

Aineenopettajankoulutuksen pedagogisten opintojen opiskelijavalinta muutoksessa – Tapaustutkimus Oulun yliopistosta

Eila Jeronen

Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto • ejeronen@gmail.com

Merja Karjalainen

Humanistinen tiedekunta, Oulun yliopisto • merjairkarjalainen@gmail.com

Heikki Kuoppala

Luonnontieteellinen tiedekunta, Oulun yliopisto • heikki.kuoppala@oulu.fi

Minna Sääskilahti

Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto • minna.saaskilahti@oulu.fi

Helena Tirri

Luonnontieteellinen tiedekunta, Oulun yliopisto • helena.tirri@oulu.fi

Abstrakti Tutkimuksessa selvitetään Oulun yliopiston aineenopettajankoulutukseen pyrkineiden opiskelijoiden ja heitä haastatelleiden yliopiston opettajien käsityksiä pedagogisten opintojen uudistetun valintamenettelyn onnistuneisuudesta valintojen kehittämiseksi. Uudet, tässä artikkelissa selostettavat valintamenettelyt perustuvat konstruktivistisiin opetusta, opiskelua ja oppimista koskeviin tutkimuksiin. Tähän kvalitatiiviseen tapaustutkimukseen osallistui vapaaehtoisesti 206 haastateltavaa ja 51 haastattelijaa humanistisesta tiedekunnasta, kasvatustieteiden tiedekunnasta ja luonnontieteiden tiedekunnasta. Aineisto kerättiin kyselyllä vuosina 2010–2012. Se analysoitiin deduktiivisella ja induktiivisella sisällön analyysillä. Suurin osa haastatelluista ja haastattelijoista totesi soveltuvuuskokeen menettelytapaohjeet riittäviksi. Pedagogisten opintojen uusia valintakriteereitä (alkupuheenvuoro, vuorovaikutustaito, motivoituneisuus, näkemys koulusta ja oppijasta sekä koulutettavuus) pidettiin käyttökelpoisina. Opettajan työssä tarvittava laaja-alaisuus tulee niissä hyvin näkyviin. Suurin osa vastaajista totesi, että haastatellut vaikuttivat aktiivisesti keskusteluihin ja haastattelun kulkuun. Haastattelun onnistumiseen vaikuttivat haastateltavien myönteiset persoonallisuuspiirteet sekä haastattelijoiden kannustava toimintapa. Uusilla, tiedekuntien yhdessä suunnittelemissa ja toteuttamissa soveltuvuuskokeilla onnistuttiin poistamaan Oulun yliopiston eri oppiaineryhmien valintamenettelyissä ja -perusteissa olleita eroja. Pääosa haastatelluista ja haastattelijoista piti uutta soveltuvuuskoetta tarkoituksenmukaisena.

Asiasanat: soveltuvuuskoee, opiskelijavalintakriteerit, konstruktivistinen oppiminen ja opetus

1 Johdanto

Jatkuvan oppimisen periaate, kansainvälistyminen, monialaisuus ja tieteiden välinen yhteistyö sekä alueelliset tarpeet, yhteiskunnallinen palvelutoiminta ja yliopistojen ”kolmas tehtävä” ovat aiheuttaneet muutospaineita koulutukselle. Perustutkintoja on kehitetty

kaksiportaisen (3+2 vuotta) mallin pohjalta. Aineenopettajan kelpoisuuteen tarvitaan 180 opintopisteen (op) alempi korkeakoulututkinto ja vähintään 120 op:n ylempi korkeakoulututkinto, joka sisältää tai jonka lisäksi suoritetaan vähintään 60 op:n laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Pedagogiset opinnot antavat laaja-alaisen kelpoisuuden perusopetuksen ja lukion sekä muiden oppilaitosten opettajan tehtäviin. Ne koostuvat kasvatustieteen perus- ja aineopinnoista, joihin sisältyy kasvatustieteen ja ainedidaktiikan opintoja sekä opetusharjoittelua. Aineenopettajalta edellytetään lisäksi riittävää oppiaineen hallintaa. (Korppas 2008, 2.)

Aineenopettajaopintojen haku- ja valintamenettelyjen suuret linjat ovat melko samansuuntaisia eri yliopistoissa. Ne sisältävät yleensä esivalinnan, soveltuvuuskokeen sekä mahdollisia muita valintakokeen osioita. Jokaisella aineenopettajakoulutusta järjestävällä yliopistolla on kuitenkin omat tapansa valita opiskelijoita aineenopettajaopintoihin. Tämän seurauksena valintamenettelyt ja -perusteet eroavat toisistaan sekä yliopistojen välillä että niiden sisällä. Erot ovat ongelmallisia etenkin opiskelijoiden liikkuvuuden kannalta. (Korppas 2008, 2.) Opiskelupaikan saaneista koulutusalaan tai -paikkaan vaihtaa noin 15 % opiskelijoista. Liikkuvuuteen liittyviä ilmiöitä ovat mm. opinto-oikeudet, opintojen keskeyttäminen, koulutusalan ja -yksikön vaihtaminen ja sivuaineopinto-oikeus. (Heikka 2002, 10–11.) Valintamenettelyjen ja -perusteiden yhdenmukaistamisella on merkitystä paitsi liikkuvuuden osalta myös sen vuoksi, että valintamenettelyissä ja -perusteissa on tasa-arvo- ja oikeusturvakysymyksiä sekä soveltuvuuden ja motivaation mittaamiskeinoja koskevia näkemyseroja. (Jussila 1996, 27–28.) Valintojen kehittämisessä tarvitaan siis sekä yliopistojen välistä että sisäistä yhteistyötä.

Tässä artikkelissa kerrotaan aluksi lyhyesti Oulun yliopistossa tehdystä opettajankoulutuksen kehittämistyön taustateorioista ja itse kehittämistyöstä. Sen jälkeen selostetaan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen kehittämisprosessia sekä siihen liittyvää uudistettua soveltuvuushaastattelumenettelyä ja sitä koskevaa kvalitatiivis-kvantitatiivista tapaustutkimusta.

2 Pedagogisten opintojen opiskelijavalintojen kehittämisen teoriatausta

Opetusministeriön taholta on esitetty, että opiskeluaikoja tulisi nykyisestä lyhentää (Valtioneuvoston kanslia 2007, 71) ja että tuoreiden ylioppilaiden mahdollisuuksia opintojen välittömään jatkamiseen tulisi parantaa (esim. Ahola 2004, 13, 55–57). Eräänä keinona näiden tavoitteiden saavuttamiselle pidetään opiskelijavalintojen uudistamista. Opetusministeriön asettaman työryhmän mukaan opiskelijavalintojen tulisi entistä enemmän perustua ylioppilastutkintotodistukseen (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 2010). Ylioppilastutkinnossa ei kuitenkaan oteta huomioon eri ammattialojen

erityistarpeita. Valintakoe tulisikin Aholan (2004, 37) mukaan säilyttää, kun koulumenestykseltään samantasoisia hakijoita halutaan erotella tai kun hakijoiden motivaation mittaamista pidetään tärkeänä.

Opiskelijavalinnan tehtävänä on valikoida kullekin alalle kyvyiltään ja koulutettavuudeltaan lahjakkain, sovelian ja motivoitunein aines. Opettajan ammattikuva muuttuu jatkuvasti muun muassa yhteiskunnan ja koulun monikulttuuristumisen (Luukkainen 2004, 198) sekä oppilasaineuksen muuttumisen myötä (Niemi 1998). Opiskelijavalintojen kriteerien tulisi perustua ammattialan ja ammatissa tarvittavien ominaisuuksien analyysiin sekä tietoon työn luonteesta (Nikkola & Rähä 2007, 10). Hyväksi aineenopettajaksi kasvaminen ja kehittyminen edellyttävät sekä oman oppiaineen, opettamisen että kasvattamisen asiantuntijuutta. Sen vuoksi Kososen (2003, 196) mukaan opettajankoulutuksen valintamenettelyjen tulee kohdistua ammatilliseen orientaatioon ja identiteetin rakennusaineisiin. Kari, Heikkinen, Rähä ja Varis (1997, 15) toteavat, että valintakriteereillä ja sillä, miten niitä sovelletaan, on keskeinen merkitys hakijakilvassa.

Tärkeänä opettajankoulutuksen valinnassa on pidetty sitä, että valintamenettely perustuu tutkimukseen ja on oikeudenmukainen. Oikeudenmukaisuutta on pyritty lisäämään muun muassa sillä, että valitsijoita on vähintään kaksi. Oikeudenmukaisuuden kriteerinä on pidetty myös sitä, että valitsijat ovat antaneet pyrkijälle saman pistemäärän. (Vrt. Sajavaara ym. 2002.) Rantasen (2004, 56) mukaan valintakokeen tulisi mitata sellaisia ominaisuuksia, joita koulumenestys ei mittaa. Opiskelijavalinnoissa tulisi painottaa pyrkijän ammatillista suuntautumista, tunne- ja luonnetekijöitä sekä minäkuvan realistisuutta (Kosonen 2005). Laes (2005, 17–18) pitää tärkeänä tarkastella pyrkijän tapaa ajatella, asennoitua ja olla vuorovaikutuksessa.

