

VILLE MANKKI

# Opettajankouluttajat portinvartijoina opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa



VILLE MANKKI

Opettajankouluttajat  
portinvartijoina  
opettajankoulutuksen  
opiskelijavalinnassa

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan  
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi  
Tampereen yliopiston Linna-rakennuksen  
Väinö Linna -salissa, Kalevantie 5,  
Tampere, 14.12.2019, klo 12

# AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

*Vastuuhjaaja  
ja kustos*

Professori Marita Mäkinen  
Tampereen yliopisto

*Ohjaaja*

Dosentti Pekka Räihä  
Tampereen yliopisto

*Esitarkastajat*

Professori Pertti Väisänen  
Itä-Suomen yliopisto

Dosentti Raine Valli  
Jyväskylän yliopisto

*Vastaväittäjä*

Dosentti Lauri Kemppinen  
Turun yliopisto

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Copyright ©2019 tekijä

Kannen suunnittelu: Roihu Inc.

ISBN 978-952-03-1338-8 (painettu)

ISBN 978-952-03-1339-5 (verkkajulkaisu)

ISSN 2489-9860 (painettu)

ISSN 2490-0028 (verkkajulkaisu)

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1339-5>

PunaMusta Oy – Yliopistopaino

Tampere 2019

# KIITOKSET

Vaikka elämälle asetetaan usein erilaisia päämääriä, ei tohtorin tutkinto oikeastaan koskaan ollut minulle mikään erityinen haave, saati konkreettinen tavoite. Kuitenkin jo luokanopettajaopintojen aikana löysin eräiden onnekkaiden sattumien seurauksena itselleni merkityksellisen tutkimusaiheen – opettajankoulutuksen opiskelijavalinnat – johon uppouduin lopulta niin intensiivisesti, että kirjoitan nyt viimeisiä virkeitä väitöskirjaani. Väitöskirjaprosessin aikana olen saanut apua ja tukea useilta tahoilta, joita minulla on tässä kohdin oiva mahdollisuus kiittää.

Ensimmäisenä haluan osoittaa kiitokseni väitöskirjani ohjaajille, professori Marita Mäkiselle ja dosentti Pekka Räihälle, kaikesta siitä ohjauksesta, jota olen heiltä vuosien kuluessa saanut. Maritaa saan kiittää siitä, että ylipäättään kirjoitan näitä huomionosoituksia: hän oli alun perin se, joka innosti minua jatko-opintoihin ja väitöskirjatyön aloittamiseen. Pekka taas on valjastanut pitkän kokemuksensa ja osaamisensa opettajankoulutuksen valinnoista täysimittaisesti käyttööni sekä väsymättömästi sparrannut ajatuksiani ja kommentoinut tekstejäni aina, kun sille on ollut tarvetta. Kun mietin ohjaajiani, kaikista arvokkaimpana pidän sitä, että he ovat tarjonneet erilaisia ja toisiaan täydentäviä näkökulmia väitöskirjani edistämiseksi.

Myös seminaariryhmämme on ollut väitöskirjaprosessissa suureksi avuksi. Kiitänkin kaikkia ryhmämme väitöskirjatutkijoita myönteisen ilmapiirin rakentamisesta, saamastani vertaistuesta sekä tutkimusta edistäneistä kommentteista. Seminaaritapaamisiiimme oli aina ilo osallistua – jo notkuvien pöytienkin vuoksi.

Väitöskirjani esitarkastajia, professori Pertti Väisästä ja dosentti Raine Vallia, kiitän heidän esitarkastuslausunnoissa esittämistään rakentavista kommentteista, jotka ohjasivat väitöskirjan viimeistelyä. Dosentti Jorma Joutsenlahtea kiitän paitsi osallistumisesta yhden väitöskirja-artikkelin kirjoitusprosessiin myös inspiroivista tauokeskusteluista työpaikkamme viidennessä kerroksessa. Kiitos järjestelmäasiantuntija Sari Pulkkiselle tutkimuksessa hyödynnettyjen rekisteriaineistojen tuottamisesta ja osastosihteerin Tarja Koivusaarelle valintoihin liittyvien yksityiskohtien tarjoamisesta sekä mutkattomasta yhteistyöstä opiskelijavalinnan toteutuksessa. Glyn Hughesia ja Rosa Hyväristä kiitän väitöskirjani kielentarkistuksesta. Kiitos myös kaikille niille

opettajankouluttajille, jotka haastatteluun osallistumalla tai kyselyyn vastaamalla mahdollistivat väitöskirjatutkimukseni ensimmäisten osien toteuttamisen.

Koska väitöskirjaprosessin alkupuolella toimin vielä luokanopettajana Leinolan koulussa Tampereella, koen tärkeäksi kiittää koulun henkilökuntaa ja erityisesti silloista rehtoria Ulla Hiltusta myönteisestä suhtautumisesta tutkimukseni edistämiseen ja jatko-opintojen suorittamiseen. Myöhemmin väitöskirjatyötäni ovat taloudellisesti eri vaiheissa tukeneet Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen Yliopiston Tukisäätiö sekä OVET-hanke (Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä). Myös Emil Aaltosen Säätiö ja Tampereen kaupungin tiederahasto myönsivät tutkimukselleni rahoituksen, mutta kaikkea taloudellista tukea en ehtinyt lopulta edes käyttämään. Kiitokseni kaikille rahoittajille.

Lopuksi haluan kiittää perhettäni. Isääni Perttiä ja äitiäni Pirjoa kiitän siitä, että he ovat maatilalla hoitoon liittyvistä kiireistään huolimatta aina taanneet minulle ja sis-kolleni Sailalle mahdollisuuden harrastaa ja tehdä elämässä itsenäisesti omia valintojamme. Kotitilalla saan nykyisin ottaa etäisyyttä arkeen ja keskittyä aivan muihin asioihin. Kun väitöskirjan kirjoittaminen on tuntunut tuskaiselta, ovat naulojen naputtelu ja halkojen hakkaaminen ihmeellisellä tavalla avanneet kireimpiä solmuja.

Aivan viimeisimpänä haluan osoittaa kiitokseni Saralle, jota olen onnekseni saanut muutaman viikon ajan kutsua vaimokseni. Hän on seurannut väitöskirjaprosessia lähietäisyydeltä alusta loppuun ja oman olemuksensa sekä ihailemani elämänsenteen avulla auttanut minua jaksamaan edetä väitöskirjan vaiheesta seuraavaan – kiitos Sara!

Hauhialla, Miehikkälässä 18. lokakuuta 2019

Ville Mankki

# TIIVISTELMÄ

Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan ratkaisevana vaiheena toteutetaan soveltuvuuskoe, jossa opettajankouluttajat arvioivat hakijoiden soveltuvuutta opettajankoulutukseen ja opettajan ammattiin. Vaikka opettajankouluttajien asema opiskelijoiden valinnassa on keskeinen, on heidän roolinsa opettajankoulutuksen portinvartijoina kuitenkin jäänyt vähäiselle tutkimukselliselle huomiolle.

Tämä väitöskirja keskittyi tarkastelemaan opettajankouluttajien muodostamia opiskelijavalintakriteereitä ja suoriutumista soveltuvuuskokeen arvioitsijoina. Opiskelijavalintakriteereitä tutkittiin mixed methods -menetelmällä yhdistäen soveltuvuuskoe-arvioitsijoina toimineiden opettajankouluttajien haastattelu- ( $n = 8$ ) ja kyselyaineistoja ( $n = 92$ ). Opettajankouluttajien soveltuvuuskoesuoriutumista analysoitiin rekisteritutkimuksella, jonka aineistot sisälsivät soveltuvuuskokeeseen osallistuneiden ( $n = 2858$ ) ja koulutukseen valittujen hakijoiden ( $n = 479$  ja  $235$ ) tiedot.

Tutkimustulosten mukaan opettajankouluttajat pyrkivät edistämään esimerkiksi henkilökohtaisen kehitymisprosessin sekä kompleksisten ammatillisten vaatimusten hallintaan kykenevien hakijoiden valikoitumista opettajankoulutukseen. Toisaalta tulokset kuitenkin paljastivat opettajankouluttajien samassakin opettajankoulutusyksikössä kohdistavan hakijoihin eriytyneitä, jopa keskenään vastakkaisia vaatimuksia.

Opettajankouluttajat vaikuttivat muodostavan valinnassa pülokiintiöitä antaessaan korkeampia soveltuvuuskoepisteitä miehille sekä iäkkäämmille hakijoille. Lisäksi tulokset nostivat esiin myös opettajankoulutuksen ja opiskelijavalinnan välisen yhteensopivuusongelman, sillä opettajankouluttajien suorittamat soveltuvuuskoearviot eivät juurikaan ennustaneet hakijoiden suoriutumista luokanopettajaopinnoissa.

Vaikka väitöskirja kyseenalaistaakin opettajankoulutuksemme opiskelijavalintamenettelyjen uskottavuutta, havainnollistaa se samalla niitä kohteita, joihin valintojen kehittämistoimia kannattaisi ensisijaisesti suunnata. Kun opettajankoulutukset siirtyvät yhteisvalintaan vuonna 2020, on yhtenäisen opiskelijavalinnan takaamiseksi paitsi kehitettävä entistä luotettavampia valintamenetelmiä myös tuettava aiempaa strukturoidummin opettajankouluttajien ammatillista oppimista portinvartijatehtävässä.

Avainsanat: opettajankoulutus, opiskelijavalinta, opettajankouluttajat, soveltuvuuskoe

# ABSTRACT

The decisive phase in student selection for the Finnish primary school teacher education programme is the aptitude test, in which teacher educators assess applicants' suitability for teacher studies and the teaching profession. Although teacher educators' position in student selection is pivotal, previous research targeting their role as teacher education gatekeepers has been scarce.

This dissertation focused on the student selection criteria teacher educators constitute and their performance as assessors in entrance examinations. Student selection criteria were examined using mixed methods research, combining interview ( $n = 8$ ) and survey ( $n = 92$ ) data on teacher educators working as assessors in aptitude test. Teacher educators' performance in entrance examinations was analysed using register-based study. The data consisted of applicants who participated in the aptitude test ( $n = 2858$ ) and who were selected for the programme ( $n = 479$  and  $235$ ).

The results of this study indicate that the aim of teacher educators is to promote the selection of candidates who are capable of managing the personal development process and complex professional requirements. On the other hand, the results revealed that teacher educators even in the same teacher education unit set divergent, even opposing, requirements for the applicants.

It seemed that teacher educators formed hidden quotas in student selection when awarding better entrance examination scores to male and older applicants. In addition, the results highlighted the absence of compatibility between the teacher education programme and student selection since the suitability assessments made by teacher educators only barely predicted applicants' performance in teacher studies.

Although the dissertation questions the credibility of the student selection process for Finnish teacher education, it also illustrates the areas at which development efforts should primarily be directed. When teacher education programmes establish a joint application system in 2020, in order to guarantee uniform student selection, more reliable selection methods should be developed and teacher educators' professional learning as gatekeepers should be supported in a more structured way.

Keywords: teacher education, student selection, teacher educators, aptitude test



# SISÄLLYS

Kiitokset .....	iii
Tiivistelmä.....	v
Abstract .....	vi
Alkuperäisjulkaisut.....	viii
1 Johdanto.....	9
1.1 Tutkimuksen tavoitteet .....	10
1.2 Väitöskirjan rakenne.....	12
2 Opettajankoulutuksen opiskelijavalinta .....	13
2.1 Valintojen uudistamisen käänneet.....	13
2.2 Opettajankoulutuksen portinvartijat – opettajankouluttajat.....	24
2.3 Opiskelijavalintakriteerien premissit.....	29
3 Metodologiset valinnat .....	34
3.1 Monimenetelmällisesti valintakriteerien paljastamiseen .....	35
3.2 Rekisteritutkimus portinvartijasuoriutumisen arvioinnissa.....	40
3.3 Luotettavuus ja rajoitukset .....	43
3.4 Tutkimuseettinen tarkastelu.....	45
4 Tulokset .....	48
4.1 Valintakriteerien vaihtelu.....	48
4.2 Valintakriteerien ydin .....	50
4.3 Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus soveltuvuuskoearvioissa .....	52
4.4 Soveltuvuuskoearvioiden ennustevaliditeetti.....	54
5 Pohdinta.....	56
5.1 Soveltuvuuskokeen solmukohtia.....	56
5.2 Näkökulmia valintojen kehittämiseen .....	59
5.3 Jatkotutkimusehdotukset.....	64
Lähteet.....	67
Julkaisut.....	79

# ALKUPERÄISJULKAISUT

- I Mankki, V., Mäkinen, M. & Rähä P. (2018). Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerit – köydenvetoa soveltuvasta hakijasta. *Kasvatus*, 49(1), 33–46.
- II Mankki, V. & Rähä, P. (2019). Valintakriteerien ydin ja opettajankouluttajien väliset erot luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(1), 47–63.
- III Mankki, V., Mäkinen, M. & Rähä, P. (2019). Teacher educators’ predictability and student selection paradigms in entrance examinations for the Finnish Primary School Teacher Education programme. *European Journal of Teacher Education*. doi: 10.1080/02619768.2019.1672653
- IV Mankki, V., Rähä P. & Joutsenlahti, J. (2018). Todistusvalinnan ennustevaliditeetti korkeakoulujen opiskelijavalinnassa – esimerkkinä luokanopettajakoulutus. *Tiedepolitiikka*, 43(2), 7–15.

Olen kaikissa tähän väitöskirjaan sisältyvissä artikkeleissa suunnitellut aineistonkeruun toteuttamisen, suorittanut aineiston analysoinnin sekä ollut päävastuussa julkaisujen kirjoittamisesta ja lähettämisestä arvioitavaksi. Artikkeleissa I ja II olen itse toteuttanut haastattelu- ja kyselyaineistojen keräämisen. Artikkelien III ja IV rekisteriaineistot olen tilannut Tampereen yliopiston tietohallinnosta.

# 1 JOHDANTO

Suomalainen koulujärjestelmä on kansainvälisissä vertailuissa arvioitu jopa maailman parhaaksi (mm. Legatum Institute, 2018; OECD, 2018a). Vertailuissa on arvostettu erityisesti korkealaatuista peruskouluamme; esimerkiksi Maailman talousfoorumin (WEF, 2017) mukaan peruskoulumme on maailman korkealuokkaisin. Osaamisvertailuissa suomalaiset oppilaat ovat sijoittuneet vuoden 2004 erinomaisen PISA-menestyksen (OECD, 2004) jälkeen edelleen parhaiden maiden joukkoon niin lukutaidossa, luonnontieteissä, matematiikassa (OECD, 2007, 2010, 2014a, 2016; Martin, Mullis, Foy & Stanco, 2012; Mullis, Martin, Foy & Arora, 2012; Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2016) kuin yhteistoiminnallisessa ongelmanratkaisussa (OECD, 2017).

Suomalaisen koulujärjestelmän ja erityisesti perusopetuksen kansainvälisen menestyksen keskeisiksi tekijöiksi on nostettu suomalaiset opettajat sekä heidän maisteritasoinen ja tutkimusperustainen opettajankoulutuksensa (mm. Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006; Malinen, Väisänen & Savolainen, 2012). Opettajankoulutuksessa saavutetun korkeatasoisen ammattitaidon vuoksi opettajiin luotetaan ja heillä on työssään suuri pedagoginen autonomia (OECD, 2018a; Sahlberg, 2015; Tirri 2014). Vaikka oppilaiden osaaminen on viimeisen kymmenen vuoden aikana sekä PISA-että luonnontieteiden ja matematiikan osaamisen arviointiin keskittyneissä TIMMS-mittauksissa järjestään laskenut, ei syytä heikentyneestä tilanteesta ainakaan vielä ole säilytetty opettajien tai opettajankoulutuksen vastuulle. Sen sijaan opettajien arvostus suomalaisten silmissä vaikuttaa Global Teacher Status Indexin mukaan viime vuosien aikana jopa hieman nousseen, joskin status on kyselyllä mitattuna edelleen kansainvälisesti verrattuna ainoastaan keskitasoista (Varkey Foundation, 2018).

Statuskyselyitä konkreettisempänä osoituksena opettajan ammatin ja opettajankoulutuksen arvostuksesta voidaan pitää opettajankoulutukseen hakevien määrää. Kun monissa muissa maissa nuoria joudutaan houkuttelemaan hakeutumaan opettajaksi (OECD, 2015), on Suomessa kilpailu opettajankoulutuksen opiskelijapaikoista ollut kovaa. Esimerkiksi luokanopettajakoulutukseen on 2010-luvulla pyrkinyt lähes kymmenkertainen hakijamäärä aloituspaikkoihin verrattuna (ks. Helsingin yliopisto, 2019a; OPH, 2017). Runsas hakijajoukko on luonut kuvaa tavoitellusta alasta. Vaikka

hakijamäärät ovat vuosikymmenen jälkimmäisellä puoliskolla liki puolittuneet aiemasta, aiheuttavat kova kilpailu ja koulutuksesta karsittavien suuri määrä edelleen painetta luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintamenettelyille.

Luokanopettajakoulutuksessa opiskelijavalintatehtävää on vuosikymmeniä lähes-tytty kaksivaiheisesti (Räihä, 2010a; Uusiautti & Määttä, 2013). Valinnan ensimmäisessä vaiheessa, esikarsinnassa, parhaiten menestyneet kutsutaan varsinaisiin soveltuvuuskokeisiin. Esikarsinta on reilun vuosikymmenen ajan perustunut kirjalliseen VAKAVA-kokeeseen (Valtakunnallisen Kasvatusalan Valintayhteistyöverkosto). Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistusten myötä luokanopettajakoulutuksen esikarsinnassa ”palataan” vuonna 2020 todistusvalintaan, jolloin suurin osa toisen vaiheen paikoista jaetaan ylioppilastodistuksen perusteella (Opintopolku, 2019a).

Opiskelijavalinnan toisena ja ratkaisevana vaiheena toteutetaan soveltuvuuskoee, jossa opettajankouluttajat arvioivat hakijoita esimerkiksi haastattelujen avulla. Opettajankouluttajia voidaan siis pitää portinvartijoina, jotka päättävät siitä, kuka on soveltuva opettajankoulutukseen ja myöhemmin opettajan ammattiin (Goodwin & Oyler, 2008). Vaikka opettajankouluttajat ovat opettajankoulutuksen kiistaton ydin (mm. Goodwin & Kosnik, 2013; Hadar & Brody, 2017; Murray, Swennen & Shagrir, 2009), on heidän roolinsa sen portinvartijoina jäänyt vähäiselle tutkimukselliselle huomiolle. Siirryttäessä opettajankoulutusten yhteisvalintaan vuonna 2020 luovutaan samalla soveltuvuuskokeen ja ylioppilastodistuksen yhteispisteiden käytöstä. Kun lopullinen valinta perustuu jatkossa ainoastaan soveltuvuuskoepisteisiin, korostuu opettajankouluttajien rooli opettajankoulutuksen portinvartijoina entisestään.

## 1.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tässä väitöskirjatutkimuksessa tarkastelen opettajankouluttajien roolia portinvartijoina luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa. *Päätehtävänäni on tutkia, millaisia opiskelijavalintakriteereitä opettajankouluttajat muodostavat ja kuinka ne soveltuvuuskokeen arvioinnista suoriutuvat.* Tutkimuksen päätehtävän olen purkanut neljäksi tutkimuskysymykseksi. Kysymyksistä kaksi ensimmäistä kohdistuvat opettajankouluttajien muodostamiin valintakriteereihin, kun taas kaksi jälkimmäistä keskittyvät opettajankouluttajien soveltuvuuskoesuoriutumiseen. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia opiskelijavalintakriteereitä opettajankouluttajat muodostavat? (artikkeli I)
2. Millaiset valintakriteerit keskeisimmin ohjaavat opiskelijavalintaa? (artikkeli II)
3. Miten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus toteutuvat opettajankouluttajien soveltuvuuskoearvioissa? (artikkeli III)
4. Miten soveltuvuuskoearviot ennustavat hakijan suoriutumista opettajankoulutuksessa? (artikkelit III–IV)

**Artikkelissa I** tarkastelen opettajankouluttajien muodostamia, mutta piileviksi jääneitä, opiskelijavalintakriteereitä. Valintakriteerien läpinäkymättömyyttä on aiemmin kuvattu esimerkiksi niin, että soveltuvuskokeeseen osallistuneille hakijoille jää useimmiten hämärän peittoon se, mitä koulutukseen hyväksytyltä lopulta edellytetään (Kemppinen, 2007). Syitä läpinäkymättömyydelle on haettu kahtaalta: kyse siitä, että opettajankouluttajien soveltuvuskokeessa toteuttamia valintakriteereitä ei haluta paljastaa ja/tai siitä, etteivät kriteerit ole yksiselitteisiä opettajankoulutusyksiköillekään (Kemppinen, 2003; Meri & Westling, 2003). Edellä esitetyistä epäilyistä huolimatta valintakriteereitä ei kuitenkaan ole aiemmin kuvattu tutkimuksen avulla.

Valintakriteerien vaihtelun lisäksi tarkastelen **artikkelissa II** niiden ydintä. Valintakriteereitä tiivistämällä ja hierarkkisoimalla analysoin sitä, millaiset opettajankouluttajien odotukset kaikista keskeisimmin ohjaavat opiskelijoiden valintaa. Hakijoiden arviointia säätelevillä – niin eksplisiittisillä kuin implisiittisillä – valintakriteereillä on erittäin kauaskantoisia siirtovaikutuksia: tietynlaisen opiskelija-aineksen seuloutuminen opettajaopintoihin siirtää valikoidut ominaisuudet kantajiensa mukana aina koululuokkiin saakka (Casey & Childs, 2011; Falkenberg, 2010).

**Artikkelissa III** analysoin sitä, miten hakijan sukupuoli ja ikä näyttäytyvät opettajankouluttajien soveltuvuuskoearvioissa. Sukupuolten välisiä soveltuvuuskoepistereoja on mahdollista tarkastella tasa-arvokysymyksenä (ks. laki miesten ja naisten välisestä tasa-arvosta 1986/609), kun taas ikäryhmien välisten piste-erojen tarkastelu kiinnittyy yhdenvertaisuuskysymykseen (ks. yhdenvertaisuuslaki 2014/1325). Edellä mainitut taustatekijät kytkeytyvät opiskelijavalintakeskustelua hallinneisiin – varsinkin vakiintuneisiin – valintaparadigmoihin: opettajankoulutuksessa on vuosien varrella pyritty tukemaan sekä miesten että nuorempien hakijoiden, erityisesti uusien ylioppilaiden, valikoitumista monin erilaisin valintaratkaisuin (ks. Liimatainen, 2002; Rähä, 2010a; Uusiautti & Määttä, 2013). Korkeakoulutukseen sijoittumisen nopeuttamispyrkimysten myötä (mm. VNK, 2015, 2017) valittujen ikärakenteeseen on jälleen kiinnitetty huomiota suomalaisessa korkeakoulutuksessa laajemminkin.

**Artikkeleissa III ja IV** analysoin soveltuvuuskokeen ennustevaliditeettia eli sitä, miten opettajankouluttajien soveltuvuuskoearviot ennustavat hakijoiden myöhempiä suoriutumista opettajankoulutuksessa. Soveltuvuuskoearvioiden ennustevaliditeettia verrataan myös luokanopettajakoulutuksen esikarsintamenetelmien, VA-KAVA-kokeen ja ylioppilastodistuksen pisteytystyökalun ennustevaliditeetteihin. Vaikka opiskelijavalintoihin on viime aikoina kohdistettu mitä erilaisimpia odotuksia korkeakoulutuksen tehostamiseen liittyen (mm. OKM, 2018), tulisi niiden laadun ensisijaisena mittarina pitää sitä, kuinka hyvin ne ennustavat hakijoiden suoriutumista paitsi alansa työtehtävissä myös juuri siinä koulutuksessa, johon valinnassa karsitaan.

Opettajankoulutuksen opiskelijavalinta tulisi kyetä suorittamaan mahdollisimman laadukkaasti, koska se on usein ainoa todellinen kynnyksellinen kynnys matkalla kohti opettajan merkityksellistä ammattia (Barber & Mourshed, 2007; Casey & Childs, 2011; Klassen, Durksen, Patterson & Rowett, 2017). Esimerkiksi luokanopettajakoulutukseen valituista opiskelijoista yli 90 prosenttia suorittaa tutkintonsa (Vipunen, 2019a) ja saavuttaa näin kelpoisuuden siirtyä luokanopettajan tehtäviin. Opettajankoulutustutkimuksen kenttään asemoituvalla ja opiskelijavalinnan latenteja piirteitä näkyväksi tekevällä väitöskirjallani pyrin tukemaan opettajankoulutuksen valintojen kehittämistä.

## 1.2 Väitöskirjan rakenne

Väitöskirjani yhteenveto-osa koostuu viidestä pääluvusta. Johdantolukua (luku 1) seuraavassa osiossa (luku 2) tarkastelen luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan ominaispiirteitä ja lähtökohtia. Tämän jälkeen raportoin tutkimuksen toteutuksessa hyödyntämäni tutkimusmenetelmät ja -aineistot sekä tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta, rajoituksia ja eettisyyttä (luku 3). Tulososiossa (luku 4) etenen tutkimuskysymyksittäin opettajankouluttajien muodostamista opiskelijavalintakriteereistä heidän suoriutumiseensa soveltuvuuskoearvioitsijoina. Pohdintaluvussa (luku 5) esitän tutkimustulosten yhteenvetoon perustuen näkökulmia opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen kehittämiseen sekä suuntia valintojen jatkotutkimukselle.

Väitöskirjan yhteenveto-osan muotoilussa olen hyödyntänyt American Psychological Associationin (APA) ohjeistusta. Suomen kielen suosituksista poikkeen ainoastaan siinä, että käytän desimaalierottimena APA-sääntöjen mukaisesti pistettä.

Tieteellisissä lehdissä (Julkaisufoorumi-luokitus 1–2) julkaistut alkuperäisartikkelit on koottu litteiksi väitöskirjan loppuun. Artikkelit on uudelleenjulkaistu tässä väitöskirjassa ne alun perin julkaisseiden kustantajien luvalla. Artikkeleja arvioineiden refereiden ehdotuksilla on ollut vaikutusta niiden sisältöihin ja näkökulmiin.

## 2 OPETTAJANKOULUTUKSEN OPISKELIJAVALINTA

Tässä luvussa jäsenän opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan ominaispiirteitä. Aluksi (luku 2.1) tarkastelen opiskelijavalinnan kaksivaiheista toteuttamista sekä erityisesti opiskelijavalintaparadigmoihin kytkeytyneitä valintauudistuksia, jotka ovat muovanneet opiskelijavalintoja paitsi opettajankoulutuksessa myös laajemmin koko suomalaisessa korkeakoulutuksessa. Selvennän myös vuonna 2020 ensi kertaa toteutettavan opettajankoulutusten yhteisvalinnan tavoitteita sekä vaikutuksia.

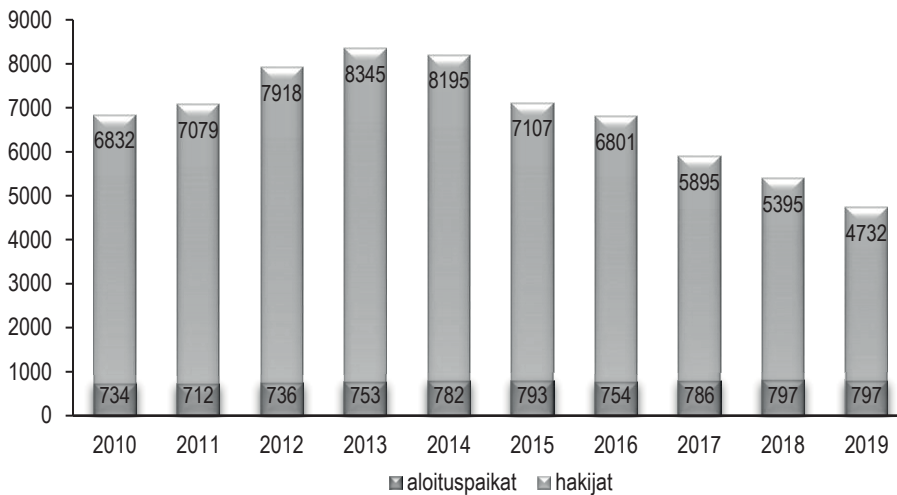
Tämän jälkeen (luku 2.2) kohdistan huomion tarkemmin opiskelijavalinnan toteuttajiin, portinvartijoina toimiviin opettajankouluttajiin. Määrittelen, keitä opettajankouluttajat oikeastaan ovat ja kuinka portinvartijatehtävä suhteutuu heidän muihin ammatillisiin rooleihinsa. Vaikka opettajankouluttajien asema opiskelijavalinnassa on keskeinen, ei portinvartijan rooli kuitenkaan ole heille se tutuin ja ominaisin.

Luvun loppuksi (luku 2.3) jäsenän opettajankoulutuksen opiskelijavalintakriteerien muodostamisen lähtökohtia. Vaikka opiskelijavalintojen perustana on pyrkimys ennustaa hakijan myöhempää suoriutumista, ei valintavaiheessa arvioitavien ominaisuuksien määrittely ole kuitenkaan yksiselitteistä. Kun opettajankouluttajille on jätetty vapaus toimia vaikuttimiensa pohjalta, on valintojen kritisoitu nojaavan tavoitepohjaisuuden sijaan enemmänkin ideaalipohjaisiin valintakriteereihin.

### 2.1 Valintojen uudistamisen käänneet

Luokanopettajakoulutus on pitkään ollut yksi suomalaisen korkeakoulutuksen haku-painealoista. Kun yliopistokoulutukseen on viime vuosina hakeutunut opiskelupaikoihin verrattuna alle nelinkertainen määrä hakijoita (ks. Vipunen, 2019b), on luokanopettajakoulutuksen aloituspaikkoja tavoitellut 2010-luvulla kaikkiaan lähes kymmenkertainen hakijamäärä (ks. Helsingin yliopisto, 2019a; OPH, 2017). Vuosikymmenen jälkimmäisellä puoliskolla luokanopettajakoulutuksen hakijamäärät ovat kui-

tenkin lähes puolittuneet (kuvio 1). Syitä vähenemiselle ei vielä ole kyetty selvittämään<sup>1</sup>. Hakijamäärien laskun myötä yhtä luokanopettajakoulutuksen opiskelupaikkaa on viime vuosina tavoitellut keskimäärin 6–7 hakijaa.



**Kuvio 1.** Luokanopettajakoulutuksen hakijat ja aloituspaikat 2010-luvulla

Opettajankoulutuksen opiskelijavalinta perustuu monissa maissa pääasiassa todistusvalintaan, kuten yleissivistävän koulutuksen päättöarviointien akateemisten taitojen keskiarvoon eli *Grade Point Averageen* (GPA) tai *A levels-* ja *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) -arvosanoihin (Casey & Childs, 2011; DeLuca, 2012; Heinz, 2013; Klassen ym., 2017). Todistuspisteisiin nojaavaan valintamenettelyyn on kuitenkin kohdistettu kritiikkiä, koska todistuspisteillä ei ole havaittu yhteyttä opintomenestykseen opettajakoulutuksessa (Byrnes, Kiger & Schechtman, 2003; Caskey, Peterson & Temple, 2001) tai myöhempään suoriutumiseen opettajan ammatissa (Casey &

<sup>1</sup> Pohdimme Pekka Rähjän kanssa mahdollisia syitä laskeneisiin hakijamääriin Aamulehden, Kalevan, Satakunnan Kansan sekä Kainuun sanomien (2017) ”asiantuntijapuheenvuoroissa” jo kesällä 2017. Tuolloin luokanopettajakoulutukseen hakeneiden määrä oli vähentynyt edellisvuodesta yli 13 prosentilla. Palasimme asiaan uudelleen Helsingin Sanomissa (2019) keväällä 2019. Kirjoituksissamme listasimme romahduksen mahdolliseksi syyksi muun muassa opettajan työhön kohdistuneen negatiivisen mediajulkisuuden. Aiemmissa kirjoituksissa nostimme esiin myös palkkauksen: opettajien palkka on muita OECD- ja EU-maita pienempi (OECD, 2018b) ja palkkakehitys vuosikymmenen takaiseen verrattuna negatiivinen (Eurydice, 2018). Osittain kyse voi olla myös taloudellisiin suhdanteisiin kytkeytyvästä trendistä: opettajakoulutuksen hakijamäärät tapaavat nousukausina laskea, kun taas lama-aikoina opettajan ammatin vakaammat työllisyysnäköymät nostavat hakijamääriä (ks. Sahlberg, 2015).



Childs, 2011; D'Agostino & Powers, 2009). Todistuspisteitä onkin pidetty liian yksinkertaisina mittareina opettajankoulutuksen ja opettajan työn kannalta keskeisten ominaisuuksien tunnistamisessa ja arvioinnissa (mm. McGraw & Fish, 2018).

Kiinnostus opettajankoulutuksen opiskelijavalintoja kohtaan on viime vuosina monissa maissa lisääntynyt (Bowles, Hattie, Dinham, Scull & Clinton, 2014). Tämän seurauksena hakijoiden arvioinnissa on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota heidän soveltuvuuteensa opetuslalle (Heinz, 2013; Hobson, Ashby, McIntyre & Malderex, 2010). Soveltuvuuden arvioimisen tehostamiseksi on esimerkiksi pyritty kehittämään uusia, aiempaa luotettavampia ja validimpia valintakoemenetelmiä (mm. Bowles ym., 2014; Klassen, Durksen, Rowett & Patterson, 2014).

Suomalaisen luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnoissa hakijan soveltuvuuden arvioinnille on perinteisesti annettu suuri painoarvo (Räihä, 2010a; Uusiautti & Määttä, 2013). Soveltuvuusarvioinnin keskeisyyttä maamme opettajankoulutuksen valinnoissa on kiitelty esimerkiksi Barberin ja Mourshedinin (2007) menestyneiden koulutusjärjestelmien vertailussa. Karsinta soveltuvuuskokeeseen on vuodesta 2007 lähtien tapahtunut valtakunnallisella kasvatustieteellisen alan opiskeluvaikeuksia mittaavalla kirjallisella VAKAVA-kokeella. Kokeessa saavutetun pistemäärän ja hakijan hakutoiveen perusteella opettajankoulutusyksiköt ovat kutsuneet soveltuvuuskokeeseen kolminkertaisen määrän hakijoita aloituspaikkoihin nähden.

Opiskelijavalinnan toisena ja ratkaisevana vaiheena toteutettavassa soveltuvuuskokeessa opettajankouluttajat arvioivat hakijoita esimerkiksi haastattelujen avulla. Vaikka kaikki luokanopettajakoulutukset pisteyttivät keväällä 2019 lopullisessa valinnassa vaihtelevasti myös ylioppilastodistuksen arvosanoja<sup>2</sup> sekä esimerkiksi lukiodiplomeja (Turun yliopisto), perustui suurin osa hakijan kokonaispisteistä (50–80 prosenttia) opettajankouluttajien tekemiin soveltuvuuskoearvioihin (Opintopolku, 2019b). Opettajankouluttajien antamien soveltuvuuskoepisteiden yliopistokohtaiset osuudet lopullisen valinnan kokonaispisteistä keväällä 2019 on koottu taulukkoon 1.

---

<sup>2</sup> Suomalaiseen opettajankoulutukseen on liitetty harhapäätelmä siitä, että koulutukseen pääsemiseksi hakijoilta edellytettäisiin huippuylioppilasarvosanoja. Tätä myyttiä levitetään esimerkiksi OECD:n vertailussa (2015, s. 2). Siinä suomalaista koulutusjärjestelmää ylistetään siitä, että muiden maiden tuskaillessa opettajaksi haluavien vähyden kanssa, onnistutaan opettajankoulutuksemme rekrytoimaan ikäluokkansa parhaat ylioppilaat ("best high school graduates"). Kansainvälisesti levitetyn kuvan vastaisesti luokanopettajakoulutuksen opiskelijat ovat todellisuudessa ylioppilasarvosanoiltaan muiden yliopistollisten koulutusalojen opiskelijoita heikompia. Tämä selviää *Ylioppilas valintojen pyörteessä* -raportista (Kupiainen, Marjanen & Ouakrim-Soivio, 2018), jossa vertailtiin kahdeksaa koulutusohjelmaa (biotieteet, geo- ja maantieteet, historia, luokanopettajakoulutus, kauppatieteet, oikeustiede, sosiaalitieteet ja yhteiskuntatieteet). Sekä hakijoiden että koulutukseen hyväksytyjen ylioppilastodistuksen arvosanakeskiarvot olivat luokanopettajakoulutuksessa kaikista koulutusohjelmista heikoimmat.

**Taulukko 1.** Opettajankouluttajien antamien soveltuvuuskoepisteiden osuus valintapisteistä

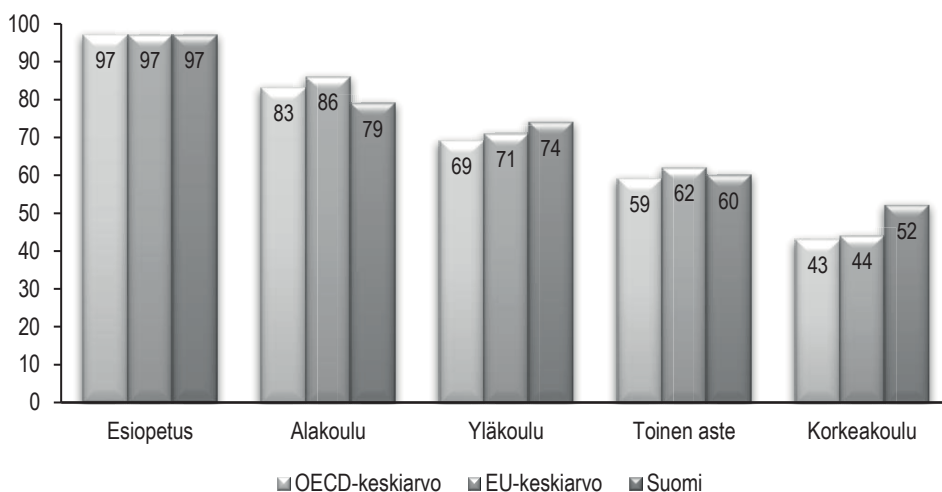
	1. valintajono	2. valintajono
Helsingin yliopisto	50 %	100 %
Itä-Suomen yliopisto	50 %	100 %
Jyväskylän yliopisto	43 %	-
Lapin yliopisto	80 %	100 %
Oulun yliopisto	80 %	100 %
Tampereen yliopisto	80 %	100 %
Turun yliopisto (Turku, Rauma)	71 %	-

Ainoastaan Jyväskylän yliopistossa, jossa hakijan soveltuvuuden arvioinnissa on käytetty myös kyselylomaketestiä, oli opettajankouluttajien antamien soveltuvuuskoepisteiden osuus alle puolet (43.4 prosenttia) lopullisen valinnan kokonaispisteistä. Helsingin, Itä-Suomen, Lapin, Oulun ja Tampereen yliopistoissa oli käytössä lisäksi valintajonojärjestelmä, jolloin 40 prosenttia hakijoista valittiin koulutukseen yhteispisteiden sijaan pelkästään soveltuvuuskoepisteiden perusteella. (Opintopolku, 2019b.)

### Valintaparadigmoihin kytkeytyvät valintamuutokset

Huolimatta vakiintuneesta kaksivaiheisuudestaan, on luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintoja muovattu monella tapaa menneinä vuosikymmeninä. Kehittämisyhtymykset ovat pääasiassa kohdistuneet kahteen merkittävään opiskelijavalintaparadigmaan – koulutukseen valittujen opiskelijoiden sukupuolijakaumaan ja ikärakenteeseen. Näistä edellinen yhdistyy ensisijaisesti opettajankoulutukseen, kun taas jälkimmäiseen on kiinnitetty huomiota koko suomalaisessa korkeakoulutuksessa.

Kasvatusalalle on tyypillistä sen naisvaltaisuus. Koulutustasot yhteenlaskettuna OECD-maiden opettajakunnasta yli kaksi kolmasosaa on naisia (OECD, 2018b). Viime vuosien aikana naisopettajien osuus on niin Suomessa kuin muuallakin entisestään kasvanut (OECD, 2018b; OPH, 2017). Erityisesti alimmilla koulutustasoilla, kuten esiopetuksessa ja alakoulussa naisopettajien osuudet ovat erittäin korkeita (kuvio 2). Ylemmille koulutustasoille siirryttäessä naisopettajien osuus laskee: esimerkiksi korkeakouluopettajista naisia on OECD- ja EU-maissa enää alle puolet.



**Kuvio 2.** Naisopettajien osuus eri koulutustasoilla (OECD, 2018b)

Miesten vähäistä hakeutumista opettajan ammattiin, erityisesti alemmille koulutustasoille, on pyritty selittämään monin eri tavoin. Esimerkiksi Su, Rounds ja Armstrong (2009) pitävät mahdollisena syynä tiettyjen alojen vinoutuneisiin sukupuolijakaumiin meta-analysissä tekemäänsä havaintoa, jonka mukaan naiset työskentelevät mieluummin ihmisten ja miehet asioiden (”things”) kanssa. Myös ammattia koskevat sukupuolittuneet käsitykset vähentävät miesten halukkuutta hakeutua opettajaksi (Bieri Buschor, Kappler, Keck Frei & Berweger, 2014). Vanhempienkin käsityksillä on merkitystä: roolimalleina heidän toiveensa vaikuttavat epäsuorasti heidän lastensa uravalintoihin (Croft, Schmader, Block & Baron, 2014; Flores & Niklasson, 2014).

Opetusalan houkuttelevuutta voi miehillä vähentää sekin, että erityisesti alemmilla koulutustasoilla miesopettajat ansaitsevat selkeästi muita korkeakoulutettuja miehiä vähemmän. Naisopettajat sen sijaan ansaitsevat suurin piirtein saman verran kuin korkeakoulututkinnon suorittaneet naiset muillakin aloilla. (OECD, 2018b.) Nekin miehet, jotka ”palkkakuopasta” huolimatta opetuslalle lopulta suuntautuvat, suhtautuvat opettajan työhön usein ainoastaan ponnahduslautana uralleen, ammatillisena turvaverkkona tai turvallisenä ensiammattina (Bieri Buschor ym., 2014).

Opettajakunnan vinoutunutta sukupuolijakaumaa on Suomessa pyritty vuosien varrella oikaisemaan muokkaamalla luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintamenettelyjä. Näkyvimmin miesten valikoitumista on pyritty tukemaan mieskiintiön

avulla, joka vuoteen 1989 asti takasi mieshakijoille 40 prosentin osuuden toisen valintavaiheen soveltuvuuskoepaikoista<sup>3</sup>. Kun miesten osuus hakijoista oli kuitenkin ainoastaan neljännes, oli selvää, että miehiä pääsi paitsi soveltuvuuskokeeseen myös koulutukseen naisia pienemmillä esivalintapisteillä (Räihä, 2010a). Kun kiintiöstä tasa-arvolain perusteella luovuttiin, laski miesten osuus luokanopettajakoulutukseen valituista hakijamäärää vastaavalle tasolle – noin 20 prosenttiin (Liimatainen, 2002; Uusiautti & Määttä, 2013).

