817
sovinnollisuus	9	,741
tunnollisuus	9	,707
neuroottisuus	8	,762
avoimuus	10	,818

Alfojen ollessa riittävän korkeat, pystyttiin tekemään kutakin piirrettä kuvaavista väittämistä summamuuttujat, joiden tarkoituksena on tiivistää yhteen useamman samaa ilmiötä mittaavan muuttujan sisältämä tieto. Summamuuttuja palautettiin alkuperäiselle skaalalle, eli muodostin siitä keskiarvomuuttujan. Keskiarvomuuttuja on käytännöllisempi, sillä se helpottaa muodostettujen muuttujien vertailtavuutta. (Nummenmaa 2004, 151).

Korrelaatiokerroin mittaa lineaarisen suhteen voimakkuutta vähintään välimatkaasteikollisten muuttujien välillä. Kyse on siis riippuvuuden tutkimisesta, siitä vaihtelevatko kahden tai useamman muuttujan arvot samankaltaisesti. Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin (r) ilmoittaa kahden muuttujan välisen lineaarisen yhteyden voimakkuuden ja arvo vaihtelee $-1:n$ voimakkaan negatiivisesta yhteydestä $+1:n$ voimakkaaseen positiiviseen yhteyteen, jolloin toisen muuttujan arvon kasvaessa myös toisen muuttujan arvo kasvaa. Mikäli korrelaatiokerroin on lähellä nollaa, merkitsee se sitä, ettei muuttujien välillä ole lineaarista yhteyttä. (Nummenmaa 2004, 264, 268.)

Kaikki persoonallisuudenpiirteet korreloivat (Pearsonin korrelaatio; taulukko 8.) toistensa kanssa tilastollisesti merkitsevästi; ainoa vähäisempi yhteys on neuroottisuuden ja avoimuuden välillä. Suhteessa muihin persoonallisuudenpiirteisiin, neuroottisuus oli näihin aina negatiivisessa yhteydessä.

TAULUKKO 8. Persoonallisuudenpiirteiden ja itsetunnon korrelaatiokertoimet (Pearsonin korrelaatio) ja niiden tilastollinen merkitsevyys

	Ekstro- versio	Sovinnol- lisuus	Tunnol- lisuus	Neuroot- tisuus	Avoimuus
Sovinnollisuus	,14**				
Tunnollisuus	,20***	,28***			
Neuroottisuus	-,13***	-,32***	-,14*		
Avoimuus	,17**	,16**	,18**	-,09	
Itsetunto	,39***	,27***	,25***	-,54***	,13*

p<,000=***, p<,01=**, p<,05*
n=241-246

Itsetuntoa mittaavien väittämien Cronbachin alfa oli ,784. Muuttujat yhdistettiin summamuuttujaksi ja palautettiin alkuperäiselle skaalalle. Kuten taulukosta 8 kävi ilmi, itsetunto korreloi kaikkien persoonallisuudenpiirteiden kanssa tilastollisesti merkitsevästi. Ainoastaan avoimuuden ja itsetunnon korrelaatio oli hieman pienempi ($r=,130$; $p=,045$). Itsetunnon ja neuroottisuuden korrelaatio oli $-,544$ ($p=,000$), joka kertoo siitä, että mitä parempi itsetunto hakijalla oli, sitä vähemmän hän oli neuroottinen.

Uranvalintamotiivit

Faktorianalyysin perustarkoituksena on löytää suuresta muuttujamäärästä väittämät, jotka korreloivat toistensa kanssa. Analyysin tavoitteena on löytää ratkaisu, jossa tietyn osion korrelaatio on mahdollisimman suuri vain tietyn faktorin kanssa. Tähän apuna toimii rotaatio, jossa faktoreita ikään kuin kierretään "oikeaan" asentoon. Tällaista faktorianalyysin kokeilevaa työtapaa Toivonen kuvaa eksploratiiviseksi käytöksi, jolloin tutkija ei etukäteen aseta varsinaisia hypoteeseja faktoreiden muodostumiselle. Faktoripisteillä kuvataan sitä, kuinka voimakkaasti tutkitun muuttujan vastaukset painottuvat jollekin faktorille. Näitä pistemääriä puolestaan käytetään monesti pohjana jatkoanalyysiin. (Toivonen 1999, 333-338.)

Faktorianalyysi sopi uranvalintamotiivien tiivistämisen pohjaksi. Ominaisarvojen mukaan faktoreita olisi tullut 11. Erilaisten faktorirakenteiden kokeilujen, faktoreiden sisältämien väittämien sisäisen tulkinnan sekä aikaisempien tutkimusten perusteella päädyttiin neljän faktorin ratkaisuun.

Faktorointimenetelmänä oli Principal Axis Factoring (PAF) –menetelmä eli pääakselifaktorointi. Rotaatiomenetelmäksi valittiin vinokulmainen Direct Oblimin –rotaatio, joka

sallii faktoreiden keskinäisen korreloinnin. Criteria Kaiser-Meyer-Olkinin (KMO) arvo ,707 ja Bartlettiin sväärisyystesti ($p=,000$) osoitti, että muuttujat korreloivat merkittävästi ja sopivat faktorianalyysiin.

Faktorianalyysissä kolme väittämää latautui useammalle faktorille, joten ne päädyttiin poistamaan. Kommunaliteetit kuvaavat, kuinka paljon yksittäisten muuttujien vaihtelusta voidaan kuvata faktorin avulla (Nummenmaa 2004, 339). Kommunaliteetit vaihtelivat välillä ,083-,620. Vaikkakin ”yliopisto on lähellä kotipaikkaani” -väittämän kommunaliteetti oli niinkin alhainen kuin ,083, päätettiin se pitää faktorianalyysissä mukana, sillä sen poisto olisi muuttanut faktorirakenteen sisällöllisiä ominaisuuksia huomattavasti. Neljän faktorin ratkaisua kokeiltiin myös varimax-rotatiolla, joka antoi samansuuntaisen tuloksen. Neljän faktorin ratkaisu selittää muuttujien kokonaisvaihtelusta 33,08 %. Faktoriratkaisu on esitetty liitteessä 3. Liitteessä 4 on esitetty uranvalintamotiivien keskiarvot.

Faktoriratkaisun pohjalta väittämistä luotiin summamuuttujat. Summamuuttujat ja niiden realiabiliteettikertoimet (Cronbachin alfa) sekä kärkimuuttujien lataukset on esitetty taulukossa 9. Summamuuttujien kaikki väittämät on esitetty liitteessä 3 faktorien ja faktorilatausten yhteydessä.

TAULUKKO 9. Uranvalintamotiivien summamuuttujat, niiden reliabiliteettikertoimet (Cronbachin alfa ja kärkimuuttujien lataukset)

I Opettajuuden sisäiset motiivit 11 väittämää; alfa=,822; ka=4,27; kh=,53	faktori- lataukset
Uskon viihtyvänäi parhaiten juuri opettajan ammatissa	,807
Katson itselläni olevan erityisiä taipumuksia opettajan ammattiin	,784
Opettajan ammatissa voin toteuttaa unelmiani	,641
Uskon opettajan ammatin tuottavan minulle persoonallista mielihyvää	,627
II Ulkoiset motiivit 12 väittämää; alfa=,828; ka=2,54; sd=,68	
Työpaikan saaminen on suhteellisen helppoa	,750
Tuleva virka on taloudellisesti turvallinen	,719
Tutkinnon loppuunsaaminen alalla on suhteellisen varmaa	,609
Alan työllisyysnäkymät ovat hyvät	,577
III Ajautuminen muiden tukemana 7 väittämää; alfa=,557; ka=1,82; kh=,47	
Vanhempien ja sukulaisten neuvot vaikuttivat asiaan	,559
Valitsin alan ystävien esimerkkiä noudattaen	,470
En juuri harkinnut vaan valitsin melko sattumanvaraisesti	,429
Pyrin tälle alalle lähinnä siksi, etten ilmeisesti pääse toivealalleni	,398
IV Koulutusmyönteisyys 5 väittämää; alfa=,635; ka=3,91; kh=,64	
Katson alan antavan tärkeää tietoa yhteiskunnasta	,594
Alan opiskelu monipuolistaa elämäkatsomusta ja laajentaa näkemystä	,541
Alaan kohdistunut tieteellinen ja teoreettinen kiinnostus	,409
Työn vaativuus alalla	,395

Opettajuuden sisäiset motiivit kuvaa hakijoiden uskoa siihen, että he viihtyvät parhaiten opettajan työssä ja pitävät omia kykyjään soveltuvana opettajan ammattiin. He myös uskovat opettajan työnkuvan tuottavan heille persoonallista mielihyvää. Tämä kuvaa hakijoiden sisäistä motivaatiota. Summamuuttuja vastaa pitkälti Jussilan kutsumussuuntautuneisuuden faktoria (1976). **Ulkoiset motiivit** kuvaa puolestaan opettajantyön ulkoista motivaatiota. Tämä käsittää esimerkiksi työelämään liittyviä seikkoja, kuten hyvät työllisyysnäkymät, työajat ja taloudellisen turvallisuuden sekä opintoihin liittyviä tekijöitä, kuten valmistumisajan lyhyiden ja mahdollisuuden jatko-

opintoihin. Jussilan tutkimuksessa vastaavia tekijöitä liittyi ulkoisiin palkintoihin, opintojen ulkoisiin etuihin ja eteenpäinpyrkimisen faktoreihin (1976). **Ajautuminen muiden tukemana** uranvalintamotiivina koskee toisten henkilöiden vaikutusta uranvalintaan, sattumaa tai toissijaisuutta. Muuttujassa on myös yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen liittyviä tekijöitä. Jussila muodosti näihin liittyen korvikeratkaisun ja vaikutusmahdollisuudet -faktorit (1976). **Koulutusmyönteisyys** kuvaa hakijan teoreettista kiinnostusta alan opiskeluun sekä sen myötä elämäkatsomuksen. Jussila kuvasi näitä seikkoja opintojen sosiaalisella avartavuudella ja haasteellisella mielenkiinnolla (1976).

Uranvalintamotiivien summamuuttujien väliset korrelaatiot on esitetty taulukossa 10. Uranvalintamotiivit korreloivat keskenään tilastollisesti merkitsevästi. Ainoastaan "opettajuuden sisäiset motiivit" ja "ajautuminen muiden tukemana" eivät korreloi juuri lainkaan.

TAULUKKO 10. Uranvalintamotiivien summamuuttujien väliset korrelaatiokertoimet (Pearsonin korrelaatio) ja niiden tilastollinen merkitsevyys

	Opettajuuden sisäiset motiivit	Ulkoiset motiivit	Ajautuminen muiden tukemana	Koulutusmyönteisyys
Ulkoiset motiivit	,13*			
Ajautuminen muiden tukemana	,07	,30***		
Koulutusmyönteisyys	,29***	,24***	,15*	
Erytisopettajuus	,59***	,18**	,14*	,32***

n=142-145

p<,000=***; p<,01=**; p<,05*

Erytisopettajuuteen liittyviä uranvalintamotiiveja pyrittiin tiivistämään faktorianalyysin ja pääkomponenttianalyysin avulla. Analyysit eivät kuitenkaan löytäneet alarakenteita ja tämän vuoksi 11 parhaiten keskenään korreloivista väittämistä muodostettiin yksi erityisopettajuuteen ylipäätään suuntautuva summamuuttuja "erityisopettajuus" (esim. "haluan vaikuttaa erityisopetukseen" ja "katson itselläni olevan erityisiä taipumuksia juuri erityisopettajan ammattiin"). Cronbachin alfa tälle summamuuttujalle oli ,732. Liitteessä 5 on kuvattuna kaikki summamuuttujan sisältämät väittämät. Kuten taulukosta 10 nähdään, erityisopettajuus ja muut uranvalintamotiivit korreloivat keskenään. Suurin korrelaatio oli erityisopettajuuden ja opettajuuden sisäisten motiivien välillä (r=,592; p=,000).

6.4 Tutkielmassa käytetyt muuttujat

Taulukossa 11 on esitetty tutkielman analyyseissä käytetyt muuttujat sekä se, missä tutkimusongelmissa niitä käytettiin. Hakijoiden taustatekijöitä koskevia muuttujia ja analyysihin tehtyjä muunnoksia tarkastellaan tarkemmin hakijoiden kuvailun yhteydessä.

Jatkossa persoonallisuuteen ja itsetuntoon viitataan yhdessä persoonallisuustekijät – termillä ja uranvalintamotiiveja kuvaaviin summamuuttujiin motivaatiotekijöillä. Yhdessä näitä kuvataan persoonallisuus- ja motivaatiotekijöinä.

TAULUKKO 11. Analyseissä käytetyt tausta-, persoonallisuus- ja motivaatiomuuttajat

Käytetty muuttuja	Selite	Tutkimusongelmat
Taustatekijät		
sukupuoli	mies/nainen	1-4
yliopisto	hakijan hakukohde; Joensuun yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Åbo Akademi	1, 4
ikä	hakijan ikä	1, 4
koulutustausta	hakijan aikaisemmat tutkinnot, summamuuttuja	1-2, 4
yo-tutkintomenestys	kirjoitettujen aineiden arvosanojen keskiarvo; summamuuttuja	1-2, 4
suoritetut opinnot	suoritetut yliopistolliset opintokokonaisuudet; summamuuttuja	1-2, 4
työkokemus	hakijan alaan liittyvä työkokemus (kokemus lapsi- ja nuorisotyöstä tms.), luokiteltu	1-2, 4
aikaisempi haku	onko hakija aikaisempina vuosina hakenut erityisopettajien koulutuksiin, kyllä/ei	4
vanhempien koulutustausta	isän koulutustausta ja äidin koulutustausta; luokitellut muuttajat	1-2
Persoonallisuus		
ekstroversio		
sovinnollisuus		
tunnollisuus	mittarin mukaisesti luodut summamuuttajat, palautettu alkuperäiselle mitta-asteikolle 1-5	1-2, 4
neuroottisuus		
avoimuus		
Itsetunto		
itsetunto	mittarin mukaisesti luotu summamuuttuja, palautettu alkuperäiselle skaalalle 1-5	1-2, 4
Uranvalintamotiivit		
uranvalintamotiiviväittämät	uranvalintamotiiveja koskevat väittämät	1
opettajuuden sisäiset motiivit		
ulkoiset motiivit		
ajautuminen muiden tukemana	faktorianalyysin avulla luodut summamuuttajat, palautettu alkuperäiselle skaalalle 1-5.	1-2, 4
koulutusmyönteisyys		
erityisopettajuus		

Valintakokeen pistemääriä ja käytännön järjestelyjä koskevia muuttujia käytettiin tutkimusongelmissa kaksi ja kolme (taulukko 12). Tässä tutkielmassa ei tutkittu hakijoihin liittyvien tausta-, persoonallisuus ja motivaatiotekijöiden yhteyksiä valintakokeen eri osioiden pistemääriin yliopistoittain. Tämän vuoksi Jyväskylän yliopiston ja Åbo Akademin hakijoiden saamat haastattelupistemäärät sekä Jyväskylän yliopiston ryhmätilanteen pistemäärä skaalattiin 1-10 -asteikolle Joensuun yliopiston pistemääriä mukailleen. Tutkimusongelmassa 3.3 tutkittiin yliopistoittain sisäkorrelaation avulla

ryhmätilanteen vaikutusta hakijan saamiin pistemääriin. Tässä analyysissä Jyväskylän yliopiston ryhmätilanteesta käytettiin alkuperäistä 0-30-asteikkoa.

TAULUKKO 12. Analyyseissä käytetyt valintakoe-muuttujat

Muut analyyseissä käytetyt muuttujat

Valintakoe-muuttujat		
kirjatentti	Joensuun yliopisto; kirjatentistä hakijan saama pistemäärä; asteikko 0-10	2-3
aineistokoe	Jyväskylän yliopisto; aineistokokeesta hakijan saama pistemäärä; asteikko 0-30	2-3
ryhmätilanne	Joensuun ja Jyväskylän yliopistoissa ryhmätilanteesta hakijan saama pistemäärä; skaalattu asteikolle 0-10. Sisäkorrelaation tutkimisessa Jyväskylän yliopiston pistemäärä alkuperäisellä asteikolla 0-30.	2-3
haastattelu	haastattelusta hakijan saama pistemäärä, skaalattu kaikissa yliopistoissa asteikolle 0-10	2-3
kokonaispisteet	hakijan saamat kokonaispisteet valintakokeesta, skaalattu asteikolle 0-30; HUOM. valintakriteerit vaihtelevat yliopistoittain	2
Valintakokeen käytännön järjestelyt		
haastattelijoiden sukupuoli	luokiteltu: "naiset"/"nainen ja mies"	3
haastattelujärjestys	hakijan haastatteluun menemisen järjestysnumero	3
ryhmätilannejärjestys	Joensuu ja Jyväskylä; hakijan ryhmätilanteeseen menemisen järjestysnumero	3
ryhmätilanne	Joensuu ja Jyväskylä; hakijan ryhmätilanteen numero	3

Kokonaispisteissä kaikkien yliopistojen pistemäärät skaalattiin asteikolle 0-30, kuten Joensuun yliopiston valintakokeissa tehdään. Jyväskylän aineistokokeen osalta pistemäärä säilytettiin alkuperäisellä skaalalla.

Haastattelijoiden sukupuolista muodostettiin luokat "naiset" ja "nainen ja mies", sillä ainoastaan Åbo Akademin soveltuvuuskokeissa haastattelijoina toimi kolme henkilöä. Åbo Akademin soveltuvuuskokeissa ei ollut ryhmätilannetta lainkaan, joten he eivät luonnollisesti ole mukana analyyseissä.

6.5 Tutkielmassa käytetyt analyysimenetelmät

Taulukossa 13 on esitetty analyysimenetelmät tutkimusongelmittain. Taulukon jälkeen seuraa lyhyt kuvaus tutkielmassa käytetyistä analyysimenetelmistä.

TAULUKKO 13. Analyysimenetelmät tutkimusongelmittain

Tutkimusongelma	Analyysimenetelmä
1. Millainen on koulutukseen hakeneiden persoonallisuus, itsetunto ja uranvalintamotiivit?	kuvailevat tunnusluvut; frekvenssit, prosentit, keskiarvot ja keskihajonnat
1.1 Eroavatko miehet ja naiset näiden tekijöiden suhteen?	riippumattomien otosten t-testi
1.2 Eroavatko eri yliopistoihin hakeneet näiden tekijöiden suhteen?	yksisuuntainen varianssianalyysi (ANOVA), post hoc – vertailu (Tukey HSD)
1.3 Onko koulutukseen hakeneiden taustoilla yhteyttä persoonallisuuteen, itsetuntoon ja uranvalintamotiiveihin?	Pearsonin korrelaatio
2. Mitkä hakijan tekijät ovat yhteydessä valintakokeissa saataviin pisteisiin?	keskiarvot ja keskihajonnat
2.1 Onko hakijoiden taustoilla, persoonallisuudella, itsetunnolla ja uranvalintamotiiveilla yhteyttä valintakokeiden eri osioista saataviin pisteisiin?	Pearsonin korrelaatio
2.2 Onko hakijoiden taustoilla, persoonallisuudella, itsetunnolla ja uranvalintamotiiveilla yhteyttä valintakokeissa saataviin kokonaispisteisiin?	Pearsonin korrelaatio
3. Miten sukupuoli sekä haastattelun ja ryhmätilanteen järjestelyt vaikuttavat niissä menestymiseen?	keskiarvot ja keskihajonnat
3.1 Onko hakijan sukupuolella yhteyttä valintakokeen kirjallisiin osuuksiin	riippumattomien otosten t-testi
3.1 Onko hakijan sukupuolella ja arvioitsijoiden sukupuolella yhteyttä haastattelusta ja ryhmätilanteesta saataviin pisteisiin?	riippumattomien otosten t-testi kaksisuuntainen varianssianalyysi
3.2 Vaikuttaako haastattelusta saataviin pisteisiin se, monentenako hakija näihin menee?	Pearsonin korrelaatio
3.3 Vaikuttaako ryhmätilanteesta saataviin pisteisiin se, monentenako hakija näihin menee ja missä ryhmässä hän on?	Pearsonin korrelaatio sisäkorrelaatio
4. Mitkä tekijät selittävät hakijoiden opiskelemaan pääsemistä	
4.1 Mitkä tekijät selittävät hakijan valituksi tulemista?	logistinen askeltava regressioanalyysi
4.2 Ovatko selitysmallit erilaisia eri yliopistoissa?	logistinen askeltava regressioanalyysi

T-testi

Sukupuolten vertailussa (tutkimusongelmat 1-3) hyödynnettiin riippumattomien otosten t-testiä (independent samples t-test). Sen taustaoletuksena on vertailtavien ryhmien toisistaan riippumattomuus, kuten tässä miesten ja naisten osalta oli ja tavoitteena on verrata ryhmien keskiarvoja toisiinsa (Heikkilä 2004, 224). T-testissä testataan ovatko kahden ryhmän keskiarvot yhtä suuret ja yleistettävissä perusjoukkoon (Valli 2001, 80-81).

T-testi huomioi varianssien yhtä- ja erisuuruuden. (Heikkilä 2005, 230.) Vaikkakin Nummenmaa (2004, 166) ilmoittaa, ettei t-testiä tulisi käyttää, jos varianssit ovat erisuuret, on t-testin käyttö hyvin yleistä sellaisissakin tapauksissa. Esimerkiksi Heikkilä (2005, 232), Metsämuuronen (2006, 533) ja Valli (2001, 81) kehottavat sitä käyttämään.

Varianssianalyysi

Varianssianalyysiä voidaan käyttää, kun riippumattomat muuttujat ovat laatueroasteikollisia ja riippuva taas vähintään välimatka-asteikollinen. Analyysissä tarkastellaan, kuinka paljon tutkittavien yksiköiden kuuluminen eri riippumattomien muuttujien (efektimuuttujien) ryhmiin selittää tulosten vaihtelua eli varianssia verrattuna vaihteluun eri ryhmien sisällä. (Toivonen 1999, 250.) Varianssianalyysissä huomioidaan keskiarvojen lisäksi kuhunkin keskiarvoon liittyvä virhe eli keskiarvon keskivirhe (standard error of mean) (Metsämuuronen 2006, 708).

Varianssianalyysi voi olla yksisuuntainen (Oneway ANOVA), jolloin ryhmitteleviä muuttujia on yksi. (Metsämuuronen 2006, 708.) Yksisuuntainen varianssianalyysi (ANOVA) on t-testin tavoin parametrinen testi, joka vertailee useamman kuin kahden ryhmän keskiarvoja toisiinsa samanaikaisesti (Valli 2001, 82). Analyysin taustaoletuksena on, että havainnot ovat toisistaan riippumattomia, ryhmien populaatiot normaalisti jakautuneita ja varianssit yhtä suuria. Varianssien yhtäsuuruutta voidaan testata varianssien yhtäsuuruustestillä (Homogeneity-of Variance). (Metsämuuronen 2006, 710 - 711)

Varianssianalyysi sopi ensimmäiseen tutkimusongelmaan, jossa vertailin eri yliopistoihin hakeneiden eroja persoonallisuudessa, itsetunnossa ja uranvalintamotiiveissa. Tällöin oletuksena oli, että näiden ryhmien keskiarvot tutkittavissa ilmiöissä ovat yhtä suuret. Havaintoja voidaan pitää toisistaan riippumattomina. Normaalisuutta tarkas-

teltiin silmämääräisesti, jota tuki myös otoskoon suuruus. Varianssien yhtäsuuruustesti osoitti, että analyysiä voidaan käyttää ryhmien vertailuun ($p=,033-,.928$). Vaikkakin ajautuminen muiden tukemana –uranvalintamotiivi ($p=,033$) jäi tilastollisesti merkitseväksi, voidaan F-testiä pitää melko vakaana varianssien yhtäsuuruus-oletuksen rikouduttua (Metsämuuronen 2008, 723).

ANOVA-testi kertoo tilastollisesti merkitsevistä eroista, mutta ei sitä, mitkä ryhmät poikkeavat toisistaan. Post hoc – vertailujen avulla voidaan verrata kaikkia ryhmiä kaikkiin muihin ryhmiin. Tukeyn HSD (Honestly Significant Differences) –testi on kahden otoksen t-testi laskettuna siten, että virheterminä on varianssianalyysissä laskettu virhe. Sitä pidetään kohtalaisen turvallisena käyttää. (Nummenmaa 2004, 196.) Vertailussa ryhmät ryhmitellään luokiksi sen mukaan, kuinka voimakkaasti niiden keskiarvot eroavat toisistaan (Metsämuuronen 2008, 724).

Kaksisuuntainen varianssianalyysi

Kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla voidaan tutkia samanaikaisesti kahden kategorisen muuttujan vaikutusta riippuvaan muuttujaan (Nummenmaa 2004, 201). Tällainen tapaus oli kyseessä tutkimusongelmassa kolme, jossa arvioitiin hakijan sukupuolen sekä arvioitsijoiden sukupuolen vaikutusta hakijan haastattelusta saamiin pistemääriin. Analyysin avulla tutkitaan, onko kategorisilla muuttujilla päävaikutusta tai niillä yhdessä yhdysvaikutusta tutkittavaan ilmiöön. Mikäli keskiarvot ovat erilaisia yhden muuttujan eri tasoilla, on kyseessä päävaikutus. Jos taas riippuvan muuttujan keskiarvot ovat erilaisia eri tasojen yhdistelminä, on kyse yhdysvaikutuksesta. (Nummenmaa 2004, 202 - 203.)

Pearsonin korrelaatio ja sisäkorrelaatio

Pearsonin korrelaatiokerrointa hyödynnettiin tutkittaessa ensimmäisessä ja toisessa tutkimusongelmassa hakijoiden taustatekijöiden yhteyttä persoonallisuuteen, itsetuntoon ja uranvalintamotiiveihin sekä näiden yhteyksiä valintakokeiden eri osioissa saattaviin pistemääriin. Pearsonin korrelaatiota esiteltiin tarkemmin sivulla 57.

Sisäkorrelaation tulkinta sopi puolestaan siihen, onko tiettyyn ryhmään kuulumisella merkitystä hakijan saamien pistemäärien vaihtelussa (tutkimusongelma 3). Sisäkorrelaation tutkiminen soveltuu tilanteisiin, joissa tutkittavalla aineistolla hierarkkinen

luonne. Tämä tarkoittaa sitä, että henkilöiden jakautumisessa tiettyihin ryhmiin, osajoukkoihin, seuraa siitä jonkinlaista homogenisoitumista ryhmän sisällä ja ryhmän jäsenten välille syntyy riippuvuussuhde. Käytännössä sisäkorrelaatio ilmaisee hakijan pistemäärien riippuvuutta ryhmänsä sisällä suhteessa kaikkiin muihin ryhmiin. (Godsteiniä 2003 lainaten Ellonen 2006, 129 - 130.)