Aineenopettajaksi hakeutuvat pitävät tarpeellisimpina valintamenetelminä haastattelua ja ryhmäkeskustelua. Kirjatenttiä ja aineistokoetta opiskelijat eivät juuri arvosta. Haastattelua he pitävät luotettavimpana valintamenetelmänä sen vuoksi, että siinä heidän mukaansa hakija esittäytyy kokonaisuutena ihmisenä ja voi perustella näkemyksensä. (Kosonen 2002, 148–151.) Jos pyrkijä kokee epäonnistuneensa haastattelussa, syynä on pyrkijän mukaan jokin muu tekijä kuin pyrkijä itse. Syynä voi olla esimerkiksi haastatteluajankohdan huono sijainti tai vastakkaista ajattelumallia edustava haastattelija. Jos pyrkijä hakee oikaisua tai muutosta haastattelun pisteisiin, hän perustelee sitä sillä, että hänestä haastattelu meni hyvin ja että hän sai sanottua haluamansa selkeästi ja ytimekkäästi. (Rähä, 2010, 34.)

Henkilökohtaisen soveltuvuuden arvioiminen on erityisen tärkeää aloilla, joilla työskentely perustuu henkilökohtaiseen kontaktiin ja toisen ihmisen elämään vaikuttavaan päätöksentekoon (Alikoski 1974). Humanistisen koulutusalan valintaperusteissa korostuu soveltuvuus. Myös opettajankoulutukseen valinnassa on pidetty ammattiin soveltuvuutta keskeisenä sisältönä. (Mikkola 2002, 39; Sajavaara ym. 2002, 31–33, 105). Opetustehtäviin

soveltuvuutta ilmaisevat 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 (Mikkola 2002, 22).

Opettajiksi tarvitaan lapsen ja nuoren kehityksestä kiinnostuneita, yhteistyötaitoisia, vastuullisia, yhteiskunnasta ja tulevaisuudesta kiinnostuneita ihmisiä (Luukkainen 2003, 259–260). Motivoituneisuus opiskeluun ja opettajan ammattiin on tärkeä opettajaksi kasvamisen tekijä (Sajavaara ym. 2002, 31–33, 56–57, 105; Kosonen, 2004, 196). Kun opiskelijavalinnoissa kiinnitetään huomiota alalle soveltuvuuteen, tutkimusten mukaan valmistuneen opettajan sitoutuneisuus opetustyöhön on myös pysyvämpää kuin muutoin (Opetusministeriö 2003, 7). Soveltuvuutta tulisikin tarkastella myös työnantajan perspektiivistä sekä yleisellä tasolla että koulun ja koululaitoksen kannalta (Kaikkonen 2002, 140).

Räihän (2010, 32) mukaan opiskelijoiden mielestä opiskelijavalinnoissa hylätyksi tuleminen ei osoita alalle soveltumattomuutta, vaan se johtuu pisteiden riittämättömyydestä. Tällainen käsitys soveltuvuus-kriteerin tulkinnasta saattaa johtua siitä, että valinnoista tiedottaminen keskittyy muodollisten valintaperusteiden esittämiseen (Sajavaara ym. 2004, 36), joten opiskelijat eivät tiedä, mitä soveltuvuus-kriteerissä arvioidaan. Käsitys saattaa johtua myös siitä, että pyrkijä ajattelee tietävänsä, millainen opettajan ammatti on. Viime mainitulla seikalla on merkitystä arvioitaessa pyrkijän koulutettavuutta. Jos pyrkijän kuva opettajan ammatista on jo vakiintunut, se vaikuttaa opiskeluhalukkuuteen ja vaikeuttaa ammattiin kasvamista. Meren ja Westlingin (2003, 187–188) tutkimuksen mukaan, mitä kauemmin opiskelija oli työskennellyt koulussa, sitä vähemmän hän oli halukas kehittämään opettajuuttaan koulutuksen aikana. Opettajan ammatissa persoonalliset ominaisuudet ja piirteet, sosiaaliset valmiudet sekä eettinen pohja ja arvomaailma korostuvat (Kivinen, Lehtonen & Vismanen, 1985, 45; Kosonen 2003). Taitavaksi opettajaksi kasvamiseen tarvitaan muutosvalmiutta (Eteläpelto 1992; Rantanen 1992, 23), persoonallisen kehittymisen ja kasvun prosessin tarkastelua, analysointia ja reflektointia sekä omien mahdollisuuksien tiedostamista (Niikko 1998, 84).

Opiskelijavalintoja on kritisoitu monesta eri syystä. Valintayksiköiden käyttämät valintamenettelyt ovat vaikeaselkoisia ja valintaperusteet vaihtelevia. Opiskelijat valitaan joko suoravalintana tai pelkän valintakokeen ja/tai valintakokeen ja ylioppilastutkintotodistuksen yhteispisteiden perusteella. Valintakokeet sisältävät pääasiassa kirjatentin tai esseekirjoitelman. Joissakin yliopistoissa käytetään monivalintatehtäviä ja haastatteluja. (Sajavaara ym. 2004, 56–57.) Opiskelijavalintojen organisointiin liittyvät kysymykset muodostavat oman ongelma-alueensa (Korkeakoulujen opiskelijavalintoimikunta 1986, 134). Yhteistyö yliopistojen ja eri koulutusalojen kesken on vähäistä (Sajavaara ym. 2002, 21) ja sujuu vain osassa yliopistoja (Ahola, 2004, 12, 38).

Opiskelijavalintoja ei ole yleensä kytketty yliopistojen ja tiedekuntien toimintastrategioihin. Monissa yliopistoissa opiskelijavalinnoille ei ole asetettu tavoitteita lainkaan. Joissakin yliopistoissa tavoitteet ovat yleisellä tasolla tai yksikkölähtöisiä. Myös arviointi on ongelma. Työelämän vaatimuksia ei ole otettu huomioon valintakriteereissä. (Sajavaara ym. 2004, 31, 54–55.) Häkkisen (2004, 34) mukaan voidaan myös kysyä, mittaavatko valintakriteerit opiskelun kannalta oikeita asioita. Ammattiin soveltuvuuden arviointi on vaikeaa ja vaatisi lisää resursseja. Lisäresurssointi taas tekisi valintaprosessista raskaan (Sajavaara ym. 2002, 111–112). Kososen (2005, 96) mukaan myös motivaation mittaaminen on hankalaa, sillä nuoren identiteetti on vasta muotoutumassa. Laes (2005, 83–84) puolestaan huomauttaa, että valinnan perustuessa vaikutelmaan, sattuman todennäköisyys kasvaa, ja valintapäätös voi riippua siitä, kuka on arvioitsijana.

Sajavaara ym. (2004) antavat pessimistisen kuvan opiskelijavalintojen tilasta. Selvityksiä ei ole tehty (2004, 60); ”Valinnat näyttävän sujuvan vanhalla rutiinilla. [...] Valintojen kehittäminen ei ole valintayksiköiden toiminnoissa kovinkaan keskeisessä asemassa, eivätkä valintayksiköt pääsääntöisesti turvaudu tutkimustietoon tai ulkopuoliseen asiantuntija-apuun. Valinnan tavoitteet, valintaperusteet ja varsinaisessa valinnassa käytettävät menettelytavat eivät aina erotu toisistaan.” (emt. 2004, 38)

3 Tutkimuksen tavoitteet, tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa pedagogisten opintojen opiskelijavalinnan uuden haastattelumenettelyn onnistuneisuudesta sekä hakijoiden että valitsijoiden näkökulmasta valintojen kehittämistä varten. Hakijan näkökulman kautta saadaan tietoa siitä, pitävätkö hakijat valinnan perusteita ja menetelmiä asiaankuuluvina ja mielekkäinä. Tietoa saadaan myös hakijoiden kohtelusta. Hakijan oikeuksien ja ihmisarvon kunnioittaminen sekä henkilökohtaisen merkityks maailman huomioon ottaminen vahvistavat valintamenettelyjen uskottavuutta. (Kosonen 2003, 105–204.) Hakijoiden kokemus valintamenetelmistä ja -kriteereistä on tärkeä senkin vuoksi, että opiskelijavalinnalla on yksilön elämään kauaskantoisia seurauksia (Kosonen 2001).

Tutkimustehtävänä on selvittää, miten uusi soveltuvuuskoe palvelee tarkoitustaan. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten riittäviä soveltuvuuskokeen ohjeet ovat haastateltujen ja haastattelijoiden mielestä? Jos ohjeita tarvitaan enemmän, mitä muuta niissä pitäisi kertoa?
2. Millaisia tuntemuksia haastatellut kokivat ennen haastattelua, sen aikana ja sen jälkeen? Mistä tuntemukset johtuivat?
3. Mittaavatko arvioitavat asiat haastateltujen ja haastattelijoiden mielestä aineenopettajaksi soveltuvuutta?

4. Millaiset osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet haastattelun kulkuun haastatelluilla oli heidän omasta ja haastattelijoiden mielestä?
5. Miten soveltuvuushaastattelua haastateltujen ja haastattelijoiden mielestä voitaisiin parantaa?

Lisäksi tarkastellaan mahdollisia haastateltujen ja haastattelijoiden mielipide-eroja ja niiden syitä.