Sukupuolijakauman vinoumaa pyrittiin kiintiön poistamisen jälkeen tasoittamaan muilla, piilevimmillä valintaratkaisuuilla: esimerkiksi vuonna 1994 myönnettiin esivalintapisteitä varusmies- tai siviilipalveluksen sekä ylioppilastutkinnon laajan matematiikan suorituksista, kun taas harrastustoiminnan ohjaamisesta saadut pisteet poistettiin kaksi vuotta myöhemmin, niiden osoittautuessa naishakijoita suosiviksi (Liimatainen, 2002; Räihä, 2010a). Miesten suosimisesta esikarsinnan ohella myös ratkaisevassa soveltuvuuskoevaiheessa on olemassa yksittäisiä kohortteja koskevia viitteitä Raumalta (Alajääski, 1997), Turusta (Tähtinen & Majjala, 2002) ja Åbo Akademista (Malmberg, 2006). Yritykset tukea miesten valikoitumista eivät kuitenkaan ole toteutaneet toivottua tulosta, vaan heidän osuutensa koulutukseen valituista on vakiintunut noin viidennekseen (OPH, 2017).

Kaikkiaan pyrkimystä turvata miesten ”riittävä määrä” opettajankoulutuksessa voidaan pitää samaan aikaan sekä ymmärrettävänä että perusteettomana. Miesten tavoittelua on perusteltu esimerkiksi sillä, että opettajayhteisöjen olisi hyvä heijastella sukupuolijakaumaltaan muuta yhteiskuntaa ja antaa näin oppilaille mallia naisten ja miesten tasa-arvosta (OPH, 2017). Erityisen tärkeinä roolimalleina miesopettajia on pidetty niille lapsille, joilla ei lähipiirissään muutoin ole miehiä (OECD, 2018b). Miesopettajien osuuden kasvattamisen erityisesti varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa on myös arvioitu mahdollisesti parantavan poikien oppimistuloksia (OPH, 2019).

Miesten suosimista kuitenkin kyseenalaistavat havainnot heidän heikommasta suoriutumisestaan sekä opettajankoulutuksessa että opettajan ammatissa naisiin verrattuna. Miesopettajaopiskelijoiden on havaittu esimerkiksi saaneen huonompia arvosanoja matematiikasta, arvioinnista, opetuksen suunnittelusta sekä kiinnittyneen heikommin opintoihinsa kuin heidän naisopiskelijatoverinsa (Heinz, 2013; Stewart, Coombs & Burston, 2016). He ovat myös osoittaneet naisopiskelijoita vähemmän sisäisiä (Struyven, Jacobs & Dochy, 2013) ja lapsikeskeisiä motiiveja (Heinz, 2015).

---

<sup>3</sup> Mieskiintiötä on aika ajoin esitetty palautettavaksi opettajankoulutukseen (ks. Alajääski & Kemppinen, 2002). Viimeksi vuonna 2012 koulutuksellisen tasa-arvon toimenpideohjelman työryhmä (OKM, 2012) esitti sen selvittämistä, olisiko lainsäädännön (perustuslaki, yhdenvertaisuuslaki ja tasa-arvolaki) rajoissa kuitenkin jollakin keinoin mahdollista lisätä aliedustetun sukupuolen (toisin sanoen miesten) osuutta koulutuksessa, esimerkiksi antamalla heille lisäpisteitä tai luomalla valintakiintiö.

Lisäksi erityisesti alakoulun miesopettajien on niin Suomessa kuin muuallakin havaittu kokevan naisopettajia matalampaa työtyytyväisyyttä ja minäpystyvyyttä (OECD, 2014b; Sanatullova-Allison, 2010).

Sukupuolijakauman lisäksi luokanopettajakoulutuksessa on kiinnitetty jo varsin pitkään huomiota valittujen ikärakenteeseen. Erityisesti uusien ylioppilaiden asemasta on oltu huolissaan ainakin 1990-luvulta alkaen (ks. Liimatainen, 2002). Merkittävin ylioppilaiden valikoitumista tukemaan pyrkinyt valintauudistus toteutettiin vuonna 2007. Tuolloin ylioppilastodistukseen, aiempaan opettajan tai ohjaajan työkokemukseen sekä muihin opintoihin nojannut esikarsintajärjestelmä korvattiin kasvatustieteellisen alan opiskeluvalmiuksia mittaavalla VAKAVA-kokeella. Valmistautumisaikaa rajattiin julkaisemalla koemateriaali vasta kevään ylioppilaskirjoitusten jälkeen, minkä uskottiin vähentävän aiemmin ylioppilaksi kirjoittaneiden lukuaikaetua.

Valmistautumismahdollisuuksien tasoittamisesta huolimatta uusien ylioppilaiden osuus koulutuksessa ei juurikaan lisääntynyt VAKAVAn ensimmäisinä vuosina (Räihä, 2010b). Kun uusien ylioppilaiden osuus luokanopettajakoulutukseen hyväksytyistä on 2010-luvulla laskenut 20 prosentista 15 prosenttiin – vaikka heidän osuutensa hakijoista on pysynyt ennallaan (OPH, 2017) – vaikuttaa uusien ylioppilaiden koulutukseen valikoituminen VAKAVAsta huolimatta entisestään vaikeutuneen.

Uusien ylioppilaiden hankala asema opiskelijavalinnassa ei koske ainoastaan opettajankoulutusta, vaan se on tunnistettu muillakin koulutusaloilla. Vaikka sujuvampaa sijoittumista korkeakoulutukseen on 2000-luvullakin hahmotellut useampi työryhmä (mm. Ahola, 2004; OKM, 2016a; OPM, 2010; Sajavaara ym., 2002), vaikuttaa valinta edelleen, oikeastaan jopa aikaisempaa useammin, kohdistuvan uusien ylioppilaiden sijaan iäkkäämpiin hakijoihin. Esimerkiksi vuonna 2017 enää ainoastaan neljännes (25 prosenttia) uusista ylioppilaista jatkoi välittömästi opiskelua korkeakoulutuksessa, vaikka peräti 73 prosenttia heistä haki opiskelupaikkaa (Tilastokeskus, 2018).

Suomalaisten siirtyminen korkeakoulutukseen onkin kansainvälisesti tarkasteltuna takeltelevaa: noin neljännes (27 prosenttia) opiskelijoista aloittaa opintonsa yli kaksi vuotta toisen asteen koulutuksen päättymisen jälkeen, kun muualla Euroopassa osuus jää keskimäärin 14 prosenttiin. Osittain hitaan siirtymisen takia suomalaiset korkeakouluopiskelijat ovat keski-ikänsä (mediaani) maanosan toiseksi iäkkäimpiä – 25.5-vuotiaita. Vastaavasti nuorten opiskelijoiden osuus on maanosan toiseksi pienin: ainoastaan 46 prosenttia opiskelijoista on alle 25-vuotiaita, kun osuus muualla on 68 prosenttia. (Eurostudent, 2018.)

Kestävän talouden näkökulmasta nuorten hidasta siirtymää korkeakoulutukseen pidetään ongelmallisena, minkä vuoksi pääministeri Sipilän hallitus asetti tavoitteek-

seen kehittää korkeakoulujen opiskelijavalintoja niin, että ”nuoret siirtyvät nopeammin jatko-opintoihin” (VNK, 2017, s. 36; ks. myös VNK, 2015). Valintojen kehittämistoimenpiteillä Sipilän hallitus pyrki vähentämään välivuotia ja aikaistamaan korkeakouluopintojen aloitusta<sup>4</sup>, mikä johtaisi työurien pidentymiseen (OKM, 2017a).

Osa valintauudistuskokonaisuudesta toteutettiin syksyllä 2016. Tuolloin voimaan tulleessa ensikertalaiskiintiössä yliopistot ja ammattikorkeakoulut velvoitettiin varajaan yhteishaussa osa opiskelupaikoista niille, jotka eivät olleet aiemmin suorittaneet korkeakoulututkintoa tai vastaanottaneet korkeakoulututkintoon johtavaa opiskeluoikeutta (ammattikorkeakoululaki 2014/932 § 28; yliopistolaki 2009/558 § 36b). Hallituksen esityksessä (HE 2014/244) arvioitiin, että ”kun ensikertalaisille varataan paikkoja riittävästi, heitä valitaan enemmän”. Ainakaan alkuvaiheessa sijoittuminen korkeakouluopintoihin ei kuitenkaan ole nopeutunut uudistuksen myötä, koska suurin osa hakijoista on ollut ensikertalaisia – toisin sanoen uusia hakijoita tai aiemmissa hauissa opiskelupaikatta jääneitä – jolloin asetetuilla kiintiöillä ei todellisuudessa ole kyetty vaikuttamaan valintatuloksiin (Ahola, Asplund & Vanhala, 2018).

Tähän asti heikosti toimineen ensikertalaiskiintiön ohella korkeakoulut ovat sitoutuneet vuoteen 2020 mennessä vähentämään pääsykokeitaan sekä lisäämään toisen asteen todistusarvosanojen painoarvoa opiskelijavalinnassa niin, että todistusvalinnasta tulee pääasiallinen väylä korkeakoulutukseen (OKM, 2017a). Muutos on suuri, sillä esimerkiksi vuonna 2016 yliopistojen opiskelupaikoista täytettiin pelkällä todistusvalinnalla ainoastaan 15 prosenttia (Ahola ym., 2018). Todistusvalintaan siirtymisellä pyritään ensisijaisesti keventämään valintakokeiden edellyttämää valmistautumista, jota on pidetty hidasteena koulutukseen sijoittumiselle (OKM, 2017a).

Valmistautumista vaativat pääsykokeet ovat luoneet merkittävän markkinan kaupallisille, epätasa-arvoa hakijoiden välille tuottaville valmennuskursseille (Kosunen, Haltia & Jokila, 2015). Valmennuskursseihin onkin turvautunut korkeakouluopiskelijoista jo joka viides (Potila, Moisio, Ahti-Miettinen, Pyy-Martikainen & Virtanen, 2017). Vaikka todistusvalintaan siirtymisen on arvioitu vähentävän valmennuskursseille osallistumisen tarvetta (mm. Kosunen ym., 2015), niistä tuskin päästään eroon jatkossakaan. Sen sijaan valmennuskursseiden on epäilty siirtyvän todistusvalinnan myötä vain aikaisempaan vaiheeseen – lukioon (Ahola, Asplund & Vanhala, 2017).

---

<sup>4</sup> Korkeakoulutukseen siirtymisen nopeuttaminen opiskelijavalintoja kehittämällä on sisällynyt jo aiemmin Vanhasen (VNK, 2007) ja Kataisen (VNK, 2011) hallitusohjelmiin. Myös pääministeri Rinteen hallitusohjelmassa (VNK, 2019, s. 162) ”pyritään edelleen kohdentamaan opiskelupaikkoja erityisesti ensimmäistä korkeakoulututkintoa suorittaville”.

Todistusvalinnan etuna on pidetty myös normaalijakaumaan perustuvan suhteellisen arvioinnin tuomaa varmuutta ja oikeudenmukaisuutta eri tutkintokerroilla ylioppilastodistuksensa suorittaneiden hakijoiden vertailuun (ks. Kupiainen ym., 2018). Todistusvalinnan armeliaisuutta on pyritty lisäämään ylioppilastutkinnon suorittamista koskevalla lakimuutoksella (ks. laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain muuttamisesta 2018/715 § 6a), jonka myötä ylioppilasarvosanoja pääsee syksystä 2019 eteenpäin korottamaan rajattomasti yhden uusintakerran sijaan. Näin hakijoille on tarjottu aiempaa laajemmat mahdollisuudet parannella todistusarvosanojaan ja edistää näin valikoitumistaan tavoittelemaansa koulutukseen.

Koska luokanopettajakoulutuksen lopullinen opiskelijavalinta perustuu jatkossakin soveltuvuuskokeeseen, aiheuttaa uudistus muutoksia ainoastaan esikarsintavaiheeseen. Kun vielä keväällä 2019 ratkaisevaan soveltuvuuskoeevaiheeseen pääsivät vain parhaiten VAKAVA-kokeessa menestyneet, ”palataan” luokanopettajakoulutuksen esikarsinnassa siihen, että suurin osa (60 prosenttia) soveltuvuuskoepaikoista jaetaan ylioppilastodistuksen perusteella (Opintopolku, 2019a). Ylioppilastodistuksen pisteytystyökaluksi on kasvatusalalla valikoitunut taulukossa 2 kuvattu malli, jossa valintapisteitä saa äidinkielen arvosanasta sekä parhaat pisteet tuottavista matematiikan, reaaliaineen ja kielen arvosanoista.

**Taulukko 2.** Ylioppilastodistuksen pisteytystyökalu kasvatusalalla (Opintopolku, 2019a)

	L	E	M	C	B	A
Äidinkieli	33.0	27.5	22.0	16.5	11.0	5.5
Pitkä matematiikka	36.1	30.0	24.0	18.0	12.0	6.0
Lyhyt matematiikka	28.3	23.6	18.9	14.1	9.4	4.7
Fysiikka	26.5	22.0	17.6	13.2	8.8	4.4
Historia	24.5	20.4	16.3	12.2	8.2	4.1
Uskonto/ET	24.5	20.4	16.3	12.2	8.2	4.1
Biologia	22.4	18.6	14.9	11.2	7.5	3.7
Kemia	22.4	18.6	14.9	11.2	7.5	3.7
Psykologia	22.4	18.6	14.9	11.2	7.5	3.7
Filosofia	20.0	16.7	13.3	10.0	6.7	3.3
Maantiede	20.0	16.7	13.3	10.0	6.7	3.3
Yhteiskuntaoppi	20.0	16.7	13.3	10.0	6.7	3.3
Terveystieto	17.3	14.4	11.5	8.7	5.8	2.9
Pitkä kieli	28.3	23.6	18.9	14.1	9.4	4.7
Keskipitkä kieli	25.1	20.9	16.9	12.6	8.4	4.2
Lyhyt kieli	22.6	18.9	15.1	11.3	7.5	3.8

Ylioppilastodistuksen pisteytystyökalu on herättänyt runsaasti julkista keskustelua, koska eri aineiden ylioppilasarvosanoille annetaan malleissa selkeästi toisistaan poikkeavia pistemääriä. Erityisesti pitkän matematiikan arvosanojen korostamisen on koettu heikentävän paitsi lukion yleissivistävää tehtävää myös estävän alakohtaisten ominaispiirteiden huomioimisen opiskelijavalinnassa. Myös uudistuksen päätavoitteen, korkeakouluopintoihin siirtymisen nopeuttamisen, näkökulmasta vaarana on pidetty sitä, että toteutettava ”yhden koon” todistusvalintaratkaisu jää lopputulokseen aiempien valintauudistusten kaltaiseksi – tehottomaksi (ks. Ahola ym., 2018).

## Kohti opettajankoulutuksen yhteisvalintaa

Vaikka opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa on jo varsin pitkään tehty yhteistyötä VAKAVA-verkostossa ja sitä aiemminkin suoritettu yhteisiä linjauksia valintapisteytyksiin, on yhteistyö kuitenkin rajoittunut pääasiassa esikarsintavaiheeseen. Soveltuvuuskokeet sen sijaan on järjestetty kussakin opettajankoulutusyksikössä itsenäisesti. Käytäntö on johtanut varsin eriytyneisiin soveltuvuuskoemenetelmiin sekä koe- ja todistus pisteytyksiin. Esimerkiksi soveltuvuuskokeen painoarvo on vaihdellut varsin merkittävästi opettajankoulutusyksiköiden välillä (ks. taulukko 1, s. 16).

Opiskelijavalintojen eriytymistä voidaan pitää yhtenä osoituksena suomalaisten opettajankoulutusyksiköiden laajaksi kuvatusta autonomiasta (ks. Rasmussen & Bayer, 2014). Vaikka yliopistoilla onkin lain takaama oikeus päättää omista valintamenettelyistään (yliopistolaki 2009/558), on voimakkaasti eriytyneen soveltuvuuskoetoiminnan koettu heikentäneen mahdollisuuksia opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen todelliseen ja systemaattiseen kehittämiseen (Valli & Johnson, 2007).

Viime vuosina opettajankoulutuksessa on kuitenkin havahduttu tarpeeseen ulottaa valintayhteistyö myös soveltuvuuskoevaiheeseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2016 asettama Opettajankoulutusfoorumi linjasi kehittämissuunnitelmassaan (OKM, 2016b), että soveltuvuusarviointi kuuluu jatkossakin keskeisenä osana opettajankoulutuksen opiskelijavalintaan<sup>5</sup>. Samalla soveltuvuuskokeen yhtenäinen ja tutkimusperustainen kehittäminen nostettiin yhdeksi opettajankoulutuksen keskeisimmistä kehittämiskohteista. Foorumi myönsikin seuraavana vuonna rahoituksen opiskelijavalinnan ja soveltuvuuskokeen kehittämiseen tähdänneelle *Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä* (OVET) -hankkeelle (OKM, 2017b).

---

<sup>5</sup> Soveltuvuuskoekaiden säilyttämistä opettajankoulutuksen valinnoissa puoltaa tuore havainto sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksessa, jossa vähän aikaa sitten poistetut soveltuvuuskoekokeet kiirehdyttiin palauttamaan huonon valintakokemusten vuoksi takaisin osaksi opiskelijavalintaa keväällä 2019 (ks. OKM, 2019a).



OVET-hankkeen myötä kaikki yliopistolliset opettajankoulutusyksiköt ovat sitoutuneet toteuttamaan keväästä 2020 alkaen yhteisvalinnan ja yhtenäisen soveltuvuuskokeen. Uudistuksen tavoitteena on paitsi lisätä valintojen yhtenäisyyttä ja tutkimusperustaisuutta myös purkaa eriytyneiden valintamenettelyjen aiheuttamia esteitä kaikkein soveltuvimpien hakijoiden valikoimiselle (Turun yliopisto, 2018). Lisäksi pyrkimyksenä on sujuvoittaa hakeutumisprosessia hakijan kannalta: kun esimerkiksi luokanopettajakoulutukseen hakeva on tähän asti voinut tulla valituksi ainoastaan sen yksikön koulutukseen, jonka soveltuvuuskokeeseen hän on saanut kutsun, on jatkossa samalla soveltuvuuskokeella mahdollista hakea paitsi useaan eri yliopistoon myös eri opettajankoulutusohjelmiin. Luokanopettajakoulutuksen lisäksi yhteisvalintaan osallistuvat varhaiskasvatuksen opettajan, erityisopettajan, kotitalouden aineenopettajan, käsityön aineenopettajan sekä ohjausalan koulutukset.

Pilotointiyhteistyö yhteisvalinnan toteuttamiseksi on jo aloitettu. Esimerkiksi Helsingin ja Itä-Suomen yliopistot toteuttivat keväällä 2019 yhdessä eri opettajankoulutusohjelmien yhteisvalinnan. Myös Tampereen, Oulun ja Lapin yliopistojen luokanopettajakoulutukset yhtenäistivät aiemmin suurestikin toisistaan poikenneet valintamenetelmänsä ja -pisteityksensä. Yhtenäistämistä on tehty myös Turun yliopiston kampuksilla, Raumalla ja Turussa. (ks. Opintopolku, 2019b.)

Opettajankoulutuksen ja opettajankouluttajien kannalta yhteisvalintauudistus on merkittävä. Ensinnäkin, kun lopullinen valinta ei enää perustu soveltuvuuskokeen ja ylioppilastodistuksen yhteispisteisiin, vaan ainoastaan soveltuvuuskoemenestykseen, palautuu opettajankouluttajien asema opiskelijoiden valinnassa VAKAVA-koetta edeltäneelle tasolle. Tuolloinkin hakijoiden esikarsintapisteet nollattiin toiseen vaiheeseen siirryttäessä ja soveltuvuuskoepisteet yksin ratkaisivat valinnan (ks. Rähkä, 2010a). Toiseksi, kun hakija voi päätyä hakutoiveensa ja soveltuvuuskoemenestyksensä perusteella opiskelemaan johonkin toiseen opettajankoulutusohjelmaan tai yliopistoon, rikkoutuu yhteisvalintauudistuksen myötä suomalaisen opettajankoulutuksen ikaikainen perinne – opettajankouluttajien oikeus valita itse omat opiskelijansa.

## 2.2 Opettajankoulutuksen portinvartijat – opettajankouluttajat

Tutkimusten mukaan opettajien vaikutus oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin on erittäin merkittävä (mm. Blömeke, Olsen & Suhl, 2016; Hamre ym., 2013; Hanushek & Rivkin, 2012; Hattie, 2009). Vaikka opettajien laatu ja osaaminen riippuvat ensisijaisesti heidän saamastaan koulutuksesta, on opettajien opettajiin – opettajankouluttajiin – kohdistettu kuitenkin varsin niukasti tutkimusta (Flores, 2018; Goodwin & Kosnik, 2013; Loughran, 2011). Myös suomalaisiin opettajankouluttajiin on kiinnitetty yllättävän vähän huomiota siihen nähden, että koulutusjärjestelmämme ja opettajankoulutuksemme ovat muutoin olleet laajan kansainvälisen huomion kohteena (Maaranen, Kynäslahti, Byman, Jyrhämä & Sintonen, 2019).

Viime vuosina opettajankouluttajiin kohdistunut tutkimus on kuitenkin ollut lisääntymään päin (Brody & Hadar, 2018; Maaranen ym., 2019). Opettajankoulutuksen kannalta tutkimusintressin lisääntymistä voidaan pitää myönteisenä, sillä ovathan opettajankouluttajat sen kiistaton ydin: he suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia, pedagogisia valintoja, opetusta ja koulutuksen kehittämistä (mm. Goodwin & Kosnik, 2013; Hadar & Brody, 2017; Murray, 2017; Murray, Swennen & Shagrir, 2009). Suomessa opettajankouluttajatutkimusta on aiemmin suunnattu esimerkiksi opettajankouluttajien omalle opetukselleen asetamiin tavoitteisiin (Tryggvason, 2009), näkemyksiin opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuudesta (Krokfors ym., 2011), huoliin ja arvoihin (Maaranen ym., 2019) sekä ammatti-identiteetin muodostumiseen (Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen, 2012).

Opettajankouluttajatutkimuksen toteuttamisen kannalta on oleellista määritellä, keitä opettajankouluttajat oikeastaan ovat. Opettajankoulutusten rakenteellisten erojen takia opettajankouluttajan määritelmä ei ole universaali, vaan vaihtelee maasta toiseen (Murray, 2017). Suomalaisessa opettajankoulutuksessa voidaan hyvin nojata Lunenbergin, Dengerinkin ja Korthagenin (2014) jäsenyykseen: opettajankouluttajat ovat yliopistojen tiedekuntien tai harjoittelukoulujen henkilökuntaa, jotka opettavat opettajaopiskelijoita ja pyrkivät tukemaan heidän ammatillista kehittymistään. Kuitenkaan yksiselitteisiä pätevyysvaatimuksia, joita opettajankouluttajina toimivien tulisi täyttää, ei Suomessakaan ole (pois lukien normaalikoulujen opettajat, ks. asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986). Edellistä, varsin väljää opettajankouluttajamääritelmää onkin hyvä täydentää tarkastelemalla niitä reittejä, joiden kautta opettajankouluttajauralle päädytään. Näin on mahdollista saada hieman selkeämpi käsitys siitä, ketkä hakijoiden soveltuvuutta oikein arvioivat.

## Induktio opettajankouluttajaksi

Vaikka opettajankouluttajien urapolut vaihtelevat runsaasti eri maiden välillä (van Velzen, van der Klink, Swennen & Yaffe, 2010), on opettajankouluttajauralle siirtymiseen tunnustettu kolme erilaista pääväylää. Näitä ovat ammatillinen polku (*practitioner pathway*), akateeminen polku (*academic pathway*) ja yhdistelmäpolku (*hybrid pathway*).

*Ammatillista polkua* seuranneet opettajankouluttajat ovat työskennelleet aiemmin kouluissa (Mayer, Mitchell, Santoro & White, 2011; van Velzen ym., 2010). Opettajataustan omaavien on koettu tuovan opettajankoulutukseen vankkaa pedagogista osaamista ja koulukontekstin asiantuntemusta (Murray, 2017). Perinteisesti aikaisempaa opetuskokemusta onkin pidetty opettajankouluttajien ensisijaisena pätevyysvaatimuksena (Bullock & Christou, 2009; Goodwin & Kosnik, 2013). Vaikka hyvistä ja kokeneista opettajista on yleisesti oletettu tulevan myös hyviä opettajankouluttajia, eivät opettajakokemus ja -osaaminen kuitenkaan aina välttämättä siirry vaikuttavaksi pedagogiikaksi opettajankoulutuksessa (Bullock & Christou, 2009).

*Akateemista polkua* edenneet opettajankouluttajat siirtyvät opettajankoulutuksen pariin jatkaakseen jo aiemmin aloittamaansa akateemista uraa (Mayer ym., 2011; van Velzen ym., 2010). Akateeminen väylä, jossa aiempaa kokemusta opettajana toimisesta ei edellytetä, on tavanomaisempi reitti korkeakoulutuksen työtehtäviin (Hadar & Brody, 2017). Kolmas eli *yhdistelmäpolku* sitoo yhteen kaksi edellistä uraväylää. Siinä opettajankouluttajan aiempi opettajatausta ja -osaaminen yhdistyvät akateemisiin saavutuksiin sekä yliopistollisiin uratavoitteisiin (Davey, 2013).

Urapolkujen on havaittu vaikuttavan siihen, millaisia induktio- eli työhöntulovaiheen ongelmia opettajankouluttajat kohtaavat. Ammatillista polkua seuranneet kokevat haasteita esimerkiksi sopeutumisessa yliopistollisiin käytäntöihin, normeihin ja odotuksiin (Murray & Male, 2005; Murray, 2017; van Velzen ym., 2010). Akateemista polkua edenneiden ongelmien on havaittu kohdistuvan erityisesti pedagogiseen osaamiseen sekä opettajankoulutuksen eri sidosryhmien hallintaan (Williams, Ritter & Bullock, 2012). Vaikka esimerkiksi opetuksen laatua koskevat huolet ovat varsin pysyviä, on induktiovaiheen ongelmien havaittu muuntuvan myöhemmin kohdistumaan muun muassa käytännön ja teorian yhdistämiseen, ammatilliseen kehittymiseen ja opiskelijoiden tukemiseen (van der Klink, Kools, Avissar, White & Sakata, 2017).

Kaikki kolme opettajankouluttajapolkua voidaan tunnistaa myös suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutusta tarjoavien tiedekuntien opetushenkilöstöstä läheskään kaikki eivät ole suorittaneet opettajakelpoisuutta tai työskennelleet aiemmin kouluissa, vaan he ovat edenneet urallaan akateemista polkua pitkin. Normaalkoulujen opettajat taas ovat yleensä edenneet ammatillista polkua ja toimivat

opettajankoulutustehtävänsä ohella edelleen luokan- tai aineenopettajina. Vaikka urapolut eroavatkin tiedekunnissa ja harjoittelukouluissa työskentelevien välillä, ei suomalainen opettajankouluttajayhteisö silti välttämättä ole yhtä hajautunut kuin muualla (ks. Ping, Schellings & Beijaard, 2018). Yhtenä syynä tähän voidaan pitää muista maista jo jotakuinkin hävinnyttä normaalikoulujärjestelmää, joka sitoo harjoittelukoulujen opettajankouluttajat kiinteästi tiedekuntiin ja niiden toimintaan (Kansanen, 2012). Sidos on näkynyt opetusharjoittelujen ohjaamisen ohella muun muassa siinä, että normaalikoulujen opettajat ovat osallistuneet opiskelijoiden valintaan.

### Portinvartijatehtävä opettajankouluttajien ammatillisena roolina

Opettajankouluttajan monitahoinen työ sisältää runsaasti erilaisia tehtäviä, vastuita ja haasteita. Kirjallisuuskatsauksessaan Lunenberg, Dengerink ja Korthagen (2014) tunnistivat kaikkiaan kuusi opettajankouluttajan ammatillista roolia: 1) opettajien opettaja, 2) tutkija, 3) valmentaja, 4) välittäjä, 5) opetussuunnitelman kehittäjä sekä 6) portinvartija. Roolien moni-ilmeisyyden ja ristiriitaisten vaateiden vuoksi opettajankouluttajat eivät kykene ylläpitämään niitä kaikkia samanaikaisesti (Kelchtermans, Smith & Vanderlinde, 2018). Lisäksi kaikki opettajankouluttajat eivät myöskään toteuta työssään jokaista edellä mainittua roolia (Hadar & Brody, 2017).

Opettajankouluttajarooleista kahta ensimmäistä, *opettajien opettajaa* ja *tutkijaa*, on pidetty kaikista merkityksellisimpinä (Lunenberg ym., 2014). Opettajien opettajien odotetaan tarjoavan tuleville opettajille parhaita ammatillisia käytäntöjä sekä tukevan heidän kehittymistään opetuksen ja oppimisen asiantuntijoina (Loughran, 2011; Murray & Male, 2005). Opettajankouluttajat niin meillä kuin muuallakin kokevat tulevien opettajien opettamisen tärkeimmäksi työtehtäväkseen ja keskeisimmäksi ammatilliseksi roolikseen (Maaranen ym., 2019; Meeus, Cools & Placklé, 2018).

Koska opettajankouluttajien ymmärrys ei voi rajoittua ainoastaan opetuksen käytäntöihin, odotetaan opettajankouluttajien toimivan myös tutkijoina, jolloin he paitsi tuottavat uutta tietoa myös kehittävät itseään ammatillisesti (Hadar & Brody, 2017). Vaikka kaikki opettajankouluttajat eivät ole kiinnostuneita tutkimuksesta tai teoreettisesta argumentaatiosta (Meeus ym., 2018), on opettajankouluttajien identiteetti kuitenkin muuttumassa opettajasta enenevässä määrin tutkijan suuntaan (Murray, 2017).

Suomalaisessa tiedeyhteisössä paine julkaisemiseen on suuri (Pölonen & Auranen, 2017; Sivula, Suominen & Reunanen, 2015). Lisäksi opettajankoulutuksen sitoutuminen tutkimusperustaisuuteen, jolloin opettajankouluttajat opettavat sitä, mitä tutkivat tai perustavat opetuksensa muuten perusteltuun ja tuoreeseen tutkimustietoon

(ks. Jaku-Sihvonen & Niemi, 2006; Krokfors ym., 2011; Tirri, 2014), lisää suomalaisten opettajankouluttajien tutkijaroolin painoarvoa. Opettajankoulutuksen kohtuullisen pitkästä yliopistollisesta perinteestä (ks. Kansanen, 2012) ja tutkimusperustaisuuden vaateista huolimatta suomalaisten opettajankouluttajien tutkijaidentiteetti on havaittu vielä heikoksi opettajaidentiteettiin verrattuna (Hökkä ym., 2012).

*Valmentajan* roolissa opettajankouluttajat ohjaavat tulevia opettajia näiden opetusharjoituksissa ja tukevat opettajaksi oppimista käytännön kokemuksen kautta. *Opetussuunnitelman kehitäjänä* opettajankouluttajat valikoivat näkemyksensä perusteella keskeisimmät kasvatuksen ja opetuksen elementit ja rakentavat opettajankoulutuksen opetussuunnitelman niiden ympärille. *Välittäjinä* opettajankouluttajat pyrkivät helpottamaan vuorovaikutusta ja madaltamaan kuiluja opettajankoulutuksen ja koulutodellisuuden välillä. (Lunenberg ym., 2014.)

Tämän tutkimuksen kannalta keskeisimmässä roolissa, *portinvartijana*, opettajankouluttajat tekevät päätöksiä paitsi sisältöjen myös erityisesti henkilöiden hyväksymisestä opettajankoulutukseen ja sitä myöten opettajan ammattiin (Goodwin & Oyler, 2008). Vaikka suoriutumista opettajana arvioidaan monissa muissa maissa niin koulutuksen kuin työurankin aikana (ks. Goodwin & Oyler, 2008; Hobson ym., 2010), paikantuu opettajankouluttajien portinvartijarooli suomalaisessa opettajankoulutuksessa selkeimmin opiskelijavalintavaiheeseen – tarkemmin soveltuvuuskokeeseen. Toki täkäläisilläkin opettajankouluttajilla on edelleen esimerkiksi mahdollisuus, ainakin teoriassa, opiskelijan opetusharjoittelun hylkäämiseen.

Opettajankouluttajien näkemysten painoarvo valinnassa on huomattava, sillä suuri osa luokanopettajakoulutuksen lopullisen valinnan kokonaispisteistä perustuu heidän suorittamiin soveltuvuuskoearvioihin (ks. taulukko 1, s. 16). Opettajankouluttajien portinvartijatehtävän merkitystä korostaa lisäksi se, että luokanopettajakoulutukseen valituista opiskelijoista lähes kaikki suorittavat tutkintonsa (Vipunen, 2019a) ja saavuttavat näin ollen kelpoisuuden siirtyä luokanopettajan tehtäviin.

Portinvartijoina opettajankouluttajat ovat kuitenkin suhteellisen kokemattomia. Kun soveltuvuuskoearvioitsijoina toimitaan korkeintaan muutamana päivänä vuosittain, ei tehtävä ole opettajankouluttajille kaikista ominaisin tai tutuin (ks. Tähtinen & Maijala, 2002). Soveltuvuusarviointikokemuksen puutteesta huolimatta strukturoidun ammatillisen oppimisen, kuten seminaarien, workshopien tai luentojen (ks. Hadar & Brody, 2017), osuus valintavalmistautumisessa on kuitenkin varsin vähäinen. Tämän osoitti opettajankoulutusyksiköihin keväällä 2017 suoritettu sähköpostikierros: tavallisesti opettajankouluttajat osallistuivat ennen soveltuvuuskoetta yhteen koulutukseen, jossa kerrattiin soveltuvuuskoekäytännöt ja ohjeistettiin mahdollisista muutoksista edellisiin vuosiin verrattuna. Opettajankouluttajat siis vaikuttavat

suorittaneen portinvartijatehtävää ilman syvempää valmistautumista. Tästä huolimatta opettajankouluttajien on havaittu niin Suomessa kuin muuallakin luottavan omaan suoriutumiseensa portinvartijatehtävässä (ks. Davies, Connolly, Nelson, Hulme, Kirkman & Greenway, 2016; Valli & Johnson, 2007).

Opettajankouluttajien todellisesta suoriutumisesta portinvartijatehtävässä kertovat tutkimustulokset ovat kuitenkin ristiriitaisia. Esimerkiksi Malvern (1991) ja Byrnes kollegoineen (2003) ovat havainneet opettajankouluttajien antamien yksilö- ja ryhmähaastattelupisteiden ennustavan hakijan suoriutumista opettajankoulutuksessa sekä myöhemmin opettajan ammatissa. Kuitenkin vastaavien haastattelupisteiden ennustevaliditeetti on havaittu toisissa tutkimuksissa myös erittäin heikoksi (mm. Caskey ym., 2001; Denner, Salzman & Newsome, 2001).

Kotimaisissa tutkimuksissa opettajankouluttajien suorittamien soveltuvuuskoearvioiden ennustevaliditeettia on käsitelty opettajankoulutuksen kontekstissa. Alajääskin ja Kempin (2002) tutkimuksessa valintakoepisteiden ei havaittu ennustaneen hakijoiden ( $n = 119$ ) arvosanoja syventävissä tai monialaisissa opinnoissa, eikä myöskään opintoviikkojen kertymää. On kuitenkin huomioitava, että kyseisessä tutkimuksessa ei eritelty opettajankouluttajien antamia soveltuvuuskoepisteitä, vaan pisteisiin sisältyi kolmanneksen painoarvolla kahden teoksen kirjallinen kuulustelu.

Vallin ja Johnsonin (2007) tutkimuksessa havaittiin, että opettajankouluttajien hakijoille ( $n = 78$ ) opetusnäytteen perusteella antamat pisteet olivat yhteydessä myöhempään opetustaitoon ("teaching skills"), mutta eivät pro gradu -tutkielman arvosanaan. Vaikka opetusnäyte on edelleen osa Chydenius-instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksen soveltuvuuskoetta (ks. Opintopolku, 2019b), luovuttiin siitä muissa suomalaisissa luokanopettajakoulutuksissa jo vuonna 1996 (ks. Rähkä, 2010a). Tämän vuoksi kyseisen tutkimuksen avulla ei voida tehdä päätelmiä opettajankouluttajien suoriutumisesta tavanomaisemmissa soveltuvuuskoetoteutuksissa.

Tuoreemmin opettajankouluttajien ennustevaliditeettia sivutaan Kupiaisen ja kollegojen (2018) selvityksessä, jossa vertailtiin Helsingin yliopiston eri koulutusohjelmissa vuonna 2009 aloittaneiden opiskelijoiden ylioppilas- ja pääsykoemenestyksen yhteyttä yliopistossa saavutettuihin arvosanoihin sekä opintojen etenemiseen. Opettajankouluttajien antamien haastattelupisteiden ei havaittu ennustaneen hakijoiden ( $n = 115$ ) arvosanojen keskiarvoa luokanopettajaopinnoissa. Haastattelupisteiden yhteyttä opintojen etenemiseen ei selvityksessä lopulta raportoitu.

## 2.3 Opiskelijavalintakriteerien premissit

Opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan institutionaalisenä tavoitteena on valikoida koulutukseen hakijat, jotka suoriutuvat hyvin paitsi opettajankoulutuksessa myös opetusalan työtehtävissä (mm. Casey & Childs, 2007; Klassen & Kim, 2019; Valli & Johnson, 2007). Klassenin ja Kimin (2019) meta-analyysi kertoo, että kansainvälisessä valintatutkimuksessa opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan tavoite kytketään erityisesti opettajan vaikuttavuuden (*teacher/teaching effectiveness*) ennakkointiin.

Edellinen, lähinnä anglosaksisissa maissa toteutettu tutkimusperinne, jossa tyypillisesti nojataan oppilaiden oppimistestituloksiin, opettajien luokkahuonetoiminnan arviointeihin sekä oppilaiden suorittamiin opettaja-arviointeihin (ks. Goe, Bell & Little, 2008), ei parhaalla tavalla sovi suomalaiseen (opettajan)koulutuskontekstiin. Tästä huolimatta prognostista arviointia eli pyrkimystä hakijan myöhemmän suoriutumisen ennakkointiin on syytä myös meillä pitää opiskelijavalinnan lähtökohtana. Valintoja ohjaavaksi kysymykseksi muodostuu tällöin: onko todennäköistä, että opettajankoulutukseen hakeva tulee myöhemmin suoriutumaan hyvin opettajana? Osa tutkijoista on rajannut perspektiiviä niinkin, että valinnoissa tulisi ensisijaisesti tarkastella soveltuvuutta opettajankoulutukseen ja tunnistaa eniten koulutuksesta hyötyvät hakijat (Bowles ym., 2014; Denner ym., 2001).

Valintojen vähimmäistavoitteena voitaneen pitää alalle soveltumattomien hakijoiden karsimista – pyrkiihän opettajaksi edelleen runsaasti ihmisiä, joille ammatti ei omista toiveista ja uskomuksista huolimatta sovi (Nikkola & Rähä, 2007). Karsittavina pidetään esimerkiksi hakijoita, joiden motiivit opetuslalle pyrkimiseen eivät perustu lasten ja heidän kehityksensä tukemiseen (Uusiautti & Määttä, 2013) tai jotka eivät täytä koulutettavuuden vähimmäiskynnystä (Kosonen, 2002). Myös häiriöfunktionaalisia tekijöitä omaavien hakijoiden, kuten päihteiden sekakäyttäjien ja persoonallisuushäiriöisten, pääsy opettajankoulutukseen tulisi estää (ks. Rantanen, 2004).

Soveltumattomien tunnistaminen ja karsiminen on tärkeää monestakin syystä. Epäonnistuneella valintapäätöksellä on haitallisia seurauksia paitsi huonoon uravallintaan sortuneelle hakijalle, tämän opetettavaksi joutuville oppilaille sekä lopulta koko yhteiskunnan sosiaaliselle ja taloudelliselle hyvinvoinnille (Dinham, 2013; Hanushek & Rivkin, 2012). Aina soveltumattomien karsinta ei kuitenkaan onnistu. Esimerkiksi Kanadassa erääseen opettajankoulutusohjelmaan valituista soveltumattomiksi arvioitiin myöhemmin joka kuudes. Silti lähes jokainen heistä kuitenkin valmistui koulutuksesta ja siirtyi sen jälkeen opetustyöhön. (Kosnik, Brown & Beck, 2005.)

Opiskelijavalinnan merkitystä opettajankoulutukselle voidaan jäsentää sen mukaan, miten opettajan ammattitaidon määritellään muotoutuvan. Voidaan ajatella,

että hyväksi opettajaksi kehitytään pääasiassa koulutuksen myötä (*the incremental view*). Kun lähes kuka tahansa voi laadukkaassa koulutuksessa kehittää itselleen opettajan ammatissa tarvittavat ominaisuudet ja taidot, on opiskelijavalinnan merkitys tällöin erittäin vähäinen. Toisaalta asiaa voidaan määritellä niinkin, että opettajaominaisuudet ovat pääasiassa synnynnäisiä ja muuttumattomia (*the entity view*). Tällöin opiskelijavalinnan merkitys opettajien ammattitaidon kannalta on erittäin suuri. (Klassen & Kim, 2017; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013.)

Kolmas tapa (*the dynamic interactionist view*) on määritellä opettajan ammattitaidon rakentuvan opettajankoulutuksessa opitun sekä muuttumattomien henkilökohtaisten ominaisuuksien, kuten persoonallisuuspiirteiden ja dispositioiden, summana (Klassen & Kim, 2017). Tämä näkemys, jossa tunnustetaan sekä opettajaksi kehittymisen että opettajaksi syntymisen näkökulmat, heijastuu myös monista aiemmista opiskelijavalintojen tavoitteenasetteluista. Niissä korostetaan, että huomio tulisi valintavaiheessa kohdistaa ensisijaisesti niihin ammatin ja ammatillisen kehittymisen kannalta keskeisiin ominaisuuksiin, jotka ovat pysyviä ja näin koulutuksen ulottumattomissa (mm. Casey & Childs, 2007; Falkenberg, 2010; Valli & Johnson, 2007).

Hakijan soveltuvuudesta kertovat ominaisuudet voidaan jakaa kognitiivisiin ja non-kognitiivisiin attribuutteihin<sup>6</sup> (mm. Klassen ym., 2017). Aiempi opettajaominaisuuksiin kohdistunut tutkimus on linkittänyt monisyisesti sekä kognitiivisten (mm. Guerriero & Révai, 2017) että non-kognitiivisten kompetenssien (mm. Madni, Baker, Chow, Delacruz & Griffin, 2015) yhteyttä opettajan ammattitaitoon. Kognitiivisten attribuuttien, kuten tiedonkäsittelytaitojen, akateemisten valmiuksien, sisältötiedon ja pedagogisen tiedon (ks. Kunter ym., 2013) tunnistamista ja arviointia opiskelijavalinnassa pidetään kohtuullisen suoraviivaisena, esimerkiksi todistuksiin ja kirjallisiin kokeisiin nojaavana mittausmenetelmänä (Klassen ym., 2014). Luokanopettajakoulutuksen valinnoissa kognitiivisten attribuuttien arviointi painottuu esikarsintavaiheeseen, jossa niitä on pyritty arvioimaan ylioppilastodistuksen sekä VAKAVA-kokeen avulla.