Sisäkorrelaation arvo saadaan jakamalla ryhmien välinen varianssi tarkasteltavan muuttujan kokonaisvariانسsilla. Sisäkorrelaation arvo vaihtelee välillä 0-1. Jos ryhmien väliset keskiarvojen erot kasvavat, niin myös ryhmien välinen varianssi kasvaa. Jos taas ryhmien sisäinen varianssi suhteessa koko varianssiin pienenee, niin sitä suurempi on ryhmien välisen varianssin osuus kokonaisvariانسsista. Tällöin sisäkorrelaation arvo kasvaa ja lähenee ykköstä. Mitä lähempänä ykköstä sisäkorrelaation arvo on, sitä todennäköisemmin kyse on ryhmätason ilmiöstä. Lähellä nollaa arvo viittaa yksilötason ilmiöön. SPSS:n avulla saatujen variانسsien estimaattien tulostusten avulla sisäkorrelaatio voidaan laskea kaavalla: $\text{var1}/(\text{var1}+\text{var}(\text{Error}))$. (Jokivuori 2009.)

Logistinen regressioanalyysi

Neljännessä tutkimusongelmassa pyrin selittämään hakijoiden valintaa koulutukseen useiden hakijaan liittyvien tekijöiden avulla. Kyse oli binäärisestä mallista, sillä selitettävä muuttuja oli kaksi-luokkainen (ei-valittu/valittu). Tavoitteena oli löytää malleja perustuen todennäköisyyksiin kuulua valittujen ryhmään. (Nummenmaa 2004, 319).

Logistisessa regressioanalyysissä pyritään luomaan matemaattinen malli, joka ennustaa selitettävän muuttujan vaihtelua selittävien muuttujien avulla (Nummenmaa 2004, 320). Logistisen mallin etuna on, että selittävät muuttujat voivat olla millä tahansa asteikolla mitattuja, eikä se tee yhteyksien laadusta tai muuttujien jakaumista niin vahvoja oletuksia kuin lineaariset regressiot. (Nummenmaa 2004, 319 - 320.)

Logistinen askeltava regressioanalyysi asettaa muuttujat paremmuusjärjestykseen niiden tilastollisen merkitsevyytensä suhteen. Se siis etsii muuttujajoukosta sellaisia tekijöitä, jotka pystyvät selittämään hakijan valintaa koulutukseen. (Metsämuuronen 2008, 670.)

Nagelkerke pseudo R^2 on ns. pseudo R^2 -kerroin, joka estimoi mallin sopivuutta. Tutkimukseeni liitettyä se siis arvioi, kuinka paljon hakijan koulutukseen valinnan vaih-

telusta voidaan kuvata mallin avulla. (Nummenmaa 2004, 326.) Negelkerkenin R-neliö siis kertoo mallin selitysasteen (Metsämuuronen 2008, 652).

Selittäjien merkitys ilmenee riskisuhteiden muutoksien (Exs(B)) tarkasteluissa. Se ilmentää, kuinka paljon selittävän muuttujan kuulumisen tiettyyn luokkaan kasvattaa todennäköisyyttä sille, että tutkittava kuuluu selittävän muuttujan referenssikategoriaan. (Nummenmaa 2004, 326 - 327.) Tässä yhteydessä riskisuhteiden muutokset ilmaisevat hakijan todennäköisyyttä tulla valituksi koulutukseen, mikäli hän kuuluu mallissa oleviin muuttujiin. Tämä soveltuu erityisen hyvin luokitteluasteikollisille muuttujille, kuten esimerkiksi sukupuolelle.

Välimatka-asteikollisissa ja jatkuvissa muuttujissa mallin tulkinta hieman hankaloituu. Tällöin mallin tulkinnaassa käytetään suhteellista selitysvoimaa, jota kuvataan tunnusluku R:llä. Tunnusluku R vastaa jossain määrin lineaarisen regression Beta-saraketta. Se lasketaan kaavalla $SQSORT((Wald-2)/-2LL_0)$. (Nevalinna 2002.)

6.6 Tutkielman luotettavuus

Luotettavuuden tarkastelu on keskeinen osa tutkimusta. Perinteisesti tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa käytetään käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti. Ne myös viittaavat tutkimuksessa käytettävään mittariin. Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen ja validiteetti siihen, tutkitaanko sitä, mitä on ollut tarkoitus tutkia. (Hittelman & Simon 2006, 123; Metsämuuronen 2008, 64.) Reliabiliteetti ja validiteetti liittyvät yhteen siten, että mikäli reliabiliteetti on alhainen, alenee myös mittarin validiteetti; sen sijaan validius ei juurikaan vaikuta reliabiliteettiin (Heikkilä 2004, 187).

Validiteetti ja reliabiliteetti muodostavat yhdessä kokonaisluotettavuuden. Kokonaisluotettavuus on hyvä, kun tutkimuksen otos edustaa perusjoukkoa riittävän hyvin ja mittaamisessa on mahdollisimman vähän satunnaisuutta. (Heikkilä 2004, 185).

6.6.1 Reliabiliteetti

Reliabiliteetti viittaa tutkimuksessa käytetyn mittarin luotettavuuteen eli sen kykyyn tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Jos mittaus suoritetaan samoille henkilöille useampaan kertaan ja tulos olisi aina suhteellisen samanlainen, on mittaus tällöin sisä-

sesti reliabiliteetti. (Heikkilä 2004, 187.) Metsämuurosen (2008, 65 - 66) mukaan reliabiliteettia voidaan tarkastella toistomittauksen (eri aikaan samalla mittarilla) lisäksi rinnakkaismittauksella (samaan aikaan eri mittareilla) tai mittarin sisäisen yhtenäisyyden kautta (samaan aikaan samalla mittarilla).

Tässä tutkielmassa taustatietoja koskevien kysymysten suhteen vastausten reliabiliteetin pitäisi olla hyvä, sillä kysymykset koskevat tosiasioita hakijoiden taustoista. Rinnakkaismittauksella ja sisäisen yhtenäisyyden mittaamisella saataisiin todennäköisesti samankaltaisia tuloksia. Toistomittauksen suhteen on syytä hieman epäileväinen, sillä kyselylomakkeen väittämät sisälsivät asioita, joissa tiedustellaan hakijan käsitystä itsestään sekä heidän motiivejaan hakeutua erityisopettajan uralle. Näin ollen ajankohta ja tilanne valintakokeen yhteydessä, saattoi vaikuttaa hakijoiden vastauksiin. Toistomittauksessa ei välttämättä saataisi enää samanlaisia tuloksia, mikäli vastaajat olisivat jo saaneet tiedon valituksi tulemisesta.

Usein puutteellinen reliabiliteetti johtuu satunnaisvirheistä, joita esimerkiksi otanta- ja erilaiset mittaus- ja käsittelyvirheet aiheuttavat. Myös tulosten tarkkuus riippuu tiettyyn rajaan asti otoksen koosta. (Heikkilä 2004, 187.) Tutkielma oli kokonaistutkimus, joten otantavirhettä ei sinällään ollut. Vastausprosentin voidaan kuvata olleen erinomainen (89,8 %).

Tässä tutkielmassa käytettyjen summamuuttujien reliabiliteettiin liittyvää Cronbachin alfa-kerrointa on aikaisemmin. Kuitenkin on vielä todettava, että kaikkien tässä tutkielmassa käytettyjen summamuuttujien Cronbachin alfojen arvot olivat kohtalaisen korkeita. Ainoastaan "ajatuminen muiden tukemana" -summamuuttujan Cronbachin alfa oli alle ,60, jota aikaisemmin on pidetty hyväksyttävän alfa-arvon alarajana. Nykyään arvorajasta ollaan jo hieman luopumassa. (Metsämuuronen 2008, 68.)

6.6.2 Validiteetti

Mittaamisen yhteydessä validiteetilla tarkoitetaan sitä, missä määrin on onnistuttu mittaamaan juuri sitä ilmiötä, jota on ollut tarkoitus tutkia (Heikkilä 2004, 186; Holopainen & Pulkinen 2002, 14). Validiteetti jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen yleistettävyyttä, eli sitä tulkitsevatko myös tutkijat samat tulokset samalla tavalla. (Heikkilä 2004, 1996; Metsämuuronen 2008, 64.) Sisäistä validiteettia arvioidaan sen kannalta, vastaavatko mittaukset teoriaosuu-

dessa esitettyjä käsitteitä (Heikkilä 2004, 186; Holopainen, Tenhunen & Vuorinen 2004, 26).

Aina tutkimuksessa käytetty mittari ja menetelmät eivät vastaa sitä todellisuutta, jota tutkija kuvittelee tutkivansa. Kyselylomakkeen avulla voidaan saada vastauksia, mutta itse vastaajat ovat voineet käsittää kysymykset aivan toisin kuin mitä tutkija on ajatellut. Mikäli näin ollen tutkija käsittelee vastauksia omien ajatusmalliensä mukaisesti, ei tutkimus tällöin anna päteviä tuloksia ja mittari aiheuttaa tuloksiin systemaattista virhettä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 213 - 214.) Tässä tutkielmassa käytetyt kyselylomakkeen osioita on testattu ja tutkittu aikaisemmissa tutkimuksissa. Kyselylomakkeesta ja sen väittämien sisällöistä keskusteltiin kyselylomakkeen esitestauksen yhteydessä vastaajien kanssa. Kaiken kaikkiaan esitestaajat totesivat väittämien olevan selkeitä, joten tämän mukaan suuria näkemyseroja käsitteiden sisällöistä ei tutkijan ja tutkittavien välillä ole.

Kuten jo reliabiliteetin yhteydessä mainittiin, kyselyyn vastaamisen ajankohta ja tilanne ovat voineet vaikuttaa tutkielman tuloksiin, eikä toistomittauksella välttämättä enää saataisi samanlaisia tuloksia. Tämä liittyy myös tutkielman validiteettiin; ovatko hakijat tuoneet itsestään esiin totuudenmukaisen kuvan vai ovatko he kuitenkin esittäneet itsestään sosiaalisesti suotuisamman vaikutelman? Samaa ovat pohtineet esimerkiksi Laes (2005) ja Heikkilä (2005). Sosiaalinen toivottavuus tai sosiaalisen suotavuuden tavoittelusta voidaan testiteorioissa puhua vastausvirheinä tai vastausten vääristyminä. Luotettavuustutkimuksissa näitä käsitellään sosiaalisen toivottavuuden ja sosiaalisen suotavuuden lisäksi nimillä vilpittömyys, epätodennäköisten hyveiden esittäminen, yleisten virheiden ja ei-suotavien asenteiden kieltäminen, henkilökohtaisen vahvuuksien liioittelu ja hyvän vaikutelman antaminen sekä itsen kohottaminen. (Laes 2005, 126.) Hakijoiden vastauksia on siis voinut säädellä se, mitä he olettavat valintakokeissa halutavan kuulla ja millaiseksi he tulevan opettajaksi opiskelevan kuvittelevat.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa olennainen osa on myös tutkijan oman työskentelyprosessin luotettavuuden arviointi. Esimerkiksi kyselyn koodausvaiheessa on saattanut tulla lyöntivirheitä, jotka voivat vääristää joidenkin hakijoiden osalta tämän tutkielman tuloksia. Työskentelyssä on kuitenkin pyritty mahdollisimman suureen huolellisuuteen ja poikkeaviin havaintoihin on kiinnitetty huomiota, niitä on tarkastettu ja korjattu. Aineiston koko on kuitenkin suhteellisen suuri, joten satunnaiset virheet eivät mitä luultavimmin vaikuta tutkimuksen tuloksiin.

6.7 Hakijoiden kuvailu

Seuraavassa kuvaillaan tutkielmaan osallistuneita hakijoita ja heidän taustatietojaan. Samalla kuvataan jo aiemmin esiteltyjen, tutkielman analyyseissä käytettyjen muuttujien luomista (taulukko 11).

Taulukossa 14 on kuvattu hakijamäärät eri yliopistoissa, vastanneiden määrät sekä vastausprosentit koulutusohjelmittain ja sukupuolittain. Taulukossa on myös koulutukseen valittujen määrät. Jyväskylän yliopiston eri koulutusohjelmiin hakeneita käsiteltiin tässä tutkielmassa yhtenä ryhmänä. Liitteessä 6 on kuvattuna kokoavasti käytettyjen seuraavassa esiteltävien keskeisten muuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja vaihteluvälit.

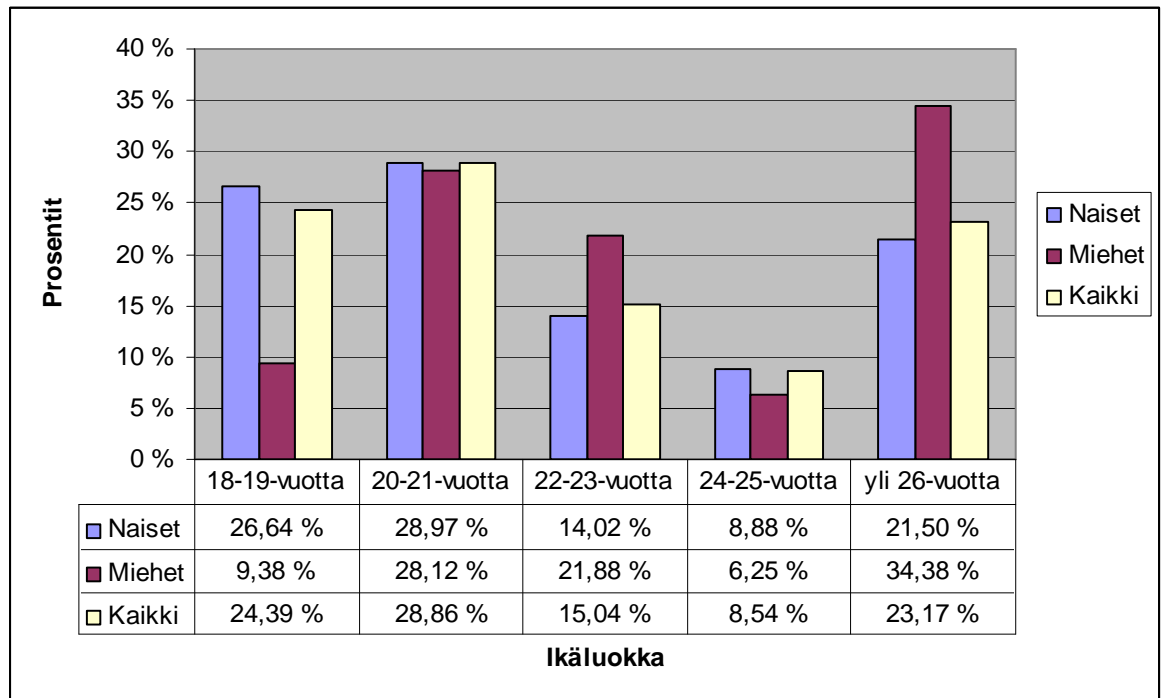
TAULUKKO 14. Hakijamäärät, vastaajien määrät ja vastausprosentit koulutusohjelmittain ja yliopistoittain

	Hakijat yhteensä	Vastausmäärä (naiset/miehet)	Kokonaisvastaus %	Koulutukseen valitut (naiset/miehet)
Joensuun yliopisto Erityisopettajien koulutus	78	76 (61/15)	97,4	26 (18/8)
Jyväskylän yliopisto	146	133 (119/14)	91,1	66 (54/12)
Erityisopettajien koulutus	88	81 (73/8)	92,1	39 (32/7)
Varhaiserityisopetuksen koulutus	21	19 (19/0)	90,5	10 (10/0)
Erityiskasvatuksen asiantuntijakoulutus	16	14 (14/0)	87,5	7 (7/0)
Aikuiserityiskasvatuksen koulutus	21	19 (13/6)	90,5	10 (5/5)
Åbo Akademi Erityisopettajien koulutus	50	37 (34/3)	74,0	18 (16/2)
KAIKKI	274	246 (214/32)	89,8	110 (88/22)

Vastaajien ikä, kotipaikkalääni ja siviilisääty sekä lapset

Vastaajien iät vaihtelivat välillä 18-55-vuotta ($ka=23,95$; $kh=7,45$; $Md=21,00$). Suurin osa vastaajista oli 20-vuotiaita ($f=50$). Kuviossa 2 on esitetty vastaajien iät luokiteltuna niin, että luokittelussa on pyritty huomioimaan hakijoiden ylioppilaaksitulovuosi. Ensimmäisessä ikäluokassa ovat sellaiset vastaajat, jotka ovat kirjoittaneet vuonna

2007 tai 2008. Toisen ikäluokan vastaajat ovat kirjoittaneet ylioppilaiksi vuonna 2006 tai 2007. Miehistä ainoastaan kolme kuului ensimmäiseen ikäryhmään. Sitä voidaan selittää sillä, että he ovat todennäköisesti käyneet ylioppilaskirjoitusten jälkeen armeijan, sillä toisessa 20-21-vuotiaiden ikäryhmässä heitä oli yhdeksän. 22-23-vuotiaita miehiä oli 7 ja 24-25-vuotiaita miehiä 2. Suurin osa miehistä (f=11) kuului viimeiseen ikäryhmään eli yli 26-vuotiaisiin. Analyyseissä käytettiin hakijoiden todellista ikää.



KUVIO 2. Vastaajien luokiteltu ikä prosentteina (naiset, miehet ja kaikki vastaajat)

Hakijoiden kotipaikkaläänit on esitetty taulukossa 15 yliopistoittain. Joensuun yliopistoon hakeneista valtaosalla kotipaikkalääni oli Itä-Suomi (56,8%). Jyväskylään yliopistoon ja Åbo Akademiin hakeneista suurin osa asui Länsi-Suomessa.

TAULUKKO 15. Vastaajien kotipaikkaläänit yliopistoittain prosentteina

Yliopisto	n	Etelä-Suomi	Länsi-Suomi	Itä-Suomi	Oulu	Lappi	Ahvenanmaa	Muu kuin Suomi
Joensuun yliopisto	74	29,7 %	2,7 %	56,8 %	6,8 %	4,1 %		
Jyväskylän yliopisto	133	26,3 %	49,6 %	12,8 %	10,5 %			0,8 %
Åbo Akademi	37	18,9 %	70,3 %				10,8 %	
Kaikki	244	26,2 %	38,5 %	24,2 %	7,8 %	1,2 %	1,6 %	0,4 %

Taulukossa 16 on kuvattu prosentteina vastaajien siviilisäädyt sekä se, kuinka monella prosentilla vastaajista on lapsia. Tiedot on esitetty yliopistoittain. Valtaosa kaikista vastaajista oli naimattomia (f=136). Naimisissa tai avoliitossa oli kaikista vastaajista 43,8 % (f=106). 40 vastaajalla oli lapsia. Heillä oli keskimäärin 2,45 lasta (kh=1,74; min=1; max=11), mutta yleisimmin kuitenkin kaksi lasta (f=15).

TAULUKKO 16. Vastaajien siviilisäätö ja lapsia omaavien vastaajien osuus prosentteina

Yliopisto	Siviilisäätö				Lapset	
	n	naimisissa % vastaajista	avoliitossa % vastaajista	naimaton % vastaajista	n	lapsia % vastaajista
Joensuun yliopisto	76	9,2 %	36,8 %	53,9 %	76	10,5 %
Jyväskylän yliopisto	131	18,3 %	29,8 %	51,9 %	133	21,8 %
Åbo Akademi	35	8,6 %	14,3 %	77,1 %	37	8,1 %
Kaikki	242	13,8 %	29,3 %	55,3 %	246	16,3 %

Vastaajien koulutustausta ja ylioppilastutkintomenestys

Vastaajista 231 (94,9 %) ilmoitti suorittaneensa ylioppilastutkinnon. Joensuussa ylioppilastutkinnon suorittamattomia oli kaksi, Jyväskylässä seitsemän ja Åbo Akademiassa kolme. Kolme vastaajaa ei ollut ilmoittanut, onko heillä ylioppilastutkintoa. Toisen asteen ammatillinen tutkinto oli 19:ta vastaajalla (7,7 %), yhdistelmä tutkinto kolmella (1,2 %), opisto- tai korkeakoulututkinto 39:llä (15,9 %) ja yliopistotutkinto 13:ta (5,3 %) vastaajista. Yliopistotutkinnoksi laskettiin myös kandidaatin tutkinto.

21:llä (8,5 %) vastanneista oli koulunkäyntiavustajan tutkinto, joka oli ilmoitettu sekä toisen asteen ammatillisena tutkintona että opisto- tai korkeakoulututkintona. Åbo Akademin hakijoista kukaan ei ilmoittanut omaavansa koulunkäyntiavustajan tutkintoa.

Analyyseihin hakijoiden koulutustaustasta muodostettiin koulutustaustaa kuvaava summamuuttuja. Ylioppilastutkinto, toisen asteen ammatillisesta tutkinto ja yhdistelmä tutkinto saivat arvon 1, opisto- tai korkeakoulututkinto sai arvon 2 ja yliopistotutkinto arvon 3. Mitä enemmän vastaajalla oli tutkintoja, sitä korkeammat pisteet hän

summamuuttujassa sai. Vastaajien ($n=240$) koulutustaustasta luodun summamuuttujan keskiarvo oli 1,50 ($kh=,95$; $min=1,00$; $maks=6,00$).

Ylioppilastutkintomenestyksestä saatiin tiedot 173 vastaajalta, joka on 70,3% kaikista vastaajista ($n_{Jns}=45$; $n_{Jkl}=86$; $n_{Åbo}=17$). Ylioppilastutkinnosta muodostettiin summamuuttuja, joka kuvaa hakijan ylioppilastutkintomenestystä. Arvosanat koodattiin siten, että kirjoitetut arvosanat saivat seuraavia arvoja: approbatur (A)=1, lubenter approbatur (B)=2, cum laude approbatur (C)=3, magna cum laude approbatur (M)=4, eximia cum laude approbatur (E)=5 ja laudatur (L)=6. Summamuuttujan arvo jaettiin kirjoitettujen aineiden lukumäärällä.

Åbo Akademiin hakeneilla äidinkielenä oli ruotsi, yhdellä vastaajalla Joensuussa saame ja muilla suomi. Hakijoiden ylioppilastutkintomenestyksen summamuuttujan keskiarvo oli 3,43 ($kh=,84$; $min=1,20$; $maks=5,20$). Ylioppilastutkinnon keskiarvo oli Joensuuhun hakeneilla 3,12 ($kh=,80$; $min=1,50$; $maks=5,17$), Jyväskylään hakeneilla 3,66 ($kh=,85$; $min=1,20$; $maks=5,20$) ja Åbo Akademiin hakeneilla 3,59 ($kh=,60$; $min=2,40$; $maks=4,40$). Liitteessä 7 on lisätietoa hakijoiden ylioppilastutkinnosta ja siinä menestymisestä.

Suoritettut yliopistolliset opinnot

Suoritettut opinnot kuvaavat vastaajien suorittamia kokonaisia yliopistollisia opintokokonaisuuksia, esimerkiksi erityispedagogiikan perusopintoja. Osasuorituksia ei huomioidu. Suoritetuista opintokokonaisuuksista muodostettiin summamuuttuja, jossa yhdistettiin hakijan opintokokonaisuudet (ei suoritettuja opintoja=0, perusopinnot=1, aineopinnot=2, syventävät opinnot=3). Jos vastaaja oli suorittanut esimerkiksi kasvatus-tieteen aineopinnot ja psykologian perusopinnot, hän sai summamuuttujalla arvon 3.

146 (40,7 %) vastaajaa ilmoitti suorittaneensa aikaisempia yliopistollisia opintoja. Heistä 78 ilmoitti suorittaneensa erityispedagogiikan opintoja. Suoritettujen opintokokonaisuuksien summamuuttujan keskiarvo kaikilla hakijoilla ($n=246$) oli 1,24 suoritettua opintokokonaisuutta ($kh=1,67$; $min=0$; $maks=8,00$). Joensuun yliopistoon hakeneilla suoritettuja yliopistollisia opintoja oli keskimäärin 1,32 ($kh=1,56$), Jyväskylään hakeneilla 1,30 ($kh=1,71$) ja Åbo Akademiin hakeneilla ,84 ($kh=1,71$).

Vastaajien työkokemus

Vastaajia pyydettiin ilmoittamaan kahden viimeisen alaan liittyvän työkokemuksen laatu ja pituus. Tiedot käsiteltiin kuukausina. Vastauksista tarkasteltiin päätoimista erityisopettaja-työkokemusta, päätoimista opettajakokemusta sekä päätoimista kokemusta lapsi- ja nuorisotyössä. Työkokemus luokiteltiin siten, että 0=eikä työkokemusta, 1=1-6 kk, 2=7-12 kk, 3=13-18 kk, 4=19-24 kk ja 5= yli 25 kuukautta.

Vastaajista 61 (24,8 %) ilmoitti, että heillä ei ole aikaisempaa työkokemusta lapsi- ja nuorisotyöstä. Taulukkoon 17 on koottu kaikkien ja eri yliopistoihin hakeneiden vastaajien tiedot luokitellusta työkokemuksesta prosentteina. Suurin osa vastaajista (27,6 %; f=68) oli työskennellyt lapsi- ja nuorisotyössä 1-6 kuukautta. 61 vastaajalla ei ollut työkokemusta lainkaan.

TAULUKKO 17. Vastaajien työkokemus prosentteina yliopistoittain

	Kaikki hakijat % vastaajista n=246	Joensuun yliopisto % vastaajista n=76	Jyväskylän yliopisto % vastaajista n=133	Åbo Akademi % vastaajista n=37
Ei työkokemusta	24,8 %	18,4 %	24,1 %	40,5 %
1-6 kuukautta	27,6 %	25,0 %	23,3 %	48,6 %
7-12 kuukautta	24,0 %	23,7 %	28,6 %	8,1 %
13-18 kuukautta	7,7 %	13,2 %	6,8 %	0
19-24 kuukautta	1,6 %	3,9 %	0,8 %	0
yli 25 kuukautta	14,2 %	15,5 %	16,5 %	2,7 %

Aikaisempien vuosien hakeminen

Hakijoilta pyydettiin tietoa siitä, ovatko he hakeneet erityisopettajien koulutukseen aikaisempina vuosina. Tutkimusongelman 4 analyysissä tietoa käytettiin kaksiluokkaiseksi muuttujaksi (kyllä/ei). Aikaisempien vuosien hakulukumääriä ei otettu huomioon.

Kaikista vastaajista (n=246) 72 hakijaa (29,3 %) oli hakenut erityisopettajien koulutusohjelmaan aikaisempinakin vuosina. Joensuun yliopistoon (n=76) oli 34 (44,7 %)

uudelleenhakijaa, Jyväskylän yliopistoon (n=133) oli 32 uudelleenhakijaa (24,1 %) ja Åbo Akademin hakijoista (n=37) 6 (16,2 %) oli hakenut aikaisempinakin vuosina.