4 Aineenopettajakoulutuksen pedagogisten opiskelijavalintojen kehittäminen Oulun yliopistossa

Oulun yliopistossa monitieteinen opettajankoulutuksen kehittämistyö aloitettiin v. 1999. Kehittämistyön tuloksena valmistuneen strategian mukaan opettajankoulutus uudistetaan rakenteellisesti ja sisällöllisesti (Opettajankoulutuksen erillisraportti 2009). Keskeisenä tavoitteena on parantaa opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusta (Opettajankoulutuksen erillisraportti 2009, 3) ja tutkimukseen perustuvaa koulutusta (Oulun yliopiston strategia... 2010, 16). Opettajalta vaaditaan maailmanlaajuisten muutosprosessien ymmärtämistä ja kykyä ohjata oppijoita selviytymään muutoksissa ja toimimaan luovasti. Tämän seurauksena opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia uudistetaan varmistamaan oppiainesisältöjen korkeatasoisuus ja erityispedagogiikan, monikulttuurisuuden, kehityspsykologian, oppilaanohjauksen, arvioinnin, vuorovaikutus- ja neuvottelutaitojen ja ryhmien johtamisen sekä konfliktien ja väkivallan ehkäisyn sisältöjen riittävyttä. Opiskelijoiden yhteisillä opinnoilla tuetaan kasvatusyhteistyön rakentumista. (Opettajankoulutuksen erillisraportti 2009, 2–6.)

4.1 Aineenopettajakoulutuksen pedagogisten opiskelijavalintojen kehittämisen lähtökohdat

Lähtökohtana aineenopettajakoulutuksen pedagogisten opintojen opiskelijavalintojen kehittämiseksi olivat Oulun yliopiston strategiassa ja Opettajankoulutuksen erillisraportissa mainitut koulutuksen kehittämistavoitteet, kansalliset opiskelijavalintoja koskevat arviointitiedot sekä Oulun yliopiston aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalintoihin osallistuneilta hakijoilta ja henkilökunnalta tullut opiskelijavalintojen kehittämistarvetta koskeva palaute, joka koski valintojen monimutkaisuutta sekä valintamenetelmien ja -kriteerien eri tiedekuntien välisiä eroja.

Monissa yliopistoissa opiskelijavalintaan kuuluu ryhmätilanne (Räihä 2010). Myös me käytimme aikaisemmin ryhmätilannetta, jossa 4–5 opiskelijaa keskusteli annetusta aiheesta 15–20 minuutin ajan. Keskustelua seurasi sivusta kaksi valitsijaa puuttumatta keskustelun kulkuun. Ryhmäkeskustelun jälkeen valitsijat tekivät keskustelun pohjalta noin 10 minuutin ajan kysymyksiä, joihin keskustelijat vastasivat puheenvuorojen pyytämisyjärjestyksessä. Kyseistä valintamenettelyä koskeneessa palautteessa sekä valitsijat että opiskelijat pitivät tilannetta epäoikeudenmukaisena. Epäoikeudenmukaisena pidettiin

sitä, että pyrkijöitä arvioitiin ryhmätilanteessa, jolloin soveltuvuuden arviointi tapahtuu suhteessa ryhmään eikä tavoitteisiin (vrt. Kempainen 2003, 67–69). Käsitystä perusteltiin myös sillä, että puheliaat opiskelijat käyttivät annetusta keskusteluajasta pääosan, joten hiljaisille ei jäänyt mahdollisuutta kertoa omia näkemyksiään. Useat opiskelijat kokivat tilanteen hyvin stressaavaksi. Heidän mukaansa keskittymistä haittasi myös se, että jotkut opiskelijat keskeyttivät toisen puheen ja puhuivat toisen puheen päälle. Joillakin oli lisäksi vaikeuksia kuulla tai saada selvää muiden puheesta, joka vaikeutti keskusteluun liittymistä. Valitsijat kritisoivat ryhmäkeskustelua vaikeaksi arvioida, sillä he kokivat olevansa liian epävarmoja voidakseen luotettavasti arvioida keskustelijoiden tietoja ja taitoja keskusteluun käytetyssä ajassa (vrt. Aarnos 2003, 157).

Ryhmäkeskustelusta siirryimme seuraavassa opiskelijavalintojen kehittämissivaiheessa käyttämään yksilöhaastattelua, joka pohjautui pyrkijän kirjoittamaan lyhyeen (1–2 sivua) hakemuspaperiin. Yksilöhaastattelun pituus oli 15–20 minuuttia. Hakemuspaperin perusteella haastattelija tutustui haastateltavaansa etukäteen, mikä johti ennakkokäsitykseen haastateltavasta. Haastattelijat arvioivat palautteessaan tämän vaikuttaneen haastattelun kulkuun ja siihen, miten he arvioivat pyrkijää. Useat pyrkijät toistivat haastattelutilanteessa hakemuspaperiin kirjoittamiaan asioita. Edellisistä syistä johtuen haastattelut eivät toimineet tarkoitetulla tavalla, eikä kokonaisvaltaiseen käsityksen luomiseen hakijasta useinkaan päästy. Ennakkokäsityksistä arvioinnin ongelmatekijöinä on myös aikaisempaa tutkimuksellista näyttöä (Laes 2007, 164–166).

Muun muassa näistä valintakoemenettelykokemuksistamme ja aikaisemmin kirjallisuudessa kuvatuista yleisistä opiskelijavalintoja koskevista ongelmista pyrittiin pääsemään eroon uudistamalla valintamenettelyjä.

Oulun yliopistossa opiskelijavalinnoista vastaaville ja niihin osallistuville valitsijoille järjestettiin tavoitteista ja toimintatavoista koulutusta Jyväskylän yliopiston kouluttajien toimesta kevätlukukaudella 2009, sillä ajateltiin, että jokaisen opiskelijavalintoihin osallistuvan arvioitsijan tulee tiedostaa ja ottaa huomioon toiminnassaan valintamenettelyn laatuun liittyvät asiat (vrt. Kosonen 2003, 203). Tämän jälkeen muodostettiin aineenopettajakoulutuksen pedagogisten opiskelijavalintojen kehittämiseksi monitieteinen työryhmä. Tiedekunnat valitsivat keskuudestaan omat edustajansa, ja lopulliseen työryhmään kuului yhteensä 14 jäsentä (3 humanististen tieteiden, 7 kasvatustieteiden ja 4 luonnontieteiden edustajaa). Työryhmä työskenteli pääasiassa aivorihiiperialueella.

Ensimmäisessä työryhmän kokoontumisessa keskusteltiin aiheesta Mitä nykyopettajalta vaaditaan? Keskeisimpinä piirteinä pidettiin hyvää pedagogista oppiaineen sisällön hallintaa (kuinka saada oppilas ymmärtämään asiat), innostuneisuutta (miten ulkoiset motivaatiotekijät saadaan muuttumaan sisäisiksi), sitoutumista, persoonallisuutta, stressin sietokykyä ja tasavertaisuutta. Lisäksi tarkasteltiin voimassa olleita valintaperusteita sekä pohdittiin alustavasti sellaisia valintojen käytännön järjestelyihin liittyviä asioita, kuten

valintahaastattelun tarpeellisuutta, valintahaastattelurungon muotoa ja rakennetta, haastatteluajan pituutta, haastattelijoiden vaihtuvuutta ja siitä johtuvia ongelmia sekä ryhmähaastattelun mahdollisuuksia. Kaikkiaan työryhmä kokoontui yhdeksän kertaa. Sen tehtävänä oli laatia uudet haastattelukäytänteet ja -ohjeistot. Arviointikriteerejä laadittaessa tuli huomiota kiinnittää ammatin kannalta keskeisiin ominaisuuksiin ja siihen, että pyrkijää pitää voida arvioida suhteessa niihin (vrt. Borkenau 1990).

Työryhmä työskenteli sopuisasti ja sai valmiiksi pedagogisten opintojen opiskelijavalinnassa käytettävän haastattelijalle tarkoitetun haastattelutilaisuuden toimintaohjeen, soveltuvuushaastattelun rungon ja vuorovaikutteisen haastattelutilanteen arviointilomakkeen arviointikriteereineen sekä ohjeen soveltuvuushaastatteluun tulijalle. Lisäksi uuden valintamenettelyn onnistuneisuuden tutkimista varten laadittiin sekä haastateltaville että haastattelijaille suunnatut palautekyselylomakkeet, joiden rakenne oli keskenään samanlainen. Haastattelulomakkeiden käyttöä testattiin keväällä 2009. Valintahaastatteluun osallistuneiden opiskelijoiden ja opettajien antama palaute otettiin huomioon lomakkeiden viimeistelyssä.

4.2 Haastattelutilaisuuden luonne ja rakenne sekä opiskelijavalintojen arviointikriteerit

Ohjeessa aineenopettajan soveltuvuushaastatteluun tulijalle kerrottiin lyhyesti soveltuvuuskokeen rakenne ja haastattelutilaisuuden luonne, pääkohdat arvioitavista asioista sekä kokonaispistemäärä ja alin hyväksytty pistemäärä. Vastaavat asiat selvitettiin valitsijoille kirjallisessa ohjeessa, joka käytiin lävitse ennen valintoja järjestetyssä haastattelua koskeneessa koulutustilaisuudessa. Yhteinen keskustelu tavoitteista, perusteluista, toimintamalleista ja tulkinnoista on välttämätöntä yhteisten pelisääntöjen hyväksymisen kannalta (Kosonen 2003, 203). Koulutustilaisuus oli ilmapiiriltään avoin ja luottamuksellinen, ja sen aikana keskusteltiin myös erilaisista valitsijoita askarruttaneista valintoja koskevista asioista.