Soveltuvuuskokeessa korostuvat hakijan non-kognitiiviset attribuutit, kuten uskomukset, motivaatio, sosiaaliset taidot, persoonallisuus, itsesäätely, sinnikkyys, ammatillinen sitoutuminen ja reflektiokyky (ks. Buehl & Fives, 2009). Niiden arvioinnilla on suomalaisessa opettajankoulutuksessa pitkä perinne, mutta viime vuosina non-kognitiivisiin ominaisuuksiin, joita kirjallisilla kokeilla ja todistusarvosanoilla on vaikea tavoittaa, on kiinnitetty entistä enemmän huomiota muuallakin (mm. Heinz, 2013; Bowles ym., 2014; Hobson ym., 2010). Non-kognitiivisten ominaisuuksien arviointi on kuitenkin selvästi kognitiivisia attribuutteja haastavampaa ja kalliimpaa

---

<sup>6</sup> Kognitiivisista attribuuteista käytetään kirjallisuudessa myös akateemisten attribuuttien (*academic attributes*) ja non-kognitiivisista attribuuteista ei-akateemisten attribuuttien (*non-academic attributes*) käsitteitä.



(Klassen & Kim, 2019). Niiden arviointia haittaa sekä meillä että muualla tunnistettu riski hakijoiden teeskentelystä (*faking*) ja vastaamisesta sosiaalisesti suotuisimmilla tavoilla (mm. Kosonen, 1999; Sackett, Lievens, van Iddekinde & Kuncel, 2017).

Opettajan työssä keskeisimpien non-kognitiivisten ominaisuuksien rajaamista vaikeuttaa niiden monisyisyyden lisäksi se, että opettajille asetetut non-kognitiiviset vaatimukset vaihtelevat eri maissa. Esimerkiksi Englannissa keskeisiksi määriteltyjen non-kognitiivisten kompetenssien ei havaittu sellaisenaan täysin soveltuvan suomalaisen koulukulttuuriin ja tšekäläisten opettajien osaamisen lähtökohdaksi (Klassen, Durksen, Al Hashmi, Kim, Longden, Metsäpelto, Poikkeus, & Györi, 2018). Niinpä muiden maiden opiskelijavalinnoissa tarkasteltavat non-kognitiiviset attribuutit eivät ole sellaisenaan siirrettävissä suomalaisen opettajankoulutuksen valintakontekstiin, vaan valintakriteereitä on muodostettava paikallisten vaatimusten mukaan.

### Tavoite- vai ideaalipohjaista valintaa?

Suomessa opettajankoulutuksen valinnoissa arvioidut non-kognitiivisiksi luokiteltavat ominaisuudet ovat vaihdelleet runsaasti eri vuosikymmenillä. Siinä missä 1950-luvulla kansakoulunopettajaksi pyrkineltä edellytettiin puhdasmaineisuutta, ruumiinterveyttä, säännöllisyyttä, musikaalisuutta, esiintymistaitoa ja hyväkäytöksisyyttä, 1970- ja 80-luvuilla huomio kohdentui hakijan esiintymistaitoisuuteen, harrastuneisuuteen ja ekstroverttiteen (Rinne, 1986). Kun opettajankoulutuksen valintoja aikaistettiin alan houkuttelevuuden turvaamiseksi elokuulta kesäkuulle vuonna 1996, muutos sekä teki opetusnäytteen järjestämisestä oppilaiden kesäloma-aikaan mahdolliseksi että antoi tilaa soveltuvuutta väljemmin kuvaaville arviointiperusteille (Räihä 2010a). Tällöin opettajankouluttajia alettiin ohjeistaa valitsemaan soveltuvia, motivoituneita ja koulutettavia hakijoita. Laes (2005) piti kehityskulkua merkinä valintakriteerien sosiaalisesta konstruoitumisesta: tarkasti määriteltyjen kriteerien sijaan opettajankouluttajille jätettiin runsaasti vapauksia toimia vaikuttamiensa pohjalta.

On selvää, että valitsijoina toimivien opettajankouluttajien käsitykset sopivasta opettajaprofiilista heijastuvat siihen, millaisia hakijoita he soveltuvuuskokeessa suosivat (Falkenberg, 2010; Lindeberg & Pitkäniemi, 2013). Nämä käsitykset kumpuavat jopa opettajankouluttajien omista kouluajoista, joten ne ovat usein syvälle juurtuneita ja vaikeasti muutettavissa (Darling-Hammond, 2006; Lortie, 1975). Mitenkään poikkeuksellisia nämä opettajankouluttajien ”arkikäsitukset” (Kosonen, 2007) eivät kuitenkaan ole. Arkiajattelua väitöskirjassaan tutkineen Saherin (2006) mukaan on varsin tavallista, että eri alojen asiantuntijoillakin on samaan aikaan sekä rationaalista ja

tieteellistä tietoa että intuitiivisia tai jopa taikauskoisia käsityksiä; psykologi voi esimerkiksi uskoa horoskooppeihin ja lääkäri kannattaa vaihtoehtoisia hoitomuotoja.

Opettajankouluttajien subjektiivisiksi, arvioitsijasta toiseen vaihteleviksi ja tutkimuksellisesti perusteettomiksi epäillyt valintakriteerit (mm. Meri & Westling, 2003; Laes, 2005; Lindeberg & Pitkäniemi, 2013; Riihinen, 2010a) muodostuvat opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan kannalta ongelmallisiksi. Tällöin opiskelijoiden valintaa lähestytään opettajan työn keskeisten osaamisvaatimusten eli *tavoitepohjaisen valinnan* sijaan *ideaalipohjaisen valinnan* näkökulmasta: hakijasta pyritään löytämään opettajankouluttajan omaa subjektiivista ja intuitiivista ammattikuvaa vastaavia piirteitä (ks. Borkenau, 1990). Isossa-Britanniassa toteutetussa tutkimuksessa (Davies ym., 2016, s. 298) kuvataan osuvasti ideaalipohjaisiin ja intuitiivisiin valintastrategioihin viittaavia opettajankouluttajien lausahduksia opiskelijavalinnan toteuttamisesta: “Really, you do only need one question and a bit of conversation to find out what you are looking for”. Edellisessä tutkimuksessa opettajankouluttajat kuvasivat myös luottavansa ensisijaisesti näppituntumaansa (“gut feeling”) arvioidessaan haastattelussa hakijoiden vaille tarkempaa määrittelyä jäänyttä soveltuvuutta (“X factor”).

Toteutuessaan ideaalipohjaisuus ja intuitiivisuus vaikeuttavat valintojen tieteellisen pohjan rakentumista ja kehittymistä asiantuntijatoiminnaksi. Valintaprosessi, jossa ei toteuteta selkeästi määriteltäviä ja havaittavia valintakriteereitä, johtaa usein arviointivirheisiin ja luotettavuuden heikkenemiseen (Casey & Childs, 2007). Mikäli valintakriteerit eivät muodostu tutkimustiedon tai teoreettisen jäsenyyksen varaan, saattavat täysin irrelevantit ominaisuudet, kuten hakijan ikä tai sukupuoli nousta valinnan ratkaiseviksi tekijöiksi (Riihinen, 2010a). Eksaktimpien valintakriteerien puuttumisen vaarana on lisäksi se, että soveltuvuusarviointi tyypistyy ainoastaan kaikkein selkeimmän havaittavien ominaisuuksien tarkasteluksi. Tällöin valinnoissa lähinnä uusinnetaan vallitsevaa opettajakuva sen uudistamisen sijaan (Riihinen, 2010a).

Idealipohjainen ja intuitiivinen valintaprosessi on opettajankoulutuksen ohella ongelmallinen myös hakijalle. Kun yksittäisen hakijan valikoituminen on paljolti riippuvainen siitä, millainen ammattikuva häntä arvioivalla valitsijalla on, korostuu sattuman osuus valinnassa (DeLuca, 2012; Laes, 2005). Idealipohjainen valinta ei myöskään tuo helpotusta hakijoiden kokemaan epätietoisuuteen siitä, mitä koulutukseen hyväksytyltä lopulta edellytetään. Esimerkiksi valintapäätöksiä koskeviin oikaisupyyntöihin laadituissa vastineissa opettajankoulutusyksiköt eivät perinteisesti ole halunneet tai kyenneet avaamaan valintakriteereihin liittyviä yksityiskohtia, vaan tyytynneet ainoastaan viittaamaan yhteisvalintaoppaissa ilmoitettuihin yleiskriteereihin

(Kemppinen, 2003). Karsiutuneiden jäämistä vaille ymmärrystä kielteiseen valintapäätökseen johtaneista syistä on pidetty merkittävänä syynä hakijoiden toistuvalla uudelleenhakeutumisella opettajankoulutukseen (Räihä, 2010a).

Hakijan kannalta olisikin tärkeää, että opiskelijavalinnat toteutettaisiin sosiaalisesti validilla tavalla: arvioinnin oikeudenmukaisuuden ja tasapuolisuuden lisäksi hakijan tulisi pystyä arvioimaan valinnan ratkaisseet syyt (Kosonen, 2002). Ymmärrys valintakriteereistä antaisi hakijoille paremman mahdollisuuden arvioida opettajankoulutuksen sopimista heille itselleen sekä suhteessa heidän omiin odotuksiinsa ja tavoitteisiinsa (Thomson ym., 2011).

### 3 METODOLOGISET VALINNAT

Tässä tutkimuksessa analysoin opettajankouluttajien muodostamia opiskelijavalintakriteereitä (artikkelit I ja II) sekä heidän suoriutumistaan luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa (artikkelit III ja IV). Tutkimus jakautui tutkimustehtävän mukaisesti myös metodologisesti kahteen osaan. Valintakriteerien tutkimuksessa hyödynsin moniulotteisemman ja kokonaisvaltaisemman tarkastelun mahdollistavaa mixed methods -menetelmää (luku 3.1). Opettajankouluttajien suorittamien soveltuvuuskoearvioiden tasa-arvoisuutta, yhdenvertaisuutta ja ennustevaliditeettia analysoin rekisteritutkimuksella (luku 3.2). Tutkimuskysymyksiin vastaamisessa hyödynnetyt artikkelit sekä niiden sisältämät aineistot ja analyysit on tiivistetty taulukkoon 3.

**Taulukko 3.** Tutkimusaineistot ja suoritettut analyysit

Tutkimuskysymys	Artikkeli	Aineisto	<i>n</i>	Analyysi
Millaisia opiskelijavalintakriteereitä opettajankouluttajat muodostavat?	I	Haastatteluaineisto	8 opettajankouluttajaa	Fenomenografinen analyysi
Millaiset valintakriteerit keskeisimmin ohjaavat opiskelijavalintaa?	II	Kyselyaineisto	92 opettajankouluttajaa	Faktori-analyysi
Miten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus toteutuvat opettajankouluttajien soveltuvuuskoearvioissa?	III	Rekisteriaineisto	2858 hakijaa	T-testi ja varianssianalyysi
Miten soveltuvuuskoearviot ennustavat hakijan suoriutumista opettajankoulutuksessa?	III–IV	Rekisteriaineistot	479 ja 235 luokanopettaja-opiskelijaa	Regressio-analyysi

Metodologia-luvun päätteeksi arvioin kokonaisuutena väitöskirjatutkimukseni luotettavuutta ja siihen sisältyviä rajoituksia (luku 3.3) sekä tutkimuksen eettisyyttä ja hyvien tieteellisten periaatteiden toteutumista (luku 3.4). Koska väitöskirjan sisältämien alkuperäisartikkelien tuottamiseen on osallistunut itseni lisäksi muitakin kirjoittajia, raportoin tutkimusten toteutuksen sekä niiden tuottamat tulokset muista yhteenvedon osista poiketen yksikön ensimmäisen persoonan sijaan passiivimuodossa.

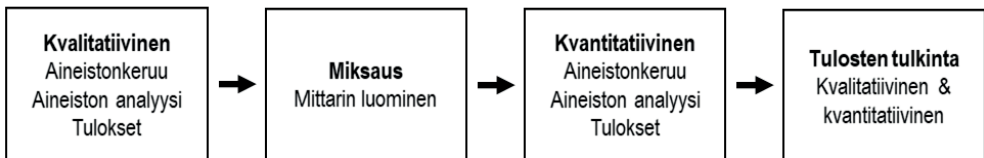
### 3.1 Monimenetelmällisesti valintakriteerien paljastamiseen

Opettajankouluttajien muodostamia opiskelijavalintakriteereitä tutkittiin mixed methods -menetelmällä, jossa korostetaan tutkittavan ilmiön ominaispiirteitä sekä yhdistetään toisiinsa kvantitatiivista ja kvalitatiivista orientaatiota (mm. Creswell & Plano Clark, 2017; Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Mixed methodsin vahvuutena pidetään sitä, että sen avulla kyetään tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä moniulotteisemmin sekä tuottamaan kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä kuin monometodisilla menetelmillä (Lund 2012; Pitkäniemi, 2015; Teddlie & Tashakkori, 2012).

Parhaimmillaan kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä integroiva tutkimus on enemmän kuin metodologisten osatekijöidensä summa. Hall ja Howard (2008) kutsuvat tätä menetelmällisellä miksausella saavutettavaa etua tutkimukselliseksi synergiaksi (myös metodologinen eklektismi, mm. Teddlie & Tashakkori, 2012). Kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten osien tulokset voivat olla joko konvergoivia tai divergoivia: osiot saattavat vahvistaa jaettua käsitystä tai tuottaa siitä keskenään erilaisen kuvan, jolloin lisätutkimuksen tarve korostuu (Lund, 2012; Pitkäniemi, 2015).

Mixed methods -tutkimus eroaa monometodisista paradigmoista sekä päämääriltään että muodoltaan (Hall & Howard, 2008). Sen suunnittelussa ja toteutuksessa korostuvat erityisesti tylogiset perusteet, joilla argumentoidaan tutkimusvaiheiden osuutta ja merkitystä ilmiön kuvaamisessa (Onwuegbuzie, Johnson & Collins, 2009; Teddlie & Tashakkori, 2012). Tutkimusasetelmaa muodostettaessa on määriteltävä 1) menetelmällisen miksausken tapa (*the mixing decision*), 2) menetelmällisen miksausken järjestys (*the timing decision*) sekä 3) määrällisen ja laadullisen lähestymistavan tasarvoisuus tai painottuminen (*the weighting decision*) (Cresswell & Plano Clark, 2017).

Opettajankouluttajien muodostamia opiskelijavalintakriteereitä tutkittaessa menetelmällinen miksaus toteutettiin vaiheittaista eksploratorista asetelmaa (*sequential exploratory design*) noudattaen. Asetelmassa edettiin kuviossa 3 esitetyllä tavalla: ensin toteutettua laadullista tutkimusvaihetta ja sen tuloksia (artikkeli I) hyödynnettiin määrällisen vaiheen (artikkeli II) mittarin, toisin sanoen kyselylomakkeen, laatimisessa.



**Kuvio 3.** Eksploratorinen mixed methods -asetelma (mukaillen Creswell & Plano, 2017)

Vaiheittainen eksploratorinen toteutus on yleinen paitsi silloin, kun valmista mittaria ei ole käytettävissä, mutta myös, kun ilmiötä halutaan tutkia aiempaa laajemmassa kontekstissa (Creswell & Plano Clark, 2017), kuten tässäkin tutkimuksessa. Osiot kuitenkin lähestyivät ilmiön ominaispiirteitä eri näkökulmista: kvalitatiivinen osio tuotti tietoa valintakriteerien vaihtelusta ja kvantitatiivinen osio taas keskeisimmistä valintakriteereistä. Näin tutkimusosiot täydensivät toisiaan ja mahdollistivat monometodisia menetelmiä monipuolisemman valintakriteerikuvauksen.

Tieteenfilosofisesti tarkastellen mixed methods -tutkimus nojautuu lähtökohtaisesti pragmatismiin (Creswell & Plano Clark, 2017; Johnson ym., 2007). Onwuegbuzie ja kollegat (2009) ovat argumentoineet, että vaikka periaatteen tasolla kaikki vallalla olevat tieteenfilosofiset paradigmat (konstruktivismi, kriittinen teoria, osallistava paradigma, postpositivismi ja pragmatismi) mahdollistavat kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusta yhdistävän asetelman muodostamisen, tukee pragmatismi sitä kaikkein parhaiten. Pragmatismissa korostuvat tiedon käytännöllisyys ja tutkittavan ilmiön mahdollisimman kokonaisvaltainen ymmärtäminen (Pitkäniemi, 2015). Ontologisesti, epistemologisesti ja metodologisesti tarkastellen vähiten otollisia paradigmoja menetelmämiksauselle ovat postpositivismi ja konstruktivismi: perinteisesti määrälliseen tutkimukseen yhdistyvässä postpositivismissa ei hyväksytä monia laadullisen analyysin malleja, kun taas laadulliseen tutkimukseen kiinnittyvässä konstruktivismissa ei turvauduta tilastollisiin menetelmiin (Onwuegbuzie ym., 2009).

Johnson (2011) näkee monimenetelmä tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat kuitenkin hieman toisin: hänen mukaansa tutkijan ei tulisi rajautua ainoastaan yhteen tieteenfilosofiseen paradigmaan, vaan toteuttaa dialektista pluralismia eli tukeutua laajempaan ja yhdistelevään metaparadigmaan. Tämä käsite kokoaa alleen useita yksittäisiä paradigmoja ja korostaa voimakkaasti sitä, että ilmiötä tarkastellaan eri näkökulmista ja riittävän laaja-alaisesti (Pitkäniemi, 2015). Metodologisen variaation vuoksi dialektinen pluralismi on ymmärrettävissä tämän väitöskirjan tieteenfilosofiseksi taustaksi myös mixed methods -osiota laajemmin.

## Valintakriteerien vaihtelun kuvaaminen fenomenografisesti

Laadullisessa tutkimusvaiheessa (artikkeli I) opettajankouluttajien soveltuvuuskäsitusten pohjalta rakentuvia opiskelijavalintakriteereitä analysoitiin fenomenografisella tutkimuksella. Fenomenografinen tutkimus kohdistuu tutkimusilmiötä koskevien käsitusten laadullisiin eroavaisuuksiin (Bowden, 2005; Marton, 1994). Kuvaamalla käsitusten eroja ja analysoimalla niiden vaihtelua osallistujien joukossa, on mahdollista

paljastaa kollektiivisen tietoisuuden rakenne (Marton & Booth, 1997; Åkerlind, 2005). Erityisen hyvin fenomenografia sopii sellaisen ilmiön tutkimukseen, josta on olemassa vähäisesti aiempaa tutkimustietoa (Huusko & Paloniemi, 2006).

Perinteisen fenomenografian sijaan tutkimusosiota ohjasi kehittävä fenomenografia (*developmental phenomenography*), jonka lähtökohtana ovat käytännön kehittämistarpeet sekä tutkimustiedon sovellettavuus (Bowden, 2000; Green, 2005). Orientaatio näkyi paitsi pyrkimyksenä mahdollistaa jatkotutkimus myös tavoitteena tuottaa tietoa opiskelijavalinnan kehittämiseksi. Koska fenomenografia mahdollistaa vallitsevien, jopa itsestään selvinä pidettyjen käsitysten esiin tuomisen ja kyseenalaistamisen (ks. Marton, 1994), arvioitiin tutkimuksen tukevan nykyiseen opiskelijavalintaprosessiin mahdollisesti sisältyvien epäkohtien purkamista.

Fenomenografiseen osioon osallistui kahdeksan, useasti luokanopettajakoulutuksen valinnoissa soveltuvuuskoearvioitsijana toiminutta, opettajankouluttajaa. Heistä kuusi osallistui tutkimukseen ennen soveltuvuuskokeita tai niiden aikana, kaksi kokeiden jälkeen. Tutkimukseen valittiin kaksi osallistujaa kustakin opettajankouluttajaryhmästä (professorit, yliopistonlehtorit, lehtorit ja normaalikoulun opettajat). Osallistujat edustivat yhden opettajankoulutusyksikön jokaista valintalautakuntaa. Näiden harkittujen toimenpiteiden tarkoituksena oli turvata aineiston edustavuus.

Kun tutkimukseen osallistui samassa yksikössä työskenteleviä ja samanlaisen valintakoevalmistautumisen läpikäyneitä opettajankouluttajia, tulkittiin tuloksissa kuvattun valintakriteerivaihtelun johtuneen valitsijoiden henkilökohtaisista käsityseroista eikä esimerkiksi opettajankoulutusyksiköiden välisistä eroista. Tutkittavien määrän kasvattaminen tai rekrytoiminen useammista opettajankoulutusyksiköistä olisivat voineet entisestään lisätä soveltuvuusnäkökulmien eriytyneisyyttä. Jälkimmäinen ratkaisu olisi kuitenkin poistanut mahdollisuuden kuvata jo yksittäiseen opettajankoulutusyksikköön sisältyvää valintakriteerien variaatiota.

Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2014 fenomenografiselle otteelle ominaisella tavalla, teemahaastatteluilla (ks. Åkerlind, Bowden & Green, 2005). Ryhtyminen vuorovaikutukseen tutkimushenkilöiden kanssa oli olennaista, koska kieli on väline, jolla ihminen osaa ilmaista käsityksensä (ks. Ahonen, 1994). Teemahaastattelujen avulla saavutetun aineiston voitiin siten katsoa paljastavan yksilöllisiä merkitysrakenteita sekä edustavan vastaajien käsityksiä ja tulkintaa ilmiöstä (ks. Marton, 1994).

Haastattelurungon muodostivat opettajankoulutusyksiköiden kirjaamat valintatavoitteet (soveltuvuus, koulutettavuus ja motivaatio), joista tavoiteltiin konkreettisempaa ja yksityiskohtaisempaa tietoa kolmella fenomenografiseen tiedonintressiin soveltuvalla tasolla (ks. Marton, Dall'Alba & Beaty, 1993; Åkerlind, 2005): valintakri-

teerien (mitä-taso) ohella pyrittiin selvittämään niiden perusteita (miksi-taso) sekä arviointikeinoja (miten-taso). Haastatteluissa keskityttiin erityisesti miksi-kysymyksiin, joilla Åkerlindin ja hänen kollegojensa (2005) mukaan saavutetaan merkityksellistä tietoa yksilöllisistä ilmiötä koskevista asenteista, intentioista ja merkityksistä.

Fenomenografisessa analyysissä aineisto tiivistettiin kuvauskategorioiksi (*categories of description*), jotka edustivat abstraktimpaa kuvaustasoa kuin yksittäisten henkilöiden käsitykset (ks. Marton, 1994). Analyysi eteni nelivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsittiin valintakriteereistä informoivia merkityksellisiä ilmaisuja. Toisessa vaiheessa ilmaisut ryhmiteltiin yhtäläisyyksien ja erojen perusteella merkitysyksiköiden joukoksi, toisin sanoen käsityksiksi. Kolmannessa vaiheessa merkitysyksiköistä rakennettiin neljä abstraktimpaa alakategoriaa. Viimeisessä vaiheessa alakategoriat tiivistettiin kolmeksi pelkistetyksi ja laadullisesti eriytyneeksi kuvauskategoriaksi.

Koska kategoriat linkittyivät toisiinsa edustaessaan saman ilmiön erilaisia käsitystapoja, oli tulosten selkeyttämiseksi määriteltävä myös kuvauskategorioiden keskinäinen strukturi (ks. Bowden, 2005; Åkerlind ym., 2005). Yksi kuvauskategorioista (1) muodostui kahdesta viimeisessä analyysivaiheessa yhdistyneestä alakategoriasta, jolloin se sisältää monipuolisempia käsityksiä ja edustaa näin korkeamman tason kuvauskategoriaa kuin kaksi jälkimmäistä, alakategorian tasolle jäänyttä kategoriata (2–3). Tämän vuoksi kategoriajärjestelmä on hierarkkinen (ks. Marton, 1994). Hierarkkinen kategoriajärjestelmä poistaa erään fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisen ongelman – kaikkien käsitysten esittämisen samanarvoisina (Gröhn, 1992).

## Ydinkriteerien selvittäminen kyselytutkimuksella ja faktorianalyysillä

Määrällisessä tutkimusvaiheessa (artikkeli II) tarkasteltiin opiskelijavalintakriteerien ydintä eli kriteerifaktoreita. Niiden avulla analysoitiin sitä, millaiset kriteerit keskeisimmin ohjaavat opettajankouluttajien suorittamaa opiskelijavalintaa. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, jonka avulla on mahdollista tuottaa numeerista tietoa ihmisten käsityksistä ja asenteista (ks. Fowler, 2009). Valmiin mittarin puutteen vuoksi kyselylomakkeen laatimisessa hyödynnettiin fenomenografisessa tutkimusvaiheessa tuotetun haastatteluaineiston sisältämiä merkitysyksiköitä.

Kyselylomakkeeseen tiivistyi suunnittelu- ja pilotointiprosessin jälkeen 33 kriteeriväittämiä. Opettajankouluttajat kuvasivat samanmielisyyttään väittämien (esimerkiksi *on tärkeää, että opettajankoulutukseen valittava hakija kommunikoi sujuvasti*) kanssa neliportaisen Likert-asteikon avulla (*täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä*). Asteikko ei



sisällä keskimmäistä vaihtoehtoa (*ei samaa eikä eri mieltä*), koska neutraaliutta ja erimielisyyttä kuvaavien vastausvaihtoehtojen erottaminen toisistaan koettiin vaikeaksi.

Kyselytutkimukseen osallistui seitsemän opettajankoulutusyksikköä: Itä-Suomen (Joensuu ja Savonlinna<sup>7</sup>), Lapin, Oulun, Tampereen sekä Turun (Rauma ja Turku) yliopistojen luokanopettajakoulutukset. Jyväskylän ja Helsingin yliopistojen opettajankoulutukset kieltäytyivät osallistumasta tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajakoulutusten soveltuvuuskokeissa arvioitsijoina toimi kaikkiaan 205 opettajankouluttajaa. Tieto arvioitsijoista hankittiin opettajankoulutusyksiköiden opiskelijavalintatoimikunnilta. Koska muutama arvioitsija ilmoitti kyselylomakekutsun saatuaan, ettei toiminutkaan arviointitehtävässä tutkimuskevään opiskelijavalinnassa, muodostui perusjoukon kooksi lopulta 199 arvioitsijaa. Kyselyyn vastasi 92 arvioitsijaa, joten vastausprosentti oli 46.2.

Kyselyaineisto analysoitiin eksploratiivisella faktorianalyysillä (EFA). Faktoreita eli taustalla olevia piilomuuttujia muodostamalla tiivistettiin kompleksista aineistoa ja vähennettiin sen hajanaisuutta (ks. Hayton, Allen & Scarpello, 2004). Aineisto täytti faktorianalyysin suorittamisen edellytykset: muuttujat oli mitattu neliportaisella järjestysasteikolla ja tutkimukseen osallistuneiden määrä oli yli kaksinkertainen analysoitaviin muuttujiin nähden (ks. Osborne, Costello & Kellow, 2008).

Koska aineisto oli kooltaan suhteellisen pieni ja normaalijakautumaton, käytettiin faktorien ekstraktoinnissa *Generalised least squares* (GLS) -menetelmää. GLS pyrkii minimoimaan havaitun korrelaatiomatriisin välisten neliöityjen erotusten suuruuden, jolloin eniten korreloivat muuttujat saavat suurimman painotuksen analyysiratkaisussa (Nummenmaa, 2009). Koska valintakriteerit eivät ole toisistaan riippumattomia, faktorien korrelointi sallittiin ja rotaatio toteutettiin vinokulmaisesti Promax-rotaatiolla (ks. Beavers, Lounsbury, Richards, Huck, Skolits & Esquivel, 2013).

Sekä Kaiserin testi ( $KMO > .60$ ) että Bartlettin sväärisyystesti ( $p < .001$ ) osoittivat korrelaatiomatriisin analyysikelpoiseksi. Yksi muuttujista ei ylittänyt kommunaliteeteille määriteltyä raja-arvoa .40 (ks. Beavers ym., 2013), joten se poistettiin analyysiä haittaavana muuttujajoukosta. Näin lopulliseen analyysiin sisältyi 32 muuttujaa.

Pelkän ominaisarvotarkastelun perusteella faktoreita, joiden ominaisarvo ylitti kriittisen vähimmäisarvon 1.00 (ks. Hayton ym., 2004), olisi syntynyt kymmenen. Jo viidennen faktorin jälkeen faktorit kuitenkin pirstaloituivat ja niiden selitysaste putosi alle viiden prosentin. Lisäksi, kun ensimmäiseen viiteen faktoriin latautui kuhunkin

---

<sup>7</sup> Sittemmin lakkautettuun Savonlinnan opettajankoulutuslaitokseen valittiin uusia luokanopettajaopiskelijoita viimeisen kerran aineistonkeruukeväänä 2017.

useita muuttujia, latautui heikon selitysasteen faktoreihin 6–10 ainoastaan yksi muuttuja kuhunkin. Yksi muuttuja ei voi muodostaa omaa faktoriaan (Hayton ym., 2004), vaan faktoriin tulee latautua vähintään kolme muuttujaa (Beavers ym., 2013).

Ekstraktoituneet viisi faktoria selittivät yhteensä noin 49 prosenttia muuttujien varianssista. Viiteen faktoriin latautui kaikkiaan 23 muuttujaa, jotka ylittivät latausarvon alarajaksi määritellyn .30. Goodness-of-Fit-testi ( $p > .05$ ) osoitti viiden faktorin mallin olevan riittävä selittämään muuttujien vaihtelua. Kriteerifaktorien hierarkian analysoimiseksi muodostettujen keskiarvomuuttujien konsistenssi oli pääosin hyvä ( $\alpha = .71\text{--}.78$ ). Ainoastaan yhden faktorin (faktori 4) konsistenssin arvo oli hieman alarajaa .60 (ks. Beavers ym., 2013) pienempi ( $\alpha = .59$ ).

## 3.2 Rekisteritutkimus portinvartijasuoriutumisen arvioinnissa

Opettajankouluttajien suoriutumista portinvartijatehtävässään luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa analysoitiin rekisteritutkimuksella. Rekisteriaineistojen avulla tuotettiin informaatiota soveltuvuuskoearvioiden tasa-arvoisuudesta ja yhdenvertaisuudesta (artikkeli III) sekä ennustevaliditeetista (artikkelit III–IV). Tutkimuksen rekisteriaineistot on kerätty Tampereen yliopiston opiskelijatietojärjestelmästä.

### Soveltuvuuskokeen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustarkastelu

Soveltuvuuskokeen tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden tarkastelussa huomio kohdistettiin sukupuolten ja ikäryhmien välisiin soveltuvuuskoepiste-eroihin. Erojen tarkastelussa hyödynnettiin näytettä, joka sisälsi kaikkien vuosina 2008–2018 Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeisiin osallistuneiden hakijoiden ( $n = 2858$ ) syntymävuoden, sukupuolen ja soveltuvuuskoepisteet.

Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeisiin osallistui vuosina 2008–18 keskimäärin 260 hakijaa vuosittain. Soveltuvuuskokeeseen osallistuneiden määrät vaihtelivat vuosittain 311 hakijasta 184 hakijaan. Vaihteluun ovat vaikuttaneet paitsi aloituspaikkamäärien muutokset myös erityisesti soveltuvuuskokeeseen kutsuttavien määrän vähentäminen: soveltuvuuskokeeseen kutsuttavien viisinkertaisesta enimmäismäärästä suhteessa aloituspaikkoihin on siirrytty myöhemmin nelin- ja kolminkertaiseksi tiivistyneisiin kutsumääriin.

Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskoee muodostui vuosina 2008–2018 pääasiassa ryhmätehtävästä ja yksilöhaastattelusta<sup>8</sup>, jotka ovat olleet kaksi yleisintä soveltuvuuskoemenetelmää luokanopettajavalinnoissa kautta maan. Soveltuvuusikäytännöissä on kuitenkin toteutettu pieniä teknisiä muutoksia. Esimerkiksi ennen vuotta 2012 sekä haastattelun että ryhmätehtävän arvioi sama valintalautakunta, kun myöhemmin soveltuvuuskoeeosioiden arviointivastuu on jaettu eri lautakunnille. Vuosina 2008–2011 pisteytyksessä käytettiin 60 pisteen maksimipistemäärää, myöhemmin sovelletun 50 pisteen sijaan. Kyseisten vuosien pisteet on skaalattu myöhemminä vuosina käytettyyn 50 pisteen maksimipistemäärään. Kaikkiaan soveltuvuuskoepisteiden keskiarvo oli 36.11 ( $KH = 7.82$ ,  $VV = 8.33–50.00$ ).

Soveltuvuuskoeeeseen vuosina 2008–2018 osallistuneista hakijoista miehiä oli 493 (17.2 prosenttia) ja naisia 2365 (82.8 prosenttia). Soveltuvuuskoeeeseen osallistuneiden miesten osuus kaikista hakijoista vaihteli vuosittain 13 ja 21.2 prosentin välillä. Keski-ikältään hakijat olivat 23.41-vuotiaita ( $KH = 5.71$ ,  $VV = 18–54$ ).

Mies- ja naishakijoiden soveltuvuuskoepiste-eroja analysoitiin riippumattomien otosten t-testillä. Ikäryhmien välisten erojen analysoinnissa hyödynnettiin yksisuuntaista varianssianalyysiä. Soveltuvuuskoepiste-erojen analysoimiseksi hakijat jaettiin neljään ikäryhmään: 18–19-vuotiaat ( $n = 387$ ), 20–21-vuotiaat ( $n = 1168$ ), 22–29-vuotiaat ( $n = 962$ ) ja vähintään 30-vuotiaat ( $n = 341$ ).

## Soveltuvuuskoeken ennustevaliditeetin analysointi

Opettajankouluttajien suorittamien soveltuvuuskoearvioiden ennustevaliditeettia tarkasteltiin vertaamalla hakijoiden soveltuvuuskoepisteitä opettajankoulutuksessa suoriutumisesta kertoviin indikaattoreihin (artikkeli III). Opettajankouluttajien ennustekyvyn selkiyttämiseksi soveltuvuuskoearvioiden ennustevaliditeettia verrattiin myös luokanopettajakoulutuksen esikarsintamenetelmien, VAKAVA-koeken ja ylioppilastodistuksen pisteytystyökalun ennustevaliditeetteihin (artikkeli IV).

Soveltuvuuskoeken ennustevaliditeetin analysoinnissa käytetty rekisteriaineisto sisälsi vuosina 2008–2014 luokanopettajakoulutukseen hyväksytyjen opiskelijoiden ( $n = 479$ ) soveltuvuuskoepistemäärät sekä opintosuoritukset luokanopettajakoulutuksessa. Esikarsintamenetelmien ennustevaliditeettianalyysissä hyödynnettiin vuosina 2012–2014 luokanopettajakoulutukseen hyväksytyjen hakijoiden aineistoa ( $n = 235$ ),

---

<sup>8</sup> Vuodesta 2012 alkaen soveltuvuuskoeeeseen sisältyi visuaalisen ajattelun testi. Tästä tutkimuksesta ainoastaan yhdessä opettajankoulutusyksikössä käytetty, 2–3 opettajankouluttajan arvioima testi on kuitenkin poistettu ja huomio kohdistettu yleisempiin soveltuvuuskoetoteutuksiin.

joka sisälsi edellä mainittujen muuttujien lisäksi hakijoiden VAKAVA-koepisteet ja ylioppilastodistuksen arvosanat, joista jälkimmäiset muutettiin valintapisteiksi pisteytystyökalun avulla (ks. taulukko 2, s. 21). Aineistot on kerätty syksyllä 2017.

Soveltuvuuskokeen ja esikarsintamenetelmien ennustevaliditeettia analysoitiin regressioanalyysillä, jolla tutkitaan yhden tai useamman selittävän muuttujan sekä selitettävän muuttujan välistä suhdetta (ks. Pearson, 2010). Soveltuvuuskoepisteet, ylioppilastodistus- ja VAKAVA-koepisteet toimivat analyyseissä selittävinä muuttujina ja opinnoissa suoriutumisesta kertovat indikaattorit selitettävänä muuttujina. Koska opettajankoulutuksessa suoriutumisen arviointi ei ole yksiselitteistä, eikä joitakin aiemmissa tutkimuksissa hyödynnettyjä arviointimenetelmiä voida suomalaisen opettajankoulutuksen nykyisessä kontekstissa hyödyntää<sup>9</sup>, luotiin suoriutumisen arvioimiseksi neljä erilaista ja toisiaan täydentävää indikaattoria.

Ensimmäinen suoritusindikaattori oli kaikkien arvosanojen keskiarvo. Toinen indikaattori oli pro gradu -tutkielman arvosana. Kolmas indikaattori oli opintojen etenemisnopeus, jolla tarkoitetaan opiskelijan suorittamien opintopisteiden määrää läsnäololukukautta kohden. Neljäs indikaattori oli valmistuminen tavoiteajassa, joka ylemmässä korkeakoulututkinnossa on 5 lukuvuotta eli 10 läsnäolokautta, alemman korkeakoulututkinnon sisältyessä suoritukseen (yliopistolaki 2009/558 § 40). Selittävien ja selitettävien muuttujien tunnusluvut on koottu taulukkoon 4.

**Taulukko 4.** Selittävien muuttujien (iv) ja indikaattorien (1–4) tilastolliset tunnusluvut

	<i>n</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>VV</i>
Soveltuvuuskoepisteet (iv)	479	43.72	4.38	30.00–50.00
Arvosanojen keskiarvo (1)	455	3.63	.37	2.40–4.70
Pro gradun arvosana (2)	246	3.30	.78	1–5
Opintojen etenemisnopeus (3)	464	25.63	8.31	0–52.60
Valmistuminen tavoiteajassa (4)	286	ei = 128 (45 %), kyllä (1) = 158 (55 %)		
VAKAVA-koepisteet (iv)	235	15.67	1.32	13.10–19.60
Ylioppilastodistuspisteet (iv)	235	74.86	16.93	31.40–110.50
Arvosanojen keskiarvo (1)	217	3.69	.38	2.40–4.70
Tutkielman <sup>10</sup> arvosana (2)	165	3.62	.72	2–5
Opintojen etenemisnopeus (3)	220	24.44	7.58	0–50.33
Valmistuminen tavoiteajassa (4)	83	ei = 39 (47 %), kyllä = 44 (53 %)		

<sup>9</sup> Aiemmissa tutkimuksissa on käytetty esimerkiksi opetustaidon (Valli & Johnson, 2007) ja -harjoittelujen arvosanoja (Heinz, 2013), joita ei enää arvioida arvosanoin suomalaisessa opettajankoulutuksessa.

<sup>10</sup> Esikarsintamenetelmien ennustevaliditeettien tutkimisessa käytetyssä aineistossa pro gradu -tutkielmansa suorittaneita opiskelijoita oli aineistonkeruuhetkellä ainoastaan 51 (23 prosenttia aloituspaikkansa vastaanottaneista opiskelijoista). Puuttuvia pro gradun arvosanoja täydennettiin jälkimmäiseen analyysiin kandidaatin tutkielman arvosanoilla ja indikaattori nimettiin *tutkielmaksi*.

Soveltuvuusko-, ylioppilastodistus- ja VAKAVA-koepisteiden yhteyttä arvosanojen keskiarvoon (indikaattori 1) ja opintojen etenemisnopeuteen (indikaattori 3) analysoitiin lineaarisella regressioanalyysillä. Pisteiden yhteyttä järjestysasteikolliseen tutkielman arvosanaan (indikaattori 2) arvioitiin multinomiaalisella logistisella regressioanalyysillä. Pisteiden yhteyttä luokitteluasteikolliseen valmistumiseen tavoiteajassa (indikaattori 4) analysoitiin logistisella regressioanalyysillä. Aineiston koko täytti kaikissa lineaarisissa regressioanalyysissä 105 havainnon vähimmäisrajan (ks. Tabachnick & Fidell, 2013). Logistinen regressioanalyysi ei aseta tarkkoja vaatimuksia havaintojen määrälle: esimerkiksi Nummenmaa (2009) toteaa aineiston vähimmäiskoon olevan 50–100 havaintoa. Aineisto ylitti pääasiassa selvästi edellisen vaatimuksen. Ainoastaan indikaattorin 4 analyysissä aineistokoko jäi haarukoinnin sisään.

Todellista ennustevaliditeettia täydennettiin lisäksi kyselyaineiston sisältämällä informaatiolla opettajankouluttajien koetusta ennustevaliditeetista (kyselyaineiston kerääminen on raportoitu tarkemmin sivulla 39). Kyselyssä 92 soveltuvuuskoearvioitsijana toiminutta opettajankouluttajaa arvioi väittämää *Koen pystyvänä arvioimaan hakijoiden kykyä suorittaa luokanopettajakoulutuksessa* valitsemalla parhaiten omaa näkemystään vastaavan vaihtoehdon 5-portaisella asteikolla (*1 erittäin heikosti – 5 erittäin hyvin*). Vastauksia kuvataan jakaumilla ja tilastollisilla tunnusluvuilla.

### 3.3 Luotettavuus ja rajoitukset

Tämän väitöskirjatutkimuksen luotettavuutta on arvioitava sekä laadullisen että määrällisen tutkimusperinteen mukaisesti. Kun opiskelijavalintakriteereihin kohdistuvassa tutkimusosiossa korostui lisäksi kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien yhteensovittaminen, on osion luotettavuutta arvioitava monometodisten näkökulmien ohella myös mixed methods -tutkimuksen periaatteiden mukaisesti (ks. Creswell & Plano Clark, 2017; Onwuegbuzie ym., 2009; Teddlie & Tashakkori, 2012).

Mixed methods -näkökulmasta huomio kiinnittyy vaiheittaiseen eksploratoriseen tutkimusasetelmaan, jossa laadullista tutkimusvaihetta ja sen tuloksia hyödynnettiin määrällisen vaiheen kyselylomakemittarin laatimisessa. Vaikka kyseistä asetelmaa hyödynnettäessä yleensä painottuvat jälkimmäisen tutkimusvaiheen kvantitatiiviset näkökulmat (Creswell & Plano, 2017), käsiteltiin osioita tässä tutkimuksessa tasa-arvoisina, ilman menetelmällistä painottumista. Tällä pyrittiin välttämään mixed methods -tutkimusten yleinen ongelma, jossa aineistot poikkeavat runsaasti toisistaan niin laajuudeltaan kuin tieteelliseltä arvoltaan ja tutkimuksen osiot muodostuvat keskenään epätasapainoisiksi (mm. Hall & Howard, 2008; Johnson ym., 2007).

Suurin haaste väitöskirjan valintakriteeriosion luotettavuudelle on johdettavissa asettumisen ongelmasta (*problem of enactment*, ks. Kennedy, 1999): opettajat puhuvat opettamisesta hyvin eri tavoin kuin sitä käytännössä toteuttavat. Vastaava ilmiö on liitettävissä myös opiskelijavalintakontekstiin, sillä opettajankouluttajat eivät välttämättä todellisuudessa toteuta opiskelijavalintaa samoilla perusteilla, joita he haastatteluissa tai kyselyissä ilmaisevat. Opettajankouluttajat kuvaavat mahdollisesti ainoastaan ideaalejaan – sitä, millaisen hakijan he pyrkivät valitsemaan. Valintatilanteeseen kuitenkin vaikuttavat tiedostettujen päätöksentekoprosessien lisäksi monet tiedostamattomat prosessit, joita kysely- tai haastattelututkimuksella ei kyetä tavoittamaan.