Vastaajien vanhempien koulutustausta

Hakijoita pyydettiin ilmoittamaan sekä isän (n=242) että äidin (n=244) koulutustausta. Koulutustaustan kuvailussa huomioitiin korkein koulutusaste. Toisen asteen ammatillisen tutkinnon omaasi 34,7 %, ylioppilastutkinnon 2,5 % sekä ylioppilastutkinnon ja toisen asteen ammatillisen tutkinnon 2,5 % vastaajien isistä. Toisen asteen koulutukseen liittyvät (ammatillinen tutkinto, ylioppilastutkinto ja ylioppilas + toisen asteen ammatillinen tutkinto) -vastausvaihtoehdot yhdistettiin jatkoanalyysjä varten. Näin ollen valtaosa vastaajien isistä oli käynyt toisen asteen koulutuksen (39,7 %). Peruskoulun tai kansakoulun läpikäyneitä oli 20,2 %, opisto- tai ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita 20,7 % ja yliopistotutkinnon omaavia 19,4 % vastaajien isistä.

Myös vastaajien äideistä valtaosalla oli toisen asteen tutkinto (43,1 %); toisen asteen ammatillinen tutkinto oli 31,6 %:lla, pelkkä ylioppilastutkinto 4,9 %:lla sekä ylioppilastutkinto ja toisen asteen ammatillinen tutkinto 6,6 %:lla vastaajien äideistä. Äideistä vain peruskoulun tai kansakoulu taustallaan oli 13,1 %:lla, opisto- tai ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita oli 23,0 %:a ja yliopistotutkinto oli 20,9 %:lla äideistä.

Analyyseissä isä ja äiti saivat koulutustaustastaan arvon välillä 1-4 (1=perus- tai kansakoulututkinto, 2=toisen asteen tutkinto; ammatillinen tutkinto, ylioppilastutkinto ja ylioppilas + toisen asteen ammatillinen tutkinto, 3=opisto- tai ammattikorkeakoulututkinto, 4=yliopistotutkinto).

7 TULOKSET

7.1 Persoonallisuus- ja motivaatiotekijät

Ensimmäisessä tutkimusongelmassa esitellään tutkimuksessa olleiden hakijoiden persoonallisuutta, itsetuntoa ja uranvalintamotiiveja. Lisäksi tarkastellaan, eroavatko miehet ja naiset sekä eri yliopistoihin hakeneet näiden tekijöiden suhteen. Aluksi käydään läpi persoonallisuustekijät ja näihin liittyvien erojen tarkastelu. Tämän jälkeen uranvalintamotiiveihin tulokset esitellään samalla tavalla. Lopuksi tarkastellaan persoonallisuudenpiirteiden, itsetunnon ja uranvalintamotiivien keskinäisiä yhteyksiä sekä koulutukseen hakeneiden taustatekijöiden yhteyttä näihin persoonallisuus- ja motivaatiotekijöihin.

Hakijoiden persoonallisuus ja itsetunto

Hakijoiden persoonallisuudenpiirteistä vahvin oli sovinnollisuus ($k_a=4,05$; $k_h=,47$) ja vastaavasti heikoin persoonallisuudenpiirre oli neuroottisuus ($k_a=2,58$; $k_h=,60$). Itsetunto oli kaikilla hakijoilla kohtalaisen vahva ($k_a=3,99$; $k_h=,52$). Kaikkien hakijoiden sekä naisten ja miesten persoonallisuustekijät on esitetty taulukossa 18.

TAULUKKO 18. Hakijoiden persoonallisuudenpiirteet ja itsetunto naisilla ja miehillä sekä näiden erot

	Kaikki	Naiset	Miehet	t-testi		
	ka (kh)	ka (kh)	ka (kh)	t (df)	p	d
Ekstroversio	3,76 (,59)	3,77 (,61)	3,71 (,47)	,502 (239)	,616	,10
Sovinnollisuus	4,01 (,49)	4,02 (,49)	3,98 (,53)	,399 (239)	,690	,08
Tunnollisuus	3,87 (,48)	3,91 (,46)	3,62 (,49)	3,212 (239)	,001	,63
Neuroottisuus	2,58 (,60)	2,63 (,60)	2,24 (,44)	4,236 (45,409)	,000	,67
Avoimuus	3,75 (,59)	3,77 (,59)	3,62 (,60)	1,322 (239)	,198	,25
Itsetunto	3,99 (,52)	3,97 (,54)	4,13 (,37)	-2,160 (51,227)	,035	,31

$n_{\text{kaikki}}=241$; $n_{\text{naiset}}=211$; $n_{\text{miehet}}=30$

Naiset olivat tunnollisempia kuin miehet ($t_{(239)}=3,212$; $p=,001$; taulukko 18). Ero oli efektikooltaan keskiuuri 0,62 (Cohenin d-arvo). Naiset olivat myös miehiä neuroottisempia ($t_{(45,409)}=4,236$; $p=,000$; $d=,67$). Muissa persoonallisuudenpiirteissä ei ollut miesten ja naisten välillä tilastollisesti merkitsevää eroa.

Itsetunto oli miehillä hieman korkeampi ($ka=4,13$; $kh=,37$) kuin naisilla ($ka=3,97$; $kh=,54$). Sukupuolten välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($t_{(51,227)}=-2,160$; $p=,035$). Effektikoko oli kohtalaisen pieni 0,31.

Taulukkoon 19 on koottu eri yliopistoihin hakeneiden persoonallisuustekijöiden keskiarvot ja -hajonnat sekä yksisuuntaisen varianssianalyysin (ANOVA) tulokset. Eri yliopistoihin hakeneiden välillä on tilastollisesti merkitsevää eroa persoonallisuustekijöistä tunnollisuudessa ($F_{(2,238)}=6.655$; $p=.002$) ja avoimuudessa ($F_{(2,238)}=4,323$; $p=,014$). Post hoc -testi (Tukey HSD) ilmensi, että Jyväskylään hakeneet olivat sekä Joensuuhun ($p=,021$; $d=0,4$) että Åbo Akademiin ($p=,006$; $d=,58$) hakeneita tunnollisempia. Jyväskylään hakeneet olivat myös Åbo Akademiin ($p=,011$; $d=,55$) hakeneita avoimempia. Muissa persoonallisuudenpiirteissä tai itsetunnossa ei ryhmien välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

TAULUKKO 19. Eri yliopistoihin hakeneiden persoonallisuudenpiirteet ja itsetunto sekä näiden erot

	Joensuun yliopisto (1)	Jyväskylän yliopisto (2)	Åbo Akademi (3)	ANOVA		Tukey HSD p<,05
	ka (kh)	ka (kh)	ka (kh)	F (df)	p	
Ekstroversio	3,76 (,54)	3,73 (,59)	3,69 (,70)	,997 (2, 238)	,378	
Sovinnollisuus	3,96 (,51)	4,02 (,48)	4,12 (,48)	1,352 (2, 238)	,261	
Tunnollisuus	3,79 (,46)	3,97 (,45)	3,70 (,53)	6,665 (2, 238)	,002	2>1,3
Neuroottisuus	2,49 (,56)	2,58 (,63)	2,78 (,54)	2,820 (2, 238)	,062	3>1
Avoimuus	3,72 (,58)	3,83 (,57)	3,51 (,62)	4,323 (2, 238)	,014	2>3
Itsetunto	4,10 (,45)	3,99 (,57)	3,90 (,49)	,175 (2, 239)	,529	

n_{Joensuu}=75; n_{Jyväskylä}=131; n_{Åbo Akademi}=35

Hakijoiden uranvalintamotiivit

Uranvalintamotiiveihin liittyvien väittämien tarkastelussa hakijat pitivät tärkeimpänä uranvalintaansa liittyvänä tekijänä ”mielenkiintoiset opinnot ja työnsisältö” –väittämää (ka=4,82; kh=,42). Toiseksi tärkein oli ”opettajana saan olla tekemisissä erilaisten ihmisten kanssa” (ka=4,63; kh=,65) ja kolmanneksi tärkein uranvalintamotiivi oli ”opettajana voin auttaa lapsia ja nuoria” (ka=4,57; kh=,76). Vähiten tärkein uranvalintamotiivi liittyi sattumaan, sillä se oli ”en juuri harkinnut, vaan valitsin melko sattumanvaraisesti” (ka=1,12; kh=,50). Viisi tärkeintä ja viisi vähiten tärkeintä uranvalintamotiivia on esitetty taulukossa 20 (n=238-244). Kaikki väittämät keskiarvojen mukaisessa tärkeysjärjestyksessä löytyvät liitteistä 4 ja 5.

TAULUKKO 20. Viisi uranvalintaan eniten ja viisi vähiten vaikuttanutta tekijää keskiarvojen mukaan

	Väittäjä	Keskiarvo	Keskihajonta
1.	mielenkiintoiset opinnot ja työnsisältö	4,82	,42
2.	opettajana saan olla tekemisissä erilaisten ihmisten kanssa	4,63	,65
3.	opettajana voin auttaa lapsia ja nuoria	4,57	,76
4.	saan mielihyvää seuratessani oppilaiden kehittymistä ja edistymistä	4,54	,66
5.	pyrin tämän opintotien kautta nimenomaan ammattiin, jonka olen valinnut	4,48	,79
	...		
34.	valmistumisaika vaikuttaa lyhyeltä	1,64	,974
35.	opettajan ammatissa ei ole paljoa ylityitä	1,59	,788
36.	pyrin tälle alalle lähinnä siksi, etten ilmeisesti pääse toivealalleni	1,19	,66
37.	valitsin alan ystävien esimerkkiä noudattaen	1,17	,54
38.	en juuri harkinnut vaan valitsin melko sattumanvaraisesti	1,12	,50

Erytisopettajuuteen liittyvistä motiiviväittämistä keskiarvojen mukaan tärkein oli "olen kiinnostunut oppilaista yksilöinä" (ka=4,67; kh=,59). Vähiten vaikuttanut motiivi oli puolestaan "vammaisen henkilö/erityistä tukea tarvitseva henkilö lähipiirissä" (ka=2,20; kh=1,33). Taulukossa 21 on kolme tärkeintä ja kolme vähiten tärkeintä erityisopettajuuteen liittyvää uranvalintamotiivia (n=242-244)

TAULUKKO 21. Kolme uranvalintaan eniten ja kolme vähiten vaikuttanutta erityisopettajuuteen liittyvää tekijää keskiarvojen mukaan

	Väittäjä	Keskiarvo	Keskihajonta
1.	olen kiinnostunut oppilaista yksilöinä	4,67	,59
2.	haluan auttaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria	4,66	,59
3.	katson itselläni olevan erityisiä taipumuksia juuri erityisopettajan ammattiin	4,26	,820
	...		
11.	olen kiinnostunut tietystä erityispedagogiikan kohderyhmästä	3,19	1,21
12.	en voinut ajatella mitään muutakaan koulutusta/ammattia	2,72	1,42
13.	vammaisen henkilö/ erityistä tukea tarvitseva henkilö lähipiirissä	2,20	1,31

Uranvalintamotiivien summamuuttujista hakijat (n=242-245) pitivät keskiarvoltaan tärkeimpänä opettajuuden sisäisiä motiiveja (ka=4,27; kh=,54) (taulukko 22). Ajautuminen muiden tukemana (ka=1,83; kh=,49) oli puolestaan vaikuttanut uranvalintaan vähiten. Miehet ja naiset erosivat juuri ja juuri tilastollisesti merkitsevästi erityisopettajuudessa ($t_{(240)}=1,995$; $p=,047$), jota naiset painottivat uranvalinnassaan (ka=3,85; kh=,52) miehiä enemmän (ka=3,66; kh=,47). Ero oli efektikokona ,37.

TAULUKKO 22. Hakijoiden uranvalintamotiivit naisilla ja miehillä sekä näiden erot

	Kaikki	Naiset	Miehet	t-testi		
	ka (kh)	ka (kh)	ka (kh)	t (df)	p	d
Opettajuuden sisäiset motiivit	4,27 (,53)	4,29 (,54)	4,12 (,48)	1,814 (43,695)	,077	,32
Ulkoiset motiivit	2,54 (,67)	2,53 (,67)	2,60 (,72)	-,629 (243)	,530	,01
Ajautuminen muiden tukemana	1,83 (,49)	1,82 (,47)	1,89 (,63)	-,666 (243)	,506	,14
Koulutusmyönteisyys	3,91 (,63)	3,92 (,64)	3,83 (,55)	,767 (240)	,444	,14
Erityisopettajuus	3,83 (,51)	3,85 (,52)	3,66 (,47)	1,995 (242)	,047	,37

$n_{\text{kaikki}}=242-245$; $n_{\text{naiset}}=211-213$; $n_{\text{miehet}}=31-32$

Eri yliopistoihin hakeneet erosivat tilastollisesti merkitsevästi "ulkoiset motiivit" ($F_{(2, 242)}=3,564$; $p=,030$) ja "ajautuminen muiden tukemana" ($F_{(2, 242)}=5,853$; $p=,003$) – uranvalintamotiivien suhteen (taulukko 23). Post hoc -vertailussa (Tukey HSD) havaittiin, ettei ulkoisten motiivien ero ollut tilastollisesti merkitsevä eri ryhmillä; pienin p-arvo Joensuuhun ja Jyväskylään hakeneiden vertailussa ($p=,069$; $d=,34$). Åbo Akademiin hakeneet pitivät ajautumista muiden tukemana muita ryhmiä vaikuttavampana uranvalintamotiivina (ka=2,08; kh=,60). Post hoc-vertailu osoitti, että he erosivat sekä Joensuuhun ($p=,004$; $d=,60$) että Jyväskylään hakeneista ($p=,006$; $d=,58$) tilastollisesti merkitsevästi. Erot ryhmien välillä näkyivät selkeästi myös efektikoossa, sillä se oli molemmissa vertailuissa suuri.

TAULUKKO 23. Eri yliopistoihin hakeneiden uranvalintamotiivit ja näiden erot

	Joensuun yliopisto (1)	Jyväskylän yliopisto (2)	Åbo Aka- demi (3)	ANOVA		Tukey HSD ($p < ,05$)
	ka (kh)	ka (kh)	ka (kh)	F (df)	p	
Opettajuuden sisäiset motiivit	4,31 (,48)	4,28 (,56)	4,14 (,55)	1,362 (2, 242)	,258	3 > 1, 2
Ulkoiset motiivit	2,65 (,61)	2,43 (,68)	2,69 (,73)	3,564 (2, 242)	,030	
Ajautuminen muiden tukemana	1,77 (,47)	1,80 (,45)	2,08 (,60)	5,853 (2, 242)	,003	
Koulutusmyönteisyys	3,87 (,55)	3,98 (,66)	3,75 (,68)	2,062 (2, 239)	,129	
Erytisopettajuus	3,84 (,53)	3,82 (,50)	3,80 (,55)	,094 (2, 241)	,910	

$n_{\text{Joensuu}}=75-76$; $n_{\text{Jyväskylä}}=131-133$; $n_{\text{Åbo Akademi}}=35-36$

Persoonallisuudenpiirteiden, itsetunnon ja uranvalintamotiivien yhteydet

Seuraavassa tarkastellaan persoonallisuus- ja motivaatiotekijöiden yhteyksiä toisiinsa sekä näiden yhteyttä hakijoiden taustatekijöihin. Molempiin kuvauksiin liittyvä korrelaatiotaulukko on sivulla 86.

Ekstroversio oli yhteydessä uranvalintamotiiveista opettajuuden sisäisiin motiiveihin ($r=,26$; $p=,000$) ja erityisopettajuuteen ($r=,27$; $p=,000$). Ekstroversion kasvaessa myös näiden uranvalintamotiivien merkitys kasvoi. Avoimuus korreloi tilastollisesti merkitsevästi opettajuuden sisäisiin motiiveihin ($r=,31$; $p=,000$), koulutusmyönteisyyteen ($r=,31$; $p=,000$) sekä erityisopettajuuteen ($r=,19$; $p=,000$). Avoimemmat hakijat pitivät näitä merkityksellisempinä.

Tunnollisuus korreloi uranvalintamotiiveista ajautumiseen muiden tukemana siten, että kyseisen uranvalintamotiivin merkitys pieneni tunnollisuuden kasvaessa ($r=-,16$; $p=,01$). Toisaalta voidaan myös ajatella, että vähemmän tunnolliset ihmiset tarvitsevat enemmän tukea toisilta ihmisiltä. Samaisen uranvalintamotiivin yhteys itsetuntoon on vastaavanlainen ($r=-,17$; $p=,01$); itsetunnon vahvemmat eivät pidä ajautumista muiden tukemana uranvalintaan vaikuttaneena tekijänä.

Neuroottisuuden yhteys mihinkään uranvalintamotiiviin ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Uranvalintamotiiveista puolestaan ainoana oli ulkoiset motiivit, joka ei korreloinut tilastollisesti merkitsevästi minkään persoonallisuudenpiirteen kanssa.

Taustatekijöiden yhteys persoonallisuus- ja motivaatiotekijöihin

Seuraavassa käydään läpi hakijoiden taustatekijöitä ja näiden yhteyksiä persoonallisuudenpiirteisiin, itsetuntoon ja uranvalintamotiiveihin. Tarkasteltavana ovat hakijan ikä, koulutustausta, suoritettut opinnot, alalta saatu työkokemus ja ylioppilastutkintomenestys, sekä vanhempien koulutus. Korrelaatiot löytyvät taulukosta 24.

Ikä korreloi persoonallisuudenpiirteistä tunnollisuuden kanssa siten, että vanhemmat hakijat olivat tunnollisempia ($r=,190$; $p=,000$). Ikä näytti vaikuttavan neuroottisuuden siten, että vanhemmat hakijat olivat vähemmän neuroottisia ($r=-,160$; $p=,01$). Myös iän ja koulutusmyönteisyyden välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys ($r=,25$; $p=,000$).

Hakijan koulutustausta korreloi vähäisesti sovinnollisuuden kanssa ($r=-,14$; $p=,03$) siten, että korkeammin koulutetut olivat vähemmän sovinnollisia. Koulutustausta vaikutti vähäisesti myös siihen, etteivät korkeammin koulutetuilla ajautuminen muiden tukemana ole yhtä vaikuttava uranvalintamotiivi kuin vähemmän koulutetuilla ($r=-,14$; $p=,03$).

Suoritetuilla opintokokonaisuuksilla oli tilastollisesti merkitsevä, negatiivinen korrelaatio ajautumiseen muiden tukemana ($r=-,18$; $p=,000$). Suoritettut opinnot vaikuttivat myös koulutusmyönteisyyteen; niiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($r=,23$; $p=,000$).

Alaan liittyvällä työkokemuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä persoonallisuudenpiirteisiin tai itsetuntoon. Työkokemuksella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys opettajuuden sisäisiin motiiveihin ($r=,225$; $p=,000$). Eli mitä enemmän hakijoilla oli alaan liittyvää työkokemusta, sitä enemmän opettajuuden sisäiset motiivit vaikuttivat tämän uranvalintaan. Myös erityisopettajuuden ja työkokemuksen välillä oli yhteyttä ($r=,206$; $p=,001$).

Ylioppilastutkintomenestyksen yhteyttä muihin tekijöihin tarkastellaan ainoastaan niiden hakijoiden kohdalla, joilta kyseiset tiedot saatiin ($n=173$). Ylioppilastutkintomenestyksellä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys uranvalinnan ulkoisiin motiiveihin ($r=-,29$; $p=,000$). Hyvin ylioppilaskirjoituksissa menestyneet eivät painottaneet uranvalinnassaan ulkoisiin motiiveihin liittyviä seikkoja. Toisaalta menestyminen kirjoituksissa vaikutti myös neuroottisuuteen, sillä ne olivat yhteydessä toisiinsa ($r=,21$; $p=,01$) ja näin ollen menestyneemmät olivat neuroottisempia.

Vanhempien koulutustausta oli yhteydessä hakijoiden persoonallisuudenpiirteisiin, uranvalintamotiiveista ainoastaan erityisopettajuus oli vähäisessä yhteydessä äidin koulutustaustaan ($r=-,13$; $p=,04$). Isän koulutustausta korreloi sovinnollisuuden ($r=-,15$; $p=,02$) ja tunnollisuuden kanssa ($r=-,18$; $p=,01$). Eli mitä sovinnollisempia ja tunnollisempia hakijat olivat, sitä alemmin koulutettuja heidän isänsä ovat. Avoimuus puolestaan kasvoi, mitä korkeammin koulutettu isä oli ($r=,13$; $p=,04$). Äidin koulutustausta oli yhteydessä etenkin sovinnollisuuteen, ja näiden välinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ($r=,19$; $p=,000$). Äidin korkeampi koulutus näytti myös lisäävän neuroottisuutta ($r=,14$; $p=,03$).

TAULUKKO 24. Hakijoiden taustojen, persoonallisuuden, itsetunnon ja uranvalintamotiivien yhteydet (Pearsonin korrelaatio)

	Ekstro- versio	Sovin- nollisuus	Tunnolli- suus	Neuroot- tisuus	Avoi- muus	Itse- tunto	Opetta- juuden sisäiset motiivit	Ulkoiset motiivit	Ajautu- minen	Koulu- tus- myön- teisyys	Erityis- opetta- juus
Opettajuuden sisäiset motiivit	,26***	,13*	,12	-,04	,31***	,13*					
Ulkoiset motiivit	-,03	-,06	-,07	,08	-,05	-,06	,13*				
Ajautuminen	-,01	-,02	-,16**	,11	,06	-,17**	,07	,30***			
Koulutus- myönteisyys	,15*	,05	,09	-,11	,31***	,13*	,29***	,24***	,15*		
Erityisopettajuus	,27***	,13*	,05	-,12	,19***	,11	,59***	,18***	,14*	,32***	
Ikä	,06	,02	,19***	-,16**	,11	,14*	,01	,09	-,09	,25***	,03
Koulutustausta	-,02	-,14*	,06	,05	,00	,02	-,04	,07	-,14*	,03	-,08
Suoritettut opinnot	,03	,02	,17**	-,05	,03	,12*	,06	,06	-,18***	,23***	,02
Työkokemus	,07	-,08	,11	-,07	,10	,08	,26***	,05	-,06	,14*	,21**
Yo-menestys*	-,12	-,16*	,04	,21**	,10	-,03	-,14	-,29***	,06	-,02	-,16*
Isän koulutus- tausta	,08	-,15*	-,18**	,02	,13*	,03	,00	-,11	,11	,03	-,06
Äidin koulutus- tausta	,01	-,19***	-,07	,14*	,08	-,01	-,03	-,12	,04	,05	-,13*

p<,000=***; p<,01=**; p<,05*

n=241-246

*n_{yo}=173

7.2 Hakijoiden tausta-, persoonallisuus- ja motivaatiotekijöiden yhteydet valintakokeesta saataviin pisteisiin

Toisessa tutkimusongelmassa tarkastellaan, kuinka hakijoiden persoonallisuus, itsetunto ja uranvalintamotiivit sekä taustatekijät olivat yhteydessä valintakokeiden eri osioista saataviin pisteisiin sekä kokonaispisteisiin. Valintakokeiden osioiden tarkastelussa olivat mukana Joensuuhun yliopistoon hakeneiden osalta kirjatentti, Jyväskylän yliopistoon hakeneilla ollut aineistokoe, Joensuussa ja Jyväskylässä ollut ryhmätilanne sekä kaikkien hakijoiden osalta haastattelu ja kokonaispisteet.

Aluksi tarkastellaan persoonallisuuden, itsetunnon ja uranvalintamotiivien yhteyttä valintakokeiden eri osioista saataviin pisteisiin sekä kokonaispisteisiin. Tämän jälkeen läpikäydään taustatekijöiden yhteydet valintakoeosioista saatuihin pistemääriin. Tarkastelu tapahtuu valintakokeiden osioista mukaisessa järjestyksessä.

Hakijoiden persoonallisuuden, itsetunnon sekä uranvalintamotiivien yhteys valintakoepistemääriin

Taulukkoon 25 on koottu kaikki valintakoepistemäärien ja hakijoiden persoonallisuuden, itsetunnon ja uranvalintamotiivien väliset korrelaatiot. Joensuun yliopiston kirjatentti korreloi tilastollisesti merkitsevästi ainoastaan neuroottisuuden kanssa ($r=,28$; $p=,01$). Jyväskylän yliopiston aineistokokeella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä mihinkään näistä tekijöistä.

Valintakokeiden ryhmätilanteen ja siitä saatavien pistemäärien kanssa ei korreloinut mikään persoonallisuus- tai motivaatiotekijä. Korrelaatiokertoimet näiden välillä olivat kaiken kaikkiaan kohtalaisen pieniä.

Ekstroversio vaikutti haastattelusta saataviin pistemääriin ($r=,13$; $p=,04$). Ekstrovertimmät hakijat saivat haastattelusta parempia pistemääriä. Uranvalintamotiiveista koulutusmyönteisyys ($r=,16$; $p=,01$) ja erityisopettajuus ($r=,15$; $p=,02$) olivat yhteydessä haastattelusta saataviin pisteisiin. Hakija menestyi haastattelussa paremmin, mikäli hänen uranvalinnassaan olivat olleet vaikuttavina tekijöinä koulutusmyönteisyyden sekä erityisopettajuuteen liittyvät tekijät.

Kokonaispisteet ja koulutusmyönteisyys korreloivat tilastollisesti merkitsevästi ($r=,17$; $p=,01$). Mitä myönteisemmin hakija suhtautui koulutukseen, sitä suuremmat olivat

hänen kokonaispisteensä. Kokonaispisteisiin vaikutti myös erityisopettajuus ($r=,13$; $p=,04$).

TAULUKKO 25. Valintakokeen eri osioiden ja hakijoiden persoonallisuuden, itsetunnon ja uranvalintamotiivien väliset korrelaatiot (Pearsonin korrelaatio).

	Kirjatentti	Aineistokoe	Ryhmätilanne	Haastattelu	Kokonaispisteet
Ekstroversio	-,13	,06	,05	,13*	,10
Sovinnollisuus	-,08	,04	-,02	-,03	-,03
Tunnollisuus	-,03	-,05	,00	-,05	-,05
Neuroottisuus	,28**	-,03	-,05	,01	,00
Avoimuus	,04	-,08	-,04	,07	,04
Itsetunto	,01	,08	,09	,08	,12
Opettajuuden sisäiset motiivit	,18	-,09	-,10	,10	,03
Ulkoiset motiivit	-,15	,12	,06	-,01	,03
Ajautuminen muiden tukemana	,05	-,04	,05	-,06	-,05
Koulutusmyönteisyys	,11	,16	,09	,16**	,17**
Erityisopettajuus	,10	,02	-,04	,15*	,13*
	n=75-76	n=131-133	n=206-209	n=241-245	n=240-244

$p<,000=***$; $p<,01=**$; $p<,05^*$

Hakijoiden taustatekijöiden yhteys valintakoepistemääriin

Mikään hakijoiden taustatekijöistä ei ollut tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä Joensuun yliopiston kirjatentistä saataviin pisteisiin. Pieni korrelaatio oli ainoastaan kirjatentin ja ylioppilastutkimusten menestyksen kanssa ($r=,28$; $p=,02$), jolloin ylioppilastutkimuksessa menestyneet saivat parempia pisteitä myös kirjatentissä.