Yksilöllinen haastattelutilaisuus kesti 20 minuuttia. Kutakin pyrkijää haastatteli kaksi yliopiston opettajaa. Haastattelun tilanne pyrittiin pitämään alusta loppuun avoimena ja hakijaa tukevana. Haastattelun alussa haastattelijat esittäytyivät ja kuvasivat haastateltavalle haastattelun etenemisen ja kertasivat ohjeen. Haastateltavalle annettiin myös mahdollisuus kysyä ohjeistukseen liittyvistä asioista. Sen jälkeen haastateltava kertoi itsestään ja siitä, miksi hänet pitäisi valita opettajankoulutukseen. Tämän vaiheen pituus oli korkeintaan 5 minuuttia. Loppuosa haastattelusta oli keskustelevaa ja eteni haastateltavan ehdoilla.

Opiskelijavalintojen arviointikriteerit koskivat haastattelutilanteen kokonaisuutta. Arvioitavat pääkohdat olivat aloituspuheenvuoro, vuorovaikutustaidot, motivoituneisuus, näkemys koulusta ja oppijasta sekä koulutettavuus. Jokainen pääkohta arvioitiin asteikolla 0–3, jolloin maksimipistemääräksi tuli 15. Alin pistemäärä, jolla hakija voi tulla valituksi

aineenopettajan suuntautumisvaihtoehtoon, oli 8. Kukin pääkohta oli jaettu alakohtiin (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Valintahaastattelussa arvioitavat asiat.

Arviointikohde	0	1	2	3
1. Aloituspuheenvuoro Arvioitavat seikat: <i>selkeys, johdonmukaisuus ja perustelukyky</i>				
2. Vuorovaikutustaidot Arvioitavat seikat: <i>esiintymistaito (puhetaito) ja kontaktikyky</i>				
3. Motivoituneisuus Arvioitavat seikat: <i>alalle hakeutumisen perusteet ja halu toimia opettajana</i>				
4. Näkemys koulusta ja oppijasta Arvioitavat seikat: <i>asennoituminen oppijoita, työyhteisön jäseniä ja koulua kohtaan</i>				
5. Koulutettavuus Arvioitavat seikat: <i>odotukset koulutusta kohtaan, halu itsensä kehittämiseen ja elinikäinen oppiminen.</i>				

Aloituspuheenvuoroa ja vuorovaikutustaitoja arvioitaessa pyrittiin saamaan kuvaa opiskelijan stressaavaan tilanteeseen reagoimisesta ja stressin siedosta opiskelijan puhetaidon ja kontaktikyvyn kautta. Kognitiivisen arvioinnin stressin sietoon liittyvien teorioiden mukaan stressin sietokyky on yksilöllinen ja riippuu sekä yksilön tiedollisista ja motivationaalisista tekijöistä (Lazarus & Folkman 1984) että temperamentti- ja persoonallisuustekijöistä (Keltikangas-Järvinen ym. 2001). Temperamentti- ja persoonallisuustekijöitä ovat esimerkiksi aktiivisuus, sosiaalisuus eli kiinnostus muita ihmisiä kohtaan, taipumus mielipahaan ja ärtyvyyteen, joustavuus uusissa tilanteissa, sopeutumisen vaikeus tai helppous, keskittymiskyky tai tapa keskittyä asioihin ja tapa puhua. (Keltikangas-Järvinen ym., 2001.)

Motivoituneisuutta arvioitaessa pyrittiin saamaan selville Decin ja Ryanin (1985) kehittämän itsemääräämisteorian (self-determination theory) mukaisesti, millainen opiskelijan motivaatio oli laadullisesti. Kyseisen teorian mukaan ihmisellä on synnynnäisiä tarpeita, jotka vaikuttavat hänen suhtautumiseensa ympäristöönsä. Nämä tarpeet ovat omaehtoinen päteminen (competence), ryhmään kuuluminen (relatedness) ja autonomia eli itsemäärääminen (autonomy). (Deci & Ryan 2008, 183; Ryan & Deci 2000, 64–65.) Teoria jaottelee motivaation sen itsemääräämisen asteen mukaan sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon sekä amotivaatioon. Motivaatio on eräänlainen jatkumo, joka voi vaihdella

säätelynsä mukaan täydellisestä haluttomuudesta toimia passiiviseen myöntövyyyteen ja edelleen henkilökohtaiseen, täysin sisäiseen toiminnan säätelyyn (Ryan & Deci 2000, 55–61). Mitä enemmän toimintaa koskevat päätökset perustuvat yksilön omiin arvoihin ja valintoihin, sitä itsemäärittelympää ja sisäisemmin motivoitunutta toiminta on (Deci & Ryan 1985, 35). Vastaavasti taas mitä kontrolloidumpaa toiminta on, sitä ulkoisempaa on myös toiminnan säätely.

Näkemys koulusta ja oppijoista -kohdassa tarkasteltiin opiskelijan asennoitumista toisaalta yhteisön jäsenyyteen ja toisaalta luokan johtajana toimimiseen. Ammatinvalintapäätöksen varmuudella ja valveutuneisuudella on merkitystä työssäjaksamisen ja viihtymisen kannalta (Räihä 2001). Johtamista koskevista teorioista valittiin tarkastelukulmaksi tavoiteperustainen – muuttuva (transaktio – transformaatio) johtaminen (Bass 1997), johtaminen prosessina (Northouse 2006, 3) ja johtaminen sosiaalisena konstruktiona (Grint 2005). Näihin johtamisteorioihin päädyttiin, koska yleistä, yhteisesti hyväksyttyä johtajuuden tutkimusparadigmaa ei kirjallisuudessa ole (Gill 2006).

Koulutettavuus-kohdassa arvioitavana oli opiskelijan oppimiseen ja itsensä kehittämiseen liittyvät asiat. Oppimista ja suoritusta sekä niiden ohjaamista koskevien teorioiden mukaan oppiminen on oppijassa itsessä olevaa toimintaa, jonka seurauksena käsitykset ympäristön ilmiöistä ja tapahtumista muuttuvat laadullisesti (Marton ym. 1980). Arvioitaessa oppimiseen liittyviä seikkoja huomio kiinnitettiin yksilölliseen ja tilannesidonnaiseen kiinnostuneisuuteen sekä siihen, mitä opiskelija kertoi haluavansa oppia (Hidi & Renninger 2006). Shulmanin (1987) esittämä pedagogisen sisältötiedon käsitteen kautta huomio kohdistettiin oman oppiaineen lisäksi eri oppiaineiden opiskelun ja oppimisen ohjausta koskeviin opettajille yhteisiin toimintatapoihin ja periaatteisiin.

5 Aineisto ja menetelmät

Tutkimus on lähestymistavaltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus, joka omaa myös seuraavia kartoituksen piirteitä (Cohen, Manion & Morrison 2000):

- 1) tutkimuksen tarkoituksen tarkka määrittely
- 2) tutkimukseen osallistujien huomioon ottaminen ja
- 3) käytettävissä olevien resurssien huomioon ottaminen.

Aineenopettajakoulutukseen haki vuosina 2010–2012 yhteensä 1358 opiskelijaa. Heistä koulutukseen hyväksyttiin 318 opiskelijaa. Luvuissa eivät ole mukana historian opiskelijat, sillä heillä ei ollut eriytettyä hakua. Tutkimusaineisto kerättiin kyselynä heti haastattelujen jälkeen opiskelijavalintojen yhteydessä. Kyselyyn vastasi yhteensä 206 haastateltua (vastausprosentti 15 %). Haastattelijoita oli yhteensä 51 (vastausprosentti 100 %). Kyselyyn vastanneista osa pyrki opiskelemaan äidinkieltä ja kirjallisuutta, osa vieraita kieliä, osa matematiikkaa ja osa luonnontieteellisiä oppiaineita (fysiikka, kemia, biologia ja

maantiede). Haastattelijat puolestaan työskentelivät joko kasvatustieteiden tiedekunnassa, humanistisessa tiedekunnassa tai luonnontieteellisessä tiedekunnassa. Kukin haastattelijaja osallistui vain oman opetus- ja tutkimusalueensa haastatteluihin.

Kysely käsitti kaksi osaa: vastaajien taustatiedot ja valintojen kehittämiseen liittyvät kysymykset. Taustatietoina haastatelluilta kysyttiin ikä, sukupuoli, aikaisempi koulutus ja työkokemus ja haastatteliijoilta vastaavasti ikä, sukupuoli ja aikaisempi haastattelukokemus. Kyselylomakkeessa oli valintojen kehittämiseen tähtääviä suljettuja ja avoimia kysymyksiä, jotka oli laadittu tutkimustehtävän ja -kysymysten mukaisesti. Suljetut kysymykset olivat muodoltaan Likert-tyyppisiä kyllä–ei- tai 1–5-vaihtoehdon sisältäviä osioita. Avoimia kysymyksiä käytettiin sen vuoksi, että niillä voi saada suljettuja kysymyksiä monipuolisempaa tietoa vastaajien käsityksistä (Aaltola & Valli 2001, 110).

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana ei ole hypoteesin tai teorian testaus vaan huolellinen aineiston sisällön analyysi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997; Eskola & Suoranta 1998). Sisällön analyysi on menettelytapa, jossa erilaisten sisällöllisten luokittelujen avulla tiivistetään, analysoidaan ja tulkitaan tutkimusaineiston sisältöjä ja rakenteita (Mayring 2000). Menetelmällisenä lähestymistapana sisällön analyysi on Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan perusteltavissa erityisesti silloin, kun mikään olemassa oleva metodi ei sinällään sovi oman aineiston analyysiin, vaan analyysiprosessissa halutaan hyödyntää luovasti erilaisia tapoja järjestää, luokitella ja kuvata tutkittavaa ilmiötä. Sisällön analyysissa analyysiprosessin toteuttamiseen ei ole olemassa yksityiskohtaisia sääntöjä: jokainen tutkija kehittää oman luokittelujärjestelmänsä, joka sopii parhaiten nimenomaisen aineiston haltuunottoon ja jäsentämiseen. Analyysin tavoitteena on rakentaa systemaattinen, kattava ja tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Kyngäs & Vanhanen 1999.)