Lisäksi, vaikka opettajan ammattia ja ominaisuuksia koskevia käsityksiä pidetäänkin syvälle juurtuneina ja pysyvinä (ks. Casey & Childs, 2007; Darling-Hammond, 2006; Lortie, 1975), määrittellään ihmisten käsitykset lähtökohtaisesti kuitenkin dynaamisiksi (Gröhn, 1992; Marton & Booth, 1997; Åkerlind ym., 2005). Käsitusten dynaamisuus jää kuitenkin tyypillisesti yhtä aineistokierrosta käyttävissä haastattelu- ja kyselytutkimuksissa tavoittamatta, niin myös tässäkin tapauksessa. Valintakriteerit eivät siis tulevana keväänä välttämättä ilmene tutkitussa opettajankoulutusyksikössäkään tässä tutkimuksessa kuvatun kaltaisina. Arvioitaessa tulosten siirrettävyyttä muihin opettajankoulutusyksiköihin, huomio tulee kiinnittää tutkittavien ympäristöjen samankaltaisuuteen. Vaikka suomalaisten opettajankoulutusyksiköiden autonomiaa on kuvattu laajaksi (mm. Rasmussen & Bayer, 2014), on opettajankoulutuksemme erityisesti kansainvälisesti totuttu esittämään hyvinkin yhtenäisenä kokonaisuutena. Onkin siis perusteltua arvioida, että myös muiden opettajankoulutusyksiköiden sisällä valintakriteerit olisivat eriytyneitä opettajankouluttajien välillä, joskin sisällöllisesti kriteerien variaatio saattaa poiketa tässä tutkimuksessa kuvatusta.

Opettajankouluttajien soveltuvuuskoesuoritumista käsittelevien tulosten yleistämisessä on huomioitava, että tutkimuksessa hyödynnetty rekisteriaineisto koostui ainoastaan yhden opettajankoulutusyksikön valinta- ja opintotiedoista. Soveltuvuuskokeen tasa-arvoisuusanalyysin luotettavuutta pyrittiin lisäämään täydentämällä alkuperäisartikkelin III aineistoa väitöskirjan yhteenvedo-osaan myös niillä hakijoilla, jotka eivät ole tulleet valituksi luokanopettajakoulutukseen. Tämä mahdollisti soveltuvuuskoepiste-erojen analysoinnin laajemmassa hakijajoukossa ilman muiden lopulliseen valintaan vaikuttaneiden osioiden vaikutusta sekä pistejakaumien tarkastelun myös alemmissa pistemäärissä. Samalla aineistoa täydennettiin tuoreemmilla, luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskoekokeeseen vuosina 2015–2018 osallistuneiden hakijoiden tiedoilla (alkuperäisartikkeli sisälsi valintavuodet 2008–2014).

Opettajankouluttajien ennustevaliditeettianalyysin luotettavuutta pyrittiin turvaamaan muodostamalla useampia erilaisia ja toisistaan poikkeavia suoriutumisindekatoireita. Indikaattorit myös kiinnittyivät opettajankoulutuksen eri vaiheisiin: opintopisteitä ja kurssiarvosanoja kerätään opintojen alusta asti, kun taas valmistuminen ja yleensä pro gradu -tutkielmakin sijoittuvat aivan opintojen loppuun.

Ennustevaliditeettitutkimuksen rajoituksena on kuitenkin se, että vaikka indikaattorit tarkastelevat monipuolisesti opintomenestystä, kertovat ne hakijoiden suoriutumisesta silti ainoastaan opettajankoulutuksessa, toisin sanoen toisen asteen ympäristössä (*second-order-setting*, ks. Murray & Male 2005). Soveltuvuuskoearvioiden ennustearvo suhteessa opettajan työssä suoriutumiseen (*first-order-setting*) jää tässä tutkimuksessa tavoittamatta. Osaltaan syynä on sopivien mittarien puute: koska opettajan työ Suomessa perustuu suureen autonomiaan ja luottamukseen (mm. OECD, 2018a; Sahlberg, 2015; Tirri, 2014), vaikeuttavat esimerkiksi opettajien osaamistestien ja kansallisten kokeiden puuttuminen ammatillisen suoriutumisen vertailua.

Opettajankoulutuksen osioita paloittelemalla olisi mahdollisesti kyetty lähestymään myös ammatillisen suoriutumisen arviointia. Tutkimuksellisesti houkuttelevimpia opetusharjoitteluja ei kuitenkaan enää arvioida arvosanoin suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Silti esimerkiksi harjoittelujen yhteydessä tuotettavia portfolioita arvioimalla olisi voitu tavoitella eräänlaista ammatillisen kehityksen indikaattoria. Myös perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisten opintojen arvosanoja hyödyntämällä olisi mahdollisesti saavutettu ammatillisesta suoriutumisesta indikoivaa tietoa, joskin opettajan työtä olisi tällöin lähestytty voimakkaasti ainedidaktisesta tulokulmasta, jättäen työn muut ulottuvuudet sivuun. Kokonaisvaltaisemmin ammatillista suoriutumista huomioivan ennustevaliditeettitutkimuksen toteuttaminen edellyttäisi kuitenkin uuden mittarin kehittämistä.

### 3.4 Tutkimuseettinen tarkastelu

Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti kestävä ja korkealuokkaista ainoastaan, mikäli se on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (TENK, 2012). Eettiset kysymykset tulee huomioida aina tutkimuksen suunnittelusta sen raportointiin saakka (Tangen, 2014). Tässä väitöskirjatutkimuksessa on läpi tutkimusprosessin pyritty noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisia periaatteita.

Kaikki väitöskirjan haastattelu- ja kyselytutkimusosioihin osallistuneet opettajankouluttajat ovat saaneet vapaachtoisesti ja asianmukaiseen informaatioon perustuen

päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Kuulan (2006) ohjeistuksen mukaisesti tutkittavia on yhteydenoton yhteydessä kirjallisesti informoitu tutkimuksen tavoitteista, aineistonkeruutavasta, aineiston käsittelystä, säilyttämisestä ja arkistoinnista, tutkijan vaihtolovelvollisuudesta sekä osallistujan yksityisyyden suojaamisesta. Huolellisen informoinnin koettiin edistävän paitsi tutkimuksen läpinäkyvyyttä myös tutkittavien luottamusta siihen, että heitä koskevia tutkimusaineistoja käsitellään vastuullisesti koko tutkimusprosessin ajan. Samalla haastatteluun osallistumisen tai kyselylomakkeeseen vastaamisen tulkittiin osoittavan tutkittavan antaneen suostumuksensa vastaustensa tutkimuskäyttöön. Rekisteriaineistojen osalta Tampereen yliopistopalvelut antoi asianmukaisten lupa- ja tietopyyntöhakemusten jälkeen lokakuussa 2017 suostumuksensa tietojen luovutukseen opiskelijatietojärjestelmästä julkisuuslakiin (laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 1999/621 § 16) perustuen.

Tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyden suojaamiseen tuli kiinnittää huomiota erityisesti haastattelututkimuksessa. Kun yksittäisessä opettajankoulutusyksikössä työskennelleiden ja erityisesti soveltuvuuskokeeseen haastatteluikäisenä osallistuneiden opettajankouluttajien määrä oli varsin pieni, oli anonymisointi toteutettava lähes täydellisenä: esimerkiksi pseudonyymit eli peitenimet eivät voineet sisältää viitteitä opettajankouluttajapositiosta, iästä tai sukupuolesta. Myös kaikista tunnistettavimmat ilmaisun piirteet, kuten murre sanat ja poikkeavat persoonapronominit, oli neutraloitava litteroinnin yhteydessä siitäkin huolimatta, että fenomenografiassa ohjataan litterointiin erilaiset vivahteet säilyttäen (ks. Ahonen, 1994). Tarkasta anonymisointipyrkimyksestä huolimatta voi kuitenkin olla, että tutkimukseen osallistuneita pystytään opettajankouluttajayhteisön sisällä tunnistamaan. Ainoaksi mahdollisuudeksi jääkin vedota menetelmän välttämättömyyteen, sillä haastatteluaineisto oli ensimmäisessä tutkimusvaiheessa ainoa keino päästä käsiksi tavoiteltuun tietoon.

Kysely- ja rekisteritutkimuksen yhteydessä tutkittavien anonymiteetin takaaminen oli lähtökohtaisesti yksinkertaisempaa, koska aineistot eivät sisältäneet suorita tunnisteita ja ne analysoitiin määrällisin menetelmin. Kyselytutkimuksessa perusjoukon rajallinen koko kuitenkin edellytti tiettyjä analyysivaiheen toimenpiteitä osallistujien anonymiteetin suojaamiseksi. Koska jo kahden epäsuoran tunnisteiden yhdistyminen voi rajatussa joukossa aiheuttaa tunnistettavuuden riskin, ei aineistonkeruussa tiedusteltuja epäsuoria tunnisteita, kuten sukupuolta, syntymävuotta ja opettajankoulutusyksikköä, käytetty analyyseissä yhdessä, vaan ainoastaan yksi tunniste kerrallaan. Tällöin riski anonymiteetin murtumiselle raportoinnin perusteella on lähes olematon.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös tutkimusaineistojen vastuullinen hallinta (TENK, 2012). Tässä tutkimuksessa aineistojen käsittely päättyi hävittämiseen



tai arkistointiin. Haastatteluäänitteet hävitettiin heti litteroinnin valmistumisen jälkeen ja litteroitu haastatteluaineisto hävitetään tämän väitöskirjan valmistuttua. Kyselytutkimusaineisto arkistoidaan tehdyn aineistohallintasuunnitelman mukaisesti Yhteiskuntatieteelliseen tietoarkistoon vähintään viideksi vuodeksi. Osallistujien anonymiteetin takaamiseksi havaintomatriisista kuitenkin poistetaan epäsuorat tunnistetiedot. Rekisteritutkimusaineisto hävitetään Tampereen yliopiston yliopistopalveluille annetun sitoumuksen mukaisesti heti väitöskirjatutkimuksen valmistuttua.

Hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamisen lisäksi tutkittavan ilmiön luonne on lisännyt eettisen arvioinnin tarvetta. Koska opettajankoulutuksen opiskelijavalintoja ja erityisesti valintakriteereitä on luonnehdittu tutkimusaiheena jokseenkin sensitiiviseksi niin hakijoille, valitsijoille kuin opettajankoulutusyksiköillekin (mm. Kemppinen, 2007), päädyttiin valtakunnalliselle kyselytutkimusosiolle pyytämään Tampereen alueen ihmistieteiden eettisen toimikunnan ennakoarviointi. Perusteellisen selvityksen jälkeen toimikunta antoi puoltavan lausunnon, jossa tutkimus todettiin eettisesti ongelmattomaksi (ks. Tampereen yliopisto, 2017).

Ennakoarvioinnissa todetusta ongelmattomuudesta huolimatta liittyy ainakin valintakriteereitä käsittelevien tutkimustulosten soveltamiseen haastavia ja osin avoimeksi jääviä eettisiä kysymyksiä. Merkittävin näistä koskee tutkimuksen hyötyperiaatetta, jonka mukaan tutkimukseen osallistumisesta seuraavien potentiaalisten hyötyjen tulisi olla tutkittaville potentiaalisia haittoja suurempia (ks. Kuula, 2006). Täyttä varmuutta ei voi olla siitä, etteivätkö tämän väitöskirjan tulokset tarjoaisi materiaalia hakijoiden soveltuvuuskoevalmistautumisen tueksi, jolloin epäaitouden ja teeskenteilyn lisääntyminen kontaminoisivat soveltuvuuskoetilannetta ja vaikeuttaisivat arviointisijoiden toimintaa entisestään. Valmistautuminen tämän tutkimuksen sisältämien kvausten perusteella ei silti liene hakijalle kovinkaan edullista, koska hän ei voi olla varma siitä, millaisia valintakriteereitä hänen kohtaamansa arviointisijat painottavat.

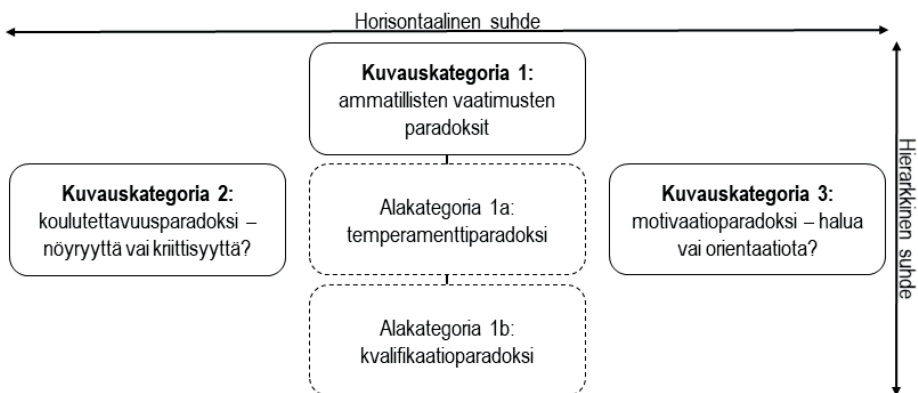
Kontaminoitumisen koettu uhka lienee taustalla myös eräiden opettajankoulutusyksiköiden päätöksissä kieltäytyä kyselytutkimuksesta: tällöin valintoihin liittyvää informaatiota ei olisi kyetty säilyttämään opettajankoulutusyksikön sisällä. On muistettava, että aineistonkeruun aikaan keväällä 2017 opettajankoulutuksen opiskelijavalinta- ja erityisesti soveltuvuuskoetoiminta olivat vielä erittäin eriytyneitä opettajankoulutusyksiköiden välillä. Tämä saattoi lisätä tarvetta estää ulkopuolisen valintatutkimuksen toteuttaminen. Viime kädessä opettajankoulutuksen valintoihin kohdistetun tutkimuksen vähäisyys ja mahdollisuus uuden tiedon saavuttamiseen nostavat arvion tutkimuksen hyödyistä mahdollisia kontaminoitumishaittoja suuremmaksi.

# 4 TULOKSET

Tässä luvussa raportoin alkuperäisartikkelien päätulokset ja vastaan näin tutkimustehtävästä johdettuihin tutkimuskysymyksiin. Tulosten raportoinnissa etenen tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä niin, että ensin käsittelen opettajankouluttajien muodostamien opiskelijavalintakriteerien vaihtelua (artikkeli I, luku 4.1) ja ydintä (artikkeli II, luku 4.2). Tämän jälkeen tarkastelen opettajankouluttajien suorittamien soveltuvuuskoearvioiden tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta (artikkeli III, luku 4.3) sekä ennustevaliditeettia (artikkelit III–IV, luku 4.4). Raportoin tulokset metodolialuvun alussa esitettyjen perusteiden mukaisesti passiivimuodossa.

## 4.1 Valintakriteerien vaihtelu

Opettajankouluttajien muodostamien valintakriteerien vaihtelua tutkittiin fenomenografisella analyysillä, jonka päätarkoituksena on käsitysten vaihtelun ja eroavaisuuksien kuvaaminen osallistujien joukossa (mm. Bowden, 2005; Marton, 1994). Analyysin tuloksena muodostettujen kuvauskategorioiden sisään ryhmittyykin selkeästi toisistaan eroavia, jopa vastakkaisia valintakriteereitä. Kuvauskategoriat nimettiin niiden sisältämien jännitteiden ja ristiriitaisuuksien mukaisesti paradokseiksi. Kuvauskategoriat ja niiden keskinäinen hierarkia esitetään graafisesti kuviossa 4.



**Kuvio 4.** Opiskelijavalintakriteerien paradoksit

*Ammatillisten vaatimusten paradoksit* -kuvauskategoria sisälsi opettajan työn vaatimukseen perustuvia valintakriteereitä. Kuvauskategoria muodostui kahdesta alakategoriasta: *temperamenttiparadoksista* ja *kvalifikaatioparadoksista*. Näistä ensimmäinen toi esiin eroja opettajankouluttajien hakijoilta odottamissa temperamentti-piirteissä. Vaikka osa opettajankouluttajista korosti, että hakijan ekstroverttisuuden sekä aserttuisen – verbaalisesti selkeän ja vakuuttavan – käytöksen painoarvoa tulee soveltuvuuskoearviointissa pyrkiä tietoisesti rajoittamaan, nähtiin ne toisaalta myös erittäin tärkeinä ominaisuuksina opettajaksi hakeutuvalla.

Jälkimmäinen ammatillisten vaatimusten alakategorioista sisälsi opettajankouluttajien ristiriitaisia näkemyksiä hakijoilta vaadituista kvalifikaatioista. Osa opettajankouluttajista edusti niin sanottua suppean erityisosaamisen käsitystä. He arvostivat soveltuvuuskokeessa ainoastaan sellaista hakijan erityisosaamista, joka kytkeytyy kiinteästi koulussa opetettaviin oppiaineisiin, kuten liikuntaan tai musiikkiin. Osa opettajankouluttajista taas korosti oppiaineisiin sidottujen kvalifikaatioiden sijaan niin sanotun laajan erityisosaamisen näkökulmaa. He eivät rajanneet erityisosaamista ainoastaan oppiaineisiin kytkeytyviin kvalifikaatioihin, vaan arvostivat soveltuvuusarviointissaan laajasti hakijan erilaisia kiinnostuksenkohteita ja taitoja. Niiden nähtiin tuovan lisäarvoa luokanopettajan ammatissa toimimiseen sekä koulun työyhteisöön.

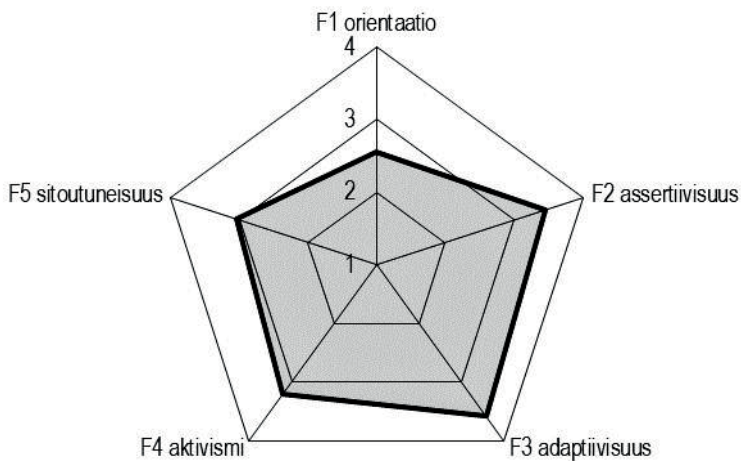
*Koulutettavuusparadoksiin* sisältyi opettajankouluttajien ristiriitaisia määritelmiä hakijan toivotusta koulutettavuudesta. Osa opettajankouluttajista kuvasi tavoiteltavan koulutettavuuden nöyryytenä. Tällöin hakija koettiin vastaanottavaiseksi opettajankoulutuksessa tarjotulle opetukselle. Toisaalta osa opettajankouluttajista kertoi soveltuvuuskokeessa odottavansa hakijoilta sopeutuvuuden ja mukautuvuuden osoittamisen sijaan kriittistä orientaatiota ja vallitsevien käytänteiden kyseenalaistamista.

*Motivaatioparadoksiin* sisältyi jännitteisiä kuvauksia motivaation arviointia koskien. Osa opettajankouluttajista odotti hakijoilta valinnan vakuudeksi relevantteja perusteita ammatinvalintapäätökselleen – ilmaisua halustaan kasvattaa ja opettaa. Monet opettajankouluttajista kuitenkin korostivat, ettei hakijoiden ammatinvalintaperusteille voi juurikaan antaa soveltuvuuskokeessa painoarvoa, koska opettajan työtä koskevat käsitykset ovat epärealistisia työtä kokemattomille. Monesti ainoastaan tarkkailemalla saavutettuun pätevyyyteen (*apprenticeship of observation*, ks. Darling-Hammond, 2006; Lortie, 1975) eli oppilaan roolissa tehtyihin työnkuvahavaintoihin perustuvan halumantran sijaan osa opettajankouluttajista nojasikin motivaation arvioinnissa hakijan orientaatioon. Tällöin huomio kohdistettiin hakijan todelliseen suuntautumiseen kohti opettajan ammattia. Opettajankouluttajat kuvasivat orientaatiosta kertoviksi toiminnoiksi esimerkiksi hakijan kasvatusalan opinnot ja työt sekä ohjauksellisia kokemuksia sisältäneen sosiaalisen toiminnan.

Tulokset viittaavat siihen, että opettajankouluttajien muodostamat opiskelijavalintakriteerit ovat yksittäisenkin opettajankoulutusyksikön sisällä paikoin hyvin eriytyneitä, jopa paradoksaalisia. Tällöin opettajankouluttajat vaikuttavat kohdistavan soveltuvuuskokeessa hakijoihin ajoittain vastakkaisia odotuksia ja vaatimuksia.

## 4.2 Valintakriteerien ydin

Laadullisessa tutkimusvaiheessa eriytyneiksi ja jopa paradoksaaliksi havaittuja valintakriteerejä tutkittiin määrällisessä tutkimusvaiheessa opettajankouluttajille suunnatulla kyselytutkimuksella. Kompleksista kyselyaineistoa tiivistettiin eksploratiivisella faktorianalyysillä. Analyysin tuloksena syntyneessä faktorimallissa ensimmäiselle faktorille (F1) latautuivat voimakkaimmin orientaatiota, toiselle faktorille (F2) assertiivisuutta, kolmannelle faktorille (F3) adaptiivisuutta, neljännelle faktorille (F4) aktiivisuuksia ja viidennelle faktorille (F5) sitoutuneisuutta kuvaavat muuttujat. Valintakriteerifaktorien hierarkian analysoimiseksi muodostetut keskiarvomuuttujat (asteikolla 1–4) esitetään kuviossa 5. Mitä korkeampi keskiarvomuuttujan arvo on, sitä tärkeämmäksi opettajankouluttajat kokivat kyseiseen faktoriin latautuneet muuttujat.



**Kuvio 5.** Valintakriteerifaktorien hierarkia

Tärkeimmäksi valintakriteerifaktoriksi muodostui *adaptiivisuus* (F3,  $KA = 3.57$ ,  $KH = .36$ ). Adaptiivisuus-faktoriin latautuivat vaikeiden tilanteiden kestämistä sekä itsearvioinnin, kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja käsitelleet muuttujat. Täl-

laisten taitojen tulkittiin kiinnittyvän adaptiiviseen asiantuntijuuteen. Kun rutiniexpertit pyrkivät kehittämään ydinkompetenssejaan, ovat adaptiiviset asiantuntijat taipuvaisia jatkuvasti muuttamaan ja uudelleenrakentamaan kompetenssejaan (van Tartwijk, Zwart & Wubbels, 2017). Adaptiiviset asiantuntijat kykenevät lisäksi arvioimaan kriittisesti omia käsityksiään, arvojaan ja osaamisensa riittävyttä (Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald & Kenneth, 2005) sekä ratkaisemaan joustavasti erilaisia vaikeita tilanteita ja ongelmia (Bohle Carbonell, Stalmeijer, Könings, Segers & van Merienboer, 2014).

Toiseksi merkityksellisin faktori oli *assertiivisuus* ( $F2$ ,  $KA = 3.46$ ,  $KH = .40$ ). Teven (2001) määrittelee assertiivisuuden tarkoittavan yksilön verbaalista kykyä viestiä omat ajatuksensa, päätöksensä ja tavoitteensa selkeästi, vakuuttavasti sekä itseensä luottaen. Faktoriin latautuneiden muuttujien, kuten itseluottamuksen, selkeän suullisen ilmaisun, päätöksentekotaitojen, sujuvan kommunikoinnin ja esiintymistaitojen, tulkittiin sopivan edelliseen assertiivisuuden kuvaukseen.

Kolmanneksi tärkein faktori oli *aktivismi* ( $F4$ ,  $KA = 3.20$ ,  $KH = .43$ ). Opettaja-aktivistit paitsi tiedostavat yhteiskunnan sosiaaliset, taloudelliset ja ekologiset ongelmat, myös sitoutuvat itse toimimaan niiden ratkaisemiseksi sekä antamaan myös oppilailleen toiminnallisia valmiuksia muutoksen edistämiseksi (Oyler, Morvay & Sullivan, 2017; Picower, 2012). Faktoriin latautuneiden, yhteiskunnallista valveutuneisuutta, vallitsevien käytänteiden kyseenalaistamista sekä käsitteellistä ajattelua korostaneiden muuttujien tulkittiin yhdistyvän edelliseen opettaja-aktivismimääritelmään.

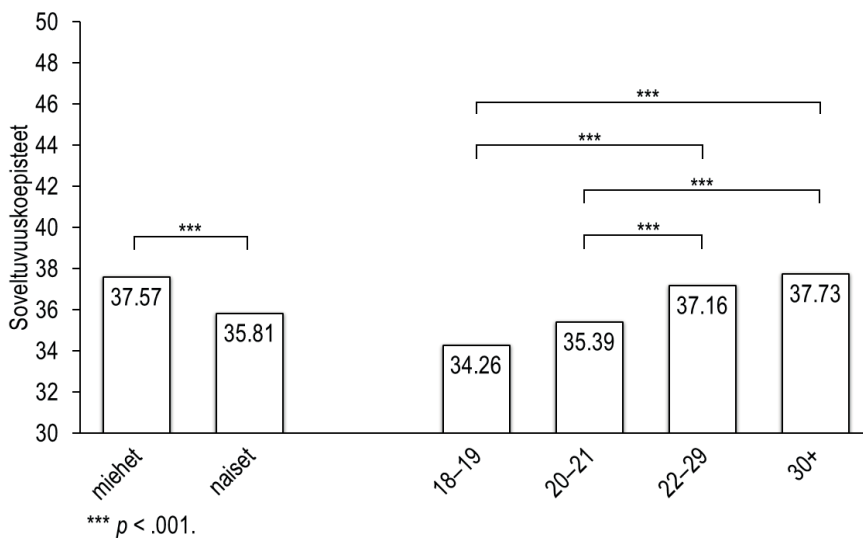
Neljänneksi merkityksellisimmäksi faktoriksi muodostui *sitoutuneisuus* ( $F5$ ,  $KA = 3.03$ ,  $KH = .55$ ). Faktoriin latautui kaksi ammatillisesta sitoutumisesta kertovaa muuttujaa: opettajaksi hakeutumisen perusteet sekä määrätietoinen ammatinvalinta. Kun faktoriin kuitenkin latautui myös opetustarjontaan perehtyminen -muuttuja, tulkittiin faktoriin sisältyvien muuttujien korostavan ammatillisen sitoutuneisuuden lisäksi myös hakijan koulutuksellista sitoutuneisuutta.

Selkeästi vähiten merkitykselliseksi faktoriksi jäi *orientaatio* ( $F1$ ,  $KA = 2.55$ ,  $KH = .48$ ). Faktoriin latautui hakijan aiemmasta suuntautumisesta kohti opettajan ammattia kertovia muuttujia, kuten työkokemus ja harrastukset. Faktoriin latautuivat myös erityisesti aiempaan opettajakokemukseen yhdistyviksi tulkitut kasvatus- ja oppimistieto. Kun opettajankouluttajat vaikuttavat antavan soveltuvuuskokeessa vähemmän painoarvoa hakijan aiemmalle urasuuntautumiselle sekä ennen koulutusta saavutetulle opettajan tietoperustalle, pyrkivät he osaltaan estämään opettajaksi oppimista siirtymistä opettajankoulutuksen ulkopuolelle ja koulutusta edeltävään aikaan.

Tulokset kertovat opettajankoulutuksen opiskelijavalintakriteerien pääosin myötäilevän tulevaisuuden opettajuuden ydinosaamismääritelmiä. Kun esimerkiksi adaptiivisuutta ja aktivismia korostavat valintakriteerit nousevat opiskelijavalinnan keskiöön, vaikuttavat opettajankouluttajat pyrkivän soveltuvuuskokeessa edistämään henkilökohtaisen kehitysprosessin ja entistä kompleksisempien ammatillisten vaatimusten hallintaan kykenevien hakijoiden valikoitumista luokanopettajakoulutukseen.

### 4.3 Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus soveltuvuuskoearvioissa

Opettajankouluttajien suorittamien soveltuvuuskoearvioiden tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta tutkittiin analysoimalla hakijoiden saavuttamien soveltuvuuskoe pisteiden eroja sukupuolten ja ikäryhmien välillä. Analyyseissä hyödynnettiin alkupe- räisartikkelista täydennettyä aineistoa, joka sisälsi kaikkien soveltuvuuskokeeseen vuosina 2008–2018 osallistuneiden hakijoiden tiedot. Sukupuolten ja ikäryhmien vä- liset tilastollisesti merkitsevät erot soveltuvuuskoe pisteissä on koottu kuvioon 6.



**Kuvio 6.** Miesten ja naisten sekä ikäryhmien väliset soveltuvuuskoe piste-erot

Soveltuvuuskokeisiin osallistuneiden mies- ja naishakijoiden soveltuvuuskoe pisteitä verrattiin riippumattomien otosten t-testillä. Opettajankouluttajat antoivat mieshaki-

joille ( $KA = 37.57$ ,  $KH = 8.35$ ) tilastollisesti erittäin merkitsevästi korkeammat soveltuvuuskoepisteet kuin naishakijoille ( $KA = 35.81$ ,  $KH = 7.67$ ),  $t(2856) = 4.33$ ,  $p < .001$ . Efektikooltaan ero on kuitenkin alle pienen,  $\eta^2 = .01$  (ks. Cohen, 1988).

Mieshakijoista maksimipistemäärään ylsi 6.9 prosenttia, kun naishakijoista ainoastaan 2.2 prosenttia saavutti täyden pistemäärän. Miehistä hyvät pisteet (yli 45 pistettä) saavutti 15.2 prosenttia, kun naisista vastaaviin pisteisiin ylsi vain 6.8 prosenttia. Vastaavasti alle 30 pisteeseen, joka on monena vuonna ollut soveltuvuuskoepisteille määritelty koulutukseen hyväksymisen vähimmäisraja, jäi naisista 17.8 prosenttia, miesten osuuden olleessa kaksi prosenttiyksikköä pienempi, 15.8 prosenttia.

Ikäryhmien eroja tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Soveltuvuuskoepiste-erot ikäryhmien välillä osoittautuivat tilastollisesti erittäin merkitseviksi,  $F(3, 2854) = 21.62$ ,  $p < .001$ . Bonferronin post-hoc-testin mukaan opettajankouluttajat antoivat nuoremmille, 18–19-vuotiaille ( $KA = 34.26$ ,  $KH = 8.18$ ) ja 20–21-vuotiaille ( $KA = 35.39$ ,  $KH = 7.61$ ), hakijoille tilastollisesti merkitsevästi heikommat pisteet kuin vanhemmille, 22–29-vuotiaille ( $KA = 37.16$ ,  $KH = 7.82$ ) ja vähintään 30-vuotiaille ( $KA = 37.73$ ,  $KH = 7.36$ ), hakijoille. Erojen efektikoko oli pieni,  $\eta^2 = .02$ .

Soveltuvuuskokeen maksimipistemäärään saavutti 22–29-vuotiaista hakijoista 4.3 prosenttia ja vähintään 30-vuotiaista hakijoista 4.1 prosenttia. Nuoremmissa hakijaryhmissä maksimipisteet saavuttaneiden osuudet olivat pienempiä: 18–19-vuotiaista 2.8 prosenttia ja 20–21-vuotiaista ainoastaan 1.8 prosenttia saavutti täydet soveltuvuuskoepisteet. Yli 45 pistettä saavutti vähintään 30-vuotiaista hakijoista 12.3 prosenttia ja 22–29-vuotiaista hakijoista 10.5 prosenttia. Nuoremmilla hakijaryhmillä hyvät soveltuvuuskoepisteet saavuttaneiden osuudet jäivät hieman alhaisemmiksi: 20–21-vuotiaista 6.1 prosenttia ja 18–19-vuotiaista 5.9 prosenttia saavutti yli 45 pistettä.

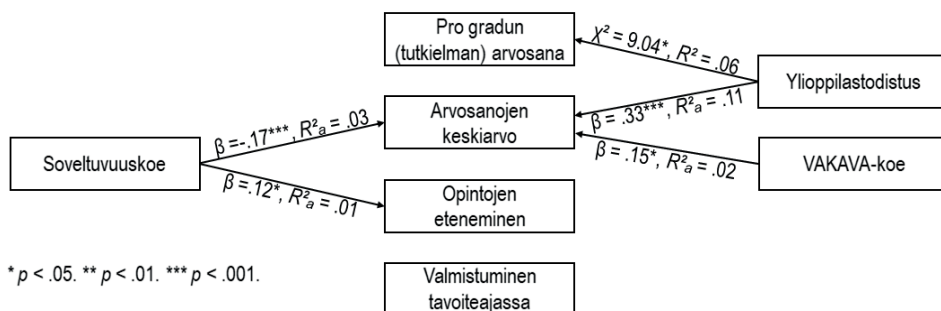
Alle 30 soveltuvuuskoepisteen jäi 18–19-vuotiaista 24.3 prosenttia ja 20–21-vuotiaista 19.7 prosenttia. Iäkkäämmistä hakijoista alle 30 pisteeseen jäi selkeästi harvempi: 22–29-vuotiaista hakijoista 13.9 prosenttia ja vähintään 30-vuotiaista hakijoista ainoastaan 12 prosenttia.

Tulokset osoittavat, että opettajankouluttajat antavat miehille ja iäkkäämmille hakijoille korkeampia soveltuvuuskoepisteitä kuin naisille ja nuoremmille hakijoille. Vaikka erot kokonaisuudessaan olivat tilastollisesta merkitsevyydestä huolimatta efektikooltaan varsin pieniä, tuki pistejakaumien tarkastelu erojen olemassaoloa. Esimerkiksi soveltuvuuskokeen maksimipistemäärän saavuttaminen oli mieshakijoille yli kolme kertaa ja hyvien pisteiden saavuttaminen yli kaksi kertaa todennäköisempää naishakijoihin verrattuna. Ikätarkastelussa erot eivät rajoittuneet ainoastaan korkei-

siin soveltuvuuskoepisteisiin: kun nuorimmista, 18–19-vuotiaista hakijoista soveltuvuskokeen vähimmäispisterajan alle jäi joka neljäs hakija, oli heidän riskinsä joutua soveltumattomaksi arvioiduksi yli kaksinkertainen iäkkäimpiin hakijoihin verrattuna.

## 4.4 Soveltuvuuskoearvioiden ennustevaliditeetti

Opettajankouluttajien suorittamien soveltuvuuskoearviointien ennustevaliditeettia analysoitiin regressioanalyysillä. Soveltuvuskokeen ennustevaliditeetin arvioinnin tueksi analyysissä tarkasteltiin myös luokanopettajakoulutuksen esikarsintamenetelmien, VAKAVA-kokeen ja ylioppilastodistuksen pisteytysmallin ennustevaliditeetteja. Analyyseissä soveltuvuskokeen ja esikarsintamenetelmien pisteet toimivat sellittävinä muuttujina ja opinnoissa suoriutumisen indikaattorit selitettävänä muuttujina. Tulokset on tiivistetty kuvioon 7, jossa esitetään tilastollisesti merkitsevät positiiviset (4) sekä negatiiviset (1) yhteydet selittävien ja selitettävien muuttujien välillä.



**Kuvio 7.** Soveltuvuskokeen ja esikarsintamenetelmien ennustevaliditeetit

Soveltuvuuskoepisteet ennustivat arvosanojen keskiarvoa sekä opintojen etenemistä. Vaikka soveltuvuuskoepisteet ennustivat luokanopettajaopinnojen arvosanojen keskiarvoa,  $\beta = -.17$ ,  $t(453) = -3.74$ ,  $p < .001$ , oli standardoitu regressiokerroin negatiivinen. Toisin sanoen paremmat soveltuvuuskoepisteet ennustivat siis heikompaa arvosanojen keskiarvoa luokanopettajaopinnoissa. Soveltuvuuskoepisteet selittivät noin kolme prosenttia arvosanojen keskiarvon vaihtelusta,  $R^2_a = .03$ ,  $F(1, 453) = 14.02$ ,  $p < .001$ . Tuloksen efektiivisyys on pieni (ks. Cohen, 1988).

Opintojen etenemistä soveltuvuuskoepisteet ennustivat toivotun suuntaisesti: paremmat soveltuvuuskoepisteet siis ennustivat suurempaa opintopistekertymää länä-



ololukukautta kohden,  $\beta = .12$ ,  $t(462) = 2.59$ ,  $p = .01$ . Selitysaste jäi kuitenkin edellistäkin matalammaksi, sillä soveltuvuuskoepisteet selittivät ainoastaan reilun prosentin opintojen etenemisestä,  $R^2_a = .01$ ,  $F(1, 462) = 6.68$ ,  $p = .01$ . Efektikooltaan tulos on alle pienen. Soveltuvuuskoepisteet eivät ennustaneet pro gradu -tutkielman arvosanaa,  $\chi^2(4) = 2.66$ ,  $p = .62$ , tai valmistumista tavoiteajassa,  $\chi^2(1) = .29$ ,  $p = .59$ .

Molemmat esikarsintamallit ennustivat arvosanojen keskiarvoa positiivisesti. Voimakkaammin keskiarvoa ennustivat ylioppilastodistuspisteet,  $\beta = .33$ ,  $t(215) = 5.13$ ,  $p < .001$ , jotka selittivät noin 11 prosenttia arvosanojen keskiarvon vaihtelusta,  $R^2_a = .11$ ,  $F(1, 215) = 26.34$ ,  $p < .001$ . Efektikooltaan tulos lähestyy keskikokoista. VAKAVA-koepisteet ennustivat arvosanojen keskiarvoa hieman heikommin,  $\beta = .15$ ,  $t(215) = 2.19$ ,  $p = .03$ , niiden selittäessä keskiarvon vaihtelusta ainoastaan noin kaksi prosenttia,  $R^2_a = .02$ ,  $F(1, 215) = 4.79$ ,  $p = .03$ . Efektikooltaan tulos on pieni.

Ylioppilastodistuspisteet ennustivat lisäksi tutkielman arvosanaa,  $\chi^2(3) = 9.04$ ,  $p = .03$ . Tuloksen efektikoko jäi tässäkin tapauksessa pieneksi, Nagelkerke  $R^2 = .06$ . VAKAVA-kokeen pistemäärä ei ennustanut tutkielman arvosanaa,  $\chi^2(3) = 3.95$ ,  $p = .26$ . VAKAVA-koepisteet,  $\beta = -.03$ ,  $t(218) = -.47$ ,  $p = .64$ , tai ylioppilastodistuspisteet,  $\beta = -.02$ ,  $t(218) = -.31$ ,  $p = .76$ , eivät ennustaneet opintojen etenemisvauhtia. VAKAVA-pisteet,  $\chi^2(1) = .07$ ,  $p = .79$ , tai ylioppilastodistuspisteet,  $\chi^2(1) = .07$ ,  $p = .79$ , eivät ennustaneet myöskään valmistumista tavoiteajassa.

Tulokset osoittivat opettajankouluttajien suorittamien soveltuvuuskoearvioiden ennustevaliditeetin esikarsintamallien ennustevaliditeetteja heikommaksi. Vaikka efektikoot olivat varsin pieniä, olivat esikarsintamenetelmien tilastollisesti merkitsevät yhteydet opinnoissa suoriutumiseen kuitenkin positiivisia. Sen sijaan opettajankouluttajien suorittamilla soveltuvuuskoearvioilla vaikutti olevan jopa suurempi negatiivinen kuin positiivinen yhteys luokanopettajaopinnoissa suoriutumiseen.

Tulokset ovat jokseenkin ristiriitaiset opettajankouluttajien koettuun ennustevaliditeettiin verrattuna. Valtakunnallisen kyselytutkimuksen perusteella 80 prosenttia opettajankouluttajista (74 vastaajaa) koki kykenevänsä soveltuvuuskoeksessa arvioimaan hakijan myöhempää suoriutumista opettajankoulutuksessa *erittäin* tai *melko hyvin*. Ainoastaan yksi soveltuvuuskoearvioitsijoista koki itsensä *melko heikoksi* tässä arviointitehtävässä. Yksikään opettajankouluttajista ei kokenut itseään *erittäin heikoksi*.

## 5 POHDINTA

Väitöskirjatutkimuksessani tarkastelin opettajankouluttajien roolia opettajankoulutuksen portinvartijoina. Vaikka opettajankouluttajat ovat opettajankoulutuksen ydin (mm. Goodwin & Kosnik, 2013; Hadar & Brody, 2017; Murray ym., 2009), on heidän roolinsa opettajankoulutuksen portinvartijoina jäänyt vähäiselle tutkimukselliselle huomiolle. Päätehtäväni oli tutkia, millaisia valintakriteereitä opettajankouluttajat muodostavat ja kuinka he soveltuvuuskokeen arvioinnista suoriutuvat.

Tässä pohdintaluvussa syntetisoin alkuperäisartikkelien tuloksia sekä peilaan niitä aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen (luku 5.1). Vaikka tuloksissa kuvatut, aiemmin pääosin piileviksi jääneet epäkohdat kyseenalaistavatkin muutoin laadukkaaksi ja tutkimusperustaiseksi määritellyn opettajankoulutuksemme opiskelijavalintojen uskottavuutta, havainnollistavat ne samalla niitä kohteita, joihin valintojen kehittämistoimia kannattaisi ensisijaisesti suunnata (luku 5.2). Lopuksi asemoin opiskelijavalintatutkimuksen merkitystä koulutuspoliittisessa päätöksenteossa sekä linjaan suuntia opettajankoulutuksen valintoihin kohdistuvalle jatkotutkimukselle (luku 5.3).

### 5.1 Soveltuvuuskokeen solmukohtia

Monimenetelmällisesti kuvattuja opettajankoulutuksen opiskelijavalintakriteereitä on mahdollista tarkastella kahtaalta. Pääasiassa valintakriteerit vaikuttivat myötäilevän tulevaisuuden opettajuuden ydinsaamismääritelmiä. Kun esimerkiksi adaptiivisuus ja aktivismi nousivat keskeisimpien valintakriteerien joukkoon, vaikuttaa siltä, että opettajankouluttajat pyrkivät valitsemaan luokanopettajakoulutukseen henkilökohtaisen kehittymisprosessin ja kompleksisten toimintaympäristöjen hallintaan kykeneviä hakijoita (ks. mm. Hammerness ym., 2005; Hytten, 2014; Picower, 2012; van Tartwijk ym., 2017). Samalla opettajankouluttajat näyttävät antavan valintavaiheessa vähemmän painoarvoa hakijan aiemmalle urasuuntautumiselle sekä tietoperustalle. Näin opettajankouluttajat vaikuttavat osaltaan pyrkivän estämään opettajaksi oppimista siirtymästä opettajankoulutuksen ulkopuolelle tai koulutusta edeltävään aikaan.