Jyväskylän aineistokokeen pistemäärä ja suoritettavat opinnot olivat yhteydessä toisiinsa ($r=,22$; $p=,01$). Suoritettujen opintojen määrä siis paransi aineistokokeen pisteitä. Muut hakijan taustatekijät eivät olleet yhteydessä aineistokokeeseen.

Ryhmätilanne järjestettiin ainoastaan Joensuun ja Jyväskylän yliopistojen pääsykokeissa. Mikään hakijoiden taustatekijä ja ryhmätilanteesta saatava pistemäärä eivät olleet tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä toisiinsa.

Haastattelu järjestettiin kaikissa yliopistoissa. Mitä vanhempia hakijat olivat, sitä parempia pisteitä he saivat haastattelusta ($r=,21$; $p=,000$). Myös koulutustaustalla oli yhteys haastattelun pistemääriin ($r=,21$; $p=,000$), sillä korkeammin koulutetut saivat siitä parempia pistemääriä. Työkokemus korreloi vähäisesti haastattelupistemäärien kanssa ($r=,15$; $p=,020$).

Vanhemmat hakijat menestyivät myös kokonaispisteiden valossa paremmin kuin nuoret, sillä iän ja kokonaispisteiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($r=,18$; $p=,000$). Mitä enemmän hakijalla oli aikaisempaa koulutusta, sitä suuremmat olivat hänen kokonaispisteensä ($r=,18$; $p=,000$). Vastaavanlainen yhteys oli kokonaispisteillä ja aiemmin suoritetuilla opinnoilla ($r=,21$ ($p=,000$)). Muiden taustatekijöiden ja kokonaispisteiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Ylioppilastutkintomenestyksen yhteyttä kokonaispisteisiin tutkittiin vain Joensuun ja Jyväskylän yliopistoihin hakeneilta, sillä Åbo Akademin kokonaispisteisiin sisältyy ylioppilastutkintomenestys. Taulukkoon 26 on koottu hakijan taustatietojen ja valintakokeen eri osioiden väliset korrelaatiot.

TAULUKKO 26. Hakijoiden taustatekijöiden ja valintakokeen eri osioiden väliset korrelaatiot (Pearsonin korrelaatio).

	Kirjatentin tulos	Aineistokoe	Ryhmätilanne	Haastattelu	Kokonaispisteet
Ikä	-0,10	0,14	0,02	0,21***	0,18***
Koulutustausta	0,10	0,10	0,07	0,21***	0,18***
Suoritettut opinnot	0,09	0,22**	0,09	0,22***	0,21***
Työkokemus	-0,02	-0,07	-0,07	0,15*	0,07
Yo-menestys^a	0,28*	0,18	-0,04	-0,03	0,05
Isän koulutustausta	0,13	-0,08	0,08	0,08	0,08
Äidin koulutustausta	0,04	-0,04	0,00	0,08	0,04
	n=76 n ^a =70	n=131-133 n ^a =86	n=206-209 n ^a =156	n=240-245 n ^a =173	n=239-244 n ^a =156

$p<,000=***$; $p<,01=**$; $p<,05^*$

7.3 Sukupuolen ja soveltuvuuskokeen järjestelyjen vaikutus hakijoiden saamiin pistemääriin

Kolmannessa tutkimusongelmassa selvitettiin sukupuolten välisiä eroja Joensuun yliopistossa järjestetyn kirjatentin ja Jyväskylän yliopiston aineistokokeen pistemäärissä. Tutkimusongelmassa selvitettiin myös hakijan ja arvioitsijoiden sukupuolten sekä haastattelu- ja ryhmätilanteen järjestelyjen vaikutusta hakijan saamiin pisteisiin.

Haastattelijoiden ja arvioitsijoiden sukupuolista muodostettiin sukupuoliluokat "naiset" ja "nainen ja mies". Åbo Akademin soveltuvuuskokeissa ei ollut ryhmätilannetta, joten analyysi suoritettiin ainoastaan Joensuun ja Jyväskylän yliopistojen osalta.

Hakijoiden sukupuolen yhteys kirjatentistä ja aineistokokeesta saatuihin pistemääriin

Naiset (n=61) saivat Joensuun yliopiston kirjatentissä keskimäärin 6,43 pistettä (kh=1,06) ja miehet (n=15) puolestaan 6,67 pistettä (kh=1,18). Riippumattomien otosten t-testi osoitti, että miehet ja naiset eivät eronneet kirjatentistä saaduissa pisteissä tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ($t_{(19,838)}=-,720$; $p=,480$).

Jyväskylän yliopistossa olleessa aineistokokeen pistemäärissä miehet ja naiset eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ($t_{(131)}=,332$; $p=,740$). Miehet (n=14) saivat aineistokokeesta keskimäärin 19,21 pistettä (kh=5,97) ja naiset 19,64 pistettä (n=119; kh=4,33).

Hakijoiden sukupuolen ja haastattelujärjestyksen yhteys haastattelusta saatuihin pisteisiin

Hakijat saivat haastattelussa Joensuun yliopistossa keskimäärin 7,14 (kh=1,88; n=76), Jyväskylässä 7,41 (kh=1,80; n=133) ja Åbo Akademiassa 6,78 (kh=2,25; n=37) pistettä. Kaikkien hakijoiden keskimääräinen haastattelupistemäärä oli 7,23 (kh=1,90) pistettä.

Sukupuolten välinen vertailu riippumattomien otosten t-testillä osoitti ($t_{(244)}=-2,338$; $p=,020$), että miehet saivat haastattelusta keskimäärin parempia pisteitä (ka=7,96; kh=2,02) kuin naiset (ka=7,12; kh=1,86). Efektikooltaan vaikutus oli keskisuuri (Cohenin $d=,44$).

Haastattelusta saataviin pisteisiin ei vaikuttanut se, monentenako hakija näihin meni. Pearsonin korrelaatio haastattelun järjestysnumeron ja haastattelusta saatavien pistemäärien välillä oli ,026 ($p=,685$).

Hakijoiden ja arvioitsijoiden sukupuolen yhteys haastattelusta saatuihin pisteisiin

Naiset arvioivat ja haastattelivat 154 hakijaa, mies ja nainen -haastattelijat 92 hakijaa. Haastattelupisteiden antamisessa ja hakijan arvioinnissa naiset ($k_a=7,18$; $k_h=1,95$) ja nainen ja mies ($k_a=7,33$; $k_h=1,83$) -haastattelijat antoivat hakijoille keskimäärin samansuuruisia pisteitä. T-testissä näiden ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($t_{(244)}=-,611$; $p=,542$). Efektikooltaan keskiarvojen ero oli ainoastaan ,08.

Haastateltavan sukupuolen ja arvioitsijoiden sukupuolten välistä yhteyttä haastattelusta saataviin pisteisiin tutkittiin varianssianalyysin avulla. Taulukossa 27 on kuvattu naisten ja miesten saamat pisteet naisten ja nainen-mies -haastattelijoiden arvioimana.

TAULUKKO 27. Miesten ja naisten haastattelusta saamat pisteet naisten ja nainen-mies -haastatteliijoilta

Hakijan sukupuoli	Haastattelijoiden sukupuoli	k_a	k_h
Nainen	naiset (n=139)	7,12	1,96
	nainen ja mies (n=75)	7,12	1,68
Mies	naiset (n=15)	7,64	1,83
	nainen ja mies (n=17)	8,24	2,19

Hakijan ja haastattelijoiden sukupuolella ei ollut yhdysvaikutusta haastattelusta saatuihin pisteisiin. Myöskään arvioitsijoiden sukupuolella ei ollut omavaikutusta (taulukko 28). Sen sijaan hakijan sukupuolella oli omavaikutus haastattelusta saatuihin pisteisiin ($F_{(1, 242)}=5,128$; $p=,024$), joskin sen selitysaste varianssianalyysissä oli ainoastaan 2,1%. Kuten aiemmin todettiin, miehet saivat haastattelusta tilastollisesti merkitsevästi parempia pisteitä kuin naiset.

TAULUKKO 28. Hakijan sukupuolen ja haastattelijoiden sukupuolten yhdys- ja omavai-
kutus haastattelusta saataviin pistemääriin

Vaihtelun lähde	df	F-arvo	p	eta ²
Hakijan sukupuoli	1	5,128	,024*	,021
Haastattelijoiden sukupuoli	1	,659	,418	,003
Sukupuoli* haastattelijoiden sukupuoli	1	,680	,410	,003
Virhe	242			

p<,000=***; p<,01=**; p<,05*

Hakijoiden sukupuolen ja ryhmätilanteen järjestyksen yhteys ryhmätilanteesta saatuihin pisteisiin

Ryhmätilanne järjestettiin Joensuussa ja Jyväskylässä. Hakijat saivat Joensuussa keskimäärin 6,86 (kh=1,19) ja Jyväskylässä 7,26 (kh=1,40) pistettä. Näissä kahdessa yliopistossa ryhmätilanteen keskimääräinen pistemäärä oli 7,11 (kh=1,34) pistettä. Miehet saivat ryhmätilanteesta keskimäärin parempia pisteitä (ka=7,72; sd=1,26) kuin naiset (ka=7,01; kh=1,32) ja ero oli tilastollisesti merkitsevä (p=,007) (taulukko 29).

TAULUKKO 29. Ryhmätilanteesta saadut pistemäärät ja sukupuolten välinen t-testi

	Kaikki	Joensuu	Jyväskylä	Naiset	Miehet	t-testi		
	ka (kh)	ka (kh)	ka (kh)	ka (kh)	ka (kh)	t (df)	p	d
Ryhmätilanne	7,11 (1,34)	6,86 (1,19)	7,26 (1,40)	7,01 (1,32)	7,72 (1,26)	-2,704 (207)	,007	,54

n_{naiset}=180; n_{miehet}=29

Ryhmätilanteesta saataviin pistemäärien ja ryhmätilanteen järjestyksen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Pearsonin korrelaatio näiden välillä oli ,053 (p=,445).

Ryhmän vaikutus ryhmätilanteesta saatuihin pisteisiin

Ryhmätilanteita oli yhteensä 51, joista Joensuussa järjestettiin 15 ja Jyväskylässä 36. Ryhmissä oli hakijoita Joensuussa 4-6 ja Jyväskylässä 3-4 (yhdessä Jyväskylän ryhmässä oli ainoastaan kaksi hakijaa). Tiettyyn ryhmään kuulumisen merkitystä hakijoiden saamien pisteiden vaihtelussa arvioitiin sisäkorrelaation avulla. Taulukossa 30 on sisäkorrelaation laskukaavat ja tulokset yliopistoittain.

Joensuun yliopiston ryhmätilanteiden sisäkorrelaatio oli ,093 eli 9,3 % hakijoiden ryhmätilanteesta saamien pistemäärien vaihtelusta selittyi ryhmien välisillä eroilla. Jyväskylän yliopistossa ryhmien väliset erot selittivät pistemäärien vaihtelua 7,6 %, sillä sisäkorrelaatio oli ,076.

TAULUKKO 30. Sisäkorrelaatiot yliopistoittain

	Var1/(Var1+var(Error)) (sisäkorrelaation laskukaava)	Tulos	Vaihtelu %
Joensuun yliopisto	,134/(,143+1,400)	,093	9,3 %
Jyväskylän yliopisto	,148/(,148+1,805)	,076	7,6 %

7.4 Hakijoiden valituksi tulemista selittävät mallit

Neljännessä tutkimusongelmassa oli tarkoitus selvittää, mitkä tekijät selittävät hakijoiden valituksi tulemista koulutukseen, kun huomioidaan hänen taustansa (sukupuoli, ikä, työkokemus, koulutustausta, yliopistolliset opinnot ja aikaisempien vuosien hakeminen), persoonallisuudenpiirteensä, itsetunto ja uranvalintamotiivit. Koska valintaan mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä on niin paljon, haluttiin niitä tarkastella taustatekijöiden ja persoonallisuus- ja motivaatiotekijöiden suhteen (taulukko 31) sekä niin, että kaikki muuttujat ovat siinä mukana.

TAULUKKO 31. Valintaa selittävien mallien muuttujat

Taustatekijät	Persoonallisuus- ja motivaatiotekijät
sukupuoli (kategorisoitu; nainen=0, mies=1)	ekstroversio
ikä	sovinnollisuus
koulutustausta	tunnollisuus
alaan liittyvä työkokemus	neuroottisuus
suoritetut yliopistolliset opinnot	avoimuus
aikaisempien vuosien hakeminen (kategorisoitu; ei=0, kyllä=1)	itsetunto
(ylioppilastutkintomenestys)	opettajuuden sisäiset motiivit
	ulkoiset motiivit
	ajautuminen muiden tukemana
	koulutusmyönteisyys
	erityisopettajuus

Kokonaiskuvan saamiseksi regressioanalyysi rakennettiin askeltaen. Analyysi asettaa muuttujat paremmuusjärjestykseen niiden tilastollisen merkitsevyyden suhteen. Analyysissä käytettiin kaksiluokkaista vastemuuttujaa (ei-valittu koulutukseen/valittu koulutukseen).

Regressiomallit rakennettiin aluksi yliopistoittain, joita esitellään seuraavassa. Lopuksi tehtiin kaikkia hakijoita koskevat mallit. Ylioppilastutkintomenestys jätettiin analyysin ulkopuolelle, sillä se vaikuttaa Åbo Akademiassa valituksi tulemiseen. Ylioppilastutkintomenestyksen merkitystä valituksi tulemiseen tarkasteltiin yliopistokohtaisesti Joensuun yliopiston ja Jyväskylän yliopiston kohdalla. Se asetettiin enter-menetelmällä malliin toisessa vaiheessa, jolloin oli selvitetty muut malleihin tulevat muuttujat. Ylioppilastutkintomenestys ei selittänyt valituksi tulemistä missään analyysissä, joten sitä ei raportoida tässä erikseen.

Joensuun yliopistoon hakeneiden valintaa koulutukseen selittävät mallit

Selvitettäessä Joensuun yliopistoon hakeneiden valituksi tulemistä (N=74), asetetaan aluksi taustatekijät logistiseen askeltavaan regressioanalyysiin. Yksikään muuttuja ei ollut tilastollisesti merkitsevä, eikä malliin siten tullut yhtäkään muuttujaa.

Toisessa regressioanalyysissä selittäviksi muuttujiksi asetettiin persoonallisuus- ja motivaatiotekijät (n=74). Valintaa selittävään askeltavaan malliin tuli ainoastaan opettajuuden sisäiset motiivit. Mallin selityssaste oli 9,9 % (Nagelkerkenin R neliö).

Mitä tärkeämpiä opettajuuden sisäiset motiivit olivat hakijan uranvalinnassa, sitä suurempi todennäköisyys hakijalla oli tulla valituksi. Joensuun yliopistoon hakeneiden opettajuuden sisäisiä motiiveja kuvaavan summamuuttujan arvot vaihtelivat välillä 3,27-5,00 (ka=4,31; kh=,48). Mikäli hakijan opettajuuden sisäisiä motiiveja kuvaavan summamuuttujan arvo nousi yhden yksikön, eli noin kahden keskihajonnan verran ($1/0,48=2,08$), olisi hänen todennäköisyys tulla valituksi 3,6-kertaistunut. Mallin tunnusluvut on esitetty taulukossa 32.

TAULUKKO 32. Joensuun yliopiston koulutukseen valintaa kuvaavan muuttujan tunnusluvut ja suhteellinen selitysvoima (persoonallisuus- ja motivaatiotekijät)

Muuttuja	B	keskivirhe	Wald	p-arvo	Eks (B)	R*
Opettajuuden sisäiset motiivit	1,279	,578	4,902	,027	3,594	,176

df=1

* $R = \sqrt{(Wald-2)/319,133}$

Viimeiseen Joensuun yliopiston koulutuksen valintaa selittävään askeltavaan regressioanalyysiin asetetaan kaikki selittävät muuttujat. Ensimmäisessä vaiheessa valintaa selittäväksi muuttujaksi tuli opettajuuden sisäiset motiivit (Nagelkerkenin R-neliö=,099). Toisessa vaiheessa malliin tuli mukaan sukupuoli (mies), jolloin selityssasteeksi tuli 16,2 %.

Taulukkoon 33 on koottu malliin mukaan tulleiden opettajuuden sisäisten motiivien sekä sukupuolen tunnusluvut sekä opettajuuden sisäisten motiivien suhteellinen selityssaste. Lopullinen malli osoittaa, että sukupuolen merkitys ei ollut Waldin p-arvon mukaan tilastollisesti merkitsevä (Wald=3,600; p=,058). Näin ollen miesten todennäköisempään opiskelemaan pääsemiseen on suhtauduttava varauksellisesti.

Kuitenkin malli antaa viitteitä siitä, että miehillä olisi ollut 3,6 kertaa suurempi todennäköisyys tulla valituksi koulutukseen kuin naisilla. Kun sukupuolen vaikutus huomioidaan, opettajuuden sisäisten motiivien pistemäärän kasvaminen yhdellä yksiköllä, eli

noin kahdella keskihajonnalla, olisi se viisinkertaistanut hakijan todennäköisyyden tulla valituksi koulutukseen.

TAULUKKO 33. Joensuun yliopiston koulutukseen valintaa kuvaavien muuttujien tunnusluvut ja suhteellinen selitysvoima (kaikki selittävät muuttujat)

Muuttuja	B	keskivirhe	Wald	p-arvo	Eks (B)	R*
Sukupuoli (mies)	1,373	,724	3,600	,058	3,948	
Opettajuuden sisäiset motiivit	1,673	,647	6,681	,010	5,326	,224

df=kaikissa 1

* R= SQRT((Wald-2)/93,253)

Jyväskylän yliopistoon hakeneiden koulutukseen valintaa selittävät mallit

Testattaessa Jyväskylän yliopistoon hakeneiden (N=127) taustatekijöiden yhteyttä valituksi tulleiden joukossa, askeltavaan regressioanalyysiin ensimmäisessä vaiheessa valintaa selittäväksi muuttujaksi tuli sukupuoli (mies; Nagelkerkenin neliö=,078). Lopulliseen malliin tuli mukaan vielä suoritettut opintokokonaisuudet, jolloin selitysaste oli 14,8 %. Taulukossa 34 on lopullisen mallin muuttujat ja niiden tunnusluvut.

TAULUKKO 34. Jyväskylän yliopiston koulutukseen valintaa kuvaavien muuttujien tunnusluvut ja suhteellinen selitysvoima (taustatekijät)

Muuttuja	B	keskivirhe	Wald	p-arvo	Eks (B)	R*
Suoritettut opintokokonaisuudet	,313	,122	6,566	,010	1,368	,159
Sukupuoli (mies)	1,959	,802	5,961	,015	7,094	

df=kaikissa 1

* R= SQRT((Wald-2)/180,187)

Suoritettujen opintokokonaisuuksia kuvaavan summamuuttujan arvot vaihtelivat Jyväskylään hakeneilla välillä 0-8 (ka=1,30; kh=1,71). Mikäli hakija, jolla ei ollut suoritettuja opintoja, olisi ollut yksi suoritettu opintokokonaisuus, olisi hänellä ollut 36,8 %

todennäköisempää tulla valituksi. Lopullinen malli osoitti, että kun suoritettujen opintokokonaisuuksien vaikutus oli huomioitu, sukupuoli ennusti valituksi tulemistakin niin. Tällöin miehillä oli yli 7-kertaa suurempi todennäköisyys tulla valituksi koulutukseen Jyväskylän yliopistossa.

Seuraavaan logistiseen askeltavaan regressioanalyysiin Jyväskylään yliopistoon hakeneiden (n=130) valintaa selittäviksi muuttujiksi asetettiin persoonallisuus- ja motivaatiotekijät. Tällöin analyysi mallintoi ainoastaan itsetunnon valintaa selittäväksi muuttujaksi (taulukko 35), selitysasteen (Nagelkerken R-neliö) ollessa kohtalaisen matala 5,6 %.

TAULUKKO 35. Jyväskylän yliopiston koulutukseen valintaa kuvaavan muuttujan tunnusluvut ja suhteellinen selitysvoima (persoonallisuus- ja motivaatiotekijät)

Muuttuja	B	keskivirhe	Wald	p-arvo	Eks (B)	R*
Itsetunto	,753	,332	5,153	,023	2,123	,132

df=1

* $R = \sqrt{(Wald-2)/319,133}$

Itsetunnon kasvaminen merkitsi Jyväskylän yliopistossa todennäköisempää valintaa koulutukseen. Itsetunnon pistemäärän lisääntyminen yhdellä yksiköllä merkitsi yli kaksi kertaa suurempaa todennäköisyyttä tulla valituksi. Itsetunnon keskiarvo Jyväskylään hakeneilla oli 3,99 ja keskihajonta ,51 (min=2,10; maks=5,00). Itsetunnon merkitys suhteutettuna keskihajontaan voidaan ajatella niin, että jos hakijan itsetunto olisi ollut noin kahden keskihajonnan verran korkeampi, olisi hänellä tällöin ollut noin kaksi kertaa todennäköisempää tulla valituksi koulutukseen.

Kun Jyväskylään hakeneiden (n=127) askeltavaan regressioanalyysiin asetettiin valintaa selittäviksi muuttujiksi sekä tausta- että persoonallisuus- ja motivaatiotekijät, niin ensimmäisessä vaiheessa valintaa selittäväksi muuttujaksi tuli suoritettujen opintokokonaisuuksien vaikutus (Nagelkerkenin neliö=,78). Lopulliseen malliin tuli myös sukupuoli (mies). Mallin selitysaste oli 15,1 % (Nagelkerkenin neliö).

Taulukossa 36 on kuvattu Jyväskylän yliopistoon hakeneiden valituksi tulemistakin selittävä malli. Malli osoittaa, että miehillä oli 6,8 kertaa suurempi todennäköisyys tulla valituksi koulutukseen kun suoritettujen opintokokonaisuuksien vaikutus oli huomioitu.

TAULUKKO 36. Jyväskylän yliopiston koulutukseen valintaa kuvaavien muuttujien tunnusluvut ja suhteellinen selitysvaivoima (tausta- ja persoonallisuus- ja motivaatiotekijät)

Muuttuja	B	keskivirhe	Wald	p-arvo	Eks (B)	R*
Sukupuoli (mies)	1,914	,804	5,669	,017	6,779	
Suoritetut opinto-kokonai-suudet	,330	,127	6,759	,009	1,391	,164

df=kaikissa 1

* $R = \sqrt{(\text{Wald}-2)/176,052}$

Åbo Akademiin hakeneiden koulutukseen valintaa selittävät mallit

Åbo Akademiassa valituksi tulemista selittävään logistiseen askeltava regressioanalyysiin asetettiin aluksi selittäviksi muuttujiksi hakijoiden taustatekijät (n=34). Malliin tulee selittäjäksi ainoastaan aikaisempien vuosien hakeminen, mutta sen Wald-arvo on 0 ja tämän p-arvo=1,00. Selvitettäessä tähän syytä ilmenee, että kaikki Åbo Akademiin aikaisemmin hakeneet ovat tulleet valituiksi opiskelemaan (n=6). Tämän vuoksi analyysit tehdään ilman kyseistä muuttujaa.

Åbo Akademiin hakeneiden askeltavassa regressioanalyysissä mikään taustatekijä ei selittänyt valituksi tulemista, eli yksikään muuttaja ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Testattaessa persoonallisuus- ja motivaatiotekijöiden vaikutusta valituksi tulemiseen, niistäkään ei mikään selittänyt valintaa. Askeltava regressioanalyysi ei myöskään löytänyt tilastollisesti merkitseviä muuttujia, kun huomioitiin sekä tausta-, persoonallisuus- ja motivaatiotekijät. Åbo Akademiin hakeneille ei siis syntynyt yhtään valintaa selittävää mallia.

Kaikkien hakijoiden koulutukseen valintaa selittävät mallit

Lopuksi pyrittiin löytämään kaikkien hakijoiden valintaa selittäviä malleja logistisen askeltavan regressioanalyysin avulla. Aluksi malliin otettiin selittäviksi muuttujiksi hakijoiden (n=240) taustatekijät.

Askeltavaan malliin tuli ensimmäisessä vaiheessa suoritettut opinnot, jolloin selitysaste oli 4,5 %. Lopullisessa mallissa oli sukupuoli (mies) ja suoritettut opinnot. Selitysaste mallille tuolloin oli 8,9 %.

Miesten todennäköisyys tulla valituksi koulutukseen on noin kolme kertaa suurempi kuin naisten ($\text{Exp}(B)=3,20$). Yksikin suoritettu opintokokonaisuus lisää hakijan todennäköisyyttä tulla valituksi koulutukseen 28,8 %, kun sukupuolen vaikutus on huomioitu. Taulukossa 37 on kuvattu lopullisen mallin (vaihe 2) selittävien muuttujien tunnusluvut sekä suhteellinen selitysvoima (R-tunnusluku) suoritettujen opintojen osalta.

TAULUKKO 37. Koulutukseen valintaa kuvaavien muuttujien tunnusluvut ja suhteellinen selitysvoima (taustatekijät)

Muuttuja	B	keskivirhe	Wald	p-arvo	Eks (B)	R*
Sukupuoli (mies)	1,164	,419	7,711	,005	3,203	
Suoritettut opintokokonaisuudet	,253	,085	8,781	,003	1,288	,143

df=kaikissa 1

* $R = \text{SQRT}((\text{Wald}-2)/329,437)$

Testattaessa persoonallisuus- ja motivaatiotekijöiden yhteyttä kaikilla hakijoilla ($n=238$) valituksi tulemiseen, askeltava regressioanalyysi mallintaa itsetunnon valintaa selittäväksi tekijäksi (taulukko 38). Nagelkerkenin neliö on tosin kohtalaisen pieni, 0,032. Itsetunnon keskiarvo kaikilla hakijoilla ($n=242$) oli 3,99 ($kh=,52$; $min=2,10$; $maks=5,00$). Mikäli hakijan itsetunnon pistemäärä olisi kasvanut yhdellä yksiköllä, eli noin kahdella keskihajonnan verran, olisi hänellä ollut 85,6 % suurempi todennäköisyys tulla valituksi koulutukseen. Eli mitä parempi itsetunto hakijalla oli, sitä todennäköisempää oli tulla valituksi koulutukseen.