Tässä tutkimuksessa kerättyä aineistoa on kahdenlaista: kvalitatiivista ja kvantitatiivista (mixed approach, Punch 2005, 141–142). Likert-tyyppisten tehtävien vastaukset analysoitiin kvantitatiivisesti. Avointen kysymysten vastaukset analysoitiin kvantitatiivisesti ja kvalitatiivisesti käyttäen deduktiivista ja induktiivista sisällön analyysiä (Berg 1988; Ryan & Bernard 2000, 769–793; Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–96, 106–108). Sisällön analyysissa tarkastelun painopiste voi olla Mayringin (2000) mukaan sekä aineiston ilmissisällöissä että piiloisissa merkityksissä. Tässä tutkimuksessa painopiste oli ilmissisällöissä, mutta lisäksi pyrittiin ottamaan huomioon käsitysten muodostamiseen vaikuttaneet seikat. Kaikki kyselyvastaukset kirjoitettiin sellaisenaan puhtaaksi. Aineiston avoimen lukemisen perusteella saatiin kokonaiskuva. Deduktiivista analyysiä varten luotiin teoreettisen viitekehyksen pohjalta luokitusrunko pitäen mielessä tutkimuskysymykset (Tesch 1990). Luokitteluun otettiin mukaan luokitusrungon mukaiset sisällöt (Kyngäs & Vanhanen 1999). Näin saatiin sekä määrällistä että sisällöllistä informaatiota siitä, kuinka moni vastaajista oli nostanut esiin luokitusrungon mukaisia tekijöitä. Induktiivisessa

analyysissä aineiston avoimen lukemisen kautta pyrittiin löytämään toistuvat teemat, ilmaisut jne., jotka ilmisälttöjen mukaan kuuluvat yhteen (Kyngäs & Vanhanen 1999). Metodien tasolla raja kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen välillä on kuitenkin häilyvä. Useissa sisällön analyysia soveltaneissa tutkimuksissa näihin kahteen lähestymistapaan liittyviä menetelmiä on käytetty toisiaan täydentävinä (esim. Härkönen 1996; Backman 2001). Niin myös tässä tutkimuksessa.

Eri tiedekuntiin ja oppiaineisiin pyrkineiden haastateltavien tai eri tiedekunnissa ja oppiaineissa työskennelleiden haastattelijoiden eri kysymyksiä koskeneissa vastauksissa ei ollut kyseisten ryhmien sisällä tilastollisesti merkitseviä eroja (Kruskal-Wallis -testi), joten saadut vastaukset yhdistettiin ja seuraavassa selostetaan kaikkien haastateltujen tulokset omana ja kaikkien haastattelijoiden tulokset omana ryhmänään.

6 Kyselyyn vastanneiden taustat

Haastatelluista alle 21-vuotiaita oli 98 (47 %), 21–25-vuotiaita 93 (45 %), 26–30-vuotiaita kuusi (3 %) ja yli 31-vuotiaita yhdeksän (4 %). Naisia oli 159 (77 %) ja miehiä 47 (23 %). Ylioppilaita tai lukion suorittaneita oli 150 (73 %), ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita yhdeksän (4 %), yliopistotutkinnon suorittaneita 12 (6 %), muita korkeakouluopintoja suorittaneita 19 (9 %) ja ammattikouluopintoja suorittaneita neljä (2 %). Koulutustaan ei ilmoittanut 12 hakijaa (6 %). Työkokemus vaihteli paljon maataloustöistä, kaupan kassana, siivoojana ja yliopistossa tutkijana toimimiseen. Suurimmalla osalla haastatelluista ei ollut koulusta muita kokemuksia kuin oma oppilasaikansa. Opettajan sijaisuuksissa oli toiminut kahdeksan haastateltua. Haastatteliijoista alle 30-vuotiaita oli kaksi (4 %), 31–40-vuotiaita 12 (24 %), 41–50-vuotiaita 15 (29 %) ja yli 50-vuotiaita 21 (41 %). Yksi (2 %) ei ilmoittanut ikäänsä. Naisia oli 29 (57 %) ja miehiä 22 (43 %). Aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnoissa oli aikaisemmin haastattelijana toiminut 44 haastateltua, viidellä ei ollut aikaisempaa kokemusta ja kaksi jätti vastaamatta kysymykseen.

7 Tulokset

Tulokset esitellään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

7.1 Haastateltujen ja haastattelijoiden käsitykset soveltuvuuskokeen ohjeiden riittävydestä

Suurin osa haastatelluista totesi ohjeet riittäviksi (197; 96 %). Vain kahdeksan haastateltua olisi halunnut saada lisää ohjeita. Lisäohjeita toivottiin siitä, mitä haastattelussa kysytään ja millainen alkupuheenvuoron tulisi olla sekä haastattelupaikan sijainnista. Yksi haastateltu ei ottanut kantaa asiaan.

Myös pääosa haastatteliijoista totesi ohjeen olevan riittävä (48; 94 %). Kolme haastattelijaa toivoi lisää ohjeita haastattelumuistiinpanojen tekemisestä ja vastausten pisteyttämisestä.

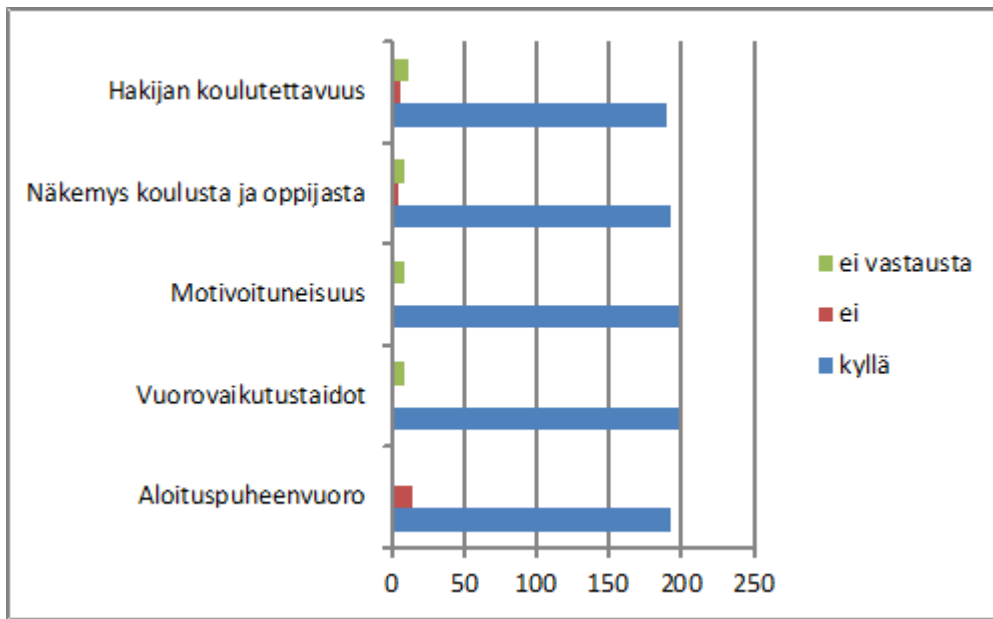
7.2 Haastateltavien tuntemukset ja niihin vaikuttaneet tekijät ennen haastattelua, sen aikana ja sen jälkeen

Lähes kaikki haastatellut mainitsivat jännittäneensä. Eniten jännitettiin ennen haastattelua ja haastattelun alussa (“perhosiä vatsassa”), ja jännitys väheni haastattelun kuluessa. Vain yksi vastaaja koki jännityksensä lisääntyneen tilanteen edetessä. Jännitystä pidettiin kuitenkin luonnollisena asiana uudessa tilanteessa. Haastattelutilanne koettiin ilmapiiriltään rennoksi ja myönteiseksi (“Ilmapiiri oli rento.”; “Haastattelutilanne oli myönteisen tuntuinen.”; “Ilmapiiri oli innostava, ei siis ollenkaan painostava.”). Haastatteliijoita pidettiin “mukavina” ja “pätevinä”. Haastattelun jälkeen pääosa (73) haastatelluista kertoi olleensa “helpottunut”. 15 haastateltua totesi olevansa “tyytyväinen” (“...koska haastattelu oli ohi ja siitä jäi ihan hyvä tunne.”). Viidennes pohti ja arvioi omaa suoriutumistaan haastattelussa, ja osa heistä totesi, että olo oli “tyhjä” (10) (“Sain puhuttua kaiken, mitä halusin.”) tai “epävarma” (12) (“Unohdin, mitä piti sanoa välissä”).