Toisaalta tulokset paljastivat samankin opettajankoulutusyksikön opettajankouluttajien kohdistavan hakijoihin eriytyneitä, jopa vastakkaisia vaatimuksia. Esimerkiksi toisen opettajankouluttajan korostaessa hakijan nöyryyttä ja vastaanottavuutta tarjottavalle opetukselle, arvosti toinen kriittistä orientaatiota vallitsevien käytänteiden kyseenalaistamiseksi. Tässä tutkimuksessa havaitut paradoksaalisuudet konkretisoivat aiemmin esitettyjä epäilyksiä valintakriteerien vaihtelevuudesta ja subjektiivisuudesta (mm. Meri & Westling, 2003), sosiaalisesta konstruoitumisesta (mm. Laes, 2005) sekä tieteellisestä perusteettomuudesta (mm. Lindeberg & Pitkäniemi, 2013; Räihä, 2010). Opettajankouluttajat vaikuttavat nojaavan tavoitepohjaisuuden sijaan ideaalipohjaiseen valintaprosessiin, jossa hakijasta pyritään löytämään subjektiivista ja intuitiivista ammattikuvaa vastaavia piirteitä (ks. Borkenau, 1990).

Idealipohjainen opiskelijavalinta voi olla ongelmallinen niin opettajankoulutukselle kuin hakijallekin. Opettajankoulutuksen näkökulmasta ongelmallista idealipohjaisessa valinnassa on se, että opettajankouluttajille suodut vapaudet saattavat pahimmillaan estää keskeisten opettajaominaisuuksien nousemisen arvioinnin lähtökohdaksi. Esimerkiksi ulospäinsuuntautuneisuuden ja assertiivisuuden painoarvoa kannattaisi pyrkiä rajoittamaan, sillä niiden on kritisoitu jättävän varjoonsa monia muita opettajan ammatin kannalta tärkeitä ominaisuuksia (ks. Laes, 2005; Meri & Westling, 2003). Myös oppiainekvalifikaatioiden merkitystä valinnoissa voidaan kyseenalaistaa: vaikka esimerkiksi laulu- ja piirustustaidon arviointi on perinteisesti koettu opettajankoulutuksen valinnoissa tärkeäksi paitsi pedagogisista syistä myös hakijan kulttuuripääoman riittävyuden varmistamiseksi (ks. Rinne, 1986), on niiden ylläpitäminen tänä päivänä tarpeetonta, koska opettajan osaamistarpeita kyetään aiempaa heikommin määrittämään oppiainekvalifikaatioiden kautta (ks. Räihä, 2010a). Kun maailma ja koulu sen mukana muuttuvat aina vain nopeampaa tahtia, lienee kapeisiin oppiainekvalifikaatioihin nojautuminen tulevaisuudessa entistäkin perusteettomampaa.

Hakijan kannalta ongelmallisinta idealipohjaisessa valinnassa on se, että hänen menestyksensä riippuu suuresti siitä, millaisiin valintakriteereihin häntä arvioiva opettajankouluttaja tukeutuu. Tällöin sattuman osuus nousee hakijoiden oikeudenmukaisen ja yhdenvertaisen kohtelun kannalta liian suureksi (ks. myös DeLuca, 2012; Laes, 2005). Pahimmillaan menettely koettelee soveltuvuuskokeisiin osallistuvien hakijoiden oikeusturvaa; vaatiihan yliopistolaki (2009/558 § 36) kirjaimellisesti tulkittuna soveltamaan samaan hakuryhmään kuuluviin hakijoihin yhdenmukaisia valintaperusteita. Lisäksi idealipohjainen menettely jättää hakijat epä tietoisiksi siitä, mitä koulutukseen hyväksytyltä lopulta edellytetään (ks. Casey & Childs, 2007; Kemppinen, 2007). Toisaalta hakijoiden epä tietoisuus on ymmärrettävää; eiväthän valintakriteerit voi olla yksiselitteisiä valintaa toteuttaville opettajankoulutusyksiköillekään.

Havainnot valintakriteerien eriytyneisyydestä ovat peilattavissa myös rekisteritutkimusosuuteen. Esimerkiksi Rähä (2010a) on arvellut, että mikäli opiskelijavalintoja eivät ohjaa teoreettiset jäsennykset opettajan työn edellyttämistä ominaisuuksista ja taidoista, saattavat irrelevantit tekijät, kuten hakijan ikä tai sukupuoli, nousta valinnan ratkaiseviksi tekijöiksi. Tämän tutkimuksen perusteella opettajakoulutuksen valinnoissa vaikuttaa käyneen edellä kuvatun mukaisesti: opettajankouluttajien havaittiin muodostaneen soveltuvuuskokeessa miehiä ja iäkkäämpiä hakijoita suosivia piilokiintiöitä. Vaikka soveltuvuuskoepiste-erot olivat tilastollisesta merkitsevyydestään huolimatta pieniä ja valinnan ratkaisevat pääasiassa muut tekijät kuin sukupuoli tai ikä, heikentävät piilokiintiöt olemassaolollaan soveltuvuuskokeen tasa-arvoisuutta ja hakijoiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia tulla valituksi opettajankoulutukseen.

Sytä piilokiintiöihin voi olla lukuisia. Vaikka korkeakoulutuksessa on jo pitkään mietitty ratkaisuja nuorimpien hakijoiden aseman parantamiseksi (mm. Ahola, 2004; OKM, 2016a; OPM, 2010; Sajavaara ym., 2002), saattaa heidän kompastuskivekseen opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeissa muodostua se, että iäkkäämmät ja kokeneemmat hakijat kykenevät antamaan itsestään valmiimman opettajan vaikutelman ja näin vakuuttamaan opettajankouluttajat selviytymisestään vaativassa ammatissa. Nuoremmat hakijat vaikuttavat onnistuvan opettajankouluttajien vakuuttamisessa huomattavasti heikommin: esimerkiksi 18–19-vuotiaiden riski joutua kokonaan soveltumattomaksi arvioiduksi oli yli kaksinkertainen iäkkäimpiin hakijoihin verrattuna.

Miesten naisia paremmasta soveltuvuuskoemenestyksestä on tehty yksittäisiä kohtortteja koskevia havaintoja luokanopettajakoulutuksessa aiemminkin menneinä vuosikymmeninä (ks. Alajääski, 1997; Malmberg, 2006). Miesten suosiminen voisi ainakin osittain johtua siitä yksinkertaisesta syystä, että hakijoista ainoastaan joka kuudes on mies. Miesten vähäisyys saattaa johtaa heidän erottumiseensa naisvaltaisesta hakijajoukosta ja edesauttaa näin korkeampien soveltuvuuskoepisteiden saavuttamista. Toisaalta miesten suosiminen voi johtua myös opettajankouluttajien intentioista. Kun miesopettajien määrä erityisesti alemmilla koulutustasoilla on tunnetusti vähäinen (ks. OECD, 2018; OPH, 2017), saattaa se ohjata opettajankouluttajia tietoiseen pyrkimykseen tukea mieshakijoiden valikoitumista opettajankoulutukseen.

Vaikka koulussa ymmärrettävästi kaivataan miesopettajia (ks. OECD, 2018b; OPH, 2017, 2019), on piilomieskiintiön tiedostettu tai tiedostamaton ylläpitäminen paitsi tasa-arvon myös miesten suoriutumisen näkökulmasta perustetonta. Miesten on havaittu suoriutuvan naisia heikommin opettajankoulutuksessa (Heinz, 2013; Stewart ym., 2016), olevan tyytymättömiä työhönsä (OECD 2014b; Sanatullova-Allison, 2010) sekä osoittavan vähemmän sisäisiä motiiveja (Heinz, 2015; Struyven

ym., 2013). Mikäli kouluihin halutaan lisää miehiä, olisi piilokiintiöiden sijaan perustellumpaa pyrkiä purkamaan niitä esteitä ja ajattelutapoja, jotka vähentävät miesten halua hakeutua alalle (ks. Bieri Buschor ym., 2014; OECD, 2018b). Kun opettajankoulutukseen hakeutuisi enemmän miehiä, heitä voisi valikoitua koulutukseen runsaammin ilman, että heitä tarvitsisi piiloisesti suosia naishakijoiden kustannuksella.

Piilokiintiöiden lisäksi rekisteritutkimuksen tulokset kertoivat opettajankoulutuksen ja opiskelijavalinnan yhteensopivuusongelmasta. Kun soveltuvuuskoearvioiden prognostinen arvo suhteessa hakijan myöhempään opintomenestykseen on matala, pahimmillaan jopa negatiivinen, merkitsee se, etteivät opettajankouluttajat kykene soveltuvuuskoeksessa tunnistamaan parhaiten koulutuksessa suoriutuvia hakijoita. Opettajankouluttajat itse kuitenkin kokivat oman ennustevaliditeettinsa korkeaksi, mikä viittaa portinvartijatehtävää leimaavaan yliluottamusharhaan. Yliluottamusharhassa ihmiset kokevat arvionsa asioista todennäköisemmin pätevämmiksi ja luotettavammiksi kuin mitä ne todellisuudessa ovat (ks. Croskerry & Norman, 2008).

Vaikka luokanopettajankoulutuksen esikarsintamallit, VAKAVA-koee ja ylioppilastodistuksen pisteytystyökalu, osoittautuivat ennustavuudeltaan soveltuvuuskoetta paremmiksi, on niiden painoarvo valinnassa kuitenkin varsin vähäinen soveltuvuuskoekseseen verrattuna. Soveltuvuuskoeksella tulisikin olla ennustavuutta ammatillisen suoriutumisen lisäksi suhteessa opintomenestykseen opettajankoulutuksessa, sillä valintojen ja koulutuksen yhteensopivuusongelma heikentää mahdollisuuksia tukea tulevien opettajien ammatillista kehittymistä (ks. Bowles ym., 2014; Denner ym., 2001).

## 5.2 Näkökulmia valintojen kehittämiseen

Vaikka opettajankoulutuksessa on aiemminkin toteutettu lukuisia, erityisesti nuorempien hakijoiden ja miesten valikoitumisen tukemiseen tähdänneitä uudistuksia, ovat sen opiskelijavalinnat keskellä poikkeuksellisen suurta murrosta. Opettajankoulutuksessa siirrytään vuonna 2020 yhteisvalintaan, jolloin hakija voi aiemmasta poiketen tulla samalla soveltuvuuskoeksella valituksi yhden sijasta useampaan opettajankoulutusohjelmaan ja yliopistoon (ks. Turun yliopisto, 2018). Yhteisvalintaan siirtyminen merkitsee sitä, että toisin kuin aikaisemmin, soveltuvuuskoee toteutetaan jatkossa valtakunnallisesti yhtenevin menetelmin ja pisteytyksin. Lopullisessa valinnassa ei enää turvauduta esimerkiksi ylioppilastodistus- tai VAKAVA-koepisteisiin, vaan valinta tapahtuu opettajankouluttajien suorittamien soveltuvuuskoearvioiden perusteella.

Opiskelijavalinnan kehyykseksi on OVET-hankkeessa tuotettu opettajan osaamisen kartta (Metsäpelto ym., 2019), joka jäsentää opettajan keskeisiä kompetensseja

suomalaisen opettajankoulutuksen kontekstissa. Mallissa opettajan ydinosaaminen tiivistyy viiteen keskeisimpään osaamisalueeseen: 1) opetuksen ja oppimisen tietoperustaan, 2) kognitiivisiin taitoihin, kuten kriittiseen ajatteluun ja luovuuteen, 3) sosiaalisiin taitoihin, kuten vuorovaikutus- ja tunnetaitoihin, 4) persoonallisiin orientaatioihin, kuten arvoihin ja uskomuksiin, sekä 5) ammatilliseen hyvinvointiin, kuten stressinhallintaan ja resilienssiin. Näiden kompetenssien ymmärretään tilannekohtaisten havaintojen, tulkintojen ja päätöksenteon kautta ohjaavan opettajan toteuttamia ammatillisia käytänteitä (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015).

Vaikka kompetenssimallin tarkoituksena on tukea valintakriteerien muodostamista, ei sen siirtäminen opiskelijavalintakontekstiin ole aivan yksinkertaista. Ensinnäkin, malli on aikaisempien kompetenssijäsennysten (mm. Kunter ym., 2013; Blömeke ym., 2015) tapaan erittäin monitahoinen. Valinnassa ei kuitenkaan ole realistisia mahdollisuuksia arvioida kaikkia opettajaominaisuuksia tai edes syytä edellyttää hakijoilta valmiin opettajan tietoja ja taitoja – onhan koulutus heillä vasta edessä. Tämän vuoksi mallista tulisi pystyä rajaamaan valinnassa tarkasteltaviksi ensisijaisesti sellaiset kompetenssit, joihin opettajankoulutuksella ei juurikaan kyetä vaikuttamaan.

Toiseksi, kun opettajan työ muuttuu jatkuvasti kompleksisempaan suuntaan (mm. Ballet & Kelchtermans, 2009; Vermunt & Endedijk, 2011), ei nyt muodostettu kompetenssimalli välttämättä sovellu valintojen lähtökohdaksi kovinkaan pitkään. Kompetenssimallin tuleekin olla dynaaminen ja alistettuna jatkuvalla uudelleentarkastelulle opettajankoulutuksessa, jolloin sen tuottamaa valintakehystä kyetään tarvittaessa suuntaamaan tulevaisuuden kasvatusympäristö- ja -käytäntönäkymien mukaisiksi.

Vaikka kompetenssimalli tarjoaakin selkänöjan valintakriteerien muodostamiselle, sisältyy opiskelijavalintaan ja soveltuvuuskokeeseen väitöskirjatutkimukseni perusteella sellaisia epäkohtia, jotka opettajankoulutuksen yhteisvalinnan valmistelussa kannattaisi tiedostaa. Havaittujen epäkohtien purkamiseksi ja valintaprosessin laadun edistämiseksi on paitsi kehitettävä opiskelijavalintoja menetelmällisesti myös tuettava aiempaa strukturoidummin opettajankouluttajien oppimista portinvartijatehtävässä.

## Valintamenetelmien kehittäminen

Valintojen menetelmällisen kehittämisen yleinen periaate on se, että parempia tuloksia saavutetaan käyttämällä opiskelijavalinnassa useampia toisiaan täydentäviä ja lisäinformaatiota tuottavia menetelmiä (Bowles ym., 2014; Klassen & Kim, 2017). Vaikka vielä keväällä 2018 luokanopettajakoulutusten valinnoissa hyödynnettiin jopa

kolmea erilaista soveltuvuuskoemenetelmää, vaikuttaa useampien soveltuvuuskoeosioiden toteuttaminen jäävän valintojen keventämispyrkimysten ja resurssikeskeisen retorikan ristipaineessa käytännössä varsin epärealistiseksi toiveeksi. Esimerkiksi opettajankoulutusten yhteisvalinnassa alun perin toiseksi ja täydentäväksi soveltuvuusarviointimenetelmäksi ajateltu kyselylomaketesti törmäsi juuri resurssien puutteeseen ja käytännön toteutuksessa nähtyihiin esteisiin<sup>11</sup>.

Tämän tutkimuksen perusteella valintamenetelmien kehittämisessä kannattaisi pyrkiä ensisijaisesti soveltuvuuskoetilanteen struktuurin lisäämiseen. Struktuurin lisääntyessä opettajankouluttajien eriytyneille, paikoin jopa paradoksaalisille, valintakriteereille jäisi vähemmän tilaa. Siirtyminen väljistä haastatteluista ja ryhmätehtävistä rakenteeltaan jämäkämpään soveltuvuuskoemenetelmään mahdollistaisi arvioinnin kohdistamisen tarkemmin rajattuihin ominaisuuksiin. Tällöin esimerkiksi hakijan sukupuoleen ja ikään perustuvat piilokiintiöt voisivat jäädä jatkossa toteutumatta. Samalla sattuman osuuden vähentyminen, kun valikoituminen ei enää olisi niin riippuvainen siitä kenen haastateltavaksi joutuu, kohentaisi hakijoiden oikeusturvaa.

Opettajankoulutuksessa on yhteisvalintauudistuksen yhteydessä oltu erityisen kiinnostuneita *Multiple Mini Interviews* (MMI) -menetelmästä. Tässä ”pysäkkihaastattelussa” hakija osallistuu peräkkäin useaan arviointitilanteeseen, jossa kussakin on oma strukturoitu teemansa, arvioitsijansa ja tarvittaessa materiaalinsa. Luotettavassa pysäkkihaastattelussa käytetään vähintään viittä pysäkkiä (Fraga, Oluwasanjo, Wasser, Donato & Alweis, 2013) sekä vähintään viiden minuutin haastattelu-aikaa (Dodson, Crotty, Prideaux, Carne, Ward & De Leeuw, 2009). Edellisestä vaatimuksesta

---

<sup>11</sup> Lomaketesti ei olisi ollut opettajankoulutuksessa uusi asia. Esimerkiksi vuosina 1971–75 opiskelijavalinnoissa käytettiin Eysenkin *Personality Inventory* -persoonallisuustestiä (Rinne, 1986). Jyväskylän yliopiston luokanopettajavalinnoissa on 2010-luvullakin hyödynnetty lomaketestiä.

Vaikka kyselylomakkeen suunniteltu osuus lopullisen valinnan kokonaispisteistä olisikin ollut varsin pieni, olisi sen funktio ollut tärkeä. Paitsi, että se olisi lisännyt soveltuvuusarvioinnin menetelmällistä monipuolisuutta, olisi se taannut myös sen, että opettajankouluttajien ei tarvitsisi käyttää opiskelupaikoista kilpailevan, aiempaa laajemman hakijamassan erottelemiseksi tarpeettoman laajaa ja siten vaikeaa pisteytyskaalaa. Tarvittavat desimaalipiste-erot hakijoiden välille olisi ollut hyvä tuottaa sellaisilla menetelmillä, jonka arviointiin ja pisteytykseen ne lähtökohtaisesti sopivat. Mikäli opettajankouluttajien oletetaan pystyvän lyhyessä soveltuvuuskoetilanteessa luotettavasti arvioimaan hakijan soveltuvuutta kovin laajalla skaalalla, asetetaan heidät opiskelijavalinnassa mahdollittoman tehtävän eteen.

Toinen relevantti vaihtoehto desimaalierojen tuottamiseksi olisi ollut hyödyntää lopullisessa valinnassa esikarsintapisteitä, VAKAVA-koetta tai ylioppilastodistuksen pisteytystä. Todistusvalinnan painoarvon kasvaessa vuonna 2020 kaikki hakijat eivät välttämättä enää osallistu VAKAVA-koekseen, vaan osa todennäköisesti luottaa pääseväänsä soveltuvuuskoevaiheeseen ylioppilastodistuksensa perusteella. Käyttökelpoisiksi jäisivät lähinnä ylioppilastodistuksen pisteet, jotka tässä tutkimuksessa havaittiin ennustevaliditeiltaan esimerkiksi soveltuvuuskoepisteitä paremmiksi. Ongelmana on kuitenkin se, että korkeakoulujen valintauudistuksessa on linjattu, että yhteispisteiden käytöstä luovutaan. Niinpä opettajankouluttajien suojele ylitsepääsemättömältä vaikuttavalta erotteluhaasteelta edellyttäisi tässä vaihtoehdossa valtakunnallisesta linjauksesta irtautumista.

on tosin opettajankoulutuksen yhteisvalintasuunnitelmissa tingitty ja pysäkkejä on suunnitteilla lähtökohtaisesti neljä. Syiksi tutkimuksellisesti perustellusta viiden pysäkin mallista luopumiseen on mainittu tiettyjen opettajankoulutusyksiköiden kokema henkilöstöpula sekä se, että malli koetaan etenkin pienemmän hakupaineen opettajankoulutusohjelmissa tarpeettoman raskaaksi. Valittu toteutustapa kuvastaakin jälleen sitä, että vaikka opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisessa on viime aikoina korostettu tutkimusperustaisuutta, tapaavat resurssikysymykset ajaa kehittämistoiminnassa jatkuvasti tutkimuksellisesti perusteltujen näkökantojen edelle.

Soveltuvuuden arvioimiseksi on maailmalla pyritty kehittämään muitakin aiempaa luotettavampia ja validimpia valintamenetelmiä. Yksi tällainen on *Situational Judgement Test* (SJT, ks. Klassen ym., 2014), jossa hakijoille esitetään erilaisia ammatillisesti tyypillisiä skenaarioita. Hakijan tulee tämän jälkeen arvioida erilaisten käyttäytymismallien toimivuutta tilanteessa esimerkiksi laittamalla annetut vaihtoehdot järjestykseen parhaimmasta huonoimpaan. SJT:n on havaittu mahdollistavan useiden non-kognitiivisten attribuuttien arvioinnin työkontekstissa (Patterson, Zibarras & Ashworth, 2016). Menetelmän haasteena voidaan kuitenkin pitää sen voimakasta työkontekstisidonnaisuutta, joka saattaa antaa opettajakokemusta omaaville hakijoille etulyöntiaseman heidän kyetessä kokemuksensa perusteella valitsemaan ”ammattimaisempia” ratkaisuja verrattuna kokemattomampiin hakijoihin. Hakijat eivät tosin ole kokeneet näin, vaan ovat pitäneet menetelmää varsin tasapuolisena (Klassen ym., 2014).

Vaikka tieteen- ja koulutusalat eroavat sekä rakenteeltaan että tavoitteiltaan toisistaan, tulee valintamenetelmien kehittämiseen hakea tietoa myös opettajankoulutuksen ulkopuolelta. Muiden alojen tarpeisiin suunnitelluilla, entistä luotettavammilla ja kustannustehokkaammilla työkaluilla voi olla käyttöarvoa myös tulevien opettajien valikoinnissa. Esimerkiksi lääketieteessä valintamenetelmien toimivuuteen on kohdistettu runsaasti tutkimusta (ks. Patterson, Knight, Dowell, Nicholson, Cousans & Cleland, 2016). Kun MMI-menetelmänkin juuret ovat lääketieteessä (ks. Fraga ym., 2013) kannattanee huomiota suunnata ainakin kyseisen alan valintaratkaisuihin.

## Opettajankouluttajien ammatillinen oppiminen

Soveltuvuuskoemenetelmien uudistamiskiihkössä tulisi kuitenkin huomioida Honkanen ja Nymanin (2001) muistutus siitä, ettei mikään arviointimenetelmä ole parempi kuin käyttäjänsä. Esimerkiksi MMI-menetelmänkin on havaittu Pattersonin ja kollegoiden (2016) meta-analyysissä luotettavaksi ja validiksi valintamenetelmäksi ainoas-



taan silloin, kun arvioitsijat ovat koulutettuja ja osaavat arviointitehtävänsä. Vastaa-  
van arvioitsijoiden osaamisedellytyksen on havaittu koskevan myös muita struktu-  
roidumpia haastattelumenetelmiä (mm. Macan, 2009).

Opettajankouluttajien ammatilliseen kehittymiseen on kiinnitetty viime aikoina  
aiempaa enemmän huomiota (van der Klink ym., 2017; Ping ym., 2018). Lisäksi jat-  
kuva oppiminen on määritelty olennaiseksi osaksi opettajankouluttajan työtä (Good-  
win & Kosnik, 2013; Meeus ym., 2018, ks. myös Euroopan komissio, 2013). Tässä  
tutkimuksessa havaitut ongelmat, kuten eriytyneet valintakriteerit sekä piilokiintiöt,  
korostavat opettajankouluttajien tarvetta saada ammatillista lisätukea soveltuvuus-  
koearviointijana toimimiseen. Vaikka itseohjattu oppiminen (*self-guided track*) on pe-  
rinteisesti yleisin opettajankouluttajien ammatillisen oppimisen muoto (Hadar &  
Brody, 2017), puoltaa portinvartijatehtävän poikkeavuus strukturoidumpaa oppi-  
mistä (*structured track*) siihen valmistautumisessa. Vaikka opettajankouluttajat vetävät  
portinvartijan viitan ylleen vuosittain, joutuvat he silti soveltuvuuskokeessa tilantee-  
seen, joka ei ole heille kovin ominainen tai tuttu (ks. myös Tähtinen & Majjala, 2002).

Aikaisemmat havainnot opettajankouluttajien strukturoidusta ammatillisesta op-  
pimisesta, kuten workshoppeista ja kursseista (mm. Kosnik, Cleovoulou, Fletcher,  
Harris, McGlynn-Stewart & Beck, 2011), havainnoinnista ja palautteesta (mm.  
Schuck, Aubusson & Buchanan, 2008) sekä yhteisoppimisesta (mm. Brody & Hadar,  
2018) ovat lupaavia. Näitä strukturoidun oppimisen muotoja kannattaisi yhä enem-  
män hyödyntää myös valintatehtävään valmistautumisessa, sillä lisääntyneen valinta-  
koulutuksen on havaittu edistävän opettajankoulutuksen valintojen luotettavuutta  
(mm. Byrnes ym., 2003; Caskey ym., 2001). Toivottavaa myös olisi, että Opettajan-  
koulutusfoorumien rahoittamat hankkeet, kuten *Opettajankouluttajien ammatillinen kehit-  
tyminen osana tutkimusperustaista opettajankoulutusta* (ks. Helsingin yliopisto, 2019b),  
tuottaisivat sellaista mallinnusta opettajankouluttajien ammatillisen oppimisen tuke-  
misesta, jota voidaan soveltaa myös opiskelijavalintatehtävään valmistautumisessa.

Smith (2010) korostaa, että opettajankouluttajien ammatillinen oppiminen perus-  
tuu ensisijaisesti omien ammatillisten käytäntöjen, uskomusten ja oletusten kriittiseen  
analysointiin ja muuttamiseen. Jotta opiskelijoiden valinnassa nojaututtaisiin jatkossa  
yhtenäisemmin tavoitepohjaisiin valintakriteereihin, olisi opettajankouluttajien hyvä  
tiedostua omista ”sokeista pisteistään” ja soveltuvuuskoearviointia häiritsevistä vir-  
hetekijöistä. Tämän väitöskirjan tulokset, kuten valintakriteerikuvaukset, sisältävät  
runsaasti havainnollistavaa materiaalia näiden virhetekijöiden<sup>12</sup> käsittelemiseksi.

---

<sup>12</sup> Kosonen (2002b) kuvaa neljä soveltuvuuskoearviointiin liittyvää virhetekijää. *Sädekehävaikutus* eli *le-  
viämismirre*: jotkin piirteet tai toiminnot tuntuvat arvioitsijasta niin miellyttäviltä tai epämiellyttäviltä, että

Sokeiden pisteiden ja virhetekijöiden tiedostamisen ohella opettajankouluttajien olisi kyettävä vahvistamaan kollektiivista ymmärrystään valinnoissa tavoiteltavista ominaisuuksista. Soveltuvuuskäsitykset eivät voi – eikä niiden tarvitsekaan – olla täysin identtisiä, mutta keskeisimmistä attribuuteista olisi hyvä päästä yhteisymmärrykseen. Kun kollektiivinen soveltuvuuden määrittely koskisi ainoastaan keskeisimpiä ominaisuuksia, jäisi tilaa myös opettajuuden variaatioille. Samalla standardoidun, yhdenlaisen opettajuuden riski jäisi vähäiseksi. On muistettava, että opettajankouluttajat niin meillä kuin muuallakin toivovat sitä, että opettajankoulutukseen valikoituisi mahdollisimman heterogeenistä opiskelija-ainesta (Casey & Childs, 2007; Kiviniemi, 2000). Mikäli heterogeenisyyden tavoittelussa kuitenkin tyydytään nojaamaan ainoastaan valintakriteerien luontaiseen eriytymiseen, ylläpidetään diversiteettiä tällöin erittäin ennakoimattomalla ja perusteettomalla tavalla (ks. myös DeLuca, 2012).

Tulevien opettajien ammattitaitoa määrittävät opettajankoulutuksessa opitun lisäksi heidän henkilökohtaiset taipumuksensa (mm. Klassen & Kim, 2017). Tämän vuoksi olisi ensisijaisen tärkeää, että opiskelijavalinnat ymmärrettäisiin niin opettajankoulutusyksiköiden hallinnossa kuin opettajankouluttajienkin keskuudessa joka-keväisen irrallisen riitin tai *ad hoc*-toiminnan sijaan kiinteäksi osaksi opettajankoulutusta. Ymmärryksen siirtyessä edelleen portinvartijatehtävässä kehittymistä edistäväksi systemaattiseksi toiminnaksi, on opettajankoulutuksemme jatkossa entistä paremmin mahdollista tukea tulevien opettajien laatua – valinnasta alkaen.

### 5.3 Jatkotutkimusehdotukset

On selvää, että opiskelijavalintojen tutkimukseen kannattaisi panostaa nykyistä enemmän niin opettajankoulutuksessa kuin muillakin aloilla. Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksissa tehdyt, mutta tehottomiksi havaitut ”yhden koon” ratkaisut (ks. Ahola ym., 2018) korostavat tutkimustiedon roolia koulutuspoliittisten päätösten tekemisessä. Esimerkiksi ilman tutkimustietoa toteutetun ensikertalaiskiintiön kohdalla kyse vaikuttaa olevan lähestymiserheestä: nuorten asemaa opiskelijavalin-

---

ne leimaavat hakijasta muodostuvaa kuvaa. *Ylimyönteisyys* tai *ylikielisyys*: arvioitsija antaa muita enemmän myönteisiä tai kielteisiä arvioita hakijoista. Ongelma on yleisempi tilapäisesti arviointia suorittavilla. *Ylivoivaisuus*, *keskibakuisuus*: hakijoiden välillä ei kyetä tai uskalleta tehdä eroja, jolloin arviointien varianssi jää vähäiseksi. *Kemiat*, *”läheisriippuvuus”*: tietty ihmistyyppi tuntuu arvioitsijasta tutulta tai läheiseltä, jolloin hän tiedostamattaan ihastuu hakijaan. Vastaavasti toinen ihmistyyppi on jostain syystä torjuntaa herättävä, jolloin arvioitsija suhtautuu hakijaan kielteisesti.

noissa ei ole kyetty parantamaan, vaikka hakijoiden käytöstä onkin pystytty muuttamaan – tosin mitä ilmeisimmin lähinnä varovaisempaan ja passiivisempaan suuntaan. Myös todistusvalinnassa käytettävä ylioppilastodistuksen pisteytystyökalu on aiheuttamassa suunnittelemattomia dominoefektejä, kuten lukiolaisten ainevalintojen muuntumisen erityisesti (pitkää) matematiikkaa suosiviksi. Suurimmat sudenkuopat voisivat olla tutkimuksen avulla vältettävissä: tutkimus antaisi mahdollisuuden paitsi ennakoida uudistuksista aiheutuvia seurauksia myös päästä nykyistä paremmin kiinni ilmiöiden taustalla vaikuttaviin syihin. Tutkimukselle olisi kuitenkin annettava aikaa aina vain kiihkeämpään rytmiin siirtyvässä päätöksenteossa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö ohjaa korkeakouluja sekä niiden opiskelijavalintoja voimakkaalla rahoitusvipuvarrella. Aiempaa vahvempi valintatutkimus antaisi korkeakouluille työkalun suhtautua kriittisemmin paikoin perusteettomaan poliittiseen ohjaukseen, jossa korkeakoulutuksen rakenteelliset ja tekniset ongelmat valutetaan opiskelijavalinnoissa ratkaistaviksi. Suoritettavien valintauudistusten olisi aina syytä pohjautua budjettiohjauksella nopeasti läpiajettujen mallien sijasta alakohtaisesti koeteltuun tutkimustietoon ja olla muokattavissa sen perusteella. Tällaiseen opiskelijavalinta-autonomiaan korkeakouluilla olisi myös laissa kirjattu oikeus (ks. ammattikorkeakoululaki 2014/932 § 28; yliopistolaki 2009/558 § 36).

Opiskelijavalintatutkimuksella olisi myös mahdollista sivuuttaa valintakeskustelua leimaava kokemuspohjainen, yksilöiden omaan valikoitumisprosessiin tukeutuva tarkastelutaso. Hyvänä esimerkkinä tästä kokemuspohjaisesta ymmärryksestä käy mielipidekirjoitukseemme tehty jatkokirjoitus, jossa kaksi tutkijatohtoria suomi todistusvalintaan siirtymistä sen vuoksi, että he eivät itse olisi aikanaan päässeet sisään yliopistoon, mikäli todistusvalinta olisi ollut käytössä (Helsingin Sanomat, 2017). Vaikka valintapäätös onkin tietyillä mittareilla todettavissa heidän kohdallaan onnistuneeksi, pakottaa näkökulma kysymään: mitä olisivatkaan saavuttaneet ne, jotka tutkijatohtorien tieltä pudotettiin? Opiskelijavalintakeskustelua ja sen jakolinjoja jäsen-täneiden Aholan ja Spoofin (2019) mukaan valintakeskustelussa ajaudutaankin helposti sivuraiteille, etenkin uudistamistavoitteiden näkökulmasta. Vaikka valintavaihe onkin mieleenpainuva ja keskeisesti elämäntulkua määrittävä tekijä (Kosonen, 2002), ei tunneperustaiselle argumentoinnille kannattaisi antaa valintojen kehittämisessä juurikaan painoarvoa, vaan tarkastella tarvittavia uudistuksia tutkimusperustaisesti.

Opettajankoulutuksessa tutkimusta tulisi suunnata erityisesti valinnan ratkaisevaan soveltavuuskokeeseen. Kun soveltavuuskoe on jatkossa yhteinen, on siihen kohdistettavissa aiempaa laajamittaisempaa tutkimustoimintaa opettajankoulutusyksikkökohtaisesti rajautuneen tarkastelun sijaan. Kun useampien arviointimenetelmien käyttö yleensä parantaa valintapäätösten laatua (ks. Bowles ym., 2014; Klassen

& Kim, 2017), mutta resurssit monivaiheisen soveltuvuuskoearvioinnin toteuttamiseen ovat rajalliset, kannattaisi huomiota kiinnittää vaihtoehtoisin tapoihin mitata hakijoiden soveltuvuutta. Muualla on jo aloitettu *online screeningiin* perustuvien täydentävien etäarviointimenetelmien tutkimus opettajankoulutuksen valinnoissa (ks. Klanssen & Kim, 2018). Vastaavia mahdollisuuksia kannattaisi selvittää myös meillä, vaikka esimerkiksi tietoturvaan ja henkilöllisyyden todistamiseen liittyvät kysymykset saattaisivatkin vielä tässä kohdin muodostua liian vaikeiksi ratkaista.

Menetelmien lisäksi olisi syytä kiinnittää lisähuomiota valinnan toteuttajiin – opettajankouluttajiin. Koska tämän tutkimuksen valintakriteeritulokset olivat jokseenkin divergoivia tuottaen keskenään kohtuullisen erilaisen kuvan ilmiöstä (ks. Lund, 2012; Pitkäniemi, 2015), kannattaisi opettajankouluttajien käsityksiä tutkia lisää. Paikallaan olisi esimerkiksi tarkemmin selvittää valintojen pohjana hyödynnettävän kompetenssimallin ja opettajankouluttajien soveltuvuus käsitysten mahdollisia ristiriitoja. Näin saataisiin työkaluja yhtenäisen valinnan edistämiseen. Myös piilokiintiöiden mekanismien selvittämiseen ja purkamiseen voisi opettajankouluttajatutkimuksesta olla apua.

Soveltuvuuskokeessa arvioitavien ominaisuuksien rajaamiseksi olisi tärkeää analysoida opettajankoulutuksen vaikuttavuutta. Vaikka yliopistokoulutuksen antia työelämätaitojen näkökulmasta on pyritty viime aikoina määrittämään (mm. Tuononen, Kangas, Carver & Parpala, 2019), puuttuu vielä systemaattinen analyysi siitä, mihin opettajankoulutuksella todellisuudessa kyetään vaikuttamaan. Vaikuttavuusanalyysi auttaisi suuntaamaan kompetenssimallia niin, että huomio kohdistuisi valinnassa ensisijaisesti niihin attribuutteihin, jotka ovat koulutuksen ulottumattomissa.

Opiskelijavalintojen ennustevaliditeettiarvioinnin kurottamiseksi opettajankoulutuksen jälkeiseen aikaan olisi kehittävä uudenlaisia mittareita. Vaikka esimerkiksi uraseurantakyselyjen työllistymistä ja osaamista mittaavat osiot ovat jatkossa kiinteä osa yliopistojen rahoitusmallia (OKM, 2019b), on nykyisten yleiskyselyjen käyttöarvo opiskelijavalintojen mallintamisessa kuitenkin vähäinen kahdesta syystä. Ensinnäkin, kyselyt eivät ainakaan tähän asti ole houkutteleet juurikaan vastaajia, jolloin luotettavien johtopäätösten tekeminen niiden perusteella on hankalaa. Toiseksi, yleiskyselyiden sisältämät muuttujat eivät parhaalla tavalla sovellu esimerkiksi opetuslalla tarvittavan erityisosaamisen mittaamiseen. Opetusalalle spesifioidun uraseurantamallin kehittäminen mahdollistaisi paitsi päätelmien tekemisen opiskelijavalintavaiheen yhteydestä suoriutumiseen ja pysymiseen opettajan ammatissa myös tarkemman kuvauksen opettajankoulutuksen tuottamasta tai tuottamatta jättämästä osaamisesta.

# LÄHTEET

- Ahola, S. (2004). *Yhteisbausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Selvitysmiehen loppuraportti*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:9.
- Ahola, S., Asplund, R. & Vanhala, P. (2017). Pääseekö yliopistoon, jos käy valmennuskursin? – alustavia havaintoja. *Tiedepolitiikka*, 42(2), 62–65.
- Ahola, S., Asplund, R. & Vanhala, P. (2018). *Opiskelijavalinnat ja korkeakouluopintojen nopeuttaminen*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 25/2018.
- Ahola, S. & Spoof, J. (2018). Mikä olisi paras tapa valita korkeakouluopiskelijat – opiskelijavalintojen uudistamiseen liittyvän keskustelun jakolinjat. *Tiedepolitiikka*, 43(3), 7–21.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alajääski, J. (1997). Miesongelma luokanopettajakoulutuksenopiskelijavalinnoissa – Rauman tapaus -96. *Kasvatus*, 28(3), 246–254.
- Alajääski, J. & Kemppinen, L. (2002). Valintakoe- ja opintomenestys miehillä ja naisilla – luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan Sisyfos-urakasta. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.), *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna* (s. 59–74). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ammattikorkeakoululaki 2014/932. Annettu Helsingissä 14.11.2014.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload. Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150–1157. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.012
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 18(6), 1–13.
- Bieri Buschor, C., Kappler, C. Keck Frei, A. & Berweger, S. (2014). I Want to Be a Scientist/a Teacher: Students' Perceptions of Career Decision-making in Gender-typed, Non-traditional Areas of Work. *Gender and Education*, 26(7), 743–758. doi: 10.1080/09540253.2014.970615
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13. doi: 10.1027/2151-2604/a000194
- Blömeke, S., Olsen, R.V. & Suhl U. (2016.) Relation of Student Achievement to the Quality of Their Teachers and Instructional Quality. Teoksessa T. Nilsen & J. E. Gustafsson (toim.), *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes. IEA Research for Education* (s. 21–50). Springer: Cham. doi: 10.1007/978-3-319-41252-8\_2

- Bohle Carbonell, K., Stalmeijer, R. E., Könings, K. D., Segers, M., & van Merienboer, J. J. G. (2014). How experts deal with novel solutions: A review of adaptive expertise. *Educational Research Review*, 12(1), 14–29. doi: 10.1016/j.edurev.2014.03.001
- Borkenau, P. (1990). Traits as ideal-based and goal-derived social categories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 381–396.
- Bowden, J. (2000). The nature of phenomenographic research. Teoksessa J. A. Bowden & E. Walsh (toim.), *Phenomenography* (s. 1–12). Melbourne: RMIT University Press.
- Bowden, J. (2005). Reflection on the phenomenographic team research process. Teoksessa J. Bowden, & P. Green (toim.), *Doing developmental phenomenography* (s. 11–31). Melbourne: RMIT University Press.
- Bowles, T., Hattie, J., Dinham, S., Scull, J., & Clinton, J. (2014). Proposing a comprehensive model for identifying teaching candidates. *The Australian Educational Researcher*, 41(4), 365–380. doi: 10.1007/s13384-014-0146-z
- Brody, D. L. & L. L. Hadar. (2018). Critical moments in the process of educational change: understanding the dynamics of change among teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 50–65. doi: 10.1080/02619768.2017.1372741.
- Buehl, M. M. & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change? *Journal of Experimental Education*, 77(4), 367–407. doi: 10.3200/JEXE.77.4.367-408
- Bullock, S. M. & Christou, T. (2009). Exploring the Radical Middle between Theory and Practice: A collaborative self-study of beginning teacher educators. *Studying Teacher Education*, 5(1), 75–88. doi: 10.1080/17425960902830468
- Byrnes, D. A., Kiger, G. & Schechtman, Z. (2003). Evaluating the use of group interviews to select students into teacher-education programs. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 163-172. doi: 10.1177/0022487102250310
- Casey, C. E. & Childs, R. A. (2007). Teacher education program admission criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 67, 1–24.
- Casey, C. E. & Childs, R. A. (2011). Teacher education admission criteria as measure of preparedness for teaching. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 3–20.
- Caskey, M. M., Peterson, K. D. & Temple, J. B. (2001). Complex admission selection procedures for a graduate preservice teacher education program. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 7–21.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Croft, A., Schmader, T., Block, K. & Baron, A. S. (2014). The second shift reflected in the second generation: Do parents' gender roles at home predict children's aspirations? *Psychological Science*, 25(7), 1418–1428. doi: 10.1177/0956797614533968
- Crosskerry, P. & Norman, G. (2008). Overconfidence in Clinical Decision Making. *The American Journal of Medicine*, 121(5), 24–29. doi: 10.1016/j.amjmed.2008.02.001
- D'Agostino, J. V. & Powers, S. J. (2009). Predicting teacher performance with test scores and grade point average: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 46(1), 146–182.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davey, R. L. (2013). *The professional identity of teacher educators: Career on the cusp?* London: Routledge.

- Davies, P., Connolly, M., Nelson, J., Hulme, M., Kirkman, J. & Greenway, C. (2016). 'Letting the right one in': Provider contexts for recruitment to initial teacher education in the United Kingdom. *Teaching and Teacher Education*, 60, 291–302. doi: 10.1016/j.tate.2016.09.003
- DeLuca, C. (2012). Selecting inclusive teacher candidates: Validity and reliability issues in admission policy and practice. *Teacher Education Quarterly*, 39(4), 7–31.
- Denner, P. R., Salzman, S. A. & Newsome, J. D. (2001). Selecting the qualified: a standards-based teacher education admission process. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3), 165–180. doi: 10.1023/A:1012748624856
- Dinham, S. (2013). The quality teaching movement in Australia encounters difficult terrain: A personal perspective. *Australian Journal of Education*, 57(2), 91–106. doi: 10.1177/0004944113485840
- Dodson, M., Crotty, B., Prideaux, D., Carne, R., Ward, A., & de Leeuw, E. (2009). The multiple mini-interview: how long is long enough? *Medical Education*, 43(2), 168–174. doi: 10.1111/j.1365-2923.2008.03260.x
- European komissio. (2013). *Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcomes*. Brussels: European Commission.
- Eurostudent. (2018). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2016–2018. Synopsis of Indicators*.
- Falkenberg, T. (2010). Admission to teacher education programs: The problem and two approaches to addressing it. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 107, 1–35.
- Flores, M. A. (2018). Tensions and Possibilities in Teacher Educators' Roles and Professional Development. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 1–3. doi: 10.1080/02619768.2018.1402984
- Flores, M. A. & Niklasson, L. (2014). Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328–343. doi: 10.1080/02607476.2014.929883
- Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fraga, J. D., Oluwasanjo, A., Wasser, T., Donato, A. & Alweis, R. (2013). Reliability and acceptability of a five-station multiple mini-interview model for residency program recruitment. *Journal of Community Hospital Internal Medicine Perspectives*, 3(3–4). doi: 10.3402/jchimp.v3i3-4.21362
- Goe, L., Bell, C. & Little, O. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Centre for Teacher Quality.
- Goodwin, A. L., & Kosnik, C. (2013). Quality Teacher Educators = Quality Teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334–346. doi: 10.1080/13664530.2013.813766
- Goodwin, A. L. & Oyler, C. (2008). Teacher educators as gatekeepers: Deciding who is ready to teach. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre (toim.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (s. 468–490). New York, NY: Routledge.
- Green, P. (2005). A rigorous journey to phenomenography: From a naturalistic inquirer standpoint. Teoksessa J. Bowden, & P. Green (toim.), *Doing developmental phenomenography* (s. 32–46). Melbourne: RMIT University Press.
- Gröhn, T. (1992). Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.), *Laadullisia läbestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa* (s. 1–31). Helsinki: Yliopistopaino.