TAULUKKO 38 Koulutukseen valintaa kuvaavan muuttujan tunnusluvut ja suhteellinen selitysvoima (persoonallisuus- ja motivaatiotekijät)

Muuttuja	B	keskivirhe	Wald	p-arvo	Eks (B)	R*
Itsetunto	,618	,263	5,539	,019	1,856	,104

df=1

* $R = \text{SQRT}((\text{Wald}-2)/327,902)$

Viimeiseen askeltavaan regressioanalyysiin koulutukseen valintaa kaikilla hakijoilla (n=232) selittäviksi muuttujiksi asetettiin tausta-, persoonallisuus- ja motivaatiotekijät. Askeltava regressioanalyysi antoi kolme vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa mallin selittäjäksi tuli suoritettut opintokokonaisuudet (Nagelkerkenin neliö=,049). Toisessa vaiheessa malliin tulee mukaan myös sukupuoli (mies; Nagelkerkenin neliö=,086). Lopulliseen malliin valintaa selittäväksi muuttajaksi tulee vielä ekstroversio ja mallin selitysteeksi tulee 10,7 %. Taulukossa 39 on lopullisen mallin selittävien muuttujien tunnusluvut sekä suhteellinen selitysvaivoima (R-tunnusluku).

TAULUKKO 39. Koulutukseen valintaa kuvaavien muuttujien tunnusluvut ja suhteellinen selitysvaivoima (tausta- ja persoonallisuus- ja motivaatiotekijät)

Muuttuja	B	keskivirhe	Wald	p-arvo	Eks (B)	R*
Ekstroversio	,477	,241	3,929	,047	1,611	,078
Sukupuoli (mies)	1,156	,443	6,803	,009	3,178	
Suoritettut opinnot	,263	,088	8,991	,003	1,301	,148

df=kaikissa 1

* $R = \sqrt{(Wald-2)/319,133}$

Ekstroversiota kuvaavan summamuuttuja vaihteli kaikilla hakijoilla (n=241) siten, että minimissään se oli 1,75 ja maksimissaan 5,00 (ka=3,76; kh=,59). Jos hakijan ekstroverttiyden pistemäärä olisi kasvanut yhdellä yksiköllä eli noin 1,6 keskihajonnan verran, olisi hänellä ollut 61,1 % suurempi todennäköisyys tulla valituksi koulutukseen. Kun ekstroversio oli huomioitu, miesten todennäköisyys tulla valituksi koulutukseen oli noin 3,2 kertaa todennäköisempää kuin naisten. Suoritettut opinnot vaikuttivat hakijan valituksi tulemiseen siten, että mitä enemmän hakijalla oli suoritettuja opintoja, sitä todennäköisempää oli hänen opiskelemaan pääsy. Yksikin suoritettu opintokokonaisuus lisäsi todennäköisyyttä noin 30 %.

Kaikkien hakijoiden valintaa kuvaavien mallien yhteenveto

Hakijan valintaa selittävät mallit eri yliopistoissa olivat erilaisia. Taulukossa 40 on esitetty niistä yhteenveto. Sukupuoli tuli valintaa selittäväksi tekijäksi sekä Joensuun että Jyväskylän yliopistoissa.

Joensuussa valintaa kuvaavissa malleissa mikään taustatekijä yksin ei selittänyt hakijan valituksi tulemistä. Persoonallisuus- ja motivaatiotekijöistä selittävänä tekijänä oli Joensuussa opettajuuden sisäiset motiivit. Sukupuolen ohella valintaa selitti opettajuuden sisäiset motiivit, kun huomioitiin sekä tausta- että persoonallisuus- ja motivaatiotekijät.

Jyväskylässä puolestaan valintaa selittivät taustatekijöistä sukupuoli sekä suoritettut opinnot. Itsetunto selittää valintaa silloin kun taustatekijöitä ei olla otettu selittäviksi muuttujiksi. Kaikkien selittävien muuttujien kanssa Jyväskylän yliopistossa valituksi tulemistä selittivät sukupuoli ja suoritettut opinnot.

Åbo Akademiassa mikään tutkittavista muuttujista ei selittänyt valintaa, kun aikaisempi hakeminen oli poistettu selittävästä muuttujista.

Kun tarkastellaan kaikkien hakijoiden valintaa kuvaavia malleja, nousee sukupuoli ensimmäiseksi valintaa selittäväksi tekijäksi ainoastaan taustatekijät huomioitaessa. Mallia täydentävät suoritettut opinnot. Kun selittävinä muuttujina ovat kaikki tausta-, persoonallisuus- ja motivaatiotekijät, niin sukupuolen ja suoritettujen opintojen merkitys säilyy, mutta valintaa selittää tuolloin myös hakijan ekstroversion pistemäärä. Mikäli taas selittävinä tekijöinä ovat ainoastaan persoonallisuus- ja motivaatiotekijät, hakijan itsetunto selittää valinnasta 3,2 %.

TAULUKKO 40. Kaikki koulutukseen valintaa kuvaavat mallit yliopistoittain ja kaikilla hakijoilla

	JOENSUUN YLIOPISTO	JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO	ÅBO AKADEMI	KAIKKI HAKI- JAT
selittävät muuttajat	MALLI			
Taustatekijät	-	suoritetut opinnot suku- puoli (mies)	-	sukupuoli (mies) suorite- tut opinnot
selitysaste	-	14,8 %	-	8,9 %
Persoonallisuus- ja motivaatiotekijät	opettajuuden sisäiset motii- vit	itsetunto	-	itsetunto
selitysaste	9,9 %	5,6 %	-	3,2 %
Kaikki muuttajat	sukupuoli (mies) opettajuuden sisäiset motii- vit	sukupuoli (mies) suoritetut opinnot	-	eksraversio sukupuoli (mies) suoritetut opinnot
selitysaste	16,2 %	15,1 %	-	10,7 %

8 POHDINTA

Tässä tutkielmassa selvitettiin, millaisia hakijoita persoonallisuutensa ja itsetuntonsa puolesta hakeutuu opiskelemaan erityisopettajaksi ja millaiset syyt eli uranvalintamotiivit ovat vaikuttaneet hakijoiden koulutukseen hakeutumiseen. Tutkielmassa tarkasteltiin näiden persoonallisuus- ja motivaatiotekijöiden sekä hakijoiden taustatekijöiden välisiä yhteyksiä ja näiden yhteyksiä valintakokeen eri osioista saatuihin pisteisiin. Lisäksi tutkielmassa tarkasteltiin soveltuvuuskokeen eri osioiden järjestelyä sekä etenkin hakijan sukupuolen vaikutusta eri osioista saatuihin pisteisiin. Viimeisessä tutkimusongelmassa luotiin yliopistokohtaiset, opiskelijavalintaa selittävät mallit.

Tämä tutkimus voidaan nähdä osana laajempaa, meneillään olevaa opettajankoulutuksen hakijavalintoja koskevaa tutkimusta. Tutkimusta on pääasiassa tehty liittyen luokanopettajaksi ja aineenopettajaksi hakeutuviin. Erityisopettajaksi opiskeleviin ja hakeviin liittyvää tutkimusta on valitettavan vähän ja etenkin pitkittäistutkimusta puuttuu. Tällaista tutkimusta kuitenkin tarvitaan sekä opiskelijavalintojen että koulutusten kehittämisen kannalta.

Pohdinnassa nostetaan esiin keskeisiä tutkielman tuloksia. Se etenee pääpiirteittäin tutkimusongelmien ja päätulosten mukaisesti. Samalla saatuja tuloksia yhdistetään aikaisempiin tutkimuksiin. Pohdinnan lopuksi tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta sekä esitellään jatkotutkimusehdotuksia.

Persoonallisuus- ja motivaatiotekijät

Hakijoiden vahvimpana persoonallisuudenpiirteenä oli sovinnollisuus, joka piirteenä kuvaa vuorovaikutukseen suhtautumista (Dunderfelt 1998, 25; Hämäläinen ym. 1994, 3; John & Srivastava 1999, 121; MCrae & Costa Jr. 2003, 50). Korkeat pistemäärät kertovat positiivisesta asenteesta toisia ihmisiä kohtaan, epäitsekkyydessä ja empaat-

tisuudesta; ominaisuuksia, joita opettajan ja erityisopettajan työssä vaaditaan. Karkulehdon (1992) pro gradu – tutkielmassa erityisopettajaksi hakeutuvat sekä arvioitsijat pitivät sovinnollisuuteen liittyviä piirteitä tärkeinä erityisopettajan ominaisuuksina.

Mikäli viiden persoonallisuudenpiirteen ja Hollandin tyyppiteorian mukaisten tyyppien ja ympäristöjen välillä on Acketmanin ja Heggstadin (1997) tutkimuksen mukainen yhteys, sovinnollisuus korreloisi positiivisesti Hollandin sosiaalisen tyyppin kanssa (Fritzsche ym. 2002, 424). Hollandin mukaan opettajat kuuluvat nimenomaan sosiaaliseseen persoonallisuustyyppiin (Laes 2003, 66). Näin ollen voisi ajatella, että hakijat olisivat hakeutumassa oikealle alalle ja sen myötä oikeaan ympäristöön, kuten Hollandin teoriassa oletetaan.

Toiseksi vahvimpana persoonallisuudenpiirteenä kaikilla hakijoilla oli tunnollisuus ja naiset saivat sillä miehiä korkeampia pistemääriä. Tunnollisuudella on todettu olevan yhteys opintomenestykseen ja akateemiseen suoriutumiseen Chamorro-Premuzic & Furnhamin 2005, 19, Hämäläinen ym. 1994, 3). Sen on myös todettu olevan sovinnollisuuden kanssa yhteydessä sosiaaliseen käyttäytymiseen. (Chamorro-Premuzic & Furnham 2005, 21 - 22). Erityisopettajan työssä ollaan paljon tekemisissä toisten ihmisten kanssa, joten se vaatii opettajan persoonalta sosiaalisesti suuntautuvaa luonnetta ja yhteistyötaitoja sekä järjestelmällisyyttä ja organisointikykyä. Hakijoiden vahvuus näillä persoonallisuudenpiirteillä saattaa osoittaa, että oikeantyyppiset ihmiset ylipäätään lähtevät hakeutumaan tällaiselle alalle.

Neuroottisuudella hakijat saivat kaiken kaikkiaan pieniä pistemääriä. Näin ollen voidaan todeta, että hakijat vaikuttivat tämän tutkielman perusteella olleen tunne-elämältään varsin tasapainoisia. Naiset olivat miehiä neuroottisempia. Neuroottisuus oli negatiivisessa yhteydessä itsetuntoon.

Kuten Ahokin (1998) Turun opettajakoulutuslaitokseen 1994-1995 ja 1997 hakeneita koskeneessa tutkimuksessa, niin myös tässä tutkielmassa, koulutukseen hakeutuvat olivat itsetunniltaan vahvoja. Tässä suhteessa voidaan sanoa, että tähän tutkielmaan osallistuneet hakijat ovat varsin hyvässä asemassa. Hakijoiden itsetunto oli keskiarvoltaan varsin korkea. Miesten tilanne oli naisia parempi, sillä heidän itsetunto oli tilastollisesti merkittävästi naisia korkeampi.

Tässä tutkielmassa tutkittiin hakijoiden yksittäisiä uranvalintaan liittyneitä motiiveja, jotka vaikuttivat heidän hakeutumiseen erityisopettajien koulutusohjelmaan. Tutkielmassa ei huomioitu sitä, mitä kaikkea hakijan päätöksenteon taustalla on ja millainen

prosessi uranvalinta lopulta on ollut. Tutkielman uranvalintamotiiveihin liittyvistä väittämistä luotiin viisi summamuuttujaa, jotka olivat keskiarvojen mukaisessa tärkeysjärjestyksessä seuraavat: opettajuuden sisäiset motiivit, koulutusmyönteisyys, erityisopettajuus, ulkoiset motiivit ja ajautuminen muiden tukemana.

Tärkeysjärjestyksessä kolmea ensimmäistä uranvalintamotiivia voidaan niiden sisältöjen perusteella kuvata sisäisiksi motiiveiksi. Sisäiset motiivit liittyvät omiin arvoihin, mieltymyksiin sekä itsensä toteuttamiseen ja ovat näin ollen huomattavasta vakaampia ja pidempikestoisia kuin ulkoiset motiivit. Kaksi jälkimmäistä liittyvät puolestaan enemmänkin ulkoisiin motivaation lähteisiin, kuten palkkioihin ja rangaistuksiin. (Jussila ja Lauriala 1989, 4 - 5; Ruohotie 1998a, 37 - 38; 1998b, 37 - 39.) Sisäisistä ja ulkoisista motivaation lähteistä kertoo myös tämän tutkielman yksittäisten väittämien tarkastelu. Tärkeysjärjestyksessä viisi tärkeintä uranvalintamotiivia liittyy sisäisiin motivaation lähteisiin ja vastaavasti vähiten tärkeimmät ulkoisiin motiiveihin tai sattumaan.

Oli mielenkiintoista havaita, että erityisopettajaksi hakeutuvien uranvalintamotiivit olivat hyvin samanlaisia kuin aikaisemmissa, luokanopettajiin ja aineenopettajiin kohdistuneissa tutkimuksissa. Kaikkien näiden hakijoiden tärkeimpänä väittämänä oli "mielenkiintoiset opinnot ja työnsisältö" (esim. Jussila 1976; Perho 1982 ja 1987; Siipola 1988). Myöhemmin tehdyissä tutkimuksissa (esim. Karkulehto; 1992; Väisänen 2001; Väisänen ym. 2005) "halu työskennellä lasten kanssa" on noussut tärkeimpien tekijöiden joukkoon, samoin kuten tässäkin tutkielmassa.

Suhteutettaessa tässä tutkielmassa esiin tulleita uranvalintamotiiveja Richardsonin ja Wattin (2006) FIT-malliin opettajan uranvalinnasta voidaan sanoa, että tämän tutkielman tulokset vastaavat heidän australialaisille opiskelijoille tehdyn tutkimuksen tuloksia. Näille opiskelijoille tärkeimpiä syitä hakeutua koulutukseen olivat oletukset omista kyvyistä opettaa, opettajuuteen liitetyt arvot ja halu vaikuttaa sosiaaliseen ympäristöön. Näiden voidaan katsoa sisältävän tämän tutkielman opettajuuden sisäisten tekijöiden mukaisia motiiveja. Tässä tutkielmassa vähiten uranvalintaan vaikutti ajautuminen muiden tukemana, joka sisälsi toisten henkilöiden vaikutuksia uranvalintaan sekä sattumaa, aivan kuten Richardsonin ja Wattin (2006) aineiston varasuunnitelmassa sekä toisten ihmisten vaikutuksissa.

Hakijoiden uranvalintaan vaikuttaneet tekijät näyttävän olevan varsin epäitsekkeitä; heillä on halu auttaa lapsia ja nuoria, he kokevat soveltuvansa opettajan työhön, aito kiinnostus opiskelua ja opintoja kohtaan ja näihin liittyvät myös erityispedagogiset te-

kijät. Ulkoisten motiivien vaikutus oli tässä tutkielmassa kohtalaisen pieni. Se vastasi Väisäsen (2001) tutkimuksen tuloksia luokan- ja aineenopettajankoulutukseen hakeutuvista, mutta ei Väisäsen ym. (2005) tulosta, jossa aineenopettajaksi hakeutuvat pitivät ulkoisia motiiveja varsin merkittävänä.

Persoonallisuus- ja motivaatiotekijöiden keskiarvojen tarkastelu antaa varsin myönteisen kuvan kaikista erityisopettajien koulutuksiin hakeneista henkilöistä. He olivat persoonallisuudeltaan sosiaalisesti suuntautuvia (sovinnollisia ja tunnollisia) ja uranvalintamotiivien lähteet olivat sisäisiä. Kuitenkin kun tarkastellaan hakijoiden persoonallisuus- ja uranvalintamotiivien välisiä yhteyksiä voidaan havaita, että sovinnollisuudella oli ainoastaan hienoista yhteyttä opettajuuden sisäisten motiivien ja erityisopettajuuden kanssa. Kolmeen tärkeimpänä pidettyyn uranvalintamotiiviin vaikuttavatkin ekstroversio sekä avoimuus.

Ekstroversio korreloi opettajuuden sisäisten motiivien ja erityisopettajuuden kanssa. Avoimuus oli puolestaan yhteydessä opettajuuden sisäisiin motiiveihin, koulutusmyönteisyyteen ja erityisopettajuuteen. Tämä yhteys on mielenkiintoinen, sillä avoimuudella korkeita pisteitä saavia henkilöitä kuvataan tunne- ja kokemusmaailmaltaan monipuolisina (opettajuuden sisäiset motiivit), he ovat älyllisesti uteliaita (koulutusmyönteisyys) ja arvomaailmaltaan suvaitsevaisia (erityisopettajuus) (Lönngqvist & Tuulio-Henriksson 2008, 6; McCrae & Costa 2003, 49 – 50).

Tutkielman tulosten perusteella voidaan todeta, että eri yliopistoihin hakeneet erosivat kohtalaisen vähän toisistaan tutkittujen persoonallisuus- ja motivaatiotekijöiden suhteen. Jyväskylään hakeneet olivat muita ryhmiä tunnollisempia ja avoimempia kuin Åbo Akademiin hakeneet. Åbo Akademin hakijat olivat neuroottisempia kuin Joensuun yliopistoon hakeneet. Uranvalintamotiiveissa ainoa ero oli siinä, että Åbo Akademiin hakeneilla ajautuminen muiden tukemana oli merkittävämpi uranvalintaan vaikuttanut tekijä.

Mutta mitkä asiat hakijoiden taustatekijöistä näytti vaikuttavan hakijoiden persoonallisuus- ja motivaatiotekijöihin? Esimerkiksi se, mitä vanhempia hakijat olivat, sitä enemmän koulutusmyönteisyys oli vaikuttanut heidän uranvalintaan. Mikäli hakijalla oli aikaisempia suoritettuja yliopistollisia opintoja, hän oli koulutusmyönteisempi eikä ajautuminen toisten tukemana ollut vaikuttanut tämän uranvalintaan. Yhteydet saattavat kertoa siitä, että opintoja suorittaneilla (vanhemmilla hakijoilla) on jo kokemusta yliopistollisista opinnoista ja siten he ovat itse tehneet tietoisesti ratkaisun halustaan opiskella yliopistossa.

Ylioppilastutkintomenestyksen yhteys persoonallisuus- ja motivaatiotekijöihin oli mielenkiintoinen, sillä kaikki tilastollisesti merkitsevät korrelaatiot olivat negatiivisia. Ainoa positiivinen korrelaatio oli siinä, mitä menestyneempi hakija ylioppilastutkinnossa oli, sitä enemmän hän oli neuroottinen. Paremmiin kirjoittaneilla sovinollisuudella saatu pistemäärä pieneni. Mikäli hakija oli pitänyt ulkoisia motiiveja uranvalinnassaan tärkeinä, oli hän menestynyt ylioppilaskirjoituksissa heikommin.

Aikaisemmin opettajuuden sisäiset motiivit liitettiin uranvalintaan liittyviin sisäisiin, ja siten myös pidempikestoisiin yksilön motivaation lähteisiin. Työkokemuksella näytti olevan opettajuuden sisäisiä motiiveja kasvattava vaikutus ja se näkyi myös erityisopettajuuteen liitettyjen motivaatiotekijöiden suurempana merkityksenä. Työkokemus todennäköisesti lisää hakijoiden tietoutta siitä, mille alalle ja millaiseen työhön he ovat koulutuksen myötä hakeutumassa. He ovat jo työssään päässeet kokeilemaan omia kykyjään toimia opetustehtävissä, joka voi olla omiaan lisäämään yksilön sisäisiä motiiveja hakeutua erityisopettajan ammattiin.

Tutkielman tulosten perusteella voidaan havaita, että hakijoiden tausta-, persoonallisuus- ja motivaatiotekijöillä oli jonkin verran yhteyksiä toisiinsa. Persoonallisuus, etenkin ekstroversio ja avoimuus, siis jossain määrin vaikutti hakijoiden uranvalintaan liittyvien tekijöiden merkitykseen. Tutkielman perusteella myös osa hakijoiden taustatekijöistä ja uranvalintamotiiveista olivat yhteydessä toisiinsa.

Tutkielman perusteella oli kuitenkin jopa hämmästyttävää todeta, ettei kyselylomakkeessa mitatuilla persoonallisuus- tai motivaatiotekijöillä ollut juurikaan yhteyttä valintakokeiden eri osioissa hakijoiden saamiin pistemääriin. Huomattavaa oli, että Jyväskylän yliopiston aineistokokeeseen tai Jyväskylän yliopiston ja Joensuun yliopiston ryhmätilanteeseen ei ollut yhteydessä mikään persoonallisuus- tai motivaatiotekijä.

Persoonallisuudenpiirteistä ainoastaan neuroottisuudella oli negatiivinen korrelaatio Joensuun yliopiston kirjatentin kanssa ja ekstroversio vaikutti jonkin verran haastattelun pistemäärän kasvuun. Muiden persoonallisuudenpiirteiden ja valintakokeiden osioiden välillä ei ollut yhteyksiä.

Uranvalintamotiiveista koulutusmyönteisyyden ja erityisopettajuuden tärkeyden kasvaminen nosti jonkin verran haastattelun pistemääriä sekä kokonaispistemääriä. Tästä voinee vetää varovaisen johtopäätöksen, että haastattelussa huomataan, hakijan motivoituneisuus opiskelemaan.

Väisänen ym. (2005, 288) ovat raportoineet aineenopettajakoulutukseen hakeneiden tutkimuksesta (n=170), ettei uranvalintamotivaation ulottuvuuksilla ollut juuri tilastollisesti merkitsevää yhteyttä pedagogisten opintojen valintakokeiden yhteispistemäärän kanssa. Kutsumus oli ainoa ulottuvuus, joka korreloi tilastollisesti merkitsevästi, mutta negatiivisesti valintakokeiden henkilökohtaisen haastattelupistemäärän kanssa. Tässä tutkielmassa opettajuuden sisäiset motiivit, jonka voidaan katsoa vastaavan ainakin osittain Väisänen ym. (2005) kutsumusta, ei korreloinut valintakokeiden osioiden pistemäärien kanssa.

Hakijoiden saamiin pistemääriin valintakokeiden eri osioissa vaikuttivat enemmän heidän taustatekijänsä. Esimerkiksi iän, koulutustaustan ja suoritettujen opintojen sekä haastattelun ja kokonaispisteiden positiiviset korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä. Mitä enemmän Jyväskylän yliopistoon hakeneella oli suoritettuja opintoja, sitä paremmin hän menestyi aineistokokeessa. Ylioppilastutkinnossa parempi menestyminen paransi myös Joensuun yliopistossa kirjatentistä saatuja pisteitä. Huomattavaa oli jälleen, että mikään taustatekijä ei ollut yhteydessä hakijan ryhmätilanteesta saamiin pistemääriin.

Tutkielman tulosten perusteella näyttää siltä, että etenkin haastattelussa pärjäävät paremmin vanhemmat hakijat, joilla jo ehkä iänkin myötä on korkeampi koulutustausta ja enemmän suoritettuja yliopistollisia opintoja. Voi olla, että suoritettujen opintojen myötä hakija tuntee jo alaa ja yliopisto-opiskelua. Näin hän voi haastattelussa viestittää olevansa motivoinut opiskelemaan ja koulutusmyönteinen. Toisaalta haastattelu on ainoa paikka, jossa hakijan suorittamat yliopistolliset opintokokonaisuudet voivat tulla valintakokeiden toisessa vaiheessa esiin. Paitsi että kokemukset yliopistollisten aineiden opiskelusta sekä näistä saaduista tiedoista voivat tulla välillisesti esiin hakijan puheessa, voi suoritettujen opintokokonaisuuksien merkitys olla myös hieman toisenlainen. Arvioitsijat nimittäin saattavat tiedostaa esimerkiksi yliopistoon kohdistuvat paineet opiskelijoiden nopeista valmistumisajoista. Näin arvioitsijat ovat voineet antaa haastattelusta enemmän pisteitä hakijoille, joilla jo suoritettuja opintoja on, sillä ne hyväksi luettuna nopeuttavat opiskelijoiden opiskeluaikaa.

Miesten ja naisten väliset erot valintakokeessa

Koulutusohjelmiin hakeneista valintakokeiden toiseen vaiheeseen päässeistä miehistä 68,75 % tuli valituksi koulutukseen, kun vastaava luku naisissa oli vain 41,12 %. Jyväskylän yliopiston valintakokeisiin osallistuneista miehistä jopa 85,71 % pääsi opiske-

lemaan (naiset 45,38%), Joensuussa 53,33 (naiset 29,51%) ja Åbo Akademin kolmesta mieshakijasta kaksi pääsi opiskelemaan (naiset 47,06 %). Nämä kertovat myös soveltuvuuskokeista saatavista pisteistä.

Tutkielmassa osoitetut miesten ja naisten saamien pistemäärien erot valintakokeen eri osioissa olivat merkittävät. Ainoastaan Joensuun yliopiston kirjatentin tai Jyväskylän yliopiston aineistokokeen pistemäärissä miehet ja naiset eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Miesten ja naisten väliset erot tulivat sen sijaan esiin haastattelussa ja ryhmätilanteessa.

Miehet saivat naisia parempia pisteitä kaikkien yliopistojen kohdalla yhteisesti tarkastellusta haastattelusta ja Joensuun ja Jyväskylän yliopistoissa järjestetyissä ryhmätilanteissa. Vuonna 2000 Ahvenainen ym. raportoivat vastaavia tuloksia Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle vuosina 1993-1995 hakeneista henkilöistä. Myös esimerkiksi Vallin (2003) ja Rantalan ja Meren (2000) tutkimukset luokanopettajakoulutukseen hakeutuvista kertovat, että miehet menestyvät haastattelussa ja ryhmätilanteessa naisia paremmin. Mutta mistä naisten ja miesten väliset erot näissä pistemäärissä voivat johtua?

Miesten saamiin parempiin pistemääriin saattoi vaikuttaa esimerkiksi se, että he olivat itsetunnonaltaan naisia vahvempia, eikä neuroottisuus ollut heillä yhtä vahvana persoonallisuudenpiirteenä kuin naisilla. Tämä on voinut näkyä heidän toiminnassaan haastattelun sekä ryhmätilanteen aikana ja näin ollen vakuuttanut arvioitsijat. Toisaalta esimerkiksi uranvalintamotiiveissa ei naisten ja miesten välillä ollut juurikaan eroa, joten ainakaan näillä ei miesten saamia pistemääriä voida selittää.

Ryhmätilanteen pistemääriin saattoi vaikuttaa se, että naisvaltaisessa hakijajoukossa on miehet pääsevät huomattavasti helpommin jo sukupuolensa puolesta esiin kuin naiset. Toisaalta myös itsetunnon vahvuus miehillä on saattanut nostaa heitä ryhmätilanteessa naisia paremmin esiin.