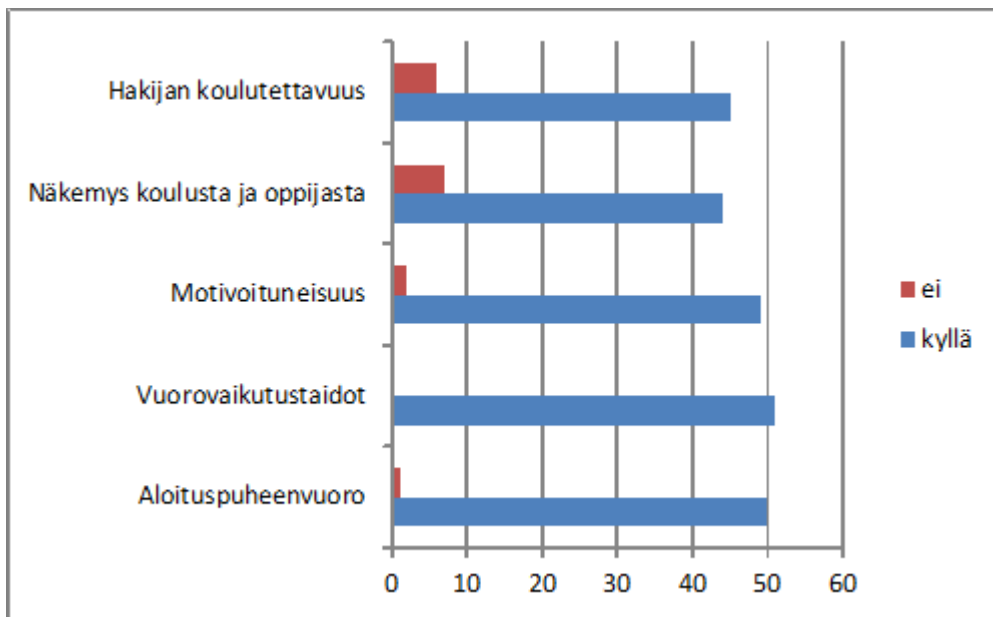
7.3 Haastateltujen ja haastattelijoiden käsitykset haastattelussa arvioitavien asioiden käyttökelpoisuudesta aineenopettajaksi soveltuvuutta arvioitaessa

Pedagogisten opintojen uusia valintakriteereitä (alkupuheenvuoro, vuorovaikutustaito, motivoituneisuus, näkemys koulusta ja oppijasta sekä koulutettavuus) piti tarkoituksenmukaisina suurin osa haastatelluista (kuva 1). Näkemystä perusteltiin sillä, että aineenopettajan työn monipuolisuus edellyttää tällaisten taitojen ja asioiden hallintaa sekä yksilöllisiä ominaisuuksia. Vain jotkut olivat eri mieltä. Eniten kielteisiä näkemyksiä oli aloituspuheenvuorojen kohdalla (14). Kielteisen näkemyksen perusteluna mainittiin se, että aloituspuheenvuoron lyhyiden vuoksi haastateltu ei pystynyt esittämään kaikkia tärkeinä pitämiään näkökohtia. Jonkin verran kritisoi myös Koulutettavuus- ja Näkemys koulusta ja oppijasta -kriteereitä. Koulutettavuus-käsitettä pidettiin ongelmallisena. Näkemys koulusta ja oppijasta -kriteeriä koskevia kielteisiä käsityksiä ei perusteltu.

Myös haastatteliijoista pääosa piti valintakriteerejä onnistuneina (kuvio 2). Vuorovaikutustaitoja koskevan kriteerin hyväksyivät kaikki haastattelijat. Myönteisiä käsityksiä perusteltiin sillä, että opettajan työssä tarvittava laaja-alaisuus tulee kriteereissä hyvin näkyviin. Kielteisiä käsityksiä oli kaikkiaan vähän. Seitsemän haastattelijaa esitti, että opiskelijoiden nuoruuden vuoksi opiskelijoiden käsitys koulusta ja oppijasta on vasta kehitymässä, joten sitä on vaikea arvioida. Arviointia vaikeutti sekin, että osalla



KUVIO 1. Haastateltujen käsitykset haastattelussa arvioitavien asioiden käyttökelpoisuudesta aineenopettajaksi soveltuvuutta arvioitaessa (N=206).



KUVIO 2. Haastattelijoiden käsitykset haastattelussa arvioitavien asioiden käyttökelpoisuudesta aineenopettajaksi soveltuvuutta arvioitaessa (N = 51).

haastatelluista oli jo opettajankokemusta, toisilla taas ei. Kuusi haastattelijaa piti vaikeana koulutettavuuden arviointia. Eräs heistä totesi, että jännittäminen voi haitata haastateltavan suoriutumista. Yksi haastattelija taas ehdotti kriteereihin lisättäväksi sitoutumisen eli kohdan, jossa arvioitaisiin keskustelun avulla haastateltavan käsityksiä opettajuudesta ja oppimisesta.

7.4 Haastateltujen ja haastattelijoiden käsitykset haastateltujen haastattelun kulkuun osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksista

Alkupuheenvuorossaan suurin osa haastatelluista onnistui mielestään kertomaan tärkeänä pitämänsä asiat (191; 93 %), kun taas 15 (7 %) ei omasta mielestään onnistunut. Yli puolet haastattelijoihinkin arvioi alkupuheenvuorojen onnistuneen tarkoitetulla tavalla (30; 59 %); viisi haastattelijaa (10 %) oli eri mieltä, ja 16 haastattelijaa (31 %) totesi, ettei tiedä, miten haastateltu onnistui aikeissaan kertoa haluamansa asiat. Suurin osa aloituspuheenvuorojen pitämiseen vaikuttaneista tekijöistä sekä haastateltujen että haastattelijoiden mielestä liittyy haastateltavaan itseensä (vireystila, jännittäminen, etukäteen valmistautuminen, motivaatio, aiempi kokemus). Muita mainittuja tekijöitä olivat ilmaisemisen vaikeus (puhetaito), haastattelijoiden käyttäytyminen (hiljaisuus, myönteisyys, avoimuus) sekä etukäteisohjeet. Viisi haastateltua ei vastannut kysymykseen (2 %).

Suurin osa haastatelluista totesi pystyneensä osallistumaan aktiivisesti ja vaikuttamaan haastattelun kulkuun (187; 91 %), vain seitsemän oli eri mieltä (3 %). Kysymykseen ei ottanut kantaa 12 haastateltua (6 %). Perusteluina mainittiin haastattelijoina koskevia seikkoja kuten haastattelijan olemus, mukavuus, myönteisyys, kannustavuus ja kysymystekniikka. Lisäksi mainittiin omaan persoonallisuuteen liittyviä tekijöitä, kuten innostuneisuus, motivoituneisuus, halu osallistua keskusteluun, omat tiedot, jännittäminen ja kokemattomuus.

Haastattelijoina 46 ilmaisi käsityksensä, että haastatellut osallistuivat aktiivisesti ja vaikuttivat haastattelun kulkuun. Yksi oli varauksellisesti samaa mieltä, kolme eri mieltä, ja yksi jätti vastaamatta kysymykseen. Myönteisiä käsityksiä perusteltiin haastateltujen hyvällä etukäteen valmistautumisella, motivoituneisuudella ja asioiden perustelukyvällä sekä sillä, että haastattelijat itse rohkaisivat haastateltavia kysymyksiä ja kommentteja esittämällä. Haastateltujen jännittyneisyyttä ja ujoutta pidettiin pääasiallisina osallistumattomuuden tai hiljaisuuden syinä. Yksi haastatelluista oli ollut myös flunssainen ja yksi myöhässä.

7.5 Haastateltujen ja haastattelijoiden ehdotukset soveltuvuushaastattelua kehittämiseksi

Haastatteluaikaa ehdotti pidennettäväksi 33 haastateltua. Pääosa heistä piti haastattelun pituudeksi sopivana 30 minuuttia, yksi ehdotti jopa 60 minuuttia. He perustelivat ehdotustaan sillä, että silloin olisi enemmän aikaa sekä kysymyksille, vastauksille että vuorovaikutukselle (“Voiko ... noin lyhyessä ajassa saada oikean kuvan hakijoista?”; “Asioiden kertomisessa tuli hiukan kiire.”) Kolme oli sitä mieltä, että haastatteluaikaa voitaisiin nykyisestäään lyhentää 5–10 minuutilla. Suurin osa haastatelluista kuitenkin piti nykyistä 20 minuutin aikaa sopivana.

Kaksi haastattelijoista ehdotti ajan pidentämistä 30 minuutiksi. Sen lisäksi kolme heistä totesi tavoiteaikaa ilmoittamatta haastatteluajan liian lyhyeksi. Toisaalta kolme taas suositteli, että haastattelun tulisi kestää alle 20 minuuttia. Suurin osa (43) oli kuitenkin tyytyväisiä nykyiseen haastattelun kesto.

Muita haastateltujen tekemiä soveltuvuuskokeen parannusehdotuksia olivat seuraavat:

- enemmän kysymyksiä (8)
- ohjausta toivottuihin keskusteluaiheisiin (7)
- vuorovaikutuksen ja keskustelun lisääminen (7)
- lunttilappu 3
- ”tilanne rennommaksi” (2)
- opetustilanteen simulointi (2)
- nykyistä tarkempi aikataulu (1)
- suurempi haastattelutila (1)

Suuri osa haastatelluista oli tyytyväisiä aineenopettajakoulutuksen uusiin pedagogisten opintojen valintakriteereihin todeten, että

- hyvä tällaisenaan (39)
- selkeät ja mielenkiintoiset kysymykset (1).