- Guerriero, S., & Révai, N. (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. Teoksessa S. Guerriero (toim.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (s. 253–269). Paris: OECD Publishing.
- Hadar, L. L. & Brody, D. L. (2017). Professional Learning and Development of Teacher Educators. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.), *Handbook of Research on Teacher Education* (vol. 2, s. 1049–1064). London: SAGE Publishers.
- Hall, B. & Howard, K. (2008). A synergistic approach: Conducting mixed methods research with typological and systemic design considerations. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 248–269. doi: 10.1177/1558689808314622
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Kenneth, Z. (2005). How teachers learn and develop. Teoksessa L. Darling-Hammond, & J. Bransford (toim.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (s. 258–289). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M. & Brown, J. L., ... & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. doi: 10.1086/669616
- Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2012). The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annual Review of Economics*, 4, 131–157. doi: 10.1146/annurev-economics-080511-111001
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hayton J. C., Allen D. G. & Scarpello V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: a tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191–205. doi: 10.1177/1094428104263675
- HE 2014/244. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi yliopistolain ja ammattikorkeakoululain muuttamisesta.
- Heinz, M. (2013). Tomorrow’s teachers – selecting the best: An exploration of the quality rationale behind academic and experiential selection criteria for initial teacher education programmes. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(2), 93–114. doi: 10.1007/s11092-013-9162-1
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers’ career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258–297. doi: 10.1080/13803611.2015.1018278
- Helsingin Sanomat. (2017). *Olimme lukiossa keski- ja opiskelijoina – meistä tuli tutkijajohdoreita valintakokeen ansiosta*. Mielipide 20.10.2017. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005415326.html>. Luettu 22.2.2019.
- Helsingin Sanomat. (2019). *Uhkaako Suomen kouluja pian opettajapula?* Mielipide 22.5.2019. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006113286.html>. Luettu 29.5.2019.
- Helsingin yliopisto. (2019a). *Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto. VAKAVA-koee. Tilastoja*. <https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/vakava/tilastoja-0>. Luettu 23.1.2019.
- Helsingin yliopisto. (2019b). *Uudistuva opettajankoulutus*. <https://www.helsinki.fi/fi/projektit/uudistuva-opettajankoulutus>. Luettu 6.2.2019.
- Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J., & Malderez, A. (2010). *International approaches to teacher selection and recruitment. OECD Education Working Papers, No. 47*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/5kmbp9hh6qmx-en
- Honkanen, H. & Nyman, K. (2001). *Hyvän henkilöarvioinnin käsikirja*. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.



- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (2012). The professional agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 83–102. doi: 10.1080/02607476.2012.643659
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (toim.) (2006). *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators*. Turku: Finnish Educational Research Association.
- Johnsson, R. B. (2011). Do we need paradigms? A mixed methods perspective. *Mid-Western Educational Researcher*, 24(2), 31–40.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. doi: 10.1177/1558689806298224
- Kainuun Sanomat. (2017). *Opettajan ammatin vetovoima hiipuu*. Näkökulma 3.8.2017. <https://www.kainuunsanomat.fi/kainuun-sanomat/kolumnit/nakokulma-opettajan-ammatin-vetovoima-hiipuu/>. Luettu 8.12.2018.
- Kansanen, P. (2012). Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen? *Kasvatus & Aika*, 6(2), 37–51.
- Kelchtermans, G., Smith, K. & Vanderlinde, R. (2018) Towards an ‘international forum for teacher educator development’: an agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 120–134. doi: 10.1080/02619768.2017.1372743
- Kemppinen, L. (2003). ”Osallistuin myös viime vuonna valintakokeeseen.” Useaan kertaan Rauman OKL:n valintakokeisiin osallistuneet oikaisupyynnöiden ja tilastotietojen valossa. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.), *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin: Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti* (s. 61–91). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kemppinen, L. (2007). Ihannehakijan muotokuva – epävirallinen valintakoes keskustelu ja opettajuuteen liittyvät uskomukset. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.), *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalinnan olemuksen määrittelyä* (s. 185–228). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. Teoksessa L. Darling-Hammond & G. Sykes (toim.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (s. 54–85). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kiviniemi, K. (2000). *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Helsinki: Opetushallitus.
- Klassen, R. M., Durksen, T. L., Al Hashmi, W., Kim, L. E., Longden, K., Metsäpelto, R.-L., & Györi, J. G. (2018). National context and teacher characteristics: Exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries. *Teaching and Teacher Education*, 72, 64–74. doi: 10.1016/j.tate.2018.03.001
- Klassen, R. M., Durksen, T. L., Patterson, F. & Rowett, E. (2017). Filtering functions of assessment for selection into initial teacher education programs. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.), *Handbook of research on teacher education* (vol. 2, s. 893–909). London: SAGE Publishers.
- Klassen, R. M., Durksen, T. L., Rowett, E. & Patterson, F. (2014). Applicant reactions to a situational judgment test used for selection into initial teacher training. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 104–124.
- Klassen, R. M. & Kim, L. E. (2017). Assessing critical attributes of prospective teachers: Implications for selection into initial teacher education programs. Teoksessa D. W.

- Putwain & K. Smart (toim), *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education* (s. 5–22). Oxford, UK: Wiley.
- Klassen R. M. & Kim. L. (2018). *Development of an online construct-informed situational judgment test for screening applicants for initial teacher education. Teacher selection working paper.* <https://psyarxiv.com/64hry/>. Luettu 12.3.2019.
- Klassen, R. M. & Kim, L. E. (2019). Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 26, 32–51. doi: 10.1016/j.edurev.2018.12.003
- van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G. White, S. & Sakata, T. (2017). Professional Development of Teacher Educators: What Do They Do? Findings from an Explorative International Study. *Professional Development in Education*, 43(2), 163–178. doi: 10.1080/19415257.2015.1114506
- Kosnik, C., Brown, R., & Beck, C. (2005). The preservice admissions process: What qualities do future teachers need and how can they be identified in applicants? *The New Educator*, 1, 101–123. doi: 10.1080/15476880590932210
- Kosnik, C., Cleovoulou, Y., Fletcher, T., Harris, T., McGlynn-Stewart, M. & Beck, C. (2011). Becoming teacher educators: An innovative approach to teacher educator preparation. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 351–363. doi: 10.1080/02607476.2011.588027
- Kosonen, P. (1999). Opiskelijavalinta hakijan elämänsäkulun ja koulutusinstituution vuoropuheluna. Teoksessa P. Moilanen, H. Heikkinen & P. Riihinen (toim.), *Opettajuuksia rakentamassa* (s. 11–19). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, P. (2002). *Henkilöarviointi valintakokeessa: aineenopettajaksi hakentuvien käsityksiä ja kokemuksia haastattelusta ja ryhmäkeskustelusta.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, P. (2007). Valintakokeet – hallintoa ja tekniikkaa vai tutkimuspohjaista asiantuntemusta? Teoksessa P. Riihinen & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalinnan olemuksen määrittelyä* (s. 25–42). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kosunen, S., Haltia, N. & Jokila, S. (2015). Valmennuskurssit ja mahdollisuuksien tasa-arvo yliopistokoulutukseen hakeutumisessa. *Kasvatus*, 46(4), 334–348.
- Krokkfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K. Toom, A., Maaranen, K. Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22(1), 1–13. doi: 10.1080/10476210.2010.542559
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805–820. doi: 10.1037/a0032583
- Kupiainen, S., Marjanen, J. & Ouakrim-Soivio, N. (2018). *Ylioppilasvalintojen pyörteissä. Lukio-opinnot, ylioppilastutkinto ja korkeakoulujen opiskelijavalinta.* Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Tampere: Vastapaino.
- Laes, T. (2005). *Tulevaa opettajaa tunnistamassa: opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista.* Turku: Turun yliopisto.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. Annettu Naantalissa 8.8.1986.
- Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 1999/621. Annettu Helsingissä 21.5.1999.
- Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain muuttamisesta 2018/715. Annettu Naantalissa 10.8.2018.
- Legatum Institute. (2018). *The Legatum Prosperity Index 2018.* <https://www.prosperity.com/rankings>. Luettu 12.12.2018.

- Liimatainen, S. (2002). Opettajankoulutuksen valintayhteistyö. Teoksessa P. Rähkä & J. Kari (toim.), *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna* (s. 24–31). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lindeberg, A.-M. & Pitkäniemi, H. (2013). Minäpystyvyyden, vuorovaikutustaidot, ammattikuvat ja valintakriteerit luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeissa ja toisen opiskeluvuoden kokemusten jälkeen. *Kasvatus*, 44(1), 58–72.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Loughran, J. (2011). On becoming a teacher educator. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 279–291. doi: 10.1080/02607476.2011.588016
- Lund, T. (2012). Combining qualitative and quantitative approaches: Some arguments for mixed methods research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56 (2), 155–165. doi: 10.1080/00313831.2011.568674
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behavior and professional development of teacher educators*. Rotterdam: Springer Science & Business Media.
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Jyrhämä, R. & Sintonen, S. (2019). Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 211–227. doi: 10.1080/02619768.2019.1566317
- Macan, T. (2009). The employment interview: A review of current studies and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 19(3), 203–218. doi: 10.1016/j.hmr.2009.03.006
- Madni, A., Baker, E. L., Chow, K. A., Delacruz, G. C. & Griffin, N. C. (2015). Assessment of teachers from a social psychological perspective. *Review of Research in Education*, 39(1), 54–86. doi: 10.3102/0091732X14558203
- Malinen, O., Väisänen, P. & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567–584. doi: 10.1080/09585176.2012.731011
- Malmberg, L.-E. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 58–76. doi: 10.1016/j.tate.2005.07.005
- Malvern, D. D. (1991). Assessing the personal qualities of applicants to teacher training. *Studies in Educational Evaluation*, 17(2–3), 239–253. doi: 10.1016/S0191-491X(05)80082-3
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. & Stanco, G. M. (2012). *TIMSS 2011 International results in science*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa T. Husen & T. N. Postlethwaite (toim.), *International Encyclopedia of Education* (vol. 8, s. 4424–4429). Oxford: Elsevier Science.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277–300.
- Mayer, D., Mitchell, J., Santoro, N. & White, S. (2011). Teacher educators and 'accidental' careers in academe: an Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 247–260. doi: 10.1080/02607476.2011.588011
- McGraw, A. & Fish, T. (2018). Selection and rejection in teacher education: qualities of character crucial in selecting and developing teacher education students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 120–132. doi: 10.1080/1359866X.2017.1355048

- Meeus, W., Cools, W. & Placklé, I. (2018). Teacher educators developing professional roles: frictions between current and optimal practices. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 15–31. doi: 10.1080/02619768.2017.1393515.
- 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 laadukkaaisiin valintastrategioihin: Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti* (s. 178–192). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., ... & Warinowski, A. (2019). *Development of a multidimensional process model forming a conceptual framework for initial teacher education and student selections in the Finnish context*. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 International results in mathematics*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Murray, J. (2017). Defining Teacher Educators: International Perspectives and Contexts. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.), *Handbook of Research on Teacher Education* (vol. 2, s. 1017–1032). London: SAGE Publishers.
- Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142. doi: 10.1016/j.tate.2004.12.006
- Murray, J., Swennen, A. & Shagrir, L. (2009). Understanding teacher educators' work and identities. Teoksessa A. Swennen & M. van der Klink (toim.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (s. 29–43). London: Springer.
- Nikkola, T. & Räihä, P. (2007). Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.), *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä* (s. 9–22). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD publishing.
- OECD. (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD Publishing
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014a). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014b). *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Who wants to become a teacher?* Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results: Collaborative Problem Solving*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018a). *Better life index. Education*. <http://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/education/>. Luettu 12.12.2018.
- OECD. (2018b). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OKM. (2012). *Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:28.
- OKM. (2016a). *Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:37.

- OKM. (2016b). *Opettajankoulutuksen kehittämishjelma. Opettajankoulutusfoorumi*. <https://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi>. Luettu 6.2.2019.
- OKM. (2017a). *Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017–2020*. <https://urly.fi/PxJ>. Luettu 26.3.2018.
- OKM. (2017b). *Opettajankoulutuksen kehittämishankkeet 2017*. <https://minedu.fi/opettajankoulutus-hankkeet-2017>. Luettu 1.2.2019.
- OKM. (2018). Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistusta tarvitaan koulutustason nostamiseksi. [http://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/korkeakoulujen-opiskelijavalintauudistusta-tarvitaan-koulutustason-nostamiseksi](http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/korkeakoulujen-opiskelijavalintauudistusta-tarvitaan-koulutustason-nostamiseksi). Luettu 21.11.2018.
- OKM. (2019a). *Soveltuvuuskokeet palaavat sote-ammattilaisten koulutukseen*. [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/soveltuvuuskokeet-palaavat-sote-ammattilaisten-koulutukseen](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/soveltuvuuskokeet-palaavat-sote-ammattilaisten-koulutukseen). Luettu 21.2.2019.
- OKM. (2019b). *Korkeakouluille uusi rahoitusmalli*. [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/korkeakouluille-uusi-rahoitusmalli](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/korkeakouluille-uusi-rahoitusmalli). Luettu 19.2.2019.
- Onwuebuze, A. J., Johnson, R. B. & Collins, K. M. (2009). Call for mixed analysis: A philosophical framework for combining qualitative and quantitative approaches. *International Journal of Multiple Research Methods*, 3(2), 114–139. doi: 10.5172/mra.3.2.114
- OPH. (2017). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2017:2.
- OPH. (2019). *Poikien oppimishaasteet ja -ratkaisut vuoteen 2025*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2019:9.
- OPM. (2010). *Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohjineen työryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11.
- Opintopolku. (2019a). *Yliopistojen todistusvalinnan pisteytykset*. <https://urly.fi/YPY>. Luettu 3.2.2019.
- Opintopolku. (2019b). *Opintopolku*. <https://opintopolku.fi/wp/fi/>. Luettu 30.1.2019.
- Osborne, J., Costello, A., & Kellow, J. (2008). 6 Best Practices in Exploratory Factor Analysis. Teoksessa J. Osborne (toim.), *Best practices in quantitative methods* (s. 86–100). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Oyler, C., Morvay, J. & Sullivan, F. R. (2017). Developing an Activist Teacher Identity through Teacher Education. Teoksessa D. J. Clandinin, & J. Husu (toim.), *Handbook of Research on Teacher Education* (vol. 1, s. 228–245). London: SAGE Publishers.
- Patterson, F., Knight, A., Dowell, J., Nicholson, S., Cousans, F. & Cleland J. (2016). How effective are selection methods in medical education? A systematic review. *Medical Education*, 50(1), 36–60. doi: 10.1111/medu.12817
- Patterson, F., Zibarras, L. & Ashworth, V. (2016). Situational judgement tests in medical education and training: Research, theory and practice. *Medical Teacher*, 38(1), 3–17. doi: 10.3109/0142159X.2015.1072619.
- Pearson, R. W. (2010). *Statistical Persuasion. How to Collect, Analyze, and Present Data... Accurately, Honestly, and Persuasively*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Picower, B. (2012). Teacher Activism: Enacting a Vision for Social Justice. *Equity & Excellence in Education*, 45(4), 561–574. doi: 10.1080/10665684.2012.717848
- Ping, C., Schellings, G. & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93–104. doi: 10.1016/j.tate.2018.06.003.
- Pitkäniemi, H. (2015). Mixed methods –lähestymistapa kasvatustieteessä: argumentaatiosta kehittämiseen. *Kasvatus*, 46(3), 262–268.

- Potila, A., Moisio, J., Ahti-Miettinen, O., Pyy-Martikainen, M. & Virtanen, V. (2017). *Opiskelijatutkimus 2017. Eurostudent VI – tutkimuksen keskeiset tulokset*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:37.
- Pölonen, J. & Auranen, O. (2017). Julkaisupaine suomalaisessa tiedeyhteisössä. *Informaatiotutkimus*, 36, (2), 24–41. doi: 10.23978/inf.65186
- Rantanen, P. (2004). *Valinnasta työelämään. Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijavalinnan tarkastelua*. Opetusministeriön julkaisuja 2004:19.
- Rasmussen, J. & Bayer, M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 798–818. doi: 10.1080/00220272.2014.927530.
- Rinne, R. (1986). *Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana*. Turku: Turun yliopisto.
- Räihä, P. (2010a). *Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Tampereensis 1559.
- Räihä, P. (2010b). Vakava-hankkeesta ei tullutkaan uuden ylioppilaan pelastajaa. *Kasvatus*, 41(3), 213–225.
- Sackett, P. R., Lievens, F., Van Iddekinge, C. H. & Kuncel, N. R. (2017). Individual differences and their measurement: A review of 100 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 254–273. doi: 10.1037/apl0000151
- Saher, M. (2006). *Everyday beliefs about food and health*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* (2. painos). New York: Teachers College Press.
- Sajavaara, K., Hakkarainen, K., Henttonen, A., Niinistö, K., Pakkanen, T., Piilonen, A.-R. & Moitus, S. (2002). *Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:2002.
- Sanatullova-Allison, E. (2010). Why men become elementary school teachers: insights from an elementary teacher education program. *Action in Teacher Education*, 31(4), 28–40. doi: 10.1080/01626620.2010.10463533
- Schuck, S., Aubusson, P. & Buchanan, J. (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 215–227. doi: 10.1080/02619760802000297
- Sivula, A., Suominen, J. & Reunanen, M. (2015). ”A1 alkuperäisartikkeli tieteellisessä aikakauslehdessä”. Uusien julkaisukäytänteiden omaksuminen ihmistieteissä 2000-luvulla. *Kasvatus & Aika*, 9(3), 149–171.
- Smith, K. (2010). Professional Development of Teacher Educators. Teoksessa E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (toim.), *International Encyclopedia of Education* (s. 681–688). Oxford: Elsevier.
- Stewart, S., Coombs, L. & Burston, B. (2016). What’s sex got to do with it? The preparation of elementary male teacher candidates. *Journal for Multicultural Education*, 10(1), 2–18. doi: 10.1108/JME-07-2015-0024
- Struyven, K., Jacobs, K. & Dochy, F. (2013). Why Do They Want to Teach? The Multiple Reasons of Different Groups of Students for Undertaking Teacher Education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007–1022. doi: 10.1007/s10212-012-0151-Su, R., Rounds, J. & Armstrong, P. I. (2009). Men and Things, Women and People: A Meta-Analysis of Sex Differences in Interests. *Psychological Bulletin*, 135(6), 859–884. doi: 10.1037/a0017364

- Tampereen yliopisto. (2017). *Tampereen alueen ihmistieteiden eettisen toimikunnan lausunto 5/2017 lausuntopyynnöstä 6/2017*. <https://urly.fi/LXp>. Luettu 4.10.2019.
- Tangen, R. (2014). Balancing ethics and quality in educational research – the ethical matrix method. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 678–694.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. painos). Boston: Pearson Education.
- van Tartwijk, J., Zwart, R., & Wubbels, T. (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. Teoksessa D. J. Clandinin, & J. Husu (toim.), *Handbook of Research on Teacher Education* (vol. 2, s. 820–835). London: SAGE Publishers.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2012). Common “Core” Characteristics of Mixed Methods Research: A Review of Critical Issues and Call for Greater Convergence. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 774–788. doi: 10.1177/0002764211433795
- TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Luettu 4.10.2019.
- Teven, J. J. (2001). The relationships among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education*, 50(2), 159–169. doi: 10.1080/03634520109379241
- Thomson, D., Cummings, E., Ferguson, A. K., Moizumi, E. M., Sher, Y., Wang, X., Broad, K., Childs, R. A. (2011). A role for research in initial teacher education admissions: A case study from one Canadian university. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 121, 1–23.
- Tilastokeskus. (2018). *Unista ylioppilaista vain 28 prosenttia jatkoi opintoja samana vuonna*. [https://www.stat.fi/til/khak/2017/khak\\_2017\\_2018-12-13\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/khak/2017/khak_2017_2018-12-13_tie_001_fi.html). Luettu 14.12.2018.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600–609. doi: 10.1080/02607476.2014.956545
- Tryggvason, M. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369–382. doi: 10.1080/02619760903242491
- Tuononen, T. M., Kangas, T. V., Carver, E., & Parpala, A. M. (2019). Yliopisto-opintojen anti viisi vuotta valmistumisen jälkeen – Tukivatko yliopisto-opinnot työelämätaitojen kehittymistä työuran näkökulmasta? *Yliopistopedagogiikka*, 26(1).
- Turun yliopisto. (2018). *Yliopistojen opettajankoulutukset siirtyvät yhteisvalintaan vuonna 2020*. <https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/uutinen/yliopistojen-opettajankoulutukset-siirtyvat-yhteisvalintaan-vuonna-2020>. Luettu 15.12.2018.
- Tähtinen, J. & Maijala, H. (2002). Luokanopettajankoulutuksen valintakokeita kehittämässä – valokiilassa vuoden 2002 valinnat Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Teoksessa P. Rähkä & J. Kari (toim.), *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna* (s. 75–98). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. (2013). Who is a suitable teacher? The over-100-year long history of student selection for teacher training in Finland. *International Journal of Sciences*, 2(3), 109–118.
- Valli, R. & Johnson, P. (2007). Entrance Examinations as Gatekeepers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5), 493–510. doi: 10.1080/00313830701576631
- Varkey Foundation. (2018). *Global Teacher Status Index*. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>. Luettu 14.12.2018.

- van Velzen, C., Van der Klink, M., Swennen, A. & Yaffe, E. (2010). The induction of teacher educators. *Professional Development in Education*, 36 (1–2), 61–75. doi: 10.1080/19415250903454817
- Vermunt, J. D. & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and individual differences*, 21(3), 294–302. doi: 10.1016/j.lindif.2010.11.019
- Vipunen. (2019a). *Yliopistokoulutus. Opintojen kulku*. <https://vipunen.fi/fi-fi/yliopisto/Sivut/Opintojen-kulku.aspx>. Luettu 12.1.2019.
- Vipunen. (2019b). *Yliopistokoulutus. Haku ja valinta*. <https://vipunen.fi/fi-fi/yliopisto/Sivut/Hakeneet-ja-hyv%C3%A4ksytyt.aspx>. Luettu 12.1.2019.
- VNK. (2007). *Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma 19.4.2007*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- VNK. (2011). *Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- VNK. (2015). *Ratkaisujen Suomi: Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- VNK. (2017). *Ratkaisujen Suomi: Puolivälin tarkistus. Hallituksen toimintasuunnitelma vuosille 2017–2019*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- VNK. (2019). *Pääministeri Antti Rinteen hallituksen ohjelma 6.6.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- WEF. (2017). *The Global Competitiveness Report 2017–2018*. Geneva: World Economic Forum.
- Williams, J., Ritter, J. & Bullock, S. M. (2012). Understanding the Complexity of Becoming a Teacher Educator: Experience, Belonging, and Practice within a Professional Learning Community. *Studying Teacher Education*, 8(3), 245–260. doi: 10.1080/17425964.2012.719130
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Annettu Helsingissä 30.12.2014.
- Yliopistolaki 2009/558. Annettu Naantalissa 24.7.2009.
- Åkerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higber Education Research & Development*, 24(4), 321–334. doi: 10.1080/07294360500284672
- Åkerlind, G., Bowden, J., & Green, P. (2005). Learning to do phenomenography: a reflective discussion. Teoksessa J. Bowden, & P. Green (toim.), *Doing developmental phenomenography* (s. 74–100). Melbourne: RMIT University Press.



# JULKAISUT



# JULKAISU

I

## **Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerit – köydenvetoa soveltuvasta hakijasta**

Ville Mankki, Marita Mäkinen & Pekka Räihä

Kasvatus, 49(1), 33–46

**Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa.**





VILLE MANKKI – MARITA MÄKINEN – PEKKA RÄIHÄ

## Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerit – köydenveltoa soveltuvasta hakijasta

Mankki, Ville – Mäkinen, Marita – Räihä, Pekka. 2018. LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN OPISKELIJAVALINTAKRITEERIT – KÖYDENVETOA SOVELTUVASTA HAKIJASTA. Kasvatus 49 (1), 33–46.

Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteereitä tarkastelevan artikkelimme huomio kohdistuu erityisesti opettajankouluttajien käsityksiin koulutukseen ja opettajan ammattiin soveltuvista hakijoista. Tutkimuksemme menetelmäksi valitsimme kehittävän fenomenografian, joka antoi mahdollisuuden kartoittaa kompleksisia valintakriteereitä ja tavoittaa soveltuvuuskokeiden kehittämistarpeita. Teemahaastatteluihin osallistui kahdeksan pitkään arvioitsijana toiminutta opettajankouluttajaa. Neljävaiheisen fenomenografisen analyysin tuloksena tiivistyi kolme kuvauskategoriaa, jotka kuvasivat soveltuvuuden arviointikriteerejä opettajan ammatillisten vaatimusten, koulutettavuuden ja motivaation näkökulmista. Tutkimus toi esiin valitsijoiden välisiä käsityseroja soveltuvien hakijoiden valmiuksista ja ominaisuuksista. Esimerkiksi koulutettavuuden kohdalla toinen arvioitsija korosti nöyryyttä ja vastaanottavaisuutta opettajankoulutuksessa tarjottavalle opetukselle, toinen puolestaan arvosti kriittistä orientaatiota vallitsevien käytänteiden kyseenalaistamiseksi. Nämä paradoksit antoivat viitteitä siitä, että valintojen taustalla on pääosin ideaalipohjaisia, subjektiivisia ja vaihtelevia käsityksiä tieteellisesti perustellun tavoitepohjaisen arvioinnin sijaan. Tämä vaikeuttaa sekä valintojen kehittymistä asiantuntijatoiminnaksi että hakijoiden yhdenvertaisen kohtelun varmistamista. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää soveltuvuuskoepohjaisen opiskelijavalinnan tutkimuksessa ja kehittämisessä.

Asiasanat: opettajankoulutus, opiskelijavalinnat, soveltuvuuskoee, valintakriteerit, fenomenografia

## Johdanto

Luokanopettajakoulutus näyttäytyy suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä poikkeuksellisen suosittuna hakukohteena; kun yliopistokoulutukseen on keskimäärin viime vuosina hakeutunut opiskelupaikoihin verrattuna noin nelinkertainen määrä hakijoita (Vipunen 2017), tavoittelee luokanopettajakoulutuksen opiskelupaikkoja keväisin noin kymmenkertainen hakijamäärä (Opetushallitus 2017). Korkeat hakijamäärät sekä opiskelupaikan saavuttamisen edellyttämät korkeat arvosanat (ks. OECD 2015) ovat omiaan edistämään kuvaa kilpaillusta ja halutusta alasta.

Koska opiskelupaikan saaminen voi kuitenkin edellyttää useita hakukertoja, on valintojen ympärille rakentunut mitä erilaisimpia uskomuksia opettajaksi soveltuvuudesta. Se, mitä koulutukseen hyväksytyltä lopulta edellytetään, jää hakijalle useimmiten hämärän peittoon (Kempainen 2007). Tämä näkyy esimerkiksi oikaisupyyntöjen vastineissa, joissa valintakriteereihin liittyviä yksityiskohtia ei avata vaan viitataan valintaoppaissa ilmoitettuihin yleiskriteereihin. Kyse on tällöin joko siitä, että valintakriteereitä ei haluta paljastaa, tai siitä, etteivät kriteerit ole yksiselitteisiä myöskään opettajakoulutusyksiköille. (Kempainen 2003; Meri & Westling 2003.) Valintaperusteiden läpinäkyvyydestä on tehty havaintoja muuallakin, esimerkiksi Kanadassa (mm. Casey & Childs 2007).

Edellä esitetyistä havainnoista ja epäilyistä huolimatta valintakriteereitä ei ole kuitenkaan kuvattu tai eritelty tutkimuksen avulla. Tässä tutkimuksessa analysoimme luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeessa arvioitsijoina toimivien opettajakouluttajien käsityksiä opettajakoulutukseen ja opettajan ammattiin soveltuvasta hakijasta. Tutkimustehtävän purimme kahdeksi tutkimuskysymykseksi:

1. Millaisia soveltuvuus käsityksiä opiskelijavalintaa toteuttavilla opettajakouluttajilla on?
2. Millaisia opiskelijavalintakriteereitä käsitysten perusteella muodostuu?

Vaikka opettajienkouluttajat vaikuttavat keskeisesti opettajakoulutuksen opetussuunnitelmiin, pedagogisiin valintoihin, opetukseen ja opettajakoulutuksen kehittämiseen (mm. Murray, Swennen & Shagrir 2009), on heidän osuutensa opiskelijavalintojen toteuttajina jäänyt lähes tutkimatta. Hakijoiden arviointia säätelevillä – niin eksplisiittisillä kuin implisiittisilläkin – valintakriteereillä on kuitenkin kauaskantoisia siirtovaikutuksia: tietynlaisen opiskelija-aineksen seuloutuminen opettajaopintoihin siirtää valikoidut ominaisuudet kantajiensa mukana työelämään ja koululuokkiin (Casey & Childs 2011; Falkenberg 2010). Kun ottaa huomioon opettajan merkityksen kaikkein tärkeimpänä oppimistuloksiin vaikuttavana tekijänä (mm. Hattie 2009), on opettajakoulutuksen opiskelijavalintojen nojattava valideihin ja tutkimusperustaisiin valintakriteereihin.

Korkeakoulujen opiskelijavalinnat ovat olleet voimakkaasti esillä niiden noustua pääministeri Sipilän hallitusohjelmassa (VNK 2015) ja sen toteuttamissuunnitelmassa (VNK 2016) keskeiseksi kehittämiskohteeksi. Luokanopettajakoulutuksen valintakriteereitä koskevan tutkimustiedon puutteen vuoksi tutkimuksemme toimii eksploratiivisena eli kartoittavana tutkimuksena, jonka avulla paitsi lisätään valintojen läpinäkyvyyttä myös mahdollistetaan valintakriteereiden kehittämisen ja uudelleenarviointiin tähtäävää jatkotutkimusta.

## Opettajakoulutuksen opiskelijavalintamenettelyt

Kansainvälistä tutkimusta opettajakoulutuksen opiskelijavalinnoista on tuotettu muun muassa Yhdysvalloissa (Byrnes, Kiger & Shechtman 2003; D'Agostino & Powers 2009), Kanadassa (Casey & Childs 2011; DeLuca 2012) ja Israelissa (Shechtman 1992). Meta-analyysien (Byrnes ym. 2003; Casey & Childs 2007) perusteella käytetyin opiskelijavalintakriteeri näyttää olevan hakijoiden yleissivistävän koulutuksen päättöarvioinneista hankittu akateemisten taitojen keskiarvo, *Grade Point Average* (GPA).

GPA-pisteisiin nojaava valintamenettely on saanut osakseen myös kritiikkiä; pisteiden ei ole havaittu ennustavan hakijoiden opintomenestystä opettajankoulutuksessa (Byrnes ym. 2003) tai suoriutumista opettajan ammatissa (Casey & Childs 2011; D'Agostino & Powers 2009). Lisäksi valintakriteereinä käytettyjen GPA-pisteiden ja opettajan arjen työssä vaadittavien ominaisuuksien välillä on nähty epäsuhta: opettajan työssä vaadittava osaaminen, esimerkiksi kielelliset sekä ihmishuhte- ja johtamistaidot, eivät näy GPA-mittareihin perustuvassa opiskelija-valinnassa (Byrnes ym. 2003; Kosonen 2005). Sittemmin GPA-pisteiden ohella on alettu kiinnittää huomiota edellä mainittuihin soveltuvuudesta kertoviin ominaisuuksiin, ja monissa opettajankoulutusyksiköissä valintakokeet ovat muotoutuneet monivaiheisiksi.

Maamme luokanopettajakoulutuksen valintoihin GPA-kritiikki osuu vain osin. Suomessa valintakoemallia on vuosikymmeniä ollut kaksivaiheinen (Räihä 2010; Usiautti & Määttä 2013). Valinnan ensimmäisenä vaiheena toteutetaan valtakunnallinen kasvatustieteellisen alan opiskelivalmiuksia mittaava VAKAVA-koee, joka vuonna 2007 korvasi aiemman yo-todistukseen, työkokemukseen sekä muihin opintoihin nojanneen esikarsintajärjestelmän.

### **Opiskelijavalintatraditio – soveltuvuuskoee**

Opiskelijavalinnan toisena ja ratkaisevana vaiheena toteutetaan soveltuvuuskoee. Sen institutionaalisenä tavoitteena on valikoida koulutukseen parhaiten soveltuvat ja motivoituneimmat hakijat, jotka paitsi suoriutuvat opettajankoulutuksesta myös sitoutuvat siihen ja myöhemmin opetusalan työtehtävään (Casey & Childs 2007; Valli & Johnson 2007). Vähimmäistavoitteena voitaneen pitää soveltumattomien karsimista – pyrkihän opettajaksi runsaasti ihmisiä, joille ammatti ei omista toiveista huolimatta sovi (Nikkola & Räihä 2007).

Soveltuvuuskoekessa arvioidut hakijan ominaisuudet ovat vaihdelleet eri vuosikymmeninä. Siinä missä 1950-luvulla kansa-

koulunopettajaksi pyrkineeltä edellytettiin puhdasmaineisuutta, ruumiinterveyttä, säännöllisyyttä, musikaalisuutta, esiintymistaitoa ja hyväkäytöksisyyttä, kohdentui huomioon 1970- ja 80-luvuilla hakijan esiintymistaitosuuteen, harrastuneisuuteen ja ekstroverttisuuteen (Rinne 1986). Kun opettajaksi aikovien opetusnäytteestä osana valintakokeita luovutettiin vuonna 1996, muutos paitsi siirsi luokanopettajankoulutuksen valinnat elokuulta kesäkuulle (Räihä 2010) myös antoi tilaa soveltuvuutta väljemmin kuvaavalle arvioinnille (Laes 2005). Tällöin pyrkijältä alettiin edellyttää motivoituneisuutta, soveltuvuutta, sitoutuneisuutta ja koulutettavuutta.

Opettajankoulutusyksiköiden kevään 2018 opiskelijavalintatavoitteet kuvaavat valintakriteereitä varsin väljästi ja yleisellä tasolla (taulukko 1). Laes (2005) pitää tätä merkkinä opiskelijavalinnan sosiaalisesta konstruutumisesta, jossa valitsijoille jätetään runsaasti vapauksia toimia vaikuttamiensa pohjalta. Valitsijoilla onkin valta julistaa hakija joko soveltuvaksi tai soveltumattomaksi (Lay, Pinnegar, Reed, Wheeler & Wilkes 2005). Väljät ja erittelemättömät valintakriteerit paitsi vaikeuttavat valintojen tieteellisen pohjan rakentumista ja kehittymistä asiantuntijatoiminnaksi myös heikentävät hakijoiden mahdollisuuksia tehdä päätelmiä valintatuloksen syistä (Meri & Westling 2003). Hakijoiden epätietoisuus onkin johtanut luokanopettajavalintojen tyyppi-piirteeseen – karsittujen toistuvaan uudelleen-hakeutumiseen (Räihä 2010).

Valintakriteerit näyttävät muotoutuvan muun kuin tutkimusperustaisen ymmärryksen varaan (Laes 2005; Lindeberg & Pitkäniemi 2013; Räihä 2010). Synnä todellisiin arvioinnin kohteisiin syventyvien tutkimusten vähäisyydelle pidetään sitä, että opettajankoulutusyksiköt eivät mielellään lisää valintaprosessiensa läpinäkyvyyttä. Lisääntyneen avoimuuden pelätään muuttavan koetilanteen epäautenttiseksi ja käsikirjoitusmaiseksi hakijoiden toistaessa heiltä odotettuja vuorosanoja, mikä vähentäisi soveltuvuuskoeken luotettavuutta ja kasvattaisi valintatietämättömyyden työmäärää. (Kempainen 2007.)

TAULUKKO 1. Soveltuvuuskokeen opettajankoulutusyksikkökohtaiset tavoitteet (Opintopolku 2018)

	Soveltuvuuskokeen tavoitteet
Helsingin yliopisto	Arvioida hakijan soveltuvuutta opettajan ammattiin sekä taitoja, motivaatiota ja sitoutuneisuutta opiskella luokanopettajan koulutuksessa. Sitoutuneisuudella tarkoitetaan hakijan sitoutuneisuutta suorittaa tutkinto hakemassaan opintosuunnassa.
Itä-Suomen yliopisto	Arvioida hakijan edellytyksiä suoriutua koulutuksen opinnoista sekä soveltuvuutta, motivoituneisuutta ja sitoutuneisuutta koulutukseen sekä kasvatus-, ohjaus- ja opetusosalalla työskentelyyn. Lisäksi arvioidaan hakijan yhteistyö-, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisuvalmiuksia.
Jyväskylän yliopisto	X
Lapin yliopisto	X
Oulun yliopisto	Saada käsitys hakijan soveltuvuudesta koulutukseen sekä opettajan työhön arvioimalla mm. hakijan sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja sekä kykyä jäsentää omia motiivejaan, tavoitteitaan ja kykyjään.
Tampereen yliopisto	Arvioida hakijan motivoituneisuutta ja soveltuvuutta kasvatustyöhön, ajattelun jäsenyisyyttä, sosiaalisia taitoja ja ongelmanratkaisutaitoja.
Turun yliopisto, Rauma	Saada käsitys pyrkijän motivaatiosta, koulutettavuudesta sekä soveltuvuudesta opettajan uralle.
Turun yliopisto, Turku	

X = soveltuvuuskokeen tavoitteita ei ole kirjattu Opintopolku-palveluun

### Ideaalipohjainen valinta haastaa hakijan oikeusturvaa

On selvää, että valitsijoina toimivien opettajankouluttajien käsitykset sopivasta opettajaprofilista heijastuvat siihen, millaisia hakijoita he suosivat soveltuvuuskokeessa (Falkenberg 2010; Lindeberg & Pitkäniemi 2013). Koska nämä käsitykset ovat usein syvälle juurtuneita ja epäyhtenäisiä (Childs & Casey 2007) ja kumpuavat jopa arvioitsijan omista kouluajoista (Darling-Hammond 2006; Lortie 1975), on valintakriteereitä syytä epäillä subjektiivisiksi sekä arvioitsijasta toiseen vaihteleviksi (Meri & Westling 2003).

Opiskelijavalintaa voi tarkastella Borke-naun (1990) ideaalipohjaisen ja tavoitepohjaisen valinnan käsitteillä. Ideaalipohjaisessa valinnassa hakijasta pyritään löytämään valitsijan omaa subjektiivista ja intuitiivista ammattikuvaa vastaavia piirteitä. Tavoitepohjainen valinta sen sijaan nojaa ennalta määriteltyihin ammatin kannalta keskeisiin kriteereihin. Ideaalipohjaisen valinnan eräänlainen ongelma on, että se pikemminkin uusintaa

uskomuksen mukaista opettajakuvaa kuin uudistaa sitä (Riihinen 2010).

Mikäli valinnat perustuvat pelkästään arvioitsijoiden subjektiivisiin näkemyksiin soveltuvuudesta (ideaalipohjainen valinta), lisääntyy sattuman osuus valinnassa. Yksittäisen hakijan valikoituminen voi olla riippuvainen siitä, millainen soveltuvuusarvio hänellä on (DeLuca 2012; Laes 2005). Vaikka arvioitsijan persoonallinen soveltuvuusmäärittelmä voi joskus sopia yhteen ammatissa edellytettävien ominaisuuksien kanssa, jää siihen nojaava valintapäätös kuitenkin puutteelliseksi (Nikkola & Riihinen 2007). Pahimmillaan tämä koettelee soveltuvuuskokeisiin osallistuvien hakijoiden oikeusturvaa.

### Tutkimuksen toteuttaminen ja metodologiset valinnat

Tavoitteenamme oli analysoida opettajankouluttajien soveltuvuusarvioita sekä niiden pohjalta rakentuvia valintakriteereitä. Lähestyimme valintakriteereitä kolmella



fenomenografiseen tiedonintressiin soveltuvalta tasolla, jotka esittävät saman käsityksen eri osia (ks. Marton, Dall’Alba & Beaty 1993; Åkerlind 2005): valintakriteereiden (mitä-taso) lisäksi pyrimme tutkimaan arvioinnin keinoja ja tapoja (miten-taso) sekä perusteita ja syitä (miksi-taso). Fenomenografian valintaa tutkimusotteeksi puolsi myös vähäinen tutkimustieto opiskelijavalintaa toteuttavien opettajankouluttajien soveltuvuusnäkökulmista.

Perinteisen fenomenografian (ks. esim. Marton 1994) sijaan tutkimusta ohjasi kehittävä fenomenografia (*developmental phenomenography*), jossa tutkimuksen lähtökohtana ovat käytännön kehittämistarpeet sekä saavutetun tutkimustiedon sovellettavuus (Bowden 2000). Kehittävän fenomenografian avulla tuotimme tietoa valintakäytänteiden kehittämiseksi sekä jatkotutkimuksen mahdollistamiseksi. Fenomenografia mahdollisti myös vallitsevien, jopa itsestään selvinä pidettyjen käsitysten esiin tuomisen, jonka toivomme edistävän nykyiseen valintaprosessiin mahdollisesti sisältyvien epäkohtien purkamista.

#### *Osallistujat ja aineiston hankinta*

Tutkimukseen osallistui kahdeksan kokenutta, useasti luokanopettajakoulutuksen opiskelija-valinnoissa arvioitsijana toiminutta opettajankouluttajaa. Heistä kuusi osallistui tutkimukseen ennen soveltuvuuskokeita tai niiden aikana, kaksi kokeiden jälkeen. Pyrkimyksenämme oli huomioida eri opettajankoulutuspositiot, mikä merkitsi, että valitsimme tutkimukseen kaksi osallistujaa kustakin valintoihin osallistuvasta opettajankouluttajaryhmästä (professorit, yliopistonlehtorit, lehtorit, normaalikoulun opettajat). Osallistujat edustivat myös yhden opettajankoulutusyksikön jokaista haastattelu- ja ryhmätehtävävalintalautakuntaa.