Alajääski ja Kempainen (1999, 325) epäilivät todetessaan miesten yliedustuksen Rauman luokanopettajakoulutuslaitoksen valinnoissa vuonna 1996, että arvioitsijoiden antamiin pisteisiin on saattanut vaikuttaa - heidän sitä itse tiedostamatta, esimerkiksi koulumaailmassa käytävä keskustelu miesopettajien tarpeellisuudesta kentällä. Samaa voidaan epäillä nytkin, sillä miesopettajien tarpeesta käydään keskustelua edelleen.

Valli (2003, 170 – 171) epäili, että yhtenä syynä miesten saamiin parempiin pisteisiin voi olla, että arvioitsija antaa tiedostamattaan itsensä tyyppisille hakijoille parempia pisteitä. Kuitenkin hän painottaa, että ei vihjaa miesarvioijien antavan parempia pisteitä miehille; sen sijaan hän tarkoittaa yleisiä luoteen- tai ulkomuodon piirteitä ja ominaisuuksia. Vastaavanlaisia pohdintoja arvioitsijan oman persoonan vaikutuksesta arviointiprosessiin on tehnyt esimerkiksi Laes (2002).

Tämän tutkielman yhtenä merkittävänä tuloksena kuitenkin oli haastattelujen osalta se, että arvioitsijan sukupuoliluokat (mies-nainen ja naiset) eivät vaikuttaneet näiden hakijoille antamiin pisteisiin. Ainoana pistemääriin vaikuttavana tekijänä oli mieshakijan sukupuoli, joskin selitysaste varianssianalyyssissä oli ainoastaan 2,1 %. Myöskään haastatteluun tai ryhmätilanteeseen menemisjärjestyksellä, ei ollut merkitystä hakijoiden saamien pistemäärän valossa. Näissä yhteyksissä hakijoiden arviointi vaikuttaisi olevan tasavertaista.

Vaikuttaa kohtalaisen oudolta, että miehet olisivat näin paljon naisia parempia hakijoita ja siten soveltuvampia sekä koulutukseen että erityisopettajan ammattiin. Voi olla, että kaiken kaikkiaan parhaiten erityisopettajaksi soveltuvimmat, motivoituneimmat ja sitoutuneimmat mieshakijat ylipäättään hakeutuvat koulutuksiin ja ovat näin ollen naisia parempia sekä ryhmätilanteessa että haastattelussa. Kaikkonen puhui (2002, 140 - 142) soveltuvuuskokeen jo itsessään rekrytoivan potentiaalisia hakijoita ja laittavan hakijat pohtimaan omaa soveltuvuutta alalle, joten mahdollisesti jo tällä on vaikutusta siihen, että vain potentiaalisimmat mieshakijat tulevat hakeutumaan koulutuksiin.

Toisaalta on kuitenkin painotettava, että valintakokeiden tulisi olla tasavertaiset jokaiselle hakijalle. Laissa naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta sanotaan: "Viranomais-ten ja oppilaitosten sekä muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen on huolehdittava siitä, että naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen sekä että opetus, tutkimus ja oppiaineisto tukevat tämän lain tarkoituksen toteutumista" (Laki 206/1995, 5§.) Tämä siis tarkoittaa, että miehiä ei tulisi ainakaan tahallisesti valintakokeissa suosia.

Tämän tutkielman tulos kertoo ainoastaan sukupuolen merkityksen haastattelun ja ryhmätilanteen pistemäärissä. Tutkielmassa todettiin myös, että miehet ja naiset eivät juuri eronneet persoonallisuus- ja motivaatiotekijöissä. Jatkotutkimuksen aiheena voisi olla tutkia, eroavatko persoonallisuus- ja motivaatiotekijöitä sukupuolittain suhteessa valintakokeiden pistemääriin. Näin voitaisiin saada mahdollisesti tarkempia syitä sukupuolten välisiin eroihin näissä pistemäärissä.

Ryhmätilanne Joensuussa ja Jyväskylässä

Ryhmätehtävien merkitystä soveltuvuuskokeen osana on pienimuotoisesti tutkinut Aarnos (2003). Hänen aineistonsa koostui Chydenius-instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa soveltuvuuskokeiden kehitystyöstä ja siitä käydystä arviointikeskustelusta. Hän esittää eri osapuolten näkemyksiä ryhmätilanteen sopivuudesta opettajaksi soveltuvuuden arviointiin; näkemyksiä on sekä tilanteen puolesta että vastaan. Jotkut opiskelijat olivat pohtineet, kykenevätkö arvioitsijat arvioimaan johdonmukaisesti erilaisiin ryhmiin joutuneita hakijoita, ja olemaan heille kaikille oikeudenmukaisia. Erään opiskelijaksi valitun näkemys kuvaa mielestäni hyvin ryhmätilanteessa piilevää vaaraa: *”Riippuu niin paljon millaiseen ryhmään sattuu. Voi olla, että kaksi on koko ajan äänessä, eikä itse pääse puhumaan vaikka yrittäisikin!”*. (Emt., 155 - 157.) Tästä voi olla kyse myös tämän tutkielman tuloksia ajatellen.

Joensuuhun ja Jyväskylään hakeneiden osalta pystyttiin tutkimaan sitä, kuinka tiettyyn ryhmään kuuluminen vaikuttaa hakijan ryhmätilanteesta saamiin pisteisiin. Tulokset osoittivat, että Jyväskylässä pistemäärien vaihtelusta 9,3 % ja Joensuussa 7,6 % selittyi ryhmien välisillä eroilla. Lopullisessa opiskelijavalinnassa opiskelemaan päässeiden ja hylätyksi tulleiden väliset kokonaispistemäärien erot ovat todella pienet; hyvin monta valituksi tullutta ja hylättyä jää myös ryhmätilanteen pistemäärien vaihtelun sisään.

Jos ryhmien välisillä eroilla voidaan selittää hakijoiden saamien pistemäärien vaihtelusta noinkin paljon, niin hakijoiden kannalta ryhmätilanteen arviointi ei välttämättä toteudu oikeudenmukaisesti ja tasavertaisesti. Ryhmätilanne on valintakokeen osioista ehkä haastavin, sillä tämän tutkielman perusteella hakijan saamiin pistemääriin vaikuttaa sekä hänen sukupuolensa että se, missä ryhmässä hän on. Vaikkakin on hyväksyttävä, että hakijoiden arviointi on aina subjektiivista, niin voidaan kysyä, missä suhteessa hakijoita arvioidaan. Arvioidaanko heitä suhteessa koko hakijajoukkoon, suhteessa muihin ryhmän jäseniin vai pystytäänkö heitä arvioimaan yksilöinä suhteessa niihin kriteereihin, joiden avulla tulevia erityisopettajia voidaan opiskelijavalinnoissa tunnistaa?

Valintakokeen soveltuvuusosion tasavertaisuutta voitaisiin parantaa esimerkiksi arvioinnissa käytettäviä kriteerejä selkiyttämällä ja avaamalla käsitteitä. Mitä esimerkiksi valinnan perusteiden yhteydessä käytetyt termit: motivaatio, ammatillisuus ja itsetunto merkitsevät. Mitä nämä tarkoittavat erityisopettajuuden ja erityisopettajaksi opiskelun kontekstissa? Kuinka nämä suhteutuvat yksilöön ja kuinka niitä voidaan arvioida?

Mitä tarkemmin arvioinnissa käytettäviä kriteereitä ja käsitteitä avataan, sitä tietoisemmaksi hakijan arviointi voi tulla. Samoin myös tasapuolisuus hakijoiden suhteen voisi lisääntyä.

Hakijoiden arvioinnin kriteerien tulisi olla myös läpinäkyvät siten, että jo hakuvaiheessa hakijoilla on tieto siitä, millaisia ominaisuuksia valintakokeissa arvioidaan. Arvioinnin luotettavuutta voitaisiin lisätä myös sillä, että arvioitsijat antaisivat numeroarvioinnin lisäksi kirjallisen selvityksen asioista ja ominaisuuksista, joihin arviointi on perustunut.

Opiskelijavalintaa selittävät mallit

Opettajuuden sisäiset motiivit selittivät Joensuun yliopiston erityisopettajien koulutukseen valinnasta 9,9 %, kun huomioitiin ainoastaan persoonallisuus- ja motivaatiotekijät. Kun malliin otettiin selittäviksi muuttujiksi myös hakijan taustatekijät, sukupuoli ja opettajuuden sisäiset motiivit selittivät koulutukseen valinnasta 16,2 %. Joskin sukupuolen merkitykseen on suhtauduttava hieman varauksellisesti, sillä Waldin p-arvon mukaan sukupuoli ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Mikään taustatekijä yksin ei selittänyt hakijan valintaa koulutukseen.

Näin ollen Joensuun yliopiston erityisopettajien opiskelijavalinnassa tämä kertonee ainakin siitä, että soveltuvuuskokeiden avulla löydetään hakijat, joiden uranvalintaan ovat vaikuttaneet opettajuuden sisäiset motiivit. Opettajuuden sisäisten motiivien voisi kuvitella lisäävän opiskelijoiden sitoutumista ja motivaatiota opiskeluun sekä myöhemmässä vaiheessa opettajan työhön. Kun hakijoiden opettajuuden sisäisten motiivien vaikutus oli kontrolloitu, oli miesten todennäköisyys päästä opiskelemaan naisia suurempi.

Jyväskylän yliopiston malleissa keskeisinä olivat suoritettut opinnot ja sukupuoli. Kun selittävinä muuttujina huomioitiin ainoastaan hakijoiden taustatekijät, nämä selittivät yhdessä 14,8 % koulutukseen pääsystä. Kun suoritettujen opintokokonaisuuksien vaikutus oli huomioitu, oli miesten todennäköisyys päästä opiskelemaan yli seitsemänkertainen naiseen verrattuna.

Persoonallisuus- ja motivaatiotekijöistä ainoastaan itsetunto vaikutti Jyväskylän yliopiston opiskelijavalintaan. Mallin selitysaste oli tosin kohtalaisen matala 5,6 %. Kaikkien selittävien muuttujien kanssa Jyväskylän valintaa selittävän mallin selitysasteeksi

tuli 15,1 %. Tällöin selittäjinä ovat sukupuoli ja suoritettut opinnot. Jyväskylän yliopiston valinnan perusteissa kuvataan, että haastattelu pohjautuu hakijan elämäkertakirjoitelmaan, jossa on hänen henkilöhistoriansa sekä kuvaus omasta opettajuudesta, kasvattajuudesta ja asiantuntijuudesta. Suoritettut opinnot voivat vaikuttaa kaikkiin näihin haastattelun teemoihin. Lisäksi kun muistetaan, että suoritetuilla opinnoilla oli yhteyttä aineistokokeen pistemääriin, selittää se osan tämän tekijän mukana olosta valintaa selittävässä mallissa.

Åbo Akademiin hakeneiden koulutukseen valintaa kuvaavia malleja ei syntynyt. Åbo Akademin kohdalla on mielenkiintoista myös se, että esimerkiksi itsetunto ei tullut valintaa selittäväksi tekijäksi. Valinnan perusteissa Åbo Akademiassa sanotaan, että haastattelun aihepiireinä on motivaation ja hakijan itsearviointin lisäksi tämän itsetunto. Haastattelun aihepiireinä mainittiin myös hakijan maailmankatsomus ja käsitys koulusta opetus- ja työympäristönä. (Opetushallitus 2008, 449 - 450). Myöskään mikään uranvalintatekijäkään selittänyt Åbo Akademiassa valituksi tulemistä. Valinnat siis selittyivät muilla tekijöillä, joita tässä tutkielmassa ei tutkittu.

Yhtenä syynä siihen, että Åbo Akademin valintaa kuvaavia malleja ei syntynyt, saattoi olla se, että kaikki aikaisemminkin koulutukseen hakeneet hakijat tulivat valituksi koulutukseen. Uudelleenhaun merkitystä ei tässä tutkielmassa tarkemmin tutkittu, mutta voi olla, että se vaikuttaa hakijoiden menestymiseen enemmänkin. Esimerkiksi Kempainen (2003, 77 - 79) on tutkimuksiinsa perustuen sanonut, että uudelleenhaku saattaa kertoa hakijan suuresta motivaatiosta ja ammatinvalinnanvarmuudesta, tai sitten koulutuspaikoista käytävästä kovasta kilpailusta. Kempainen tutki vuosina 2000-2002 Rauman opettajankoulutuslaitokseen hakeneita (n=842, joista 163 uudelleenhakijaa). Uudelleenhakijoilla oli noin 5-10 % paremmat mahdollisuudet tulla valituksi. Vaikkakin ero uudelleenhakijoiden ja ensimmäistä kertaa hakeneiden välillä oli pieni, antaa se teoreettisia viitteitä siitä, että kaikki hakijat eivät ole samalla viivalla toistensa kanssa. (Emt.)

Kaikkien hakijoiden valintaa selittävä malli selittää tässä tutkielmassa tutkittujen tausta-, persoonallisuus- ja motivaatiotekijöiden kannalta Suomessa erityisopettajien koulutukseen vuonna 2008 hakeneiden henkilöiden valintaa koulutukseen. Tutkituilla tekijöillä pystyttiin selittämään 10,7 % koulutukseen valinnasta ja liki 90 % selittyi siis muilla tekijöillä.

Persoonallisuus- ja motivaatiotekijöillä rakennetussa mallissa itsetunto selitti 3,2 % koulutukseen valinnasta. Mitä parempi itsetunto hakijalla oli, sitä suuremmat mahdol-

lisuudet hänellä oli tulla valituksi koulutukseen. Itsetunnon merkitys saattaa osittain selittyä miesten osuudella ja heidän naisiin nähden vahvemmallalla itsetunnolla. Toisaalta itsetunnon tuloa kaikkia hakijoita koskevaan malliin voidaan selittää sen painottumisella Jyväskylän yliopiston opiskelijavalintaa kuvaavassa mallissa. Jyväskylään hakeneiden osuus oli tässä tutkielmassa yli puolet kaikista vastanneista.

Vaikuttaisi siltä, että Jyväskylän hakijoiden aineisto suuntaa kaikkien hakijoiden valintaa selittäviä malleja myös taustatekijöillä selitettävän mallin osalta. Vaikkakin selitysteaste laskee (8,9 %), ovat Jyväskylän valintaa selittävät sukupuoli ja suoritettujen opintojen keskeisessä asemassa myös kaikkien hakijoiden kohdalla. Miesten todennäköisyys päästä opiskelemaan oli yli kolme kertaa suurempi kuin naisten. Suoritettujen yliopistollisten opintokokonaisuuksien lisäksi tulemisen todennäköisyyttä 28,8 %.

Kun kaikkia hakijoita koskevassa valintaa selittävässä mallissa selittäjinä olivat sekä tausta-, persoonallisuus- että motivaatiotekijät, koulutukseen valinnasta 10,7 % selittyi ekstroversiolla, sukupuolella ja suoritetuilla opinnoilla. Viimeisessä mallissa on erityisen mielenkiintoinen nimenomaan persoonallisuudenpiirre ekstroversion osuus. Vaikkakin ekstroversion arvellaan olevan nykyajan muotityyppi esimerkiksi Yhdysvalloissa, totesi Laes (2003) Rauman opettajankoulutuslaitokseen kohdistuneeseen tutkimukseensa nojaten, että niin ei näyttäisi olevan Suomessa. Luokanopettajakoulutuksen valintakoe karsi hiljaisia ja ujoja, mutta myös sellaisia, jotka olivat saaneet korkeita pistemääriä ekstroversiolla. Koulutukseen valittiin ekstroversioasteeltaan erilaisia henkilöitä. Tässä tutkielmassa se kuitenkin selitti valintaa yhdessä sukupuolen ja suoritettujen opintojen kanssa.

Nouseeko ekstroverttiys erityisopettajan ammatissa toisella tavalla merkitykselliseksi kuin esimerkiksi luokanopettajilla? Erityisopettajan ammattiinhan liittyy painotetusti yhteistyö eri ammattiryhmien kanssa, joka puolestaan vaatii tietynlaista ulospäinsuuntautuneisuutta. Ekstroverttiydestä on eittämättä myös hyötyä haastattelussa ja ryhmätilanteessa, vaikkakaan se ei näiden osioiden pistemäärien valossa tullut esiin.

Miesten osuus myös tässä lopullisessa, kaikkien hakijoiden mallissa ei ole yllätys, kun huomioidaan esimerkiksi haastattelun ja ryhmätilanteen pistemäärien väliset erot miehillä ja naisilla. Miehet saivat naisia parempia pisteitä ja tämä varmasti vaikutti myös tähän malliin.

Kuten aikaisemmin Jyväskylän selitysmallien osalta todettiin, suoritettujen yliopistollisten opintojen voivat välillisesti vaikuttaa valintakokeen eri osioihin. Esimerkiksi haastatte-

lussa opintoja tehneet hakijat voivat osoittaa omaa koulutettavuuttaan jo sillä, että he tietävät, millaisia yliopistolliset opinnot ovat. Toisaalta esimerkiksi Joensuussa hakijat pääsevät valintakokeen toiseen vaiheeseen kolmea eri väylää pitkin. Yhtenä näistä oli kirjatentin ja suoritettujen opintojen kiintiö, joka tuo osaltaan valintakokeisiin enemmän opintoja tehneitä henkilöitä ja voi vaikuttaa myös kaikkien hakijoiden valintaa selittävään malliin.

Mitä sitten tämän tutkielman perusteella voidaan sanoa erityisopettajien koulutusohjelmiin hakijoista sekä opiskelijavalinnoista? Hakijoiden persoonallisuus- tai motivaatiotekijät eivät juuri eronneet eri yliopistoihin hakeneilla. Hakijoiden taustatekijöistä löydettiin yhteyksiä etenkin uranvalintamotiiveihin. Kuitenkaan persoonallisuus- ja motivaatiotekijät eivät juuri vaikuttaneet valintakokeiden eri osioista saatuihin pisteisiin. Hakijoiden taustatekijät vaikuttivat heidän saamiinsa pisteisiin enemmän, etenkin hakijan sukupuoli. Kokonaisuudessaan tutkittujen tekijöiden osuus hakijoiden valintakokeista saamien pistemäärien vaihtelussa oli pieni. Tässä tutkielmassa valintakokeen rakenteelliset tekijät, kuten esimerkiksi ryhmätilanne, tuli hakijoihin liittyviä tekijöitä enemmän opiskelijavalintaan vaikuttavaksi tekijäksi. Tämän perusteella voidaankin pohtia mitä valintakoe tosiasiasa mittaa ja kuinka luotettavasti tällä soveltuvuuskokeella ylipäätään pystytään asettamaan hakijoita paremmuusjärjestykseen.

Tämän tutkielman tulosten perusteella etenkin ryhmätilanteen asemaa valintakokeissa on vaikeaa perustella. Ensinnäkään mikään hakijan tausta-, persoonallisuus- tai motivaatiotekijä ei ollut yhteydessä ryhmätilanteen pistemääriin. Toisaalta ryhmätilanteessa myös miesten ja naisten saamien pistemäärien erot tulivat korostetusti esille; miehet saivat naisia parempia pisteitä. Lisäksi se, mihin ryhmään hakija oli päätenyt, selitti pistemäärien vaihtelusta melkein 10 % sekä Joensuun yliopistossa että Jyväskylän yliopistossa. Ryhmätilanne ei näyttäydä hakijoiden kannalta oikeudenmukaisena ja tasavertaisena. Mikäli ryhmätilanteen asema valintakokeen osana säilytetään, tarvitsee se tämän tutkielman perusteella kehittämistä ja uudelleenarviointia.

Pohdintaa tutkielman luotettavuudesta

Heikkilä (2005) on esitellyt hyvän tutkimuksen perusvaatimuksia, joiden nojalla voidaan myös tätä tutkimusprosessia arvioida. Hyvän tutkimuksen edellytyksenä on sen *validiteetti*. Sisällön validiuden tarkastelussa huomioidaan, ovatko mittarissa ja tutkimuksessa käytetyt käsitteet teorian mukaisia ja kattavatko ne riittävän hyvin tutkittavan ilmiön (Metsämuuronen 2008, 64). Tähän tutkielmaan on sisällytetty neljä laajaa

aihetta: persoonallisuus ja itsetunto, uranvalintamotiivit sekä itse valintakoe ja sen käytännönjärjestelyt. Etenkin kolmeen ensimmäiseen aiheeseen liittyvää kirjallisuutta, teorioita ja tutkimusta on olemassa paljon, joten tämän tutkielman teoriaosuudessa on esitelty tutkielman kannalta ainoastaan kaikkein olennaisimmat käsitteiden määrittelyt sekä teoriat. Lisäsyvyyttä tutkielmalle olisi tuonut erilaisten teorioiden laajempi ja kriittisempi käsittely suhteessa tämän tutkimuksen taustalla olleisiin teorioihin.

Tässä tutkielmassa käytetyt mittarit soveltuivat hyvin hakijoiden tutkimiseen. Tosin tutkimusprosessin aikana tutustuminen kirjallisuuteen, teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin laajensi omia tietojani tutkimuksen aihealueisiin liittyen. Mikäli suorittaisin tutkimuksen nyt uudelleen, en todennäköisesti käyttäisi tässä tutkielmassa ollutta Perhon uranvalintamotiivimittaria. Richardsonin ja Wattin (2006) esittelemä FIT-malli ja siihen liittyvä kyselylomake olisi voinut kartoittaa opettajuuden uranvalintamotiiveja vielä laajemmin ja se olisi samalla tarjonnut mielenkiintoisen näkökulman kansainvälistikin ajatellen. Toisena mahdollisena vaihtoehtona olisi voinut olla Väisäsen (2001) tutkimuksessa käytetty kyselylomake. Nyt käytetty uranvalintamotiivimittari kuitenkin tuotti pitkälti samanlaisia tuloksia, kuin aikaisemmatkin opettajiin kohdistuneet tutkimukset.

Mittareiden pohjalta luotujen summamuuttujien reliabiliudet olivat kohtalaisen korkeita ja siten myös tyydyttäviä. Reliabiliteettiin liittyen tutkimuksen tulokset eivät saa olla sattumanvaraisia, eikä tuloksia tule yleistää niiden pätevyysalueen ulkopuolelle (Heikkilä 2005, 30). Tässä tutkielmassa saadut tulokset voidaan yleistää koskemaan erityisopettajien koulutusohjelmiin vuonna 2008 hakeneita, sillä tutkielman kyselyyn vastanneiden osuus vastasi perusjoukkoa erittäin hyvin.

Tutkielman luotettavuuteen liittyvänä seikkana on muistettava, että hakijat täyttivät kyselylomakkeen valintakokeen aikana, joka osaltaan saattoi vaikuttaa heidän vastauksiinsa. Tämä liittyy valintakokeen tilannetekijöihin, joissa ihmisillä on paineita antaa itsestään hyvää kuvaa.

Tämän tutkielman luotettavuuden tarkastelun yhteydessä on otettava esiin se seikka, että hakijoiden tausta-, persoonallisuus- ja motivaatiotekijöiden yhteyksiä heidän saamiinsa haastattelu-, ryhmätilanne- ja kokonaispisteisiin ei tutkittu yliopistoittain. Näin ollen tehtiin myös oletus siitä, että yliopistojen on ainakin jossain määrin painotettava erityisopettajaksi soveltuvuuden arvioinnissa samansuuntaisia asioita, joka ei välttämättä pidä täysin paikkaansa. Tutkielmassa kuitenkin käsiteltiin opiskelijavalin-

taa selittäviä malleja yliopistoittain, joka puolestaan kuvaa hakijoihin liittyvien tekijöiden vaikutusta kokonaisuudessaan yliopistokohtaisesti.

Heikkilä (2005, 30) painottaa, että koko tutkimusprosessin aikana tutkijan on oltava tarkka ja kriittinen. Tutkimuksen tekijän virheet voivat liittyä tietojen keruuseen, syöttämiseen, käsittelyyn ja tulosten tulkintaan. Aineiston käsittelyn ja analyysin yhteydessä havaitut virheet pyrin korjaamaan heti niiden ilmettyä. Tutkimusprosessin aikainen omien tietojen ja taitojen karttuminen aineiston tilastollisesta käsittelystä ja analysoinnista aiheuttivat sen, että analysoin aineistoa useaan eri otteeseen. Tällä pyrin tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseen.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa käytetyt mittarit sekä tutkimus- ja analysointimenetelmät soveltuivat hyvin erityisopettajaksi hakeutuvien tutkimiseen. Tutkielmassa käytetyillä keinoilla ja menetelmällisillä ratkaisuilla saavutettiin tutkimukselle asetetut tavoitteet. Tutkielma antoi lisätietoa erityisopettajaksi hakeutuvista sekä opiskelijavalinnoista, joista toivottavasti on hyötyä esimerkiksi yliopistojen opiskelijavalintojen kehittämisessä.

Jatkotutkimusten aiheita

Tässä tutkielmassa tarkastelu tapahtui etenkin hakijoiden näkökulmasta; mikäli opiskelijavalintoja oltaisi tarkasteltu yliopistojen näkökulmasta, olisi tutkimus tuottanut todennäköisesti aivan erilaisia tuloksia. Jos tässä tutkielmassa käytetyn kyselylomakkeen täyttäisivät myös valintakokeiden arvioijat, näistä eri ryhmistä saatuja tuloksia voitaisiin verrata toisiinsa. Näin voitaisiin ottaa kantaa myös siihen, antavatko arvioitsijat tietämättään itsensä kaltaisille hakijoille parempia pisteitä.

Hakijoiden tausta-, persoonallisuus- ja/tai uranvalintamotiivien mukaisesti voitaisiin myös jakaa heitä erilaisiin ryhmiin ja tarkastella näiden ryhmien menestymistä valintakokeiden eri osioissa. Miesten ja naisten menestyminen eri tekijöiden valossa saataisi kuvata tarkemmin sitä, miksi miehet saavat valintakokeiden soveltuvuusosioissa naisia parempia pisteitä.

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin ainoastaan hakijoiden koulutukseen valintaa selittäviä tekijöitä. Hyväksytyjen ja hylättyjen tarkempi vertailu tutkimuskohteena kuvaisi sitä, kuinka paljon nämä ryhmät eroavat tosiasiallisesti toisistaan. Valintakokeiden toimivuus-

den kannalta olisi todella tärkeää, että eroja eri ryhmien välillä löytyisi; siten opiskelijavalinnan voitaisiin katsoa olevan toimivaa ja luotettavaa.

Kokonaisuudessaan opiskelijavalintojen tarkastelu yliopistoittain ja Jyväskylän osalta koulutusaloittain toisi varmasti lisätietoja erilaisten valintamenettelyjen toimivuudesta. Esimerkiksi hakijoiden tausta-, persoonallisuus- ja motivaatiotekijöiden sekä valintakokeen osioiden välisten yhteyksien tutkimuksella yliopistot voisivat saada yksityiskohtaisempaa tietoa valintakokeen sisältöjen ja toimivuuden tarkasteluun.