Haastattelijoiden tekemiä parannusehdotuksia oli joitakin:

- haastatteluryhmän palautekokoukselle ja arviointilomakkeen täytölle aikaa (5)
- valinnat myöhäisemmiksi hakijoiden ikään nähden (2)
- kyselyä lisää (1)
- haastattelupisteiden jaottelu 0,5 pisteen tarkkuudella (1)
- arvioitaviin kohtiin lisää yleisvaikutelmaa koskeva kriteeri (1)
- haastattelujen ajankohta? (”Paljon perumisia oli ja sen myötä turhaa odottelua.”) (1)
- ”Hakijoiden kielitaitoon (kieliaineissa) voisi kiinnittää enemmän huomiota.” (1)
- korostettava ”aineenhallintaa ja suuntautuneisuutta aineeseen” (1)
- ”5 haastateltavaa perä perää maksimi” (1)
- ”...aito opetustilanne parempi” (1).
- Myöskään suoria tyytyväisyyden ilmauksia ei ollut monta:
- ”hyvä näin” (6)
- ”5 minuutin tauko haastattelujen välissä hyvä” (2).

8 Pohdinta

Oulun yliopiston aineenopettajakoulutuksen pedagogisten opintojen opiskelijavalintojen uudistaminen on eräs yliopiston strategiaan (2010) perustuvista toimenpiteistä, joilla pyritään tukemaan tutkimuspohjaisen opettajakoulutuksen kehittämistä. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa Oulun yliopiston eri tiedekuntien yhteistyönä kehittämän,

uuden pedagogisten opintojen opiskelijavalinnan onnistuneisuudesta sekä haastateltavien että haastattelijoiden näkökulmasta valintojen edelleen kehittämistä varten. Tutkimustuloksia voidaan pitää luotettavina. Kyselylomakkeet testattiin keväällä 2009, ja valintahaastatteluun osallistuneiden opiskelijoiden ja opettajien antama palaute otettiin huomioon kyselylomakkeiden viimeistelyssä. Luotettavuutta lisää myös se, että kvalitatiivinen aineisto luokiteltiin kahteen kertaan. Systemaattinen palautteen keruu soveltuvuuskokeeseen osallistuneilta haastateltavilta ja haastattelijoilta kyselylomakkeella sekä palautteen kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen analysointi antoi arvokasta tietoa haastattelumenettelystä.

Soveltuvuuskokeen jälkeen tehdyssä kyselyssä eri tiedekuntiin pyrkivien opiskelijoiden ja heitä haastatelleiden yliopiston opettajien käsityksissä soveltuvuuskokeen käyttökelpoisuudesta ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Näyttäisi siltä, että tiedekuntien välisen yhteistyön kautta aineenopettajakoulutuksen pedagogisten opintojen valintaperusteita on saatu yhdenmukaistettua. Valintamenettelyjä pidettiin tarkoituksenmukaisina. Vapaamuotoisella haastattelulla vältettiin aikaisemmassa hakemuspaperipohjaisessa haastattelussa havaitut ongelmat. Haastattelusta valintamenetelmänä pitivät myös opiskelijat. Tulos tukee aikaisempia tuloksia (Kosonen 2002, 148–151). Se, että hakijat olivat näissä asioissa samaa mieltä haastattelijoiden kanssa, tukee käsitystä, että uuden opiskelijavalinnan perusteet ja menetelmät ovat asiaankuuluvia ja mielekkäitä paitsi tiedekuntien edustajien myös opiskelijoiden näkökulmasta (vrt. Kosonen 2003, 105–204).

Suurin osa haastatelluista ja haastattelijoista totesi soveltuvuuskoetta koskevat ohjeet riittäviksi. Valinnoista tiedottamista voidaan pitää tältä osin onnistuneena, sillä vain jotkut haastatellut toivoivat lisäohjeita haastattelun kysymyksistä ja alkupuheenvuorosta sekä jotkut haastattelijat haastattelumuistiinpanojen tekemisestä ja vastausten pisteyttämisestä (vrt. Sajavaara ym. 2004, 36).

Pedagogisten opintojen uusia valintakriteereitä (alkupuheenvuoro, vuorovaikutustaito, motivoituneisuus, näkemys koulusta ja oppijasta sekä koulutettavuus) molemmat ryhmät pitivät pääosin käyttökelpoisina. Niitä kehitettäessä keskeisiksi valikoituivat stressin sietoon liittyvät teoriat ja konstruktivistiset opetusta, opiskelua ja oppimista koskevat teoriat. Opettajan työ on monella tavalla stressaavaa ja siinä tarvitaan stressinsietokykyä. Stressin sietokyky on yksilöllinen ja riippuu sekä yksilön tiedollisista ja motivationaalisista tekijöistä että persoonallisuuspiirteistä. Myös opiskelijavalintatilanne synnyttää stressiä. Haastattelutilanteessa stressi ilmenee esimerkiksi jännittyneisyytenä. Melkein kaikki haastatellut kertoivat jännittäneensä ennen haastattelua ja haastattelun alussa johtuen uudesta tilanteesta. Haastattelun kuluessa he kuitenkin rentoutuivat todettuaan ilmapiirin myönteiseksi ja haastattelijat mukaviksi. Vain yksi vastaaja koki jännityksensä lisääntyneen tilanteen edetessä. Haastattelun jälkeen pääosa haastatelluista tunsivat olonsa helpottuneeksi,

mutta osa arvioi omaa suoriutumistaan kokien myös epävarmuutta. Tulosten perusteella näyttäisi siis siltä, että verrattuna aikaisemmin käyttämäämme opiskelijoiden ryhmäkeskusteluun uusi valintamenettely on ilmapiiriltään opiskelijoiden kannalta miellyttävämpi.

Alkupuheenvuoro-, vuorovaikutustaito- ja motivoituneisuus-kriteerit liittyvät itsemääräämisteoriaan, jonka mukaan voidaan arvioida motivaation laatua, suhtautumista ympäristöön ja toiminnan autonomisuutta. Motivaatio, rakentava suhtautuminen ympäristöön ja toiminnan autonomisuus ovat tärkeitä asioita opettajan ammatissa toimimisen kannalta (Nikkola & Rähkä 2007, 10). Kriteereitä voidaan pitää käyttökelpoisina, sillä sekä suurin osa haastatelluista että haastattelihoista totesi, että haastatellut vaikuttivat aktiivisesti siihen, mistä haastattelun aikana keskusteltiin ja miten haastattelu eteni. Haastattelun onnistumiseen vaikuttivat molempien ryhmien mielestä haastateltavien myönteiset persoonallisuuspiirteet sekä haastateltujen mielestä myös haastattelijoiden kannustava toimintatapa.

Näkemykset koulusta ja oppijasta- sekä koulutettavuus-kriteerit perustuvat oppimista ja suoritusta sekä niiden ohjaamista koskeviin teorioihin, joiden mukaan oppiminen on oppijälähtöistä, oppijasta ja hänen kiinnostuksestaan riippuvaa toimintaa. Joidenkin haastattelijoiden mielestä haastateltujen käsitystä koulusta ja oppijasta oli vaikea arvioida haastateltujen nuoruudesta johtuvan käsitysten kehittymättömyyden vuoksi. Hyväksi aineenopettajaksi kasvaminen ja kehittyminen edellyttävät sekä oman oppiaineen, opettamisen että kasvattamisen asiantuntijuutta (Kosonen 2003, 196). Koulutettavuus-kriteeri liittyykin pedagogisen sisältötiedon käsitteeseen. Sen kautta kohdistettiin huomio paitsi omaan oppiaineeseen myös ennen kaikkea eri oppiaineiden opiskelun ja oppimisen ohjausta koskeviin opettajille yhteisiin toimintatapoihin ja periaatteisiin.

Koulutettavuuden arviointia molemmissa ryhmissä osa piti ongelmallisena. Eräs opiskelijavalintojen tavoitteista on opintojen keskeytysten vähentäminen (Honkimäki 2006). Koulumenestyksen, pääsykokeiden ja opintomenestyksen problematiikka on alakohtaista (Ahola 2004, 39). Näkemys koulusta ja oppijasta -kriteeriä samoin kuin koulutettavuus-kriteeriä ja -käsitetä tulisi avata ja niihin liittyviä alakriteereitä kehittää. Jatkossa tarvitaan myös tutkimusta siitä, miten uusilla kriteereillä valitut opiskelijat ovat opinnoissaan menestyneet.

Opettajan työssä tarvittava laaja-alaisuus tulee kriteereissä ryhmien mukaan hyvin näkyviin. Opettajan toiminnan tulee olla tavoiteperustaista, mutta opetus-, opiskelu- ja oppimistilanteet huomioonottavaa. Opettaja toimii kouluyhteisön ja vanhempien kautta sitä ympäröivän yhteisön jäsenenä, joten hänen tulee pystyä sosiaaliseen yhteisön ja yhteiskunnan rakentamiseen. Opettajiksi tarvitaan lapsen ja nuoren kehityksestä kiinnostuneita, yhteistyötaitoisia, vastuullisia, yhteiskunnasta ja tulevaisuudesta kiinnostuneita ihmisiä (Luukkainen 2003, 259–260). Tällainen toiminta vaatii sitoutuneisuutta, jota yksi haastattelija toivoikin soveltuvuus-kriteeristöön lisättäväksi.

Sitoutuneisuus liittyy opetustyössä viihtymiseen (Kaikkonen 2002). Opettajan sitoutuneisuutta pidetään tärkeänä opetustyöhön soveltumisen piirteenä Suomen maaraportissa (2003, 7). Sitoutumista pitäisi näin ollen pystyä arvioimaan jo opiskelijavalinnoissa. Se voisi tapahtua esimerkiksi opettajuudesta ja oppimisesta keskustelemalla. Millä kriteereillä näitä keskusteluja arvioitaisiin, jää mietittäväksi.