Keskittymällä yhteen opettajankoulutusyksikköön saavutimme sen, että tutkimukseen osallistui samassa yksikössä työskenteleviä ja samanlaisen valintakoevalmistautumisen läpikäyneitä opettajankouluttajia. Näin tuloksis-

sa kuvattujen käsityksien eriytymisen voidaan tulkita johtuvan valitsijoiden henkilökohtaisista ja subjektiivisista käsityseroista eikä opettajankoulutusyksikkökohtaisista eroista. Tutkittavien valitseminen useista opettajankoulutusyksiköistä olisi voinut entisestään lisätä käsityksien eriytyneisyyttä, mutta samalla se olisi poistanut mahdollisuuden kuvata jo yksittäiseen opettajankoulutusyksikköön sisältyvää käsitysten variaatiota. Huolimatta tutkimuskohteen yksittäisyydestä ei siitä saatu tietoa ole kuitenkaan sidottu vain kyseiseen opettajankoulutusyksikköön (ks. Varto 2005).

Keräsimme tutkimusaineiston fenomenografiselle tutkimusotteelle ominaisella tavalla, teemahaastattelulla (ks. Åkerlind, Bowden & Green 2005). Niiden avulla oli mahdollista saada näkymä yksilöllisistä merkitysrakenteista, ja kertyneen aineiston voi siten katsoa edustavan vastaajien käsityksiä ja tulkintaa ilmiöstä (ks. Marton 1994). Haastattelurungon muodostivat opettajankoulutusyksiköiden kirjalliset tavoitteet (soveltuvuus, koulutettavuus ja motivaatio), joista halusimme konkreettisempaa ja yksityiskohtaisempaa tietoa. Keskityimme erityisesti *miksi*-kysymyksiin, joilla Åkerlindin ym. (2005) mukaan saavutetaan merkityksellistä tietoa yksilöllisistä ilmiöistä koskevista asenteista, intentioista ja merkityksistä.

#### *Analyysin vaiheet*

Fenomenografisessa analyysissä tiivistimme aineiston kuvauskategorioiksi (*categories of description*), jotka edustivat abstraktimpaa kuvaustasoa kuin yksittäisten henkilöiden käsitykset (Marton 1994). Analyysi eteni neljävaiheisesti vertaamalla käsityksiä ja yhdistämällä niitä yhtenevien piirteidensä perusteella kategorioiksi (ks. Åkerlind 2005). Ensimmäisessä vaiheessa etsimme litteroidusta aineistosta tutkimuskysymysten suuntaisia merkityksellisiä ilmaisuja. Toisessa vaiheessa ryhmitelimme ilmaisut merkityksyksiköiden joukoksi (*pool of meanings*, ks. Marton 1994) eli käsityksiksi. Kolmannessa vaiheessa merkityksyksiköiden joukosta rakentui neljä abstraktimpaa

TAULUKKO 2. Esimerkki jännitteisistä käsityksistä kuvauskategorian sisällä

Käsitys	Vastakäsitys	Kuvauskategoria
Kyl se mun mielestä sellanen kriittisyys ja kyseenalaistaminen on tärkeä ominaisuus. Mulle se taas jotenkin tuntuu luontevalta, et hakija on enemmän kyseenalaistaja. (8.11)	Hyvällä hakijalla on tietyn tyyppinen nöyryys. Kun opettajaopinnot on aika käytännöllisiä, et on aika vastaanottavainen sille opetukselle, siinä mielessä nöyrä. (2.15)	Koulutettavuusparadoksi

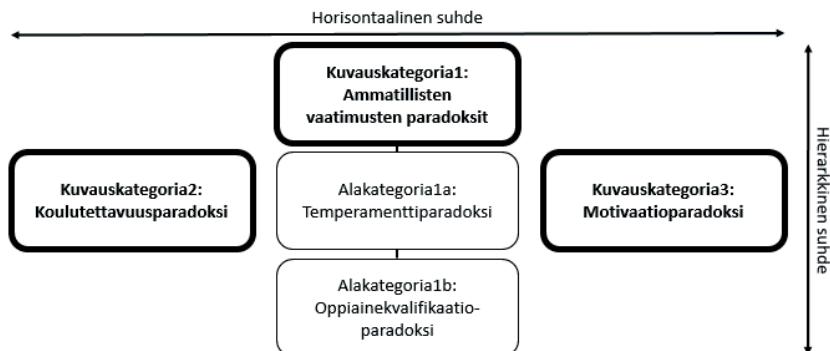
alakategoriaa. Lopulta alakategoriat tiivistyivät kolmeksi pelkistetyksi ja laadullisesti toisistaan eriytyneeksi kuvauskategoriaksi.

Vaikka fenomenografinen analyysi koostuu laadullisesti eriytyneiden ja ominaispiirteiltään rajattujen kuvauskategorioiden muodostamiseen tähtäävistä vaiheista, on sen pää-tarkoituksena käsitysten vaihtelun ja eroavaisuuksien kuvaaminen (Bowden 2005; Marton 1994). Siten kuvauskategorioiden sisään ryhmittyy toisistaan eroavia ja jopa keskenään vastakkaisia käsityksiä, jotka nostivat esiin aineiston sisältämiä jännitteitä. Keskityimmekin kuvaamaan kategorioiden ominaispiirteiden sijaan niiden käsityksellisiä ääripäitä. Taulukossa 2 esitämme esimerkin kuvauskategorian jännitteisyydestä ja kuvauskategorian nimeämisestä.

Analyysin tuloksena nimesimme kuvauskategoriat seuraavasti: 1) *ammattillisten vaatimusten paradoksi*, 2) *koulutettavuusparadoksi* ja

3) *motivaatioparadoksi*. Koska kategoriat linkittyivät toisiinsa edustaessaan saman ilmiön erilaisia käsitystapoja (ks. Bowden 2005; Åkerlind ym. 2005), määrittelimme tulosten selkeyttämiseksi myös kuvauskategorioiden keskinäisen struktuurin (kuvio 1). Kuvauskategoria 1 edustaa korkeamman tason kuvauskategoriaa kuin jälkimmäiset kategoriat, koska se muodostui kahdesta analyysin viimeisessä vaiheessa yhdistyneestä alakategoriasta. Tämän vuoksi ensimmäinen kuvauskategoria sisältää monipuolisempia käsityksiä kuin alakategorian tasolle jääneet kategoriat (ks. Marton 1994).

Hierarkkinen kategoriajärjestelmä poistaa fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisen ongelman – kaikkien käsitysten esittämisen samanarvoisina (Gröhn 1993). Analyysin tuloksena syntyneet kategoriat täyttivät siten kaikki fenomenografisten tutkimustulosten arviointikriteerit (ks. Marton & Booth 1997): 1) jokainen kategoria paljastaa jotakin



KUVIO 1. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteereiden paradoksit

selkeästi erottuvaa ilmiön käsitystavoista, 2) kategoriat on suhteutettu toisiinsa loogisesti ja 3) tulokset ovat pelkistettyjä eli havaittu variaatio esitetään lukumäärällisesti mahdollisimman vähinä kategorioina.

### Tulokset

Kuvaamalla kuvauskategorioiden sisältämiä opettajankouluttajien käsityksiä saimme esille vallitsevan valintaprosessin sisältämiä jännitteitä. Koska jännitteet ilmenivät eräänlaisina vastakkaisuuksina, nimesimme ne paradokseiksi. Sitaattien tunnistetietojen ensimmäinen numero viittaa haastateltavaan ja jälkimmäinen analyysiyksikön järjestysnumeroon.

#### *Ammatillisten vaatimusten paradoksit*

Opettajan ammatti on vaativa, kielellisiä sekä ihmissuhde- ja johtamistaitoja edellyttävä ammatti (Byrnes ym. 2003). Työhön kuuluvat olennaisesti kasvatus- tai opetus-suunnitelmatyö sekä koulun kehittäminen moniammatillisessa yhteistyössä niin kollegojen, oppilaiden vanhempien kuin muidenkin sidosryhmien kanssa (Leana 2011). Tutkimuksessamme opettajankouluttajat vertasivat näkemyksiään opettajan työn vaatimuksista soveltuvuuskokeessa arvioitaviin hakijoiden ominaisuuksiin. Keskeisin eroavaisuus valitsijoiden välillä näkyi heidän pohdinnoissaan etsityistä persoonallisuuden piirteistä:

Ilman muuta tietynlaiset persoonallisuuden piirteet, että on ulospäinsuuntautuva, niin niistä on hyötyä tämmöissä tilanteissa niin kun nää on nää soveltuvuuskokeet. Jos on esimerkiksi humoristinen tyyppi ja osaa käyttää sitä jollakin tavalla siinä jännittävässäkin tilanteessa, niin siitähän tulee ilman muuta semmonen positiivinen vaikutelma. (6.9)

Lausahduksessa esiin tullut ekstroverttiys korostui luokanopettajavalinnoissa aina hakusiakirjoja myöten vielä ainakin 1980-luvulla (esim. Rinne 1986). Nykyisellään ekstroversion korostuminen aineistossa saattaa johtua enemmän soveltuvuuskokeen sosiaalisesta pe-

rusluonteesta kuin opettajan työn vaatimuksista. Laeksen (2005) mukaan valitsijat näyttävät suosivan ulospäinsuuntautuneita hakijoita, koska nämä pystyvät haastattelutilanteessa "neuvottelemalla" itselleen opettajaidentiteetin suostuttelemaan valitsijat puolelleen. Osa haastatelluista liittikin sujuvan ja vakuuttavan käyttäytymisen tärkeiksi valintaperusteiksi:

No tietysti semmoinen puhuminen taito on tosi tärkeä. Et osaa selkeästi ilmasta itseensä. (1.9)

Jos on semmosia, et ulosanti on heikkoa. Jos ei saa toisesta mitään irti, ei pysty kertomaan omia ajatuksia tai vastaamaan kysymyksiin, niin kyl se on silloin hankala olla opettajana. (2.3)

Lausahdukset tukevat Meren ja Westlingin (2003) epäilyksiä selkeän äänen ja kielenkäytön nousemisesta soveltuvuusarvioinnin piilokriteeriksi. Sujuvan puheen tärkeyteen näyttävät uskovan myös hakijat, mikä käy ilmi koulutuksen ulkopuolelle jääneiden oikaisu-pyyntöistä. Räihän siteeraama oikaisu-pyyntö "mielestäni pystyin kertomaan ajatuksistani selkeästi ja perustelin näkemykseni varsin hyvin" (Räihä 2010, 45) ilmentää sujuvan ilmaisen näyttäytymistä hakijoille yhtenä keskeisimmistä valintakriteereistä.

Osa valitsijoista ei vakuuttunutkaan hakijoiden ulospäinsuuntautuneisuuden oleellisuudesta. Sen sijaan he pyrkivät vähentämään assertiivisuuden – jämäkän ja verbaalisesti selkeän, asiallisen ja vakuuttavasti perustelevan käytöksen – vaikutusta hakijoita arvioitaessa. Valitsijoiden käsitys on yhteneväinen Laeksen (2005) havaintojen kanssa siitä, että sosiaalisesti korostuneet soveltuvuuskoetilanteet voivat jättää varjoonsa muita tärkeitä valintakriteereitä. Yksi haastatelluista muotoilee ajatuksen seuraavasti:

Ainahan se on sekä arvioitsijalle sekä hakijalle eduksi, että ei ois liian lukkoon lyöty käsitys hyvästä opettajasta. Että se sallis kuitenkin variaatioita, ettei se esimerkiksi olis sellanen, että se suosis yksinomaan ulospäinsuuntaunutta, sellaisia tehopakkauksia. Et siinä helposti tulee kiinnitettyä huomiota sellaseen ekstroverttiyteen, sellaseen ulospäinsuuntauneeseen. Et mä kyllä katson hirveen paljon sitä, et se temperamentti ei saa olla se tärkein. (7.13)

Ekstroversion sivuuttaminen on lopulta kuitenkin haastavaa, sillä sen on havaittu olevan voimakkaimpia ja nopeimmin tunnistettavia persoonallisuuden piirteitä (Borkenau 1990; Myers 2002). Ekstroverttiys onkin keskeisin luokanopettajakoulutukseen valittujen ominaisuus, sillä valituista ekstroverteiksi luokiteltuja on yli 90 prosenttia, vaikka heidän osuutensa hakijajoukosta oli huomattavasti pienempi (Heikkilä-Laakso 1995).

Toinen ammatillisiin vaatimuksiin osuva paradoksi koski valitsijoiden ristiriitaisia näkemyksiä oppiainekvalifikaatioiden merkityksestä. Osa valitsijoista edusti niin sanottua suppean erityisosaamisen käsitystä, jossa valinnassa arvostettava osaaminen kytkeytyy oppiaineisiin, kuten seuraavassa kuvauksessa:

Musta on tosi tärkeä, et on sellasia harrastuksia ollu vuosikausia, joita se henkilö voi soveltaa omissa opetuksessaan, niin onhan se nyt paljon pidemmällä, kun se henkilö, jolla ei oo mitään. Oli sitten liikunta, kuvaamataidolliset jutut, musiikki. Esimerkiks musiikkia voi käyttää hyväkseen niin monella tavalla, miksei liikuntaa ja kuvistakin kyllä. Siel on semmosiakin, jotka on vaikka maajoukkueen pelaajia, niin kyllä silloin voi arvata, et se on aika hyvä siinä. Hänen taitonsa on niin laajat, että se pystyy antaan enemmän kun tällöinen mattimeikäläinen. Kyl semmoset taidot mun mielestä painaa. Sanotaan et jos se harastus taas on ihan koulumaailman ulkopuolelta, niin ei se kiinnosta tai mä en noteeraa sitä. Kyl mä jotenkin mietin, että mitä annettavaa sillä on oppilaille siellä omissa luokassa. (5.8)

Oppiainekvalifikaatioiden nouseminen valintakriteeriksi edustaa Lindebergin ja Pitkäniemen (2013) mukaan oppiaine-eksperttiyttä korostavaa ammattikuvaa. Vaikka oppiaineisiin liittyvien kvalifikaatioiden arvioinnilla onkin ollut opiskelijavalinnassa perinteisesti keskeinen rooli (ks. Rinne 1986), on niiden ylläpitäminen Riihinen (2010) mukaan tänä päivänä kyseenalaista, koska opettajan työn edellyttämää osaamista ei enää kyetä määrittelemään yksinomaan oppiainekvalifikaatioiden kautta. Osa arvioitsijoista korostikin niin sanotun laajan erityisosaamisen merkitystä, jolloin erityisosaamista ei sidota oppiainekvalifikaatioihin:

Sillä hakijalla on myös jotain omia kiinnostuksenkohteita, liittyy ne sitten kouluun tai ei. Jos on joku kiinnostuksenkohde, koska luokanopettajanhomma on niin monipuolinen. Harrastat sä mitä vaan, niin sä saat siitä jotain omaan työhös. Se tuo jotain lisäarvoa siihen, että jos mietti kouluyhteisöä jossa pitää olla erilaisia osaajia, niin näin niitä sitten tulis sinne. (2.16)

Vaikka erityisosaamista ei välttämättä suoraan liitettäisikään oppiainekvalifikaatioihin, on näkyvien taitojen käyttäminen valintakriteerinä kuitenkin nähty perusteettomana tai jopa haitallisena opettajankoulutuksen kannalta. Esimerkiksi Nikkolan ja Riihinen (2007) mukaan näkyvien taitojen korostaminen opiskelijavalinnasta lähtien tarkoittaa sitä, että opettajan ammatti uusintaa itseään kisälliperiaatteen tavoin: ammatti opitaan ja sitä toteutetaan samoihin käytännön taitoihin nojaten kuin ennenkin. Tällöin opettajan ammatin edellyttämä osaamisen jatkuva päivittäminen vastaamaan mahdollisimman hyvin oppilaiden muuttuviin tarpeisiin ja kiinnostuksiin jää saavuttamatta (ks. Rollnick & Mavhunga 2016).

#### *Koulutettavuusparadoksi*

Opettajaksi oppiminen edellyttää Feiman-Nemserin (2008) mukaan monenlaisia kompetensseja: opettajaopiskelijan on kehitettävä opettajan työn edellyttämää tietopohjaansa ja ammatillista herkkyyttään, taitoaan ajatella ammatin tavoitteiden mukaisesti sekä kykyään toimia käytännön monimutkaisissa tilanteissa. Meren ja Westlingin (2003) mukaan opettajankoulutukseen pitäisikin valikoida opiskelijoita, jotka ovat kykeneviä paitsi akateemiseen opiskeluun myös opettajan ammatin edellyttämien valmiuksien oppimiseen. Arvioitsijat kuvailivat puheenvuoroissaan tavoiteltua koulutettavuutta varsin ristiriitaisilla määrittelyillä. Osa valitsijoista kuvasi koulutettavuuden nöyryytenä, joka edistää hakijan vastaanottavuutta annetulle opetukselle:

Toivottavasti hakijalla on tietyn tyyppinen nöyryys. Kun opettajaopinnot on aika käytännöllisiä, et on aika vastaanottavainen sille opetukselle, sii-

nä mielessä nöyrä. Jos on valmiiksi varsin vahvat ismit, niin sit se tuo pelkkää vastustamista asioiden opetteluun ja sit opiskelu on sellasta suorittamista. (2.15)

Ois hyvä olla vähän nöyräkin, kun aina ei voi tietää, mikä on loppujen lopuksi siinä työssä se hyöty ja et mitä taitoja tarvii. (1.28)

Edelliset näkemykset puoltavat Meren ja Westlingin (2003) näkemystä sopeutuvuutta ja muokautumista suosivasta opettajankoulutuksesta, johon valikoidaan kriittikittömästi vallitsevaan koulukulttuuriin suhtautuvia opiskelijoita jättäen uudistamisorientoituneet hakijat koulutuksen ulkopuolelle. Vaikka sopeutuvuutta pidettiin tärkeänä koulutettavuuden osana, korosti osa valitsijoista kuitenkin myös hakijoiden kriittistä orientaatiota:

Kyl mun mielestä kriittisyys ja kyseenalaistaminen on tärkeä ominaisuus. Mulle se jotenkin tuntuu luontevalta, et hakija on enemmän kyseenalaistaja. Mun mielestä on hirveen tervettä et uskalletaan kyseenalaistaa. Nythän kuuluu olla kauheen teknologiamyönteinen, kun sehän on kaikkien meidän elämässä mut, että missä määrin se on sellanen must-juttu jokaiselle opettajalle. Et on hyvä katsoa asian eri puolia, et osaa kyseenalaistaa myös nää trendit, et miten pitää olla. Yks asia, mikä huolestutti, oli se, että hakijat hirveen vähän uskalsivat jotenkin ottaa kantaa tai argumentoida tai oikeesti olla eri mieltä. (8.11)

Vaikka edellinen puheenvuoro korosti reflektointia sekä traditioiden kyseenalaistamista hakijoiden arvioinnin lähtökohtana, on kriittisen ajattelun arviointi valinnoissa kuitenkin haastavaa yksiselitteisen määrittelyn puutteen vuoksi (Flores, Matkin, Burbach, Quinn & Harding 2012). Opettajankoulutukseen valituilla onkin havaittu olevan varsin vahva ja muuttumaton ennakkokuva opettajan työstä, mikä vaikeuttaa opiskelijoiden käsitysten kriittistä uudelleentarkastelua (Lay ym. 2005).

### *Motivaatioparadoks*

Hakijan motivaatiolla tai pikemmin tavalla osoittaa motivaatiota näyttää olevan luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa keskeinen merkitys. Opiskelijavalintojen yhtey-

dessä motivaatiolla viitataan yleensä sekä opintoihin että ammattiin sitoutumiseen (Meri & Westling 2003). Tässä aineistossa korostui jälkimmäinen, ammatillisen motivaation tarkastelutaso. Erityisesti siinä, miten valitsijat kuvasivat keinojaan arvioida hakijan ammatillista motivaatiota, näkyi jännitteisyyttä. Osa valitsijoista pohjusti arviointiaan ideologisin perustein (ks. Kemppinen 2003), joiden vakuudeksi hakijoilta odotettiin relevantteja perusteita ammatinvalintapäätöksilleen:

Kyllähän se motivaatio pitää olla, et haluu oikeesti kasvattaa ja opettaa. Mun mielestä se olisi tärkein saada selville. Et sitten miten ne esittää jos kysytään, että miksi haluat opettajaksi. Kyl se pitää pystyä perustelemaan, et millä perusteella haluaa. Et jos esimerkiksi vaikka sanoo, et mä oon nyt hakemassa tänne viidettä kertaa ja mä ehdottomasti haluan tänne, mut ei pysty perustelemaan tai tarkemmin sanomaan että miksi, niin ei se pelkästään riitä. (4.7)

Vaikka motivaation arviointi on kirjattu opettajankoulutusyksiköiden soveltuvuuskoetavoitteisiin, tekevät motivaation dynaamisuus, subjektiivisuus, epästabilius sekä heikko erottelevuus ja operationalisoitavuus sen mitaamisesta validiteetiltaan ja reliabiliteetiltaan arveluttavaa (Haukioja, Karppinen & Kaivo-oja 2013; Laes 2005). Esimerkiksi ulkoisesti ja sisäisesti motivoituneita hakijoita ei valinnoissa kyetä erottelemaan (Malmberg 2006). Haasteltujen näkemykset mukailevat Lindebergin ja Pitkäniemen (2013) havaintoa, jonka mukaan hakijat lähes poikkeuksetta ovat motivoituneita ja uskovat pystyvänsä toimimaan opettajana, mikä vaikeuttaa hakijoiden motivaatioerojen arviointia:

Täähän on hirveen vaikee, koska hakijathan on tässä mielessä aika tasaisia. Ne on jo karsiutunu aika pitkälle sen VAKAVAN myötä, niin käytännössä melkein kaikki ovat motivoituneita. Siinä on hirveen vaikee tehdä eroja, et oisko joku motivoituneempi kuin toinen. Tietysti et jos joku epäroi tai ei oo kauheen hyvät perustelut minkä takia hakee, niin voidaan kaivaa esiin sellaista vähemmän motivoitunutta henkilöä. (3.12)

Opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa on korostettu hakijoiden uravalintamotiivien

selvittämistä (Uusiautti & Määttä 2013). Sahlberg (2012) kuvaakin kansainvälisessä vertailussa suomalaisen opettajankoulutuksen valintakokeiden tyyppikysymykseksi sen, miksi hakija on valinnut opettajaksi hakeutumisen. Riihän (2010) mukaan valintoja ohjaavatkin liiaksi juuri ”Miksi haluat opettajaksi?” -kysymykset ”Miten sovellut opettajaksi?” -kysymysten sijaan, mikä johtaa vakuuttavampien ja kokenempien hakijoiden suosimiseen.

Hakijoiden uravalintamotiivit eivät kuitenkaan ole yksiselitteisiä. Kosonen (2005) korostaa, että erityisesti nuorten hakijoiden motiivien arviointi on ongelmallista vasta muovautumisasiheessä olevan identiteetin sekä omia kykyjä ja opetusalaan koskevien käsitysten puutteellisuuden takia. Etenkin opettajan työnkuvaa koskevat epärealistiset käsitykset ovat Lortien (1975) mukaan yleisiä, koska työn realiteetit ovat hakijoille opettajakokemuksen puuttuessa tuntemattomia. Darling-Hammond (2006, 35) puhuu ”tarkkailemalla saavutetusta pätevytyksestä”, joka ilmentää monen hakijan mielikuvaa, jossa opettajan työnkuva muodostuu vain näkyvästä toiminnasta, esimerkiksi tiedon siirtämisestä tai luokan hallinnasta. Tällöin opettajaksi voisi pätevytyä tarkkailemalla opettajan toimintaa, jopa vain oppilaan roolissa. Haastatellut kertoivat tunnistavansa hakijoiden epärealististen käsityksien aiheuttamat haasteet motivaation arvioinnille. He korostivat, että tarkkailemalla saavutetulle pätevytykselle ei juurikaan voi antaa painoarvoa:

Lähtökohtahan se tietysti täytyy olla, olkoon se verbi nyt rakastaa tai että sitä haluaisi tehdä, mut ihan hirveen paljon sille ei painoo kannata antaa, koska se ei voi olla realistinen, jos ei sitä oo tehny. (6.19)

Osa hakijoista saattaa olla enemmän innokkaita kuin suuntautuneita kohti opettajan ammattia ja sen edellyttämää osaamista (ks. Nikkola & Riihän 2007). Jotkut haastatellut korostivat nojaavansa arviointistrategiassaan yksioikoisen motivoituneisuusmantran sijaan hakijan orientoitumiseen kohti opettajan ammattia. Kososen (2005) mukaan haku-

orientaation aitoutta ja todellista kiinnostusta opettajaidentiteettiin voidaan tunnistaa muun muassa hakijan esittämien tavoitteiden, aiempien toimintojen sekä harrastuneisuuden perusteella. Orientaatiota suosivien valitsijoiden mukaan suuntautumista ja sitoutumista kohti opettajan ammattia osoittavat parhaiten hakijan ohjautuminen kasvatustieteiden opintoihin ja töihin sekä ohjauksellisia kokemuksia sisältäneeseen sosiaaliseen toimintaan:

Esimerkiksi on monta semmosta, jotka sanoo, että mä oon yrittäny jo kaks kertaa OKL:een – en oo päässy. Tuli pakollinen välivuosi ja mä menin lukemaan kasvatustieteitä, menin kouluavustajaks ja sain lisäkokeemusta. Kyl sille täytyy pistää painoarvoa, et tommonen on kyllä todella sitoutunu. Ei ollu epäilystä ettei haluis alalle. Sit et onks ollu sellasissa tilanteissa, missä on joutunu oleen muiden kanssa tekemisissä. Useestihan näillä siellä on opettajakokeemusta, sijaisuuksia, koulunkäyntiavustajaa, urheiluseuran vetämistä. Eikä tänne varmaan kukaan semmonen tuu hakemaankaan, joka ei haluais olla muiden kanssa, koska sitä tää työ sit on. Mut tietty se on etu jos on lasten kanssa ollu, ohjannu ryhmiä – tanhuryhmää, urheiluryhmää tai partioryhmää. Se ehkä kertoo, että on kiinnostus. (5.1)

Jos valmentaa pieniä, pikku urheilijoita ja liikunnan harrastajia, kyllähän se kertoo sitoutumiskyvystä ja myöskin motivaatiosta, et oikeesti tykkää alasta. Nää on aina vähän kyseenalaisia, mut jos niiden taustalla on sellaiset hyvät perustelut ja tarina, et miksi näitä on tehny, niin kyllä se aika paljon motivaatiosta ja sitoutuneisuudesta kertoo. (1.22)

Orientaatioon viittaavat hakijoiden urasuuntautuneet valinnat, kuten kasvatustieteen opinnot, opettaja- ja avustajakokemus sekä sosiaalisen harrastustoiminnan ohjaaminen, pisteytettiin aiemmin suoraan opiskelijavalinnassa (ks. Riihän 2010). Vaikka tällaisesta palkitsemisesta opiskelijavalinnassa onkin luovuttu, antaa orientaatioon viittaava toiminta valitsijoille kättä pidempää hakijan todellisen suuntautuneisuuden arvioimiseksi heikosti operaationalisoitavan ja subjektiivisuudesta kärsivän motivaatiotarkastelun sijaan.

## Pohdinta

Tässä tutkimuksessa analysoimme luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnoissa arvioitsijoina toimivien opettajakouluttajien soveltuvuuskäsityksiä. Valintakriteereihin sisältyneet jännitteet ja paradoksaalisuudet antavat tukea epäilyksille valintakriteereiden vaihtelevuudesta ja subjektiivisuudesta (mm. Meri & Westling 2003), tieteellisestä perusteettomuudesta (mm. Lindeberg & Pitkäniemi 2013; Räihä 2010) sekä sosiaalisesta konstruotumisesta (mm. Laes 2005). Valintakriteerit käyvät köydenvetoa paikoin niin paljon, että hakijan yksittäinen ominaisuus voi yhden valitsijan mielestä olla opettajakoulutukseen valikoitumista edistävä, toisesta taas menestymisen mahdollisuuksia heikentävä tekijä.

Tutkimustulosten sisältäessä näin runsaasti jännitteisyyttä on syytä tarkastella kriittisesti tutkimuksen luotettavuutta. Suurimman haasteen tutkimuksen luotettavuudelle aiheuttaa asettumisen ongelma (*problem of enactment*). Kennedy (1999) on havainnut, että opettajat puhuvat opettamisesta hyvin eri tavoin kuin sitä käytännössä toteuttavat. Sama ilmiö on nähdäksemme liitettävissä myös tähän tutkimukseen: opettajakouluttajat eivät välttämättä toteuta opiskelijavalintaa samoilla perusteilla, joilla he siitä puhuvat.

Soveltuvuuskäsitykset eivät tulevana valintakeväänä myöskään välttämättä ilmene tässä tutkimuksessa kuvatun kaltaisina. Vaikka opettajan ammattia ja ominaisuuksia koskevia käsityksiä pidetäänkin syvälle juurtuneina ja pysyvinä (ks. Casey & Childs 2007; Darling-Hammond 2006; Lortie 1975), määritellään käsitykset fenomenografisessa tutkimuksessa kuitenkin dynaamisiksi. Käsitusten dynaamisuus jääkin tyypillisesti yhtä aineistokierrosta käyttävissä tutkimuksissa tavoittamatta, kuten tässäkin tapauksessa (Åkerlind ym. 2005).

Joka tapauksessa valintakriteereiden havaittu subjektiivisuus ja runsas eriytyminen viittaavat siihen, että opiskelijavalinta nojaa intuitiiviseen, ideaalipohjaiseen ammattikuvaan (ks. Borkenau 1990). Tällainen opis-

kelijavalinta voi aiheuttaa kahdenlaisia ongelmia. Ideaalipohjaisen valinnan valitsijoille suomat vapaudet estävät keskeisten ammattissa vaadittavien ominaisuuksien nostamisen arvioinnin lähtökohdaksi. Vaikka valitsijoiden soveltuvuusmääritelmät voivatkin sopia yhteen opettajan työssä edellytettävien ominaisuuksien kanssa, ei niihin nojaaminen muuten tutkimusperustaisuutta korostavassa opettajakoulutuksessa ole perusteltua.

Valinnan ideaalipohjaisuus on ongelmalista myös hakijoille. Kun valinta perustuu sopivien valitsija-hakija-parien muodostumiseen (ks. myös DeLuca 2012; Laes 2005), nousee sattuman osuus oikeudenmukaisen ja yhdenvertaisen valinnan kannalta liian suureksi. Ideaalipohjainen valinta ei myöskään tuo helpotusta hakijoiden kokemaan epä-tietoisuuteen siitä, mitä koulutukseen hyväksytyltä lopulta edellytetään (ks. Casey & Childs 2007; Kempainen 2007). Karsiutuneiden kyvyttömyys päätellä valinnan ratkaiseita syitä johtaa opettajakoulutuksesta karsiutuneiden toistuvaan uudelleenhakeutumiseen (Räihä 2010). Toisaalta hakijoiden epä-tietoisuus on täysin ymmärrettävää; eiväthän tutkimuksessa havaitut epäyhtenäiset valintakriteerit liene yksiselitteisiä valintaa toteuttaville opettajakoulutusyksiköillekään.

## Johtopäätökset

Vaikka tulokset osoittavat, että luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaan sisältyy nykyisellään valinnan uskottavuutta ja oikeudenmukaisuutta heikentäviä paradoksaalisuuksia, kannustavat tulokset kuitenkin valintakriteerien kollektiiviseen uudelleenarviointiin ja kehittämiseen. Esimerkiksi valintakoulutuksella olisi mahdollista paitsi tarkastella yksittäisten valitsijoiden "sokeita pisteitä" myös yhtenäistää hajanaisia valintakriteereitä (ks. Byrnes ym. 2003; DeLuca 2012). Tällöin hakijan valikoitumista ei lähtökohtaisesti ratkaisisi se, kenen arvioitavaksi hän joutuu.

Toisaalta opettajan ammatilla on vankka profession suoja: opettajat ja opettajan-

kouluttajat päättävät, ketkä ammattiin pääsevät (ks. Lay ym. 2005). Vaikka opettajankouluttajat itse luottavatkin arviointikykyynsä (Valli & Johnson 2007), on haasteellisessa valintatehtävässä riski turvautua ainoastaan näkyvän erityisosaamisen ja sen puutteiden arviointiin. Voisikin olla perusteltua lisätä valintaraateihin jäseniä, joilla ei ole opettajataustaa (ks. myös Laes 2005; Riihå 2010), esimerkiksi käyttää apuna ammatinvalintaan perehtyneiden psykologien asiantuntemusta. Hyödyntämällä henkilöarvioinnin ammatillaisia opettajankouluttajien tukena olisi arviointia mahdollista suunnata nykyistä paremmin kohti koulutuksen ulottumattomissa olevia pysyviä ominaisuuksia, kuten kykyjä ja temperamenttia (ks. Casey & Childs 2007).

Vaikka yhtenäisesti määriteltyä opettajuuden ydintä on vaikea tavoittaa, sen kriteereitä kannattaisi yrittää laatia. Valintakriteereiden laatimisessa tulisi hyödyntää esimerkiksi viimeaikaisia tutkimustuloksia oppilaiden lisääntyvän moninaisuuden (mm. Dervin, Paavola & Talib 2013; McNamara & McNicholl 2016) sekä digitalisaation (mm. Kereluik, Mishra, Fahnoe & Terry 2013) vaikutuksista opettajan työhön. Tulevaisuudessa opettajan tärkein ammatillinen taito vaikuttaakin olevan kyky päivittää omaa osaamistaan sekä jäsentää asiantuntijuuttaan jatkuvasti uudelleen. Tämän adaptiivisen asiantuntijuuden (esim. Vogt & Rogalla 2009) tunnistaminen ja arvioiminen soveltuvuuskokeessa edellyttäisi koulutusinstituutioiden välistä avointa keskustelua ja yhteistyötä yhteisten valintakriteerien määrittelemiseksi. Tällöin opettajankoulutuksen opiskelijavalinta kuitenkin kehittyisi kohti tulevaisuuden opettajaosaamisen huomioivaa ja tieteellisesti perusteltua asiantuntijatoimintaa.

## Lähteet

- Borkenau, P. 1990. Traits as ideal-based and goal-derived social categories. *Journal of Personality and Social Psychology* 58 (3), 381–396.
- Bowden, J. 2000. The nature of phenomenographic research. Teoksessa J. A. Bowden & E. Walsh (toim.) *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 1–12.
- Bowden, J. 2005. Reflection on the phenomenographic team research process. Teoksessa J. Bowden, & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 11–31.
- Byrnes, D. A., Kiger, G. & Shechtman, Z. 2003. Evaluating the use of group interviews to select students into teacher-education programs. *Journal of Teacher Education* 54 (2), 163–172.
- Casey, C. E. & Childs, R. A. 2007. Teacher education program admission criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 67, 1–24.
- Casey, C. E. & Childs, R. A. 2011. Teacher education admission criteria as measure of preparedness for teaching. *Canadian Journal of Education* 34 (2), 3–20.
- D’Agostino, J. V. & Powers, S. J. 2009. Predicting teacher performance with test scores and grade point average: A meta-analysis. *American Educational Research Journal* 46 (1), 146–182.
- Darling-Hammond, L. 2006. *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DeLuca, C. 2012. Selecting inclusive teacher candidates: Validity and reliability issues in admission policy and practice. *Teacher Education Quarterly* 39 (4), 7–31.
- Dervin, F., Paavola, H. & Talib, M. 2013. Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatustutkimus suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 44 (3), 241–244.
- Falkenberg, T. 2010. Admission to teacher education programs: The problem and two approaches to addressing it. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 107, 1–35.
- Feiman-Nemser, S. 2008. Teacher learning: How do teachers learn to teach? Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. 3. painos. New York, NY: Routledge, 697–705.
- Flores, K. L., Matkin, G. S., Burbach, M. E., Quinn, C. E. & Harding, H. 2012. Deficient critical thinking skills among college graduates: Implications for leadership. *Educational Philosophy and Theory* 44 (2), 212–230.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Hattie, J. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Haukioja, T., Karppinen, A. & Kaivo-oja, J. 2013. Paljonko on motivaatiota? Yliopistojen sisäänoton monikriteerinen arviointikehikko. *Tiedepolitiikka* 38 (3), 17–30.
- Heikkilä-Laakso, K. 1995. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeisiin osallistuneiden ja valittujen persoonallisuus: Persoonallisuuden ilmeneminen opetus-



- harjoittelussa ja sen muutos kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Turun yliopiston julkaisuja C 110.
- Kemppinen, L. 2003. "Osallistuin myös viime vuonna valintakokeeseen." Useaan kertaan Rauman OKL:n valintakokeisiin osallistuneet oikaisupyyntöjen ja tilastotietojen valossa. Teoksessa P. RiihÄ, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin: Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 61–91.
- Kemppinen, L. 2007. Ihannehakijan muotokuva – epävirallinen valintakoe keskustelu ja opettajuuteen liittyvät uskomukset. Teoksessa P. RiihÄ & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalinnan olemuksen määrittelyä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–228.
- Kennedy, M. M. 1999. The role of preservice teacher education. Teoksessa L. Darling-Hammond & G. Sykes (toim.) Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 54–85.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C. & Terry, R. 2013. What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. Journal of Digital Learning in Teacher Education 29 (4), 127–140.
- Kosonen, P. A. 2005. Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 271.
- Laes, T. 2005. Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. Turun yliopiston julkaisu C 235.
- Lay, C. D., Pinnegar, S., Reed, M., Wheeler, E.Y. & Wilkes, C. 2005. The positioning of preservice teacher candidates entering teacher education. Teoksessa J. Brophy & S. Pinnegar (toim.) Learning from research on teaching: Perspective, methodology, and representation. Advances in Research on Teaching, Volume 11. Oxford: Elsevier, 235–252.
- Leana, C. R. 2011. The missing link in school reform. Stanford Social Innovation Review 9 (4), 30–35.
- Lindeberg, A.-M. & Pitkäniemi, H. 2013. Minäpystyvyys, vuorovaikutustaidot, ammattikuvat ja valintakriteerit luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeissa ja toisen opiskeluvuoden kokemusten jälkeen. Kasvatus 44 (1), 58–72.
- Lortie, D. C. 1975. Schoolteacher: A sociological study. Chicago, IL: University of Chicago.
- Malmberg, L.-E. 2006. Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. Teaching and Teacher Education 22 (1), 58–76.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husen & T. N. Postlethwaite (toim.) International encyclopedia of education. Volume 8. Oxford: Elsevier Science, 4424–4429.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. The Educational Psychology Series. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of learning. International Journal of Educational Research 19, 277–300.
- McNamara, O. & McNicholl, J. 2016. Poverty discourses in teacher education: Understanding policies, effects and attitudes. Journal of Education for Teaching 42 (4), 374–377.
- Meri, M. & Westling, S. 2003. Luokanopettajakoulutuksen valinta koulutuksen tavoitteiden näkökulmasta. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeiden kehittämishanke Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Teoksessa P. RiihÄ, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin: Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 178–192.
- Murray, J., Swennen, A. & Shagrir, L. 2009. Understanding teacher educators' work and identities. Teoksessa A. Swennen & M. van der Klink (toim.) Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators. London: Springer, 29–43.
- Myers, D. G. 2002. Intuition: Its powers and perils. New Haven, CT: Yale University Press.
- Nikkola, T. & RiihÄ, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. RiihÄ & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–22.
- OECD. 2015. Who wants to become a teacher? PISA in Focus 58. Paris: OECD Publishing.
- Opetushallitus. 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa. [http://www.oph.fi/download/185376\\_opettajat\\_ja\\_rehtorit\\_Suomessa\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf). (Luettu 18.1.2018.)
- Opintopolku. 2018. <https://opintopolku.fi/wp/fi/>. (Luettu 18.1.2018.)
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytointimekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A 108.
- Rollnick, M. & Mavhunga, E. 2016. The place of subject matter knowledge in teacher education. Teoksessa J. Loughran & M. L. Hamilton (toim.) International handbook of teacher education. Volume 1. Dordrecht: Springer, 423–452.
- RiihÄ, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Tamperensis 1559.
- Sahlberg, P. 2012. The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. Teoksessa L. Darling-Hammond & A. Lieberman (toim.) Teacher education around the world: Changing policies and practices. Teacher Quality and School Development. New York, NY: Routledge, 1–21.
- Shechtman, Z. 1992. A group assessment procedure as a predictor of on-the-job performance of teachers. Journal of Applied Psychology 77 (3), 383–387.

- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013. Who is a suitable teacher? The over-100-year long history of student selection for teacher training in Finland. *International Journal of Sciences* 2 (3), 109–118.
- Valli, R. & Johnson, P. 2007. Entrance examinations as gatekeepers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51 (5), 493–510.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. [http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf).
- Vipunen. 2017. <https://vipunen.fi/fi-fi>. (Luettu 02.08.2017.)
- VNK. 2015. Ratkaisujen Suomi: Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015.
- VNK. 2016. Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019. Päivitys 2016. Hallituksen julkaisusarja 2/2016.
- Vogt, F. & Rogalla, M. 2009. Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education* 25 (8), 1051–1060.
- Åkerlind, G. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 24 (4), 321–334.
- Åkerlind, G., Bowden, J. A. & Green, P. 2005. Learning to do phenomenography: A reflective discussion. Teoksessa J. A. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 74–100.

*Saapunut toimitukseen 4.6.2016*

*Hyväksytty julkaistavaksi 15.8.2017*

# JULKAISU II

**Valintakriteerien ydin ja opettajankouluttajien väliset erot  
luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa**

Ville Mankki & Pekka Räihä

*Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 21(1), 47–63*

**Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa.**



# Valintakriteerien ydin ja opettajan- kouluttajien väliset erot luokanopettaja- koulutuksen opiske- lijavalinnassa

Ville Mankki

Väitöskirjatutkija, KM  
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta,  
Tampereen yliopisto  
ville.mankki@tuni.fi

Pekka Räihä

Yliopistonlehtori, KT, dosentti  
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta,  
Tampereen yliopisto  
pekka.raiha@tuni.fi



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
www.tsv.fi/tunnus

## Tiivistelmä

Tutkimuksessamme tarkastelimme luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteereitä. Toteutimme tutkimuksen kyselytutkimuksena, johon osallistui 92 soveltuvuuskoearvioitsijana toiminutta opettajankouluttajaa seitsemästä eri opettajakoulutusyksiköstä. Eksploratiivisen faktorianalyysin tuloksena tiivistyi viisi valintakriteerifaktoria: 1) adaptiivisuus, 2) assertiivi-

suus, 3) aktivismi, 4) sitoutuneisuus sekä 5) orientaatio. Faktorien keskiarvomuuttujien vertailun perusteella opettajankouluttajat pyrkivät edistämään henkilökohtaisen kehittymisprosessin sekä kompleksisten ammatillisten vaatimusten hallintaan kykenevien hakijoiden valikoitumista opettajankoulutukseen. Vaikka sekä opettajankoulutusyksiköiden välillä että niiden sisällä havaitut valintakriteerierot osoittavat soveltuvuskokeen kehittämistarpeen, puolta-

vat tuloksemme kuitenkin sen säilyttämistä osana luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintoja.

**Avainsanat:** *luokanopettajakoulutus, opiskelijavalinnat, valintakriteerit, opettajakouluttajat, faktorianalyysi*

.....