Tämän tutkielman teoriaosa käsitteli persoonallisuutta, itsetuntoa ja uranvalintaa etenkin hakijoiden kannalta. Tästä edettiin valintajärjestelmän ja valinnan perusteiden kuvailuun. Tutkimusongelmissa paneuduttiin edellisten lisäksi valintakokeen käytännön järjestelyihin ja eri tekijöiden vaikutukseen hakijoiden koulutukseen valinnassa. Tämän tutkimuksen tuloksena löydettiin eri yliopistojen opiskelijavalintaa selittävät mallit sekä koko hakijajoukon valintaa selittävä malli. Nämä eivät kuitenkaan vielä kerro paljoakaan valintojen onnistumisesta.

Se, kuinka onnistunut valinta loppujen lopuksi oli, ei selvinnyt tässä tutkielmassa. Seuraavana vaiheena opiskelijavalinnoissa on hakijan päätös koulutuspaikan vastaanottamisesta. Mikäli hän aloittaa erityisopettajien koulutuksen, tulee hänestä opiskelijana osa yliopistoa. Opiskelija joutuu opintojensa aikana alati pohtimaan myös oman persoonansa ja uranvalintamotiivien kautta omaa soveltuvuuttaan erityisopettajaksi. Opiskelijavalinnan onnistuminen voi näkyä yliopiston kannalta opiskelijan opintojen etenemisessä ja niissä menestymisessä. Valinnan onnistumisesta kertoo myös opiskelijan sitoutuminen opintoihin ja se, jatkaako hän opintonsa loppuun asti. Opiskelijan opintojen aikainen ammatillinen kehittyminen luo kokonaan uuden tutkimuksellisen kentän.

Kuitenkaan opiskelijan opintojen aikainen toiminta ei vielä kerro koko totuutta valinnan onnistumisesta. Lopullisen kuvan tästä saa vasta sitten, kun opiskelija on läpikäynyt koulutuksen, valmistunut ja siirtynyt työelämään. Opiskelijasta tulee erityisopettaja, kasvatusalan ammattilainen. Vasta työkokemuksen karttumisen myötä yksilö todennäköisesti huomaa, kuinka onnistunut hänen ammatinvalintansa oli; soveltuuko hän erityisopettajan ammattiin ja haluaako hän siihen loppuelämäkseen sitoutua.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2003. Ryhmätehtävät ja opettajaksi soveltuvuuden arviointi. Teoksessa: P. Rähkä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaasiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77. 145- 160.
- Aho, S. 1998. Tavoitteena muutosagenttius. Muutosagenttikoulutuksen valinnat ja opettajaksi opiskelevien minäkäsityksen, itsetunnon ja minän kehitystason muutokset koulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisu-sarja A: 188. Turku: Painosalama.
- Aho, S. 1995. Minän ja minäkäsityksen kehittyminen luokanopettajakoulutuksen aika-na. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagenttiopettaja. Luovuuden irti-otto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:48. 9 - 38.
- Ahvenainen, O., Vehkakoski, T. & Meriläinen, L. 2000. Mistä on hyvä opiskelijavalinta tehty? Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen opiskelijavalintamenet-telyn rakenne, toimivuus ja ennustearvo. Department of Special Education Uni-versity of Jyväskylä. Research Reports 73.
- Alajääski J. & Kemppinen, L. 1999. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan har-joja. Aikakauskirja Kasvatus 30 (4) 324 - 333.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Arnon, S. & Reichel, N. 2007. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and prac-tice* 13 (5), 441 - 464.
- Benet-Martínez, V. & John, O. P. 1998. Los cinco grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the big five in spanish and english. *Journal of Personality and Social Psychology* 75 (3) 729 - 750.
- Borba, M. 2003. *Esteem Builders: A K-8 Self esteem Curriculum for improving student achievement, behavior and school climate*. 2nd ed. Jalmar Press.
- Burns, R.B. 1979/1981. *The Self Concept. Theory, measurement, development and behaviour*. New York: Longman Group Limited.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. 2005. *Personality and Intellectual Competence*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates

- Digman, J. M. 1990. Personality Structure: Emergence of the Five Factor Model. *Annual Review of Psychology* 41 (1) 417- 440.
- Dunderfelt, T. 1998. Henkilökemia. Yhteistyö erilaisten ihmisten välillä. Juva: WSOY.
- Ejeh, M. U. C. Student's reason for entering Nigerian primary teacher education and their career plans. *Research in Education*. 74 (Nov) 36 - 46.
- Ellonen, N. 2006. Monitasoanalyysit ja niiden soveltaminen tilastotieteissä. *Janus* 14 (2) 127 - 138.
- Eysenck M. W. 2004. *Psychology. An international perspective*. Hove: Psychology Press.
- Fritzsche, B. A., McIntire S. A. & Powell Yost, A. 2002. Holland type as moderator of personality – Performance predictions. *Journal of Vocational Behavior* 60, 422 - 436.
- Giannantonio, C. M. & Hurley-Hanson, A. E. 2006. Applying image norms across Super's career development stages. *The Career Development Quarterly* 54 (4) 318 - 330.
- Hall, C. S., Lindzey, G. & Campbell. 1998. *Theories of Personality*. USA: John Wiley & Sons.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. ja Tuunainen, K. 2001. *Eryityspedagogiikan perusteet*. Juva: WS Bookwell.
- Heikkilä, T. 2005. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita Prima.
- Heikkilä-Laakso, K. 1995. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeisiin osallistuneiden ja valittujen persoonallisuus: Persoonallisuuden ilmeneminen opetusharjoittelussa ja sen muutos kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. *Turun yliopiston julkaisuja C*: 110.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. Sajavaara, P. 2003. *Tutki ja kirjoita*. 6.-9. painos. Vantaa: Dark Oy.
- Hittleman, D. R., & Simon, A. J. 2006. *Interpreting educational research. An Introduction for Consumers of Research*. 4th Ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Holland, J. L. 1973. *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. 1966. *The Psychology of Vocational Choice. A Theory of Personality Types and Model Environments*. Waltham: Blaisdell.
- Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2002. *Tilastolliset menetelmät*. Vantaa: Dark Oy.
- Hämäläinen, M., Pulkkinen, L., Allik, J. & Pulver, A. 1994. NESTA-persoonallisuustestin (NEO-PI) standardointi "viiden suuren" persoonallisuuden piirteen arvioimiseksi. *Jyväskylän yliopiston Psykologian laitoksen julkaisuja* 327. Jyväskylän yliopistopaino.

- Jaari, A. 2004. Itsetunto, elämänhallinta ja arvot. Korrelatiivinen tutkimus Morris Rosenbergin itsetuntokäsitteen taustasta suomalaisilla työikäisillä. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Janis, I. L. & Mann, L. 1977. Decision making. A Psychological analysis of conflict, choice, and commitment. New York: The Free Press.
- John, O.P. 1990. The "big five" factor taxonomy: dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. In L. A. Pervin (ed.) Handbook of personality: theory and research. New York: The Guilford Press. 66 - 100.
- John, O. P. & Srivastava, S. 1999. The Big five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (ed.) Handbook of personality. Theory and research. 2nd Ed. New York: The Guilford Press. 102 - 138.
- Jokivuori, P. 2009. Kontekstuaalianalyysi. Monimuuttujamenetelmäkurssi 25.-27.3.2009. Tampere. [http-muodossa: http://74.125.77.132/search?q=cache:khR8vaRn7OoJ:www.uta.fi/~tero.mamia/opetus/allianssi/Kontekstuaalianalyysi.ppt+Jokivuori+Sis%C3%A4korrelaatio&cd=1&hl=fi&ct=clnk&gl=fi&client=firefox-a \[luettu 4.8.2009\]](http://74.125.77.132/search?q=cache:khR8vaRn7OoJ:www.uta.fi/~tero.mamia/opetus/allianssi/Kontekstuaalianalyysi.ppt+Jokivuori+Sis%C3%A4korrelaatio&cd=1&hl=fi&ct=clnk&gl=fi&client=firefox-a)
- Jussila, J. 1976. Peruskoulun luokanopettajan koulutukseen hakeutuminen ja sen motiivit. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 56.
- Jussila, M. & Lauriala, A. 1989. Luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintamotiivit, koulutusodotukset sekä koulutus- ja kenttäkokemukset; Oulun yliopiston vanhanmuotoisen koulutuksen läpikäyneiden seurantalutkimus vuosilta 1975-1988. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 61.
- Kaikkonen, P. 2002. Aineenopettajaksi soveltuvuuden mittaaminen ja soveltuvuuskokeen funktiot. Teoksessa: P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74. 138 - 146.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kari, J. 1998. Opiskelijavalintojen kehittämisen jatkumo. Teoksessa: J. Kari, H., Heikkinen, P. Räihä, E. Varis. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 64. 14 - 43.
- Kari, J. & Räihä, P. 2001. Tulevaisuuden opiskelijavalinnat. Teoksessa: P. Räihä. Valinnat. Koulutus. Luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70. 96 - 98.
- Karkulehto, R. 1992. Minustako erityisopettaja? Vuonna 1991 Joensuun yliopiston erityiskasvatuksen koulutusohjelmaan hakeutuneiden opiskelijoiden, tausta, uranvalintamotiivit sekä valinnassa käytetyt kriteerit. Joensuun yliopisto. Erityiskasvatuksen koulutusohjelma. Erityispedagogiikan syventävien opintojen tutkielma.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Juva: WS Bookwell Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. Juva: WS Bookwell Oy.

- Kemppinen, L. & Kuusela, M. 2006. Valintakokeet – este unelmalle? Teoksessa P. Rähkä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Vuoden 2005 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83. 115 - 145.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatustieteologia. Juva: WSOY.
- Kosonen, P. A. 2007. Valintakokeet – hallintoa ja tekniikkaa vai tutkimuspohjaista asiantuntemusta? Teoksessa: P. Rähkä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: WS Bookwell Oy. 25 - 42.
- Kosonen, P. A. 2002. Hakijan näkökulma, narratiivinen relevanssi ja sosiaaliset seuraamukset opiskelijavalinnan pätevyyden arvioinnissa. Teoksessa: P. Rähkä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74. 147 - 162.
- Kyriacou, C., Hultgren, Å. & Stephens, P. 1999. Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development* 3 (3) 373 - 381.
- Laes, T. 2005. Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. Turun yliopiston julkaisusarja C: 235. Turku: Painosalama Oy.
- Laes, T. 2003. Ekstrovertti – opettajan muotityyppi? Opiskelijavalinnan tarkastelua ekstroversion näkökulmasta. Teoksessa: P. Rähkä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77. 108 - 133.
- Laes, T., Kankaanpää, L-M. & Tähtinen, M. 2001. Rauman opettajankoulutuksen valintakokeisiin osallistuneet itsensä kuvaamina. Teoksessa M. Anttila, T. Laes & J. Suomala (toim.) Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Turku: Turun yliopisto, 219 - 234.
- Laher, S. 2007. Personality reconceptualised: A Millonian approach? *South African Journal of Psychology*, 37 (1), 82 - 95.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 206/1995. Suomen säädöskokoelma.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatustieteologia. Juva: WS Bookwell Oy.
- Luukkainen, O. 2003. Muuttuva toimintaympäristö ja uudistuva opettajuus. Teoksessa: P. Rähkä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77. 250 - 262.
- Lönnqvist, J.-E. & Tuulio-Henriksson, A. 2008. NEO-PI-R persoonallisuusmittarin suomenkielisen käännöksen validointi. *Kansanterveyslaitoksen julkaisu* B33.
- Manuel, J. & Hughes, J. 2006. "It has always been my dream": exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development* 10 (1), 5 - 24.

- Maples, M. F. 1992. Teachers need self-esteem too: counseling workshop for elementary school teachers. *Elementary School Guidance & Counseling* 27 (1).
- McCrae, R. R. & Costa Jr, P. T. 2003. *Personality in adulthood. A five factor theory perspective*. New York: The Guilford Press.
- McCrae, R. R. & Costa, Jr., P. T. 1999. A Five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (eds.) *Handbook of personality. Theory and research*. New York: The Guilford Press. 139 - 153.
- McCrae, R. R., & John, O. P. 1992. An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of personality* 60, 175 - 215.
- McCreary Juhasz, A. 1990. Teacher Self-Esteem: A Triple-Role Approach to this forgotten Dimension. *Education* 111 (2), 234 - 241.
- Meri, M. & Westling, S. 2003. Luokanopettajakoulutuksen valinta koulutuksen tavoitteiden näkökulmasta. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeiden kehittämishanke Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Teoksessa: P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77. 178 - 194.
- Metsämuuronen, J. 2008. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. 2. Laitos, 4. painos. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mikkola, A. 2002. Valintatiedoista tietoihin valintoihin. Teoksessa: P. Räihä & J. Kari (toim.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74. 18 - 23.
- Nevalinna, A. 2002. Regressioanalyysi. <http://www.helsinki.fi/atk/tilasto/Spssjatko/regressio/regressio.html> [luettu: 28.6.2009]
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa: P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Juva: WS Bookwell Oy. 9 - 22.
- Nummenmaa, L. 2004. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Vammalan Kirjapaino Oy.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Ojanen, M. 1994. *Itsetuntemusta etsimässä. Psykologian sovelluksia arkielämässä*. Tampere: Kirjatoimi.
- Ojanen, M. 1996. *Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen*. 2. Painos. Tampere: Kirjatoimi.
- Opetushallitus. 2008a. *Yliopistoihin hakeneet, hyväksytyt ja paikan vastaanottaneet. Syksyllä 2008 alkanut koulutus*.
- Opetushallitus. 2008b. *Yliopistojen valintaopas*. Universitetens urval. Edita Prima Oy.

- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painatuslaitokset.
- Perho, H. 1987. Luokanopettajakoulutukseen pyrkineiden ammatillinen suuntautuminen kolmi- ja nelivuotisessa koulutuksessa sekä valintojen toimivuus nelivuotisessa koulutuksessa. Joensuun yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Psykologian tutkimuksia 8.
- Perho, H. 1982. Ammatti- ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan opinnoissa. Joensuun korkeakoulun julkaisuja A: 23. Lappeenranta: Etelä-Saimaan kustannus Oy.
- Pervin, L. A. 2003. The science of personality. New York: Oxford University Press.
- Pervin, L. A. 1990. A Brief history of modern personality theory. Teoksessa: I. A. Pervin (ed.) Handbook of personality. Theory and research. New York: The Guildford Press. 3 - 20.
- Pulkkinen, L. 2003. Persoonallisuuden kehitys lapsuudesta aikuisuuteen. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Juva: WS Bookwell Oy. 297 - 310.
- Pulkkinen, L. 1995. Persoonallisuuden kehitys lapsuudesta aikuisuuteen. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset. 297 - 310.
- Putto, E. 1991. Erityisopettajien ja erityisopettajaksi opiskelevien uranvalintamotiivit, uranvalintatyytyväisyys sekä mielipiteet koulutuksesta. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Erityiskasvatuksen koulutusohjelma. Erityispedagogiikan syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Rayman, J. & Atanasoff, L. 1999. Holland's theory and career intervention: The power of the Hexagon. Journal of vocational Behavior 55 (1), 114 - 126.
- Rantala, J. & Meri, M. 2000. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinta ei ole yksioikoinen prosessi. Kasvatus 31 (1), 84 - 87.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. 2006. Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. Asia-Pacific Journal of Teacher Education 34 (1), 27 - 56.
- Rosenberg, M. 1979. Conceiving the self. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., Schoenbach, C., Schooler, C. & Rosenberg, F. 1995. Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. American Sociological Review 60 (1), 141 - 156.
- Ruohotie, P. 1998a. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1998b. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Räihä, P. 2007. Vakava-hanke mahdollistaa opettajan ammattiin aiempaa laajemman rekrytointipohjan. Teoksessa: P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: WS Bookwell Oy. 229 - 246.

- Räihä, P. 2002. Pääsykoe – pelin ja olettamusten taistelutanner. Teoksessa: Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. 11 - 40.
- Räihä, P. 2001. Valintojen ja koulutuksen piilevät merkitysrakenteet. Teoksessa: P. Räihä. Valinnat. Koulutus. Luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70. 82 - 95.
- Räihä, P. & Kari, J. 2002. Valintakoetutkimuksen merkitys luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa: P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74. 7 - 17.
- Sallinen, A. 2003. Opiskelijavalinta yliopiston strategisena toimenpiteenä. Teoksessa: P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77. 22 - 30.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-K. 2007. Self-esteem during university studies predicts career characteristics 10 years later. *Journal of Vocational Behavior* 70 (3), 463 - 477.
- Salmivalli, C. 1997. Mitä itsetuntomittarit mittaavat. *Psykologia*. Suomen psykologisen seuran julkaisu. 32 (2), 93 - 98.
- Schmitt, D.P., Allik, J., McCrae R. R. & Benet-Martinez, V. 2007. The geographic distribution of Big five personality traits. Patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 38 (2), 173 - 212.
- Sharf, R. S. 2002. *Applying Career Development Theory to Counseling*. 3rd Edition. Pacific Grove CA: Brooks/Cole.
- Siipola, M. 1988. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 15. Luokanopettajan koulutusohjelman opiskelijoiden ammatti- ja opintosuuntautuneisuus. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 33.
- Silfwerberg, H. 2004. Matemaattisten aineiden opiskelijoiden käsityksiä aineenopettajantyöhön soveltuvuudesta. <http://74.125.77.132/search?q=cache:HOEM0wg-kngJ:www.edu.helsinki.fi/malu/tutkimus/tutkimusseura/silfverberg.rtf+MATEMAATTIS-TEN+AINEIDEN+OPISKELIJOIDEN+K%C3%84SITYKSI%C3%84+AINEENOPETTAJAN-TY%C3%96H%C3%96N+SOVELTUVUUDESTA&cd=3&hl=fi&ct=clnk&gl=fi&client=firefox-a> [luettu 3.5.2009]
- Srivastava, S. 2009. Measuring the Big Five personality factors. <http://www.uoregon.edu/~sanjay/bigfive.html>. [luettu 2.6.2009]
- Super, D.E. & Bohn, Jr., M. J. 1970. *Occupational Psychology*. London: Tavistock Publications.
- Toivonen, T. 1999. *Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia*. Porvoo: WSOY.

- Tupes, E. C. & Christal R. E. 1961/julkaistu 1992. Recurrent Personality Factors Based on Trait Ratings. United States Air Force.. Journal of Personality 60 (2), 225 - 251.
- Tähtinen, J. & Maijala, H. 2002. kehittämässä – valokiilassa vuoden 2000 valinnat Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Teoksessa: P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74. 138 - 146.
- Valli, R. 2003. Annettujen pistemäärien ja käytettyjen asteikkojen merkitys valintalokseissa. Teoksessa: P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoe-seminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77. 161 - 177.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista. 794/19.8.2004.
- Vernersson, I.-L. 1995. Spediallärarens Kunskaper och Kompetens: Intervjuer med tio speciallärare. Thesis. Linkopings Universitet.
- Vuorinen, R. 1990. Persoonallisuus & Minuus. Juva: WSOY.
- Väisänen, P. 2001. The Attraction of the Teacher's Work. A Comparative view on the decision to become a teacher. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 80.
- Väisänen, P., Rautopuro, J., Kantelinen, R., Pöntinen, S., Savolainen, K. & Sormunen, K. 2005. Aineenopettajan pedagogisiin opintoihin hakeutumisen motiivit ja orientoituminen opintoihin. Teoksessa: A-L. Huttunen & A. M. Kokkonen (toim.) Kasvatustieteen päivät 2005. 17.-18.11.2005 Jyväskylässä. Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Verkkojulkaisu. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence=1> 280 – 292. [luettu 2.2.2009]
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. The Journal of experimental education. 75 (3), 167 - 202.
- Yliopistolaki 645/1997. Suomen säädöskokoelma.

LIITE 1. Tutkimuksessa käytetty kyselylomake

HYVÄ ERITYISOPETTAJIEN KOULUTUKSEEN HAKEVA,

Opiskelen Joensuun yliopistossa erityisopettajaksi. Teen pro gradu -tutkielmaa keväällä 2008 erityisopettajien koulutukseen hakeutuvista sekä heidän uranvalintamotiiveistaan. Tutkielmani avulla on tarkoitus selvittää millaisia ihmisiä erityisopettajien koulutukseen hakee ja keitä sinne pääsee. Kyselyn avulla saatavia tietoja on tarkoitus käyttää valintakokeiden kehittämiseen. Tämä tutkimus tulee toimimaan pohjana mahdollisesti ensi syksynä alkavalle jatkotutkimukselle, jossa on tavoitteena seurata erityisopettajaksi opiskelemaan päässeiden opintietä ja ammatillista kehittymistä.

Kyselyyn vastaaminen tapahtuu omalla nimelläsi, mikä mahdollistaa vastaustesi yhdistämisen hakupapereissasi antamiisi tietoihin sekä valintakokeissa saataviin pistemääriin. Tämän vuoksi pyydänkin Sinulta tällä paperilla lupaa hakupapereissa olleiden tietojesi käyttämiseen. **Tähän kyselyyn vastaaminen ei vaikuta Sinun valituksi tulemiseen erityisopettajien koulutukseen.** Kun olet täyttänyt kyselylomakkeen, sulje se kirjekuoreen ja palauta se kirjatentin mukana kokeen valvojille. Älä kirjoita nimeäsi kirjekuoren päälle. Aukaisen kirjekuoret vasta lopullisten valintatulosten julkistamisen jälkeen. Nimesi tai tietosi eivät tule missään vaiheessa julki ja käsittelen kaikki tietosi täysin luottamuksellisesti. **Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista.**

Aluksi Sinulta tiedustellaan taustatietojasi. Tämän jälkeen pääset pohtimaan persoonallisuuttasi sekä itsetuntoasi. Viimeiseksi tiedustellaan uranvalintamotiiveihin liittyviä seikkoja. Vastaa huolellisesti kunkin sarjan alussa olevien ohjeiden mukaisesti, mutta älä kuitenkaan mieti liikaa: usein ensimmäiseksi mieleen tullut ajatus on se oikea.

Vastaamisesi on meille äärimmäisen tärkeää ja kiitämme Sinua jo etukäteen.

Minuun tai ohjaajaani Hannu Savolaiseen voi ottaa yhteyttä mieltä askarruttavissa kysymyksissä. Annamme mielellämme lisätietoja.

Hanna Kimonen
opiskelija
hanna.kimonen@joensuu.fi
puh. 044 292 9814

Hannu Savolainen
Professori, Joensuun yliopisto
hannu.savolainen@joensuu.fi
puh. 013-251 2357

SUOSTUMUS HAKULOMAKETIETOJEN KÄYTTÄMISEEN

Annan suostumukseni hakulomakkeissa antamieni tietojen käyttämiseen tutkimustarkoituksessa:

Aika ja paikka

Allekirjoitus

Nimenselvennys

A) TAUSTATIEDOT

1. Nimi _____
2. Ikä _____ 3. Kotipaikkakunta _____
4. Siviilisäätö naimisissa avoliitossa naimaton
5. Onko sinulla lapsia? ei kyllä Jos vastasit *kyllä*, montako? _____
6. Asun yksin avio- tai avopuolison kanssa muiden omaisten kanssa opiskelija-asunto tms.
7. Mitä tutkintoja olet suorittanut?
- | | suoritusvuosi | tutkinnon nimi (esim. tradenomi) |
|---|---------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ylioppilastutkinto | _____ | _____ |
| <input type="checkbox"/> toisen asteen ammatillinen tutkinto | _____ | _____ |
| <input type="checkbox"/> yhdistelmä­tutkinto | _____ | _____ |
| <input type="checkbox"/> opisto- tai ammattikorkeakoulututkinto | _____ | _____ |
| <input type="checkbox"/> yliopistotutkinto | _____ | _____ |
8. Oletko aikaisempina vuosina hakenut erityisopettajien koulutukseen?
 ei kyllä Jos vastasit *kyllä*, mihin yliopistoon, montako kertaa ja minä vuonna/vuosina? _____
9. Oletko tänä vuonna hakenut muihin koulutuksiin?
 ei kyllä Jos vastasit *kyllä*, minne ja mihin oppilaitoksiin? (esim. tradenomi Jyväskylän amk) _____
10. Onko tämä koulutusohjelma ensisijainen valintasi?
 ei kyllä Jos vastasit *ei*, mikä olisi ensisijainen koulutusohjelma ja oppilaitos? _____
11. Onko sinulla alaan liittyvää työkokemusta? (esim. opettajana tai koulunkäyntiavustajana)
 ei kyllä Jos vastasit *kyllä*, mitä ja kuinka kauan? (kaksi viimeisintä) _____
12. Onko sinulla muuta työkokemusta?
 ei kyllä Jos vastasit *kyllä*, mitä ja kuinka kauan? (kaksi viimeisintä) _____
13. Oletko jo suorittanut yliopisto-opintoja? (esim. erityispedagogiikan po, Jkl avoin yliopisto)
 ei kyllä Jos vastasit *kyllä*, mitä ja missä yliopistossa? _____
14. Mikä on vanhempiesi koulutustausta ja ammatti?
- | Isä | Äiti |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> peruskoulu tai kansakoulu | <input type="checkbox"/> peruskoulu tai kansakoulu |
| <input type="checkbox"/> toisen asteen ammatillinen tutkinto | <input type="checkbox"/> toisen asteen ammatillinen tutkinto |
| <input type="checkbox"/> ylioppilastutkinto | <input type="checkbox"/> ylioppilastutkinto |
| <input type="checkbox"/> ylioppilas- + toisen asteen ammatillinen tutkinto | <input type="checkbox"/> ylioppilas + toisen asteen ammatillinen tutkinto |
| <input type="checkbox"/> opisto- tai ammattikorkeakoulututkinto | <input type="checkbox"/> opisto- tai ammattikorkeakoulututkinto |
| <input type="checkbox"/> yliopistotutkinto | <input type="checkbox"/> yliopistotutkinto |
| Isän ammatti (mahdollisimman tarkasti) | Äidin ammatti (mahdollisimman tarkasti) |
- _____

B) PERSOONALLISUUS

Merkitse rengastamalla, miten väitteet sopivat sinuun.