Uusilla, eri tiedekuntien yhdessä suunnittelemilla ja toteuttamalla aineenopettajakoulutuksen pedagogisten opintojen soveltuvuuskokeilla pyrittiin poistamaan Oulun yliopiston eri oppiaineryhmien valintamenettelyissä ja -perusteissa olleita eroja. Tässä tunnutaankin onnistuneen, sillä suurin osa humanistiseen tai luonnontieteelliseen tiedekuntaan pyrkineistä opiskelijoista ja heitä haastatelleista yliopiston eri tiedekuntien opettajista piti uusia valintamenettelyjä käyttökelpoisina. Haastateltujen tekemät parannusehdotukset koskivat lähinnä haastatteluajan pidentämistä sekä kysymysten, ohjauksen ja vuorovaikutuksen lisäämistä. Haastattelijat puolestaan toivoivat lisää aikaa haastatteluryhmän palautekokoukselle ja arviointilomakkeen täytölle. Eräs haastattelijat huomautti, että kielten osaamiseen olisi panostettava jo valintatilanteessa nykyistä enemmän. Tämä olisikin tärkeää ottaa huomioon ei vain kieliä opiskelemaan pyrkivien vaan kaikkien opiskelijoiden kohdalla, sillä Oulun yliopiston pitkän aikavälin tavoitteena on kansainvälisesti laadukas opetus ja tutkimus.

Kiitokset

Kiitämme kaikkia haastatteluihin osallistuneita opiskelijoita kyselyyn vastaamisesta, Oulun normaalikoulun opettajia opiskelijavalintojen suunnittelun tuesta, humanistisen ja luonnontieteellisen tiedekunnan haastattelijoita sekä Leemari Välitaloa, Erja Hiltusta, Sanna-Mari Kuhaa ja Jonna Halmetojaa aineiston käsittelyavusta.

Lähteet

- Aaltola, J. & Valli, R. (2001). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: Gummerus.
- Aarnos, E. (2003). Ryhmätehtävät ja opettajaksi soveltuvuuden arviointi. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.). *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti*. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 77 (s. 145–160). Jyväskylän yliopisto.
- Ahola, S. (2004). *Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 9*. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Alikoski, J. (1974). Opettajakoulutuksen opiskelijavalintojen kehittämisestä. *Kasvatus*, 5, 82–85.
- Backman, K. (2001). *Kotona asuvien ikääntyvien itsestä huolenpito*. Oulu: Oulun yliopisto, Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos. Väitöskirja.
<http://herkules oulu.fi/isbn9514259033/isbn9514259033.pdf>
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *The American Psychologist*, 52(2), 130–139.
- Berg, B. (1988). *Qualitative research methods*. Glencoe, IL: Free Press.
- Borkenau, B. (1990). Traits and ideal-based and goal-derived social categories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 381–396.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education. 5th Ed.* London: RoutledgeFarmer.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 43(3), 182–185.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. (1992). Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittämisessä. Teoksessa R. Nurminen, A. Eteläpelto, K. Mustikkamaa, T. Rantanen & H. Rousi (toim.). *Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3* (s. 7–18). Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Gill, R. (2006). *Theory and Practice of Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Grint, K. (2005). Problems, Problems, Problems: The Social Construction of ‘Leadership’. *Human Relations*, 58(11), 1467–1494.
- Hallintorakennetyöryhmä (2002). *Monialaisuus, hallintorakenne ja johtamiskäytännöt Oulun yliopistossa, Ehdotus kehittämistarpeista*. Oulu toukokuu/2002. Oulu: Oulun yliopisto.
http://www.hallinto oulu.fi/suunnit/raportit/hallintorakenne_2002.pdf Luettu 15.8.2010.
- Heikka, M. (2002). Opiskelijavalintakeskustelun historiasta. Teoksessa I. Mielityinen & S. Moitus (toim.). *Yliopistojen opiskelijavalintojen kartoitus* (s. 7–16). Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto, Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö OTUS, Opetusministeriö.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Honkimäki, S. (2006). Yliopisto-opintoja aloittamassa: Millaisin vaatein ja millaisessa maailmassa? Teoksessa J. Ursin & J. Välimäki (toim.) *Korkeakoulutus teoriassa näkökulmia ja keskustelua* (s. 235–250). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Häkkinen, I. (2004). *Essays on school resources, academic achievement and student employment*. *Economic studies* 83. Uppsala: Department of Economics Uppsala University.

- Härkönen, U. (1996). *Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 28*. Joensuu: Joensuun yliopisto Väitöskirja.
- Jussila, M. (1996). *Korkeakoulujen opiskelijavalinnat. Kehittämisen haasteita ja mahdollisuuksia. Koulutus ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja, 34*. Helsinki: Opetusministeriö.
- 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* (s. 138–146). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto..
- Kari, J., Heikkinen, H., Räihä, P. & Varis, E. (toim.) (1997). *Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L., Räikkönen, K. & Puttonen, S. (2001). Onko luonto oikeudenmukainen? Synnynnäinen temperamentti ja stressinsietokyky. *Tieteessä tapahtuu, 1/2001*, <http://www.tieteessatapahtuu.fi/011/luonto.htm>
- Kemppinen, L. (2003). ”Osallistuin myös viime vuonna valintakokeeseen.” Useaan kertaan Rauman OKL:n valintakokeisiin osallistuneet oikaisupyyntöjen ja tilastotietojen valossa. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.). *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77* (s. 61–91). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kivinen, O., Lehtonen, K. & Vismanen, A. (1985). *Lähi- ja perushoitajan työ: tutkimus apuhoitajan ammattiin kuuluvista tehtävistä*. Turun yliopisto. Sosiologia tutkimuksia 111.
- Korkeakoulujen opiskelijavalintatoimikunnan mietintö (1986). Komiteamietintö 8.
- Korppas, M. (2008). *Aineenopettajakoulutuksen nykytila ja kehittämistarpeet, AINO-hankkeen loppuraportti 2008*. Turku: Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. <http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/tutkimus/julkaisut/AINO.pdf>
- Kosonen, P. (2001). Opiskelijavalinnan arviointi ja kehittäminen kaipaa uudistavia näkökulmia. *Yliopistotieto, 3–4*. 29 vsk. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kosonen, P. (2002). Hakijan näkökulma, narratiivinen relevanssi ja sosiaaliset seuraamukset opiskelijavalinnan pätevyyden arvioinnissa. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.). *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos Tutkimuksia 74* (s. 147–162). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, P. (2003). Näkökulmia aineenopettajakoulutuksen valintamenettelyjen laadunvarmennukseen. Teoksessa: P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.). *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77* (s. 195–204). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, P. A. (2005). *Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehityshehdot ja opiskelijavalinta. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 271*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede, 11(1)*, 3–12.
- Laes, T. (2005). *Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. Turun yliopiston julkaisuja C, 235*. Turku: Turun yliopisto.
- Laes T. (2007). Opettajankoulutuksen valintahaastattelu kommunikaatioteoreettisessa tarkastelussa. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä* (s. 161–183). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, NY: Springer.
- Luukkainen, O. (2003). Muuttuva toimintaympäristö ja uudistuva opettajuus Teoksessa: P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.). *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77* (s. 250–261). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. (1980). *Oppimaan ohjaaminen*. Espoo: Weilin-Göös.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research, 1*(2). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>
- Mikkola A. (2002). Valintatiedoista tietoisiin valintoihin. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.). *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 74* (s. 19–23). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niemi, H. (1998). Jos sulla on halu oppia. Teoksessa H. Niemi (toim.). *Opettaja modernin murroksessa* (s. 39–55). Jyväskylä: Atena.
- Niikko, A. (1998). *Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaaliin teorioihin. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nikkola, T. & Räihä, P. (2007). Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa T. Nikkola & P. Räihä. (toim.). *Sattumia vai osumia. Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä* (s. 9–21). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Northouse, P. (2006). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Opettajankoulutuksen erillisraportti (2010). *Tilanne ja asema Oulun yliopiston strategiatyössä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä (2010). *”Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep!” Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio 11*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oulun yliopiston strategia vuosille 2010–2012 (2010). http://www.hallinto oulu.fi/suunnit/raportit/oy_strategia_2010-2012_final.pdf
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to Social Research. Quantitative and qualitative approaches. Second edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rantanen, T. (1992). Näkökulmia koulutettavuuteen ja ohjaukseen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Teoksessa: R. Nurminen, A. Eteläpelto, K. Mustikkamaa, T. Rantanen & H. Rousi (toim.). *Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3* (s. 21–36). Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Rantanen, P. (2004). Valinnasta työelämään. *Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijavalinnan tarkastelua. Opetusministeriön julkaisuja 19*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications. 769–793.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology 25*(1), 54–67.
- Räihä, P. (2001). Tulevaisuuden opettajat – onko opettajat valittu etukäteen vai voidaanko valinnoilla vielä vaikuttaa. Teoksessa P. Räihä (toim.). *Valinnat – koulutus – luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos Tutkimuksia 70* (s. 7–16). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Räihä, P. (2010). *Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Acta Universitatis Tamperensis 1559*. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Sajavaara, K., Hakkarainen, K., Henttonen, A., Niinistö, K., Pakkanen, T., Piilonen, A-R. & Moitus, S. (2002). Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17. Helsinki: Edita.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22.

- Opetusministeriö (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers. Suomen maaraportti 2003*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Tesh, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. London: The Falmer Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvoston kanslia (2007). *Hallituksen strategia-asiakirja. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 18*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