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Hieman eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Hieman samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

		täysin eri mieltä			täysin samaa mieltä	
1.	olen puhelias	1	2	3	4	5
2.	löydän helposti vikoja toisista ihmisistä	1	2	3	4	5
3.	teen huolellista työtä	1	2	3	4	5
4.	olen masentunut, surumielinen	1	2	3	4	5
5.	olen omaperäinen, keksin uusia ideoita	1	2	3	4	5
6.	olen varautunut	1	2	3	4	5
7.	olen avulias ja epäitsekkäs	1	2	3	4	5
8.	voin olla joskus huolimaton	1	2	3	4	5
9.	olen rento, en stressaa	1	2	3	4	5
10.	olen kiinnostunut monista asioista	1	2	3	4	5
11.	olen täynnä energiaa	1	2	3	4	5
12.	aloitan riitoja muiden kanssa	1	2	3	4	5
13.	olen luotettava työntekijä	1	2	3	4	5
14.	voin olla jännittynyt	1	2	3	4	5
15.	olen luova, syvälinen ajattelija	1	2	3	4	5
16.	innostan muita	1	2	3	4	5
17.	olen anteeksiantava	1	2	3	4	5
18.	en ole järjestelmällinen	1	2	3	4	5
19.	murehdin paljon	1	2	3	4	5
20.	minulla on paljon mielikuvitusta	1	2	3	4	5
21.	olen yleensä hiljainen	1	2	3	4	5
22.	olen luottavainen ja hyväuskoinen	1	2	3	4	5
23.	olen yleensä laiska	1	2	3	4	5
24.	olen tunne-elämältäni vakaa, en järkyty helposti	1	2	3	4	5
25.	olen kekseliäs	1	2	3	4	5
26.	olen persoonaltani vakuuttava	1	2	3	4	5
27.	saatan olla kylmä ja välinpitämätön	1	2	3	4	5
28.	sinnittelen kunnes tehtävä on tehty	1	2	3	4	5
29.	voin olla ailahtelevainen	1	2	3	4	5
30.	arvostan taiteellisia ja esteettisiä kokemuksia	1	2	3	4	5
31.	olen joskus ujo, estynyt	1	2	3	4	5
32.	olen huomioonottava ja ystävällinen lähes kaikille	1	2	3	4	5
33.	teen asiat tehokkaasti	1	2	3	4	5
34.	pysyn rauhallisena hankalissakin tilanteissa	1	2	3	4	5
35.	pidän rutiininomaisista asioista ja töistä	1	2	3	4	5
36.	olen ulospäinsuuntautunut ja sosiaalinen	1	2	3	4	5
37.	voin olla töykeä muita kohtaan	1	2	3	4	5
38.	teen suunnitelmia ja toimin niiden mukaisesti	1	2	3	4	5
39.	hermostun helposti	1	2	3	4	5
40.	tuumailen mielelläni, leikin ajatuksilla	1	2	3	4	5
41.	en ole kovin kiinnostunut taiteesta	1	2	3	4	5
42.	pidän yhteistyöstä muiden kanssa	1	2	3	4	5
43.	häiriinnyn helposti	1	2	3	4	5
44.	tunnen taidetta, musiikkia ja kirjallisuutta	1	2	3	4	5

C) ITSETUNTO

Merkitse rengastamalla, miten väitteet sopivan sinuun.

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Hieman eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä,
4 = Hieman samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

	täysin eri mieltä			täysin samaa mieltä	
1. yleisesti ottaen olen tyytyväinen itseeni	1	2	3	4	5
2. toisinaan minusta tuntuu, ettei minusta ole mihinkään	1	2	3	4	5
3. uskon, että minulla on monia hyviä ominaisuuksia	1	2	3	4	5
4. pystyn samaan kuin useimmat muutkin ihmiset	1	2	3	4	5
5. koen, että minulla ei juuri ole ylpeydenaiheita	1	2	3	4	5
6. toisinaan tunnen itseni hyödyttömäksi	1	2	3	4	5
7. olen mielestäni kelvollinen, tai ainakin samalla tasolla kuin muut	1	2	3	4	5
8. toivon, että voisin kunnioittaa itseäni enemmän	1	2	3	4	5
9. kaiken kaikkiaan on tunnustettava, että olen epäonnistunut monessa asiassa	1	2	3	4	5
10. suhtaudun itseeni positiivisella asenteella	1	2	3	4	5

D) URANVALINTAMOTIIVIT

Merkitse rengastamalla, missä määrin kukin tekijä on vaikuttanut hakeutumiseesi tähän koulutukseen ja ammattialalle.

1 = Ei lainkaan vaikutusta, 2 = Melko vähän vaikutusta, 3 = Jonkin verran vaikutusta,
4 = Melko paljon vaikutusta, 5 = Erittäin paljon vaikutusta

Koulutukseen hakeutumiseeni on vaikuttanut:

	ei lainkaan			erittäin paljon	
1. hyvät mahdollisuudet läpäistä valintakoe	1	2	3	4	5
2. yliopisto on lähellä kotipaikkaani	1	2	3	4	5
3. valmistumisaika vaikuttaa lyhyeltä	1	2	3	4	5
4. mielenkiintoiset opinnot ja työnsisältö	1	2	3	4	5
5. työn vaativuus alalla	1	2	3	4	5
6. alaan kohdistunut tieteellinen ja teoreettinen kiinnostus	1	2	3	4	5
7. alan yleinen arvostus	1	2	3	4	5
8. pyrin tämän opintotien kautta nimenomaan ammattiin, jonka olen valinnut	1	2	3	4	5
9. alan opiskelu monipuolistaa elämäkatsomusta ja laajentaa näkemystä	1	2	3	4	5
10. valitsin alan ystävien esimerkkiä noudattaen	1	2	3	4	5
11. vanhempien ja sukulaisten neuvot vaikuttivat asiaan	1	2	3	4	5
12. en juuri harkinnut vaan valitsin melko sattumanvaraisesti	1	2	3	4	5
13. opiskelu liittyy kiinteästi tiettyihin työ ja ammattitehtäviin	1	2	3	4	5
14. katson alan antavan tärkeää tietoa yhteiskunnasta	1	2	3	4	5
15. alan työllisyysnäköymät ovat hyvät	1	2	3	4	5
16. tutkinnon loppuunsaaminen on alalla suhteellisen varmaa	1	2	3	4	5
17. pyrin tälle alalle lähinnä siksi, etten ilmeisesti pääse toivealalleni	1	2	3	4	5
18. alalla on hyvät eteenpäinpäsymahdollisuudet	1	2	3	4	5
19. tuleva virka on taloudellisesti turvallinen	1	2	3	4	5
20. esikuvana pitämäni henkilö on tällä alalla	1	2	3	4	5
21. pitkät lomat	1	2	3	4	5
22. työpaikan saaminen on suhteellisen helppoa	1	2	3	4	5

	ei lainkaan					erittäin paljon
<i>Koulutukseen hakeutumiseeni on vaikuttanut:</i>						
23.	opettajana voin käyttää kykyjäni monipuolisesti hyväksi	1	2	3	4	5
24.	saan mielihyvää seurattessani oppilaiden kehittymistä ja edistymistä	1	2	3	4	5
25.	hyvät mahdollisuudet jatko-opintoihin valmistumisen jälkeen	1	2	3	4	5
26.	opettajana voin muokata oppilaiden asenteita kriittiseksi yhteiskuntaa kohtaan	1	2	3	4	5
27.	työ antaa minulle mielenkiintoisia elämyksiä	1	2	3	4	5
28.	opettajilla on lyhyet työpäivät	1	2	3	4	5
29.	opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa yhteiskuntaa muuttavasti	1	2	3	4	5
30.	opettajana voin auttaa lapsia ja nuoria	1	2	3	4	5
31.	opettajan ammatissa voin toteuttaa unelmiani	1	2	3	4	5
32.	opettajan ammatissa on mahdollisuus saada näkyviä tuloksia ja saada tunnustusta	1	2	3	4	5
33.	opettajan ammatissa ei ole paljoa ylitöitä	1	2	3	4	5
34.	alalta saatu työkokemus	1	2	3	4	5
35.	uskon viihtyvän parhaiten juuri opettajan ammatissa	1	2	3	4	5
36.	katson itselläni olevan erityisiä taipumuksia opettajan ammattiin	1	2	3	4	5
37.	uskon opettajan ammatin tuottavan minulle persoonallista mielihyvää	1	2	3	4	5
38.	opettajana saan olla tekemisissä erilaisten ihmisten kanssa	1	2	3	4	5

Pohdi vielä erikseen, missä määrin kukin tekijä on vaikuttanut hakeutumiseen erityisopettajien koulutukseen ja ammattialalle.

1 = Ei lainkaan vaikutusta, 2 = Melko vähän vaikutusta, 3 = Jonkin verran vaikutusta, 4 = Melko paljon vaikutusta, 5 = Erittäin paljon vaikutusta

	ei lainkaan					erittäin paljon
<i>Erityisopettajien koulutukseen hakeutumiseeni on vaikuttanut:</i>						
1.	erityisopettajan ammatti on kutsumus	1	2	3	4	5
2.	vammainen henkilö/ erityistä tukea tarvitseva henkilö lähipiirissä	1	2	3	4	5
3.	valmistumisen jälkeen on mahdollisuus työskennellä muissakin työtehtävissä (esim. luokanopettajana)	1	2	3	4	5
4.	haluan auttaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria	1	2	3	4	5
5.	olen kiinnostunut oppilaista yksilöinä	1	2	3	4	5
6.	haluan auttaa vammaisia	1	2	3	4	5
7.	haluan vaikuttaa erityisopetukseen	1	2	3	4	5
8.	haluan vaikuttaa yleisopetukseen	1	2	3	4	5
9.	katson itselläni olevan erityisiä taipumuksia juuri erityisopettajan ammattiin	1	2	3	4	5
10.	tiedän jo, millaiseen työhön erityisopettajana haluan	1	2	3	4	5
11.	erityisopettajan työn vaihtelevuus	1	2	3	4	5
12.	olen kiinnostunut tietyistä erityispedagogiikan kohderyhmästä	1	2	3	4	5
13.	en voinut ajatella mitään muutakaan koulutusta/ammattia	1	2	3	4	5

Kiitos kyselyyn vastaamisesta!

LIITE 2. Persoonallisuudenpiirteiden faktorit ja faktorilataukset. Summamuuttujiin käytetyt väittämät on tummennettu.

Väittämät	FAKTORIT ja faktorilataukset				
	1 Ekstra- versio	2 Avoi- muus	3 Neuroot- tisuus	4 Tunnol- lisuus	5 Sovinnol- lisuus
E36 olen ulospäinsuuntautunut ja sosiaali- nen	,796				
E21k olen yleensä hiljainen	,780				
E1 olen puhelias	,697				
E31k olen joskus ujo, estynyt	,660		-,252		
E6k olen varautunut	,545		-,156		
E11 olen täynnä energiaa	,510				,173
E26 olen persoonaltani vakuuttava	,402	,190		,201	-,288
A30 arvostan taiteellisia ja esteettisiä koke- muksia	-,152	,766			
A20 minulla on paljon mielikuvitusta		,653			
A41k en ole kovin kiinnostunut taiteesta	-,157	,643			
A15 olen luova, syvälinen ajattelija		,634			
A25 olen kekseliäs	,155	,629	-,204		
A5 olen omaperäinen, keksin uusia ideoita	,179	,618	-,158		
A40 tuumailen mielelläni, leikin ajatuksilla		,616	,155		
A44 tunnen taidetta, musiikkia ja kirjalli- suutta		,578			
A10 olen kiinnostunut monista asioista	,157	,440			,176
E16 innostan muita	,322	,336			
N39 hermostun helposti			,665		
N19 murehdin paljon	-,198		,603		
N34k pysyn rauhallisena hankalissakin tilan- teissa			,544		
N9k olen rento, en stressaa			,520	,343	
N29 voin olla ailahtelevainen			,464	-,255	-,156
N24k olen tunne-elämältäni vakaa, en järkyty helposti			,444		
N14 voin olla jännittynyt	-,258	,200	,416		
S43k häiriinnyn helposti			-,401		
N4 olen masentunut, surumielinen	-,273		,344		-,193
A35k pidän rutiininomaisista asioista ja töistä			-,195	-,151	
T3 teen huolellista työtä				,631	
T18k en ole järjestelmällinen				,626	
T8k voin olla joskus huolimaton	-,153	-,176		,566	
T38 teen suunnitelmia ja toimin niiden mu- kaisesti				,539	
T23k olen yleensä laiska	,171			,539	,229
T33 teen asiat tehokkaasti	,198			,425	
T28 sinnittelen kunnes tehtävä on tehty		,230	-,185	,362	
T13 olen luotettava työntekijä		,186		,243	,161
S27k saatan olla kylmä ja välinpitämätön			-,174	,169	,615
S32 olen huomioonottava ja ystävällinen lä- hes kaikille					,610
S37k voin olla töykeä muita kohtaan			-,385		,608
S12k aloitan riitoja muiden kanssa			-,278		,465
S7 olen avulias ja epäitsekäs					,436
S17 olen anteeksiantava		,205			,393
S22 olen luottavainen ja hyväuskoinen			,258		,387
S2k löydän helposti vikoja toisista ihmisistä			-,351		,361
S42 pidän yhteistyöstä muiden kanssa	,289				,307

Ekstraktointimenetelmä: Principal Axis Factoring
Rotaatiomenetelmä: Oblimin with Kaiser Normalization
Rotaatioita suoritettu 25 iteraatiolla

LIITE 3. Uranvalintamotiivien faktorit ja niiden lataukset. Summamuuttujiin käytetyt väittämät on tummennettu.

	FAKTORIT ja faktorilataukset			
	1 Opettajuu- den sisäiset motiivit	2 Ulkoiset mo- tiivit	3 Ajautumi- nen muiden tukemana	4 Koulutus- myönteis- syys
uskon viihtyvänä parhaiten juuri opettajan ammatissa	,807			
katson itselläni olevan erityisiä taipumuksia opettajan ammattiin	,784			
opettajan ammatissa voin toteuttaa unelmiani	,641			
uskon opettajan ammatin tuottavan minulle persoonallista mielihyvää	,627			
opettajana saan olla tekemisissä erilaisten ihmisten kanssa	,587	-,221	,217	
saan mielihyvää seurattessani oppilaiden kehittymistä ja edistymistä	,508			
pyrin tämän opintotien kautta nimenomaan ammattiin, jonka olen valinnut	,497		-,223	
opettajana voin käyttää kykystäni monipuolisesti hyväksi	,494			
opettajana voin auttaa lapsia ja nuoria	,407		,389	
alalta saatu työkokemus	,387			
työ antaa minulle mielenkiintoisia elämyksiä	,289			,242
työpaikan saaminen on suhteellisen helppoa		,750		
tuleva virka on taloudellisesti turvallinen		,719		
tutkinnon loppuunsaaminen alalla on suhteellisen varmaa		,609		
alan työllisyysnäkökymät ovat hyvät		,577		
alalla on hyvät eteenpäin pääsymahdollisuudet		,564		,304
pitkät lomiat		,561	,211	-,367
valmistumisaika vaikuttaa lyhyeltä		,483		
opettajilla on lyhyet työpäivät		,431	,307	-,286
hyvät mahdollisuudet jatko-opintoihin valmistumisen jälkeen		,412		,247
hyvät mahdollisuudet läpäistä valintakoe		,315		
yliopisto on lähellä kotipaikkakuntaani		,225		
vanhempien ja sukulaisten neuvot vaikuttivat asiaan			,559	
valitsin alan ystävien esimerkkiä noudattaen			,470	
opettajan ammatissa ei ole paljoa ylitöitä		,340	,435	
en juuri harkinnut vaan valitsin melko sattumanvaraisesti	-,219		,429	
pyrin tälle alalle lähinnä siksi, etten ilmeisesti pääse toivealalle- ni			,398	
opettajana voin muokata oppilaiden asenteita kriittisiksi yhteis- kuntaa kohtaan			,393	
esikuvana pitämäni henkilö on tällä alalla			,366	
opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa yhteiskuntaa muuttavasti			,363	,241
katson alan antavan tärkeää tietoa yhteiskunnasta				,594
alan opiskelu monipuolistaa elämäntutkimusta ja laajentaa nä- kemystä				,541
alaan kohdistunut tieteellinen ja teoreettinen kiinnostus				,409
työn vaativuus alalla			-,214	,395
opiskelu liittyy kiinteästi tiettyihin työ- ja ammattitehtäviin				,283

Ekstraktointimenetelmä: Principal Axis Factoring
Rotaatiomenetelmä: Oblimin with Kaiser Normalization
Rotaatioita suoritettu 12 iteraatiolla

LIITE 4. Uranvalintamotiiviväittämät keskiarvojen mukaisessa tärkeysjärjestyksessä. Väittämän vieressä oleva numero (liite 3 faktorinumerot) kertovat, mihin summa-
muuttajaan väittäjä kuuluu.

Fak- tori nro	Järje- stys nro	Väittäjä	ka	kh
	1	mielenkiintoiset opinnot ja työnsisältö	4,82	0,42
1	2	opettajana saan olla tekemisissä erilaisten ihmisten kanssa	4,63	,65
1	3	opettajana voin auttaa lapsia ja nuoria	4,57	,76
1	4	saan mielihyvää seuratessani oppilaiden kehittymistä ja edistymistä	4,54	,66
1	5	pyrin tämän opintotien kautta nimenomaan ammattiin, jonka olen valinnut	4,48	0,79
1	6	opettajana voin käyttää kykyjäni monipuolisesti hyväksi	4,40	,73
1	7	uskon viihtyvänä parhaiten juuri opettajan ammatissa	4,34	,93
4	8	työn vaatavuus alalla	4,31	0,82
1	9	katson itselläni olevan erityisiä taipumuksia opettajan ammattiin	4,30	,83
1	10	työ antaa minulle mielenkiintoisia elämyksiä	4,29	,72
4	11	alan opiskelu monipuolistaa elämäntähtämyksiä ja laajentaa näkemystä	4,03	1,02
1	12	opettajan ammatissa voin toteuttaa unelmiani	3,94	1,06
1	13	uskon opettajan ammatin tuottavan minulle persoonallista mielihyvää	3,92	1,02
4	14	alaan kohdistunut tieteellinen ja teoreettinen kiinnostus	3,87	1,01
2	15	alan työllisyysnäkökulmat ovat hyvät	3,78	1,04
4	16	opiskelu liittyy kiinteästi tiettyihin työ- ja ammattitehtäviin	3,72	1,21
4	17	katson alan antavan tärkeää tietoa yhteiskunnasta	3,61	1,03
3	18	opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa yhteiskuntaa muuttavasti	3,40	1,09
1	19	alalta saatu työkokemus	3,51	1,41
	20	opettajan ammatissa on mahdollisuus saada näkyviä tuloksia ja saada tunnustusta	3,35	1,10
	21	alan yleinen arvostus	3,13	1,10
2	22	tutkinnon loppuunsaaminen alalla on suhteellisen varmaa	3,12	1,44
2	23	hyvät mahdollisuudet jatko-opintoihin valmistumisen jälkeen	3,10	1,15
2	24	tuleva virka on taloudellisesti turvallinen	2,90	1,19
2	25	alalla on hyvät eteenpäinpäsymahdollisuudet	2,89	1,28
2	26	työpaikan saaminen on suhteellisen helppoa	2,83	1,13
2	27	pitkät lomat	2,39	1,25
3	28	opettajana voin muokata oppilaiden asenteita kriittisiksi yhteiskuntaa kohtaan	2,38	1,10

Fak- tori nro	Järje- stys nro	Väittämä	ka	kh
2	29	hyvät mahdollisuudet läpäistä valintakoe	2,25	1,16
2	30	opettajilla on lyhyet työpäivät	1,89	,94
3	31	esikuvana pitämäni henkilö on tällä alalla	1,83	1,16
3	32	vanhempien ja sukulaisten neuvot vaikuttivat asiaan	1,66	,94
2	33	valmistumisaika vaikuttaa lyhyeltä	1,64	0,97
2	34	yliopisto on lähellä kotipaikkakuntaani	1,64	1,40
2	35	opettajan ammatissa ei ole paljoa ylitöitä	1,59	,79
3	36	pyrin tälle alalle lähinnä siksi, etten ilmeisesti pääse toivealalleni	1,19	,66
3	37	valitsin alan ystävien esimerkkiä noudattaen	1,17	0,54
3	38	en juuri harkinnut vaan valitsin melko sattumanvaraisesti	1,12	,50

LIITE 5. Erityisopettajuuden uranvalintamotiivien summamuuttujan väittämät, keskiarvojen mukaisessa tärkeysjärjestyksessä (*kursiivilla erotettu väittämät, jotka eivät ole summamuuttujassa*)

Jär- Jestys nro	Väittäjä	ka	kh
1	olen kiinnostunut oppilaista yksilöinä	4,67	,59
2	haluan auttaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria	4,66	,59
3	katson itselläni olevan erityisiä taipumuksia juuri erityisopettajan ammattiin	4,26	,82
4	erityisopettajan työn vaihtelevuus	4,20	,84
5	haluan vaikuttaa erityisopetukseen	4,05	,96
6	<i>haluan auttaa vammaisia</i>	3,89	1,07
7	valmistumisen jälkeen on mahdollisuus työskennellä muissakin työtehtävissä (esim.luokanopettajana)	3,70	1,20
8	haluan vaikuttaa yleisopetukseen	3,61	1,05
9	erityisopettajan ammatti on kutsumus	3,56	1,12
10	tiedän jo, millaiseen työhön erityisopettajana haluan	3,50	1,17
11	olen kiinnostunut tietystä erityispedagogiikan kohderyhmästä	3,19	1,21
12	en voinut ajatella mitään muutakaan koulutusta/ammattia	2,72	1,42
13	<i>vammainen henkilö/erityistä tukea tarvitseva henkilö lähipiirissä</i>	2,20	1,33

LIITE 6. Tutkielmassa käytettyjen keskeisten muuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja vaihteluvälit kaikilla hakijoilla

Muuttuja	n	ka	kh	min	maks
Taustatekijät					
ikä	246	23,95	7,45	18,00	55
Koulutustausta summamuuttuja	240	1,50	,95	1,00	6,00
ylöppilastutkintomenestys	173	3,43	,84	1,20	5,20
suoritetut yliopistolliset opinnot	246	1,24	1,67	0	8,00
alaan liittyvä työkokemus	246	1,76	1,63	0	5,00
isän koulutustausta	242	2,39	1,02	1,00	4,00
äidin koulutustausta	244	2,52	,97	1,00	4,00
Persoonallisuus					
ekstroversio	241	3,76	,59	1,75	5,00
sovinnollisuus	241	4,01	,49	2,38	5,00
tunnollisuus	241	3,87	,48	2,44	4,89
neuroottisuus	241	2,58	,60	1,00	4,25
avoimuus	241	3,75	,59	1,90	5,00
Itsetunto	241	3,99	,52	2,10	5,00
Uranvalintamotiivit					
opettajuuden sisäiset motiivit	245	4,27	,53	1,64	5,00
ulkoiset motiivit	245	2,54	,67	1,00	4,33
ajautuminen muiden tukemana	245	1,83	,49	1,00	3,67
koulutusmyönteisyys	242	3,91	,63	1,20	5,00
erityisopettajuus	244	3,83	,51	2,27	4,91
Valintakoe-muuttujat					
kirjatentti (Joensuu)	76	6,47	1,08	5,00	9,75
aineistokoe	133	19,59	4,50	6,00	30,00
ryhmätilanne	209	7,11	1,33	4,00	10,00
haastattelu	246	7,23	1,90	2,67	10,00
kokonaispisteet	245	20,67	3,43	9,93	29,00

LIITE 7. Hakijoiden ylioppilastutkintomenestys

Uudenmuotoisen ylioppilastutkinnon oli suorittanut 100 vastaajaa. He olivat kirjoittaneet tutkinnossaan keskimäärin 5,78 aineita ($kh=,72$; $Mo=6$; $min=4$; $max=8$). Vanhanmuotoisen ylioppilastutkinnon, eli vanhanmuotoisen reaalikokeen oli puolestaan suorittanut 77 vastaajaa (neljä vastaajaa oli osallistunut myös uudenmuotoiseen ylioppilaskokeeseen). He olivat kirjoittaneet tutkinnossaan keskimäärin 5,16 ainetta ($kh=,83$; $Mo=5$; $min=4$; $max=7$). Reaalikokeen keskiarvo näillä hakijoilla oli 3,38 ($kh=1,26$).

Taulukkoon 1 on koottu vastaajien kirjoittamat aineet ja keskiarvot sekä keskihajonnat. Taulukossa ei ole ilmoitettu niiden aineiden keskiarvoja, joita on suorittanut ainoastaan yksi hakija. Toinen kotimainen pitkä kieli ja toinen kotimainen keskipitkä kieli oli joko suomi ($n_{pitkä}=7$; $n_{keskipitkä}=8$) tai ruotsi ($n_{pitkä}=9$; $n_{keskipitkä}=139$) hakijan tutkintokielestä riippuen. Pakollinen kieli oli useimmiten englanti ($n=168$) ja laajuudeltaan pitkän oppimäärän mukainen. Kolme vastaajaa oli kirjoittanut englannin lyhyen oppimäärän mukaisesti. Yksi hakijoista oli kirjoittanut saksan pitkän oppimäärän mukaisesti pakollisena kielenään. Kukaan hakijoista ei kirjoittanut ortodoksista uskontoa eikä fysiikkaa. Elämänkatsomustiedon oli kirjoittanut yksi hakija.

TAULUKKO 1. Hakijoiden kirjoittamat aineet ja niissä menestyminen

	(n)	ka	kh
Äidinkieli	(173)	3,87	1,09
Toinen kot. pitkä kieli	(16)	2,75	1,29
Toinen kot. keskipitkä kieli	(147)	3,35	1,43
Pitkä matematiikka	(42)	2,67	1,37
Lyhyt matematiikka	(94)	3,79	1,41
Vanhanmuotoinen reaali	(77)	3,38	1,26
Evankelis-luterilainen uskonto	(27)	4,00	1,24
Filosofia	(4)	3,50	1,29
Psykologia	(53)	4,13	1,14
Historia	(11)	4,00	1,62
Kemia	(4)	2,50	,58
Biologia	(16)	4,31	,95
Maantieto	(16)	4,62	1,20
Terveystieto	(20)	4,40	1,19
Yhteiskuntaoppi	(5)	3,20	,84
Pakollinen kieli	(169)	3,12	1,33

Valinnaisia kieliä oli kirjoittanut 72 hakijaa ja ne oli kirjoitettu useimmiten lyhyen oppimäärän mukaisina (n=60). Taulukossa 2 on kuvattu hakijoiden kirjoittamat valinnaiset kieliarvosanat. Valtaosa hakijoista oli kirjoittanut saksan tai ranskan. Yksi hakijoista oli kirjoittanut myös espanjan. Ainoastaan neljä hakijaa oli kirjoittanut toisen valinnaisen kielen. Kolme heistä oli kirjoittanut saksan (ka=4,67; kh=,58) ja yksi ranskan. Kielet oli kirjoitettu lyhyen oppimäärän mukaisesti.

TAULUKKO 2. Vastaajien kirjoittamat valinnaiset kielet lyhyen ja pitkän oppimäärän mukaan

Kieli	Lyhyt			Pitkä		
	n	ka	kh	n	ka	kh
Saksa	33	3,64	,99	5	3,80	1,10
Ranska	19	3,58	1,39	3	3,33	2,08
Venäjä	7	2,86	1,07	1	-	-
Englanti				3	2,33	1,53