## The core of student selection criteria and the differences between teacher educators in the student selection in primary teacher education

### Abstract

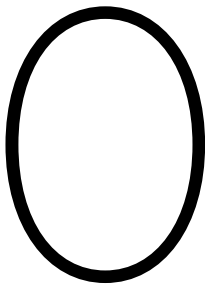
This study focused on the core of student selection criteria for Finnish primary teacher education. In addition to the criterion factors most crucially guiding the selection of students, the connection between the teacher educators' background factors and the selection criteria was examined. The

study was conducted as a survey, and its participants were 92 teacher educators who acted as assessors in the aptitude tests for primary teacher education programmes. The data were analysed using exploratory factor analysis and parametric (Independent Samples t-test and one-way analysis of variance) and non-parametric (the Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis) tests. From the factor analysis, five criteria were extracted, which emphasize 1) adaptability, 2) assertiveness, 3) activism, 4) commitment, and 5) orientation in the teacher educators' student selection criteria. The results indicate that student selection is aimed at supporting the selection of candidates who are capable of managing the personal development process and complex professional requirements. Although the selection criteria conform to the core competence definitions and are largely consistent, the differences – not only within the teacher education units but also between them – highlight the need to develop student selection more systematically.

**Keywords:** *primary school teacher education, student selection, teacher educators, selection criteria, factor analysis*



## Johdanto



Opiskelijavalintojen kehittäminen on ollut voimakkaasti esillä pääministeri Sipilän hallitusohjelmassa (VNK, 2015; VNK, 2016). Korkeakoulut ovat sitoutuneet uudistamaan opiskelijavalintamenettelyään vuosina 2017–2020 purkamalla pääsykokeita ja lisäämällä todistusarvosanojen painoarvoa. Ratkaisujen tavoitteena on nopeuttaa siirtymistä työelämään aikais-  
tamalla opintojen aloitusta sekä vähentämällä tarpeettomia välivuosia (OKM, 2017).

Vaikka aikaisempien opintosuoritusten merkitystä ollaankin lisäämässä, on pääsykokeita mahdollista järjestää jatkossakin, mikäli ne ovat kyseisessä koulutuksessa tutkimustiedon pohjalta perusteltuja (ks. OKM, 2017). Esimerkiksi opettajakoulutuksessa voidaan edelleen perustellusti järjestää pääsykoe, koska aikaisemmillä opintosuorituksilla (esim. Grade Point Average) ei ole havaittu ennustearvoa hakijoiden opintomenestykseen opettajakoulutuksessa (Byrnes, Kiger, & Shechtman, 2003) tai suoriutumiseen opettajan ammatissa (Casey & Childs, 2007). Lisäksi, vaikka koulutuksella kyetään vaikuttamaan esimerkiksi opiskelijoiden käsityksiin opettamisesta, on osa ammatin edellyttämistä ominaisuuksista, kuten persoonallisuuspiirteistä ja kyvyistä, koulutuksen ulottumattomissa (Buehl & Fives, 2009). Siksi näitä ominaisuuksia tulisi arvioida jo opettajakoulutuksen valinnoissa (Klassen, Durksen, Patterson, & Rowett, 2017).

Esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa opiskelijavalinta on nojannut aina so-

veltuvuuskoepohjaiseen valintamenettelyyn (Räihä, 2010). Huolimatta soveltuvuuskokeen pitkästä perinteestä ja myös varsin turvatusta tulevaisuudesta luokanopettajakoulutuksessa, ei soveltuvuuskoepohjaisen valinnan perusteista ja uskottavuudesta olla täysin vakuuttuneita. Yhtenä syynä tähän ovat olleet soveltuvuuskokeen, niin Suomessa (mm. Laes, 2005) kuin muuallakin (mm. Casey & Childs, 2007; Heinz, 2013; Klassen ym., 2017), läpinäkymättömiksi ja tutkimuksellisesti perusteettomiksi katsotut opiskelijavalintakriteerit.

Perehdyimmekin aiemmassa fenomenografisessa tutkimuksessamme (Mankki, Mäkinen, & Räihä, 2018) läpinäkymättömiksi jääneisiin luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteereihin haastatteleamalla arvioitsijoina toimineita opettajakouluttajia. Havaintojemme mukaan opettajakouluttajien kriteerit olivat paikoittain erittäin eriytyneitä, jolloin ne tuottivat opiskelijavalintaprosessiin paradoksaalisia, jopa vastakkaisia piirteitä. Esimerkiksi toisen arvioitsijan korostaessa hakijan nöyryyttä ja vastaanottavaisuutta opettajakoulutuksessa tarjottavalle opetukselle, arvosti toinen kriittistä orientaatia valtitsevien käytänteiden kyseenalaistamiseksi. Eriytyneet valintakriteerit haittaavat valintojen kehittymistä yhtenäiseksi asiantuntijatoiminnaksi, jossa valinta sattuman ja persoonallisten soveltuvuuskestysten sijaan pohjautuisi tutkimusperustaisiin määritelmiin opettajuudesta (ks. Borkenau, 1990; Laes, 2005).

Opiskelijavalinnan kehittämiseksi on irrallisten valintakriteerien ja niiden erojen kuvaamisen sijaan kyettävä löytämään nykyisen valintakriteeristön ydin – kriteerifaktorit. Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme on kriteerifaktoreita muodostamalla analysoida sitä, millaiset kriteerit

keskeisimmin ohjaavat opettajankouluttajien suorittamaa opiskelijavalintaa luokanopettajakoulutuksessa. Lisäksi tutkimuksessa pyritään selvittämään opettajankouluttajien eroja kriteerifaktoreiden painotuksissa. Vaikka opettajankouluttajat ovat keskeisimpiä toimijoita opettajankoulutuksessa (mm. Goodwin & Kosnik, 2013; Murray, Swennen, & Shagrir, 2009), on heidän taustatekijöidensä yhteys opiskelijavalintakriteereihin jäänyt tähän asti tutkimatta.

Opiskelijavalintojen vaikutus ei rajoitu ainoastaan siihen, millaisia opiskelijoita koulutukseen valikoituu, vaan ne määrittävät myös sen, millaisia opettajia opettajankoulutuksessa kyetään tuottamaan (Casey & Childs, 2007). Niinpä opettajankoulutuksen valinnat edellyttävät jatkuvaa uudelleenarviointia, jotta tulevaisuuden opettajat koulutettaisiin vastaamaan entistä paremmin ammatin vaatimuksiin.

### **Opettajan ammattiin kohdistuvat kompleksiset odotukset**

**O**pettajan ammatin edellyttämien ominaisuuksien ja osaamisen tarkasteluun on olemassa runsaasti erilaisia näkökulmia ja tasoja. Vaikka selkeä ja tiivis empiirinen jäsenitys opettajan ydinosaamisesta on jäänyt tekemättä, esimerkiksi validien ja tarkkojen mittareiden puutteen vuoksi (Shavelson, 2013), on näkemyksille kuitenkin yhteistä opettajan työhön kohdistuvien vaatimusten muuttuminen yhä kompleksisemmiksi (mm. Ballet & Kelchtermans, 2009). Opettajan työnkuvaan kuuluvat olennaisesti niin kasvatus- kuin opetussuunnitelmatyö, koulun moniammatillinen kehittäminen kuin yhteistyö kollegojen, huoltajien sekä muiden sidosryhmien kanssa (Leana, 2011). Opettajan osaaminen kiin-

### *Opettajalta edellytetään kasvatukseen soveltuvaan arvopohjaa.*

nittyikin kykyyn hallita ja ratkaista työssä kohdattavia haastavia tilanteita (Blömeke, Gustafsson, & Shavelson, 2015).

Tiivistämme tutkimuskirjallisuuden kuvaamaa opettajan ydinosaamista neljään osa-alueeseen, joista erityisesti kaksi viimeistä pitävät sisällään voimakkaan tulevaisuusorientaation. Ensinnäkin, opettajalta on perinteisesti edellytetty monipuolista sisällöllistä ja pedagogista osaamista, kuten opetussuunnitelmätietoa, sisältötietoa, pedagogista tietoa sekä pedagogista sisältötietoa – joista erityisesti viimeinen on opettajatiedon alueet yhteen sitova ydin (Pantic & Wubbels, 2010). Opettajan sisältötiedon tulee olla paitsi riittävää, sen on myös vastattava mahdollisimman hyvin oppilaiden muuttuviin tarpeisiin (Rolnick & Mavhunga, 2016).

Toiseksi, opettajalta edellytetään kasvatukseen soveltuvaan arvopohjaa (Pantic & Wubbels, 2010). Se muodostuu opettajan henkilökohtaisista teorioista ja uskomuksista sekä ammatillisista preferensseistä ja tavoitteista (Blömeke ym., 2015; Klaassen, 2002). Hattien (2009) tutkimusten mukaan opettajan arvoilla sekä niihin pohjautuvilla valinnoilla on erittäin huomattava merkitys kasvatustilanteessa. Vastuullisen kasvatustoiminnan kannalta keskeistä onkin opettajan alttius toimia kasvatukseen soveltuvan arvopohjansa mukaisesti (Blömeke ym., 2015).

Kolmanneksi, vaikka opettajat ajoittain vastustavatkin koulutukseen ja kouluyhteisöön kohdentuvia muutoksia (ks. van



Veen, Slegers, & van de Ven, 2005), tulee opettajan kyetä kehittämään moniammatillisesti koulua ja kouluyhteisöään (Leana, 2011). Yhteisön kehittämisvalmiudet edellyttävät opettajalta ymmärrystä paitsi nykyisestä koulujärjestelmästä, myös sen sidosryhmien toiminnasta ja toiminta-edellytyksistä (Pantic & Wubbels, 2010).

Neljänneksi, opettajalta vaaditaan yhteisöjen kehittämisen lisäksi kykyä henkilökohtaiseen ammatilliseen kehittymiseen. Opettajan tulee kehittää paitsi ammatin vaatimusten mukaista ajattelua ja tietopohjaa, mutta myös herkkyyttään (*feeling*) toimia vaativissa ja usein monimutkaisissa kasvatustilanteissa (Feiman-Nemser, 2008). Ammatillinen kehittyminen onkin koko opettajan työuran kestävä perusprosessi, jossa opettajilta edellytetään itseohjautuvuutta ja oman kehittymisprosessinsa hallintaa (Blömeke ym., 2015).

Ammatillisen kehittymisen näkökulmasta opettajat voidaan jakaa *rutiiniekspertteihin* ja *adaptiivisiin ekspertteihin* (van Tartwijk, Zwart, & Wubbels, 2017). Siinä missä rutiiniekspertit pyrkivät työurallaan kehittämään ydinkompetenssejaan, adaptiiviset ekspertit taas ovat taipuvaisia muuttamaan ja uudelleenrakentamaan omaa asiantuntijuuttaan jatkuvasti. Rutiiniasiantuntijaopettaja huolehtii keskeisen ydinosaamisensa ylläpitämisestä läpi työuran, kun taas opettajan adaptiiviseen asiantuntijuuteen sisältyy jatkuvan oppimisen, itsearvioinnin, kriittisen ajattelun ja aktiivisen toimijuuden ulottuvuus (Hammerness ym., 2005).

Yhteiskunnassa tapahtuvat rakenteelliset muutokset muuttavat myös opettajan ammatin vaatimuksia. Esimerkiksi se, että oppilaat ovat aikaisempaa moninaisempia, edellyttää opettajalta uudenlaisia tietoja ja taitoja vähemmistöryhmien

huomioimiseksi (Dervin, Paavola, & Talib, 2013; Madden, 2015; McNamara & McNicholl, 2016). Esimerkiksi opettaja-aktivistit kykenevät tiedostamaan entistä paremmin yhteiskunnallisia, erityisesti marginalisoituja ryhmiä koskevia sosiaalisia ongelmia, sitoutuvat toimimaan niiden ratkaisemiseksi ja antavat myös oppilailleen toiminnallisia valmiuksia edistää muutosta (Freire, 2000; Picower, 2012). Vahvistamalla opettaja-aktivismia kyettäisiin lisäämään sekä sosiaalista hyvinvointia että kehittämään tasa-arvoisuutta (Oyler, Morvay, & Sullivan, 2017).

### **Opettajaominaisuudet opiskelija-valinnassa – valintakriteerit**

**O**pettajankoulutuksen opiskelija-valinnassa keskeistä on kyetä enustamaan hakijan opetustehokkuutta (*teaching effectiveness*), jolla tarkoitetaan opettajan kykyä edistää oppimista (Klassen ym., 2017). Borkenaun (1990) mukaan opiskelijavalinnassa tulee pyrkiä tavoitepohjaisuuteen, jolloin valinnat nojaisivat opettajan ammatin keskeisiin vaatimuksiin. Valintojen tavoitepohjaisuus on kuitenkin muuttunut monimutkistuneen toimintaympäristön vuoksi entistä vaativammaksi tehtäväksi (Casey & Childs, 2007). Lisäksi esimerkiksi OKM (2017) on huomauttanut, ettei hakijoilta tule opiskelijavalinnassa edellyttää valmiin opettajan ominaisuuksia tai syvää ammatillista osaamista, sillä tämä siirtäisi opettajaksi oppimista opettajankoulutuksen ulkopuolelle ja sitä edeltävälle ajalle. Niinpä opettajaksi hakeutuvia onkin pyrittävä arvioimaan valintavaiheeseen sopivimpien kriteerien perusteella.

Opiskelijoiden valinta voi perustua *aiempiin opintosuorituksiin* (Byrnes ym., 2003; Casey & Childs, 2007), *akateemisiin attribuutteihin*, kuten sisältö- ja pe-

dagogiseen tietoon (Kunter ym., 2013), sekä *ei-akateemisiin attribuutteihin*, kuten tietoisuuteen itsestä, sopeutuvuuteen, uskomuksiin, motivaatioon, persoonallisuuteen, itsensäätelyyn, sinnikkyyteen, ammatilliseen sitoutumiseen ja reflektioon (Buehl & Fives, 2009). Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinta nojaa vaihtelevasti kaikkiin edellisiin osa-alueisiin; esimerkiksi keväällä 2018 valintapisteitä sai niin yo-todistuksesta (aiemmat opintosuoritukset), VAKAVA-kokeesta (akateemiset attribuutit) kuin soveltuvuuskokeestakin (ei-akateemiset attribuutit) (Opinnotopolku, 2017).

Suomalaisen luokanopettajakoulutuksen (ja aiemmin kansakoulunopettajakoulutuksen) valintakriteerien historiaa tarkastelemalla havaitaan, että opettajaksi pyrkivältä edellytetyt ei-akateemiset attribuutit ovat vaihdelleet runsaasti eri vuosikymmenillä. Rinteen (1986) mukaan 1950-luvulla kansakoulun opettajaksi pyrkinneeltä edellytettiin puhdasmaaisuutta, ruumiinterveyttä, säännöllisyyttä, musikaalisuutta, esiintymistaitoa ja hyväkäytösisyyttä, kun taas 1970- ja 80-luvuilla huomio kohdentui hakijan esiintymistaitoisuuteen, harrastuneisuuteen ja ekstroverttiyteen. 1990-luvulta lähtien valinnassa on annettu tilaa myös väljemmin soveltuvuutta kuvaavalle arvioinnille, jolloin pyrkijältä on alettu edellyttää soveltuvuutta, sitoutuneisuutta tai koulutettavuutta (Laes, 2005). Valintakriteerit eksplikoidaan edelleen yliopistojen hakuoppaissa kuvatuissa valintaperusteissa kolmeen edellä kuvattuun, joskin varsin epäinformatiiviseen, määritelmään (soveltuvuus, sitoutuneisuus ja koulutettavuus) perustuen (Mankki ym., 2018).

## Tutkimuksen toteutus

### Tutkimuskysymykset

**T**utkimuksessa tarkastelemme luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerien ydintä – kriteerifaktoreita. Niiden avulla analysoimme sitä, millaiset kriteerit keskeisimmin ohjaavat opettajankouluttajien suorittamaa opiskelijavalintaa. Lisäksi tutkimme opettajankouluttajien eroja valintakriteerifaktoreissa. Tutkimuskysymyksiä on kaksi:

- Millaisia valintakriteerifaktoreita luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa muodostuu?
- Millaisia eroja opettajankouluttajien välillä valintakriteerifaktoreissa on?

### Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta

Tutkimuksemme osallistui seitsemän opettajankoulutusyksikköä: Itä-Suomen (Joensuu ja Savonlinna), Lapin, Oulun, Tampereen sekä Turun (Rauma ja Turku) yliopiston luokanopettajakoulutukset. Osallistujiksi pyrimme saamaan jokaisen edellä mainitun luokanopettajakoulutusyksikön opiskelijavalinnan soveltuvuuskoeosioissa keväällä 2017 arvioitsijana toimineen opettajankouluttajan. Jyväskylän ja Helsingin yliopiston opettajankoulutusyksiköt kieltäytyivät osallistumasta tutkimukseen.

Tutkimuksen perusjoukon bruttokoko oli 205 arvioitsijaa. Tiedon arvioitsijoina toimineista opettajankouluttajista hankimme opettajankoulutusyksiköiden opiskelijavalintatoimikunnilta. Koska muutama arvioitsijoista ilmoitti kyselylomakekutsun saatuaan, ettei toiminutkaan arviointitehtävässä tutkimuskevään opiskelijavalinnassa, muodostui perusjoukon nettokooksi lopulta 199 arvioitsijaa. Kyse-

lyyn vastasi 92 arvioitsijaa, joten vastausprosentti oli 46,2.

Toteutimme tutkimuksen kyselytutkimuksena, jonka avulla tuotetaan numeerista tietoa ihmisten käsityksistä ja asenteista (ks. Fowler, 2009). Aiemman opiskelijavalintakriteerejä koskevan tutkimustiedon puutteen vuoksi suoritimme kyselylomakemuuttujien operationalisoinnin eksploratiivisen tutkimusvaiheen perusteella (ks. Mankki ym., 2018). Siinä selvitimme soveltuvuuskoearvioitsijoina toimivien opettajankouluttajien soveltuvuus käsityksiä haastattelemalla. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen valintakriteeriväittämät (esim. *on tärkeää, että luokanopettajakoulutukseen valittava hakija kommunikoi sujuvasti*) muodostimme eksploratiivisen tutkimusvaiheen haastatteluaineiston sisältämistä merkitysyksiköistä.

Lomakkeessa opettajankouluttajat kuvasivat samanmielisyyttään 33 valintakriteeriväitteen kanssa neliportaisen Likert-asteikon avulla (*1 täysin eri mieltä – 4 täysin samaa mieltä*). Vastausvaihtoehtojen tasavälisyys antoi perusteen käsitellä Likert-asteikkoa luotettavasti välimatka-asteikollisena (ks. Heikkilä, 2014). Koska opettajankouluttajien taustatekijöiden tuottamista eroista opiskelijavalintakriteereissä ei ole aiempaa tutkimustietoa, tiedustelimme opettajankouluttajilta useita erilaisia taustatekijöitä, kuten sukupuolta, syntymävuotta, opettajankoulutusyksikköä ja -positiota (tehtävänimike), opettajankouluttajauran pituutta sekä soveltuvuuskoearviointikokemusta.

## Aineiston analyysi

Analysoimme aineiston eksploratiivisella faktorianalyysillä (EFA) käyttäen SPSS-ohjelmistoa (versio 24). Faktoreita

eli taustalla olevia piilomuuttujia muodostamalla tiivistimme kompleksista aineistoa ja vähensimme sen hajanaisuutta (ks. Hayton, Allen, & Scarpello, 2004). Aineisto täytti faktorianalyysin suorittamisen edellytykset: muuttujat oli mitattu neliportaisella järjestysasteikolla ja tutkittavien määrä oli yli kaksinkertainen analysoitaviin muuttujiin nähden (ks. Osborne, Costello, & Kellow, 2008).

Koska aineisto oli kooltaan suhteellisen pieni (alle 100 havaintoa) ja normaalijakautumaton, käytimme faktorien ekstraktointiin *Generalised least squares* -menetelmää. GLS eli yleistettyjen neliösummien menetelmä pyrkii minimoimaan havaitun korrelaatiomatriisin välisten neliöityjen erotusten suuruuden, jolloin eniten korreloivat muuttujat saavat suurimman painotuksen analyysiratkaisussa (Nummenmaa, 2009). Koska valintakriteerit eivät ole toisistaan riippumattomia, vaan käsittelevät varsin rajattua ilmiötä, sallimme faktorien korreloinnin ja toteutimme rotaation vinokulmaisesti Promax-rotaatiolla (ks. Beavers ym., 2013).

Sekä Kaiserin testi ( $KMO >.60$ ) että Bartlettin sväärisyydestä ( $p <.001$ ) osoittivat matriisin analyysikelpoisuutta. Yksi muuttujista ei ylittänyt kommunaliteetille määriteltä raja-arvoa 0.40 (ks. Beavers ym., 2013), joten poistimme sen analyysiä haittaavana muuttujajoukosta. Analyysiin sisällytettyjen 32 muuttujan kommunaliteetit muodostuivat kohtuullisen korkeiksi (.41–.67).

Pelkän ominaisarvotarkastelun (taulukko 1 sivulla 48) perusteella faktoreita, joiden ominaisarvo ylitti kriittisen vähimmäisarvon 1.0 (ks. Hayton ym. 2004), olisi syntynyt kymmenen. Kuitenkin jo viidennen faktorin jälkeen faktorit pirstaloituivat ja niiden selitysaste putosi alle

Taulukko 1. Faktorien ominaisarvotaulukko

Faktori	Ominaisarvo	Selitysaste (%)	Kum. selitysaste (%)
1	6.653	20.789	20.789
2	3.136	9.801	30.590
3	2.292	7.163	37.753
4	1.844	5.764	43.517
5	1.638	5.118	48.635
6	1.599	4.997	53.632
7	1.320	4.125	57.757
8	1.232	3.850	61.606
9	1.032	3.226	64.832
10	1.006	3.144	67.976
...			
31	.148	.463	99.623
32	.121	.377	100

5 prosentin, jolloin näiden faktorien selitysosuudet jäivät varsin pieniksi ja käytännössä merkityksettömiksi. Lisäksi, kun ensimmäiseen viiteen faktoriin latautui kuhunkin useita muuttujia, latautui heikon selitysoasteen faktoreihin 6–10 ainoastaan yksi muuttuja kuhunkin. Yksi muuttuja ei heikon tulkittavuuden vuoksi voi yksistään muodostaa omaa faktoriaan (ks. Hayton ym., 2004), vaan faktoriin tulee sisältyä vähintään kolme latautunutta muuttujaa (Beavers ym., 2013).

Ekstraktoituneet viisi faktoria, joihin latautui kaikkiaan 23 muuttujaa, selittivät yhteensä noin 49 prosenttia muuttujien varianssista. Goodness-of-Fit-testin ( $p > .05$ ) mukaan viiden faktorin malli oli riittävä selittämään muuttujien vaihtelua. Yhteenkään faktoriin ei latautunut neljää tai useampaa muuttujaa yli 0.60 arvolla, mikä myös tukee havaintojen riittävää määrää (ks. Beavers ym., 2013).

Faktorien hierarkiaa analysoimme muodostamalla faktoreihin latautuneista muuttujista keskiarvomuuttujat. Opetta-

jankouluttajaryhmien välisiä eroja analysoimme tilastollisilla testeillä. Normaali-jakaumatestauksen (K-S- ja Shapiro-Wilkin testit) mukaan parametristen testien käyttö oli mahdollista ainoastaan faktorin 1 (F1) tarkastelussa sen noudattaessa normaalijakaumaa ( $p \geq .05$ ). Analyseissä käyttämämme tilastolliset testit on koottu taulukkoon 2. Lineaaristen yhteyksien analysoimisessa käytimme lisäksi Spearmanin korrelaatiokerrointa.

### Tutkimuksen luotettavuus

Validiteetin parantamiseksi suoritimme pilottitutkimuksen, jossa mittaria testasi 10 vastaajaa. Testaajat olivat soveltuvuuskoekokemusta omaavia kasvatustieteilijöitä ja opettajarekrytointia suorittaneita rehtoreita tai luokanopettajia. He arvioivat esimerkiksi väittämien yksiselitteisyyttä sekä vastaamiseen käytetyn ajan kohtuullisuutta (ks. Heikkilä, 2014). Pilottitutkimuksen jälkeen tarkensimme muuttujia, jonka jälkeen toteutimme toisen pilottikierroksen viidellä vastaajalla.

Validiteetin parantamiseksi tehdystä toimenpiteistä huolimatta tutkimuksemme liittyi silti rajoitteita. Kyselytutkimuksella emme välttämättä kyenneet tavoittamaan opiskelijavalinnassa toteutuvia valintakriteereitä. Opettajankouluttajat kuvasivat kyselylomakkeessa ainoastaan ideaalejaan – sitä, millaisen hakijan he pyrkivät valitsemaan. Valintatilanteeseen kuitenkin vaikuttavat tiedostettujen päätöksentekoprosessien lisäksi monet tiedostamattomat prosessit, joita kyselytutkimus ei tavoita. Kyse on asettumisen ongelmasta (*problem of enactment*, ks. Kennedy, 1999); opettajankouluttajat eivät välttämättä toteuta opiskelijavalintaa ilmaisemillaan perusteilla.

Mittarin reliabiliteetti (konsistenssi) oli erittäin korkea ( $\alpha = .86$ ), ja osiot korreloivat hyvin mittarin kokonaispistemäärään (.17–.58). Faktorihierarkian analysoimiseksi muodostettujen keskiarvomuuttujien konsistenssi oli pääosin hyvä ( $\alpha = .71$ –.78). Ainoastaan yhden faktorin (faktori 4) arvo oli hieman alarajaa 0.60 (ks. Beavers ym., 2013) pienempi ( $\alpha = .59$ ).

Laajempiskaalaisen (5- tai 7-portaisen) asteikon käyttäminen olisi voinut lisätä varianssia ja kasvattaa näin konsistenssia (ks. Metsämuuronen, 2009). Konsistens-

sin ohella pyrimme lisäämään myös reliabiliteetin toista osatekijää, stabiliteettia, sitomalla aineistonkeruun soveltuvuuskoevaiheen läheisyyteen. Näin arviointitehtävään orientoituvien opettajankouluttajien soveltuvuusikäsitusten voidaan olettaa olleen aktivoituna.

Tutkimuskysymyksiin soveltuvat ekstraktointi- (GLS) ja rotatointimenetelmät (Promax) puoltavat faktorianalyysin käyttöä tässä tutkimuksessa. Erityisesti faktorien ekstraktointi ilman faktorirakenteen pakottamista voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuutta edistäväksi ratkaisuksi.

## Tulokset

Valintakriteerifaktorit ja niiden hierarkia

**F**aktorianalyysissä syntyneen faktorimallin tulkinta tehdään rotatoidusta faktorimatriisista (taulukko 3 sivulla 50). Ensimmäisellä faktorille (F1) latautuivat voimakkaimmin *orientaatio*, toiselle faktorille (F2) *assertiivisuutta*, kolmannelle faktorille (F3) *adaptiivisuutta*, neljännelle faktorille (F4) *aktivismia* ja viidennelle faktorille (F5) *sitoutuneisuutta* kuvaavat muuttujat.

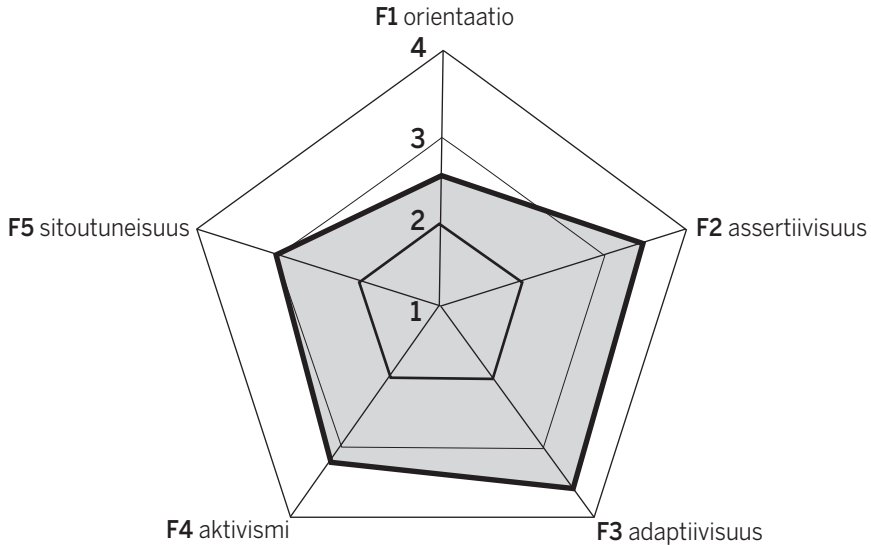
Taulukko 2. Opettajankouluttajien välisten erojen analyysissä käytetyt tilastolliset testit

Ryhmittelevä muuttuja	F1	F2–F5
sukupuoli	riippumattomien tapausten t-testi	Mann-Whitneyn U-testi
opettajankoulutusyksikkö opettajankoulutuspositio ikä opettajankouluttajakokemus soveltuvuuskoearviointikokemus	yksisuuntainen varianssianalyysi	Kruskal-Wallis testi

Taulukko 3. Valintakriteerifaktorit rotatoidussa faktorimatriisissa

Valintakriteerit	Faktori				
	1	2	3	4	5
työkokemus opetusaltalta	.786				
oppiaineisiin nivELYVÄT harrastukset	.723				
kirjallisuuden lukeminen	.668				
johtamiskyky	.529				
oppimisprosessin ymmärtäminen	.442				
kasvatustieteellisten käsitteiden käyttö	.395				
itseluottamus		.756			
selkeä suullinen ilmaisu		.709			
päätöksentekotaidot		.683			
sujuva kommunikointi		.530			
esiintymistaidot		.469			
hankalien tilanteiden kestäminen			.795		
itsearviointitaidot			.714		
oppilaslähtöinen ajattelu			.453		
ongelmanratkaisutaidot			.451		
kriittinen ajattelu			.419		
vallitsevien käytänteiden kyseenalaistaminen				.785	
kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin				.624	
käsitteellinen ajattelu				.620	
myönteinen suhtautuminen kasvatustieteelliseen tutkimukseen				.451	
opetustarjontaan perehtyminen (esim. erikoistumisaineet)					.989
määrätietoinen ammatinvalinta					.513
opettajaksi hakeutumisen perusteet					.503





Kuvio 1. Valintakriteerifaktorioiden keskiarvomuuttujat

Esitämme valintakriteerifaktorioiden hierarkian analysoimiseksi muodostetut keskiarvomuuttujat kuviossa 1. Mitä korkeampi keskiarvomuuttujan arvo on (asteikolla 1–4), sitä tärkeämmäksi opettajankouluttajat faktoriin latautuneet muuttujat kokivat.

Tärkeimmäksi faktoriksi muodostui *adaptiivisuus* (F3, keskiarvo  $M = 3.57$ , keskihajonta  $SD = .36$ ). Adaptiivisuusfaktoriin latautuvat opettajan ammatin vaihtelevien tilanteiden kestämistä ja niissä toimimista tukevat metakognitiiviset ja kriittisen ajattelun taidot. Kyseiset oman toiminnan kriittisen arvioinnin mahdollistavat taidot ovat keskeisiä edellytyksiä adaptiivisen asiantuntijuuden edellyttämille uudelleenjärjestelyille (Hammerness ym., 2005; Pantic & Wubbels, 2010), jossa arvioidaan usein tärkeäksikin nähtyjen käsityksien, arvojen ja osaamisen riittävyyttä ja tarpeellisuutta (Bransford, Derry, Berliner, Hammerness, & Beckett, 2005). Adaptiivisuus paitsi vaatii, myös kehittää ongelmanratkaisutaitoja (Bohle Carbonell, Stalmeijer, Könings, Segers, & van

Merienboer, 2014) sekä tukee dynaamisen oppilaslähtöisen ajattelun kehittymistä opettajan kyetessä uudelleenjärjestelmään kompetenssiaan oppilaiden moninaistuvien tarpeiden vuoksi (ks. McNamara & McNicholl, 2016).

Toiseksi merkityksellisin faktori oli *assertiivisuus* (F2,  $M = 3.46$ ,  $SD = .40$ ). Tervenin (2001) mukaan assertiivisuudella tarkoitetaan yksilön kykyä viestiä omat ajatuksensa, päätöksensä ja tavoitteensa selkeästi, vakuuttavasti ja itseensä luottaen, samalla kuitenkin toiset huomioiden ja aggressiivisuutta välttäen. Assertiivisuusfaktoriin latautuneet muuttujat, kuten itseluottamus, selkeä suullinen ilmaisuus, päätöksentekotaidot, sujuva kommunikointi ja esiintymistaidot kuvaavat hakijan assertiivisten piirteiden merkityksellisyyttä valintaa suorittaville opettajankouluttajille. Vaikka opettajiin kohdistuukin runsaasti vuorovaikutusodotuksia (Byrnes ym., 2003), esimerkiksi kollegojen, huoltajien sekä muiden sidosryhmien kanssa (Leana, 2011), on assertiivisuuden korostaminen opettajavalinnassa he-

rättänyt myös kritiikkiä; esimerkiksi Laes (2005) on havainnut hakijan asertiivisuuden edistävän suotuisan vaikutelman syntymistä soveltuvuuskokeessa, sen samalla kuitenkin jättäessä varjoonsa muita valideja valintakriteerejä.

Kolmanneksi tärkein faktori oli *aktivismi* ( $F_4$ ,  $M = 3.20$ ,  $SD = .43$ ), joskin faktorin tulkinnessa tulee noudattaa maltillisuutta keskiarvomuuttujan matalan konsistenssin vuoksi ( $\alpha < .60$ ). Faktoriin latautuneet muuttujat, kuten vallitsevien käytänteiden kyseenalaistaminen ja yhteiskunnallinen valvutuneisuus, osoittavat opettajankouluttajien painottavan valinnassa muutokseen tähtäävää opettaja-aktivismia. Opettaja-aktivistit tiedostavat yhteiskunnalliset, erityisesti marginalisoituja ryhmiä koskevat sosiaaliset ongelmat, sitoutuvat toimimaan niiden ratkaisemiseksi sekä antavat oppilailleen toiminnallisia valmiuksia muutoksen edistämiseen (Freire, 2000; Picower, 2012). Faktoriin latautunut käsitteellinen ajattelu mahdollistaa esimerkiksi sosiaalisten ristiriitojen käytännön tarkastelun lisäksi myös niiden syvällisemmän ymmärtämisen. Esimerkiksi Freire (2000) pitää juuri käsitteellistämistä opettaja-aktivismiajattelun lähtökohtana. Opettajankouluttajien korostamat opettaja-aktivistipiirteet näyttävät yhtenä tukitoimena valmistaa tulevia opettajia edistämään sosiaalista hyvinvointia ja tasa-arvoisuutta (ks. Oyler ym., 2017) sekä tukemaan marginalisoitujen vähemmistöryhmien asemaa (ks. Dervin ym., 2013; Madden, 2015; McNamara & McNicholl, 2016).

Neljänneksi merkityksellisimmäksi faktoriksi muodostui *sitoutuneisuus* ( $F_5$ ,  $M = 3.03$ ,  $SD = .55$ ), johon latautuivat hakijan koulutuksellisesta ja ammatillisesta sitoutumisesta kertovat piirteet. Sitoutuminen edellyttää motivoituneisuutta, jonka

## *Sitoutuminen edellyttää motivoituneisuutta.*

Pintrich ja Schunk (2002) ovat määritelleet toiveiksi tai uskomuksiksi, jotka ohjaavat yksilöä kohti tavoitteiden saavuttamista. Se, että hakijan sitoutuneisuudesta kertovat motivaatiotekijät eivät kuitenkaan nouse vahvimmin opiskelijavalintaa ohjaavien valintakriteereiden joukkoon, on opettajankoulutukselle edullista kahdesta syystä. Ensinnäkin, opettajankoulutuksen valinnoissa ei kyetä arvioimaan hakijan motivaation laatua, koska sisäisesti ja ulkoisesti motivoituneiden hakijoiden välillä ei ole havaittu eroa valintakoe pisteissä (Malmberg, 2006). Toiseksi, Klassen ja Durksen (2014) ovat havainneet, että motivaatio opettajana toimimista kohtaan aiheuttaa voimakkaasti opettajankoulutuksen aikana. Hakeutumisajankohdan sitoutumistaso voi siis erota runsaasti valmistumisvaiheen tasosta. Opettajankouluttajien antaessa vähemmän painoarvoa dynaamiselle ja heikosti arvioitavalle sitoutuneisuudelle mahdollistuu arvioinnin kohdistamisen pysyvämpiin attribuutteihin.

Selkeästi vähiten merkitykselliseksi faktoriksi jäi *orientaatio* ( $F_1$ ,  $M = 2.55$ ,  $SD = .48$ ), jolla tarkoitetaan suuntautumista kohti opettajan ammattia. Vaikka faktoriin latautuneista urasuuntautuneista valinnoista, kuten työkokemuksesta ja harastuksista, on aiemmin saanut suoraan valintakoe pisteitä (ks. Räihä, 2010), jää niiden merkitys tässä tutkimuksessa kuvatuissa valintakriteereissä varsin vähäiseksi. Vaikka työkokemuksen on tutkimuksissa todettu nostavan opettajien tehokkuutta (Klassen ym., 2017), on työkokemuksen vähäinen merkitys valinnassa opettajankoulutuksen kannalta kuitenkin edullis-



ta, sillä koulutusta edeltävä opettajakokemus vaikuttaa negatiivisesti opettajankoulutuksen aikaiseen kehittymiseen (esim. Meri & Westling, 2003). Orientaatiofaktoriin latautuvat kasvatus- ja oppimistieto ovat keskeistä opettajaosaamista (Pantic & Wubbels, 2010; Rollnick & Mavhunga, 2016), mutta jäävät silti tässä tutkimuksessa varsin merkityksettömiksi valintakriteereiksi. Kasvatus- ja oppimistiedon vähäistä merkitystä opiskelijavalinnassa tukevat myös Kunterin ym. (2013) havainnot: koulutusta edeltävä kasvatus- ja oppimistieto eivät ennusta opettajan ammatissa menestymistä. Tällaisten akateemisten attribuuttien jääminen varsin merkityksettömiksi valintakriteereiksi osoittaa myös sen, että eri pääsykoeosiot eivät muodosta juurikaan päällekkäisyyttä, kun VAKAVA-kokeessa arvioitavat akateemiset attribuutit eivät nouse keskiöön soveltuvuuskoetta ohjaavassa tausta-ajattelussa.

### Opettajankouluttajien väliset erot kriteerifaktoreissa

Havaitsimme opettajankouluttajien välillä kolmenlaisia eroja valintakriteerifaktoreissa. Opettajankoulutusyksikkö tuotti tilastollisesti merkitsevän eron ( $p < .01$ ) sitoutuneisuusfaktorissa (F5). Oulun yliopiston ja Turun yliopiston Rauman kampuksen opettajankouluttajat korostivat hakijan sitoutuneisuutta muiden yksiköiden opettajankouluttajia voimakkaammin. Vähiten sitoutuneisuutta painottivat Turun yliopiston pääkampuksen opettajankouluttajat. Erot yksikköjen välille muodostuivat kahdessa muuttujassa *perusteet opettajaksi hakeutumiselle* ( $p < .01$ ) ja *opetustarjontaan perehtyminen* (esim. *erikoistumisaineet*) ( $p < .05$ ) havaituista tilastollisesti merkitsevistä eroista.

Sukupuoli tuotti tilastollisesti merkitsevän eron opettajankouluttajien välil-

le miesten painottaessa orientaatiofaktoria (F1) naisia enemmän ( $p < .01$ ). Faktoriin latautuneista muuttujista miehet kokivat erityisesti *työkokemuksen opetus-alalta* ( $p < .01$ ) sekä *oppiaineisiin nivellyt harrastukset* ( $p < .05$ ) naisia tärkeämmiksi. Miehet vaikuttivat suosivan naisia voimakkaammin perinteisiä, joskin perusteettomiksi kritisoituja (esim. Rähkä, 2010), kvalifikaatioihin ja työkokemuksen nojaavia valintaperusteita. Valitsijoina toimivat naiset näyttivät sen sijaan uskovan miesopettajankouluttajia voimakkaammin opettajankoulutuksen vaikutavuuteen: minimoimalla aikaisemman työkokemuksen ja harrastuksilla saavutetun pätevytyksen painoarvoa valinnassa naisvalitsijat vaikuttivat pitävän opettajaksi oppimisen miesvalitsijoita tiukemmin opettajankoulutuksen sisäpuolella (ks. OKM, 2017).

Arvioitsijoiden soveltuvuuskoekokemus tuotti tilastollisesti merkitsevän eron ( $p < .05$ ) adaptiivisuusfaktorissa (F3). Vähiten soveltuvuuskoekokemusta (0-1 kertaa) omaavat painottivat hakijan adaptiivisuutta selkeästi muita ryhmiä enemmän. Kuvattu ero muodostui erityisesti *itsearviointitaidot*-muuttujan tilastollisesti merkitsevistä eroista ( $p < .05$ ). Mitä enemmän valitsijalla oli soveltuvuuskoekokemusta, sitä merkityksettömämmiksi he hakijan metakognitiiviset taidot kokivat ( $r = -.356$ ,  $p < .001$ ). Vaikuttaakin siltä, että kokemattomammat opettajankouluttajat suosivat teoreettisesti relevantimpaa, metakognitiivisia taitoja korostavaa adaptiivista opettajakuvaa (ks. Hammerness ym., 2005; Pantic & Wubbels, 2010). Kokeenemat valitsijat sen sijaan näyttäisivät tarkastelevan opettajan kompetensseja hieman enemmän rutiiniasiantuntijuuden näkökulmasta (ks. van Tartwijk ym., 2017).

Opettajankouluttajakokemus ( $p > .05$ ), opettajankouluttajapositio ( $p > .05$ ) tai arvioitsijan ikä ( $p > .05$ ) eivät tuottaneet tilastollisesti merkitseviä eroja kriteerifaktoreissa.

## Pohdinta

Tässä tutkimuksessa kuvasimme luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerien ydintä eli kriteerifaktoreita. Tulostemme mukaan opettajankouluttajien näkemykset valintakriteereistä myötäilevät tulevaisuuden opettajuuden ydinosaamismääritelmiä. Esimerkiksi adaptiivisuutta ja aktivismia korostavien valintakriteerien noustessa opiskelijavalintaa ohjaavan tausta-ajattelun keskiöön opettajankouluttajat suuntautuvat mitä ilmeisemmin kohti sellaisten hakijoiden valintaa, jotka opettajina kykenevät henkilökohtaisen kehittymisprosessin sekä kompleksisten toimintaympäristöjen hallintaan ja ohjaamiseen (ks. Blömeke ym., 2015; Hammerness ym., 2005; Oyler ym., 2017; van Tartwijk ym., 2017).

Opettajankouluttajien valintaa ohjaavassa tausta-ajattelussa korostuvat erityisesti ei-akateemiset attribuutit (ks. Buehl & Fives, 2009), kuten adaptiivisuus, asertiivisuus, aktivismi ja sitoutuneisuus, kun taas orientaatio eli hakijan aiemmat urasuuntautumiset jäävät huomattavasti vähemmän merkityksellisiksi. Kun opettajankouluttajat painottavat opiskelijavalinnassa ennen koulutusta hankitun opettajakokemuksen ja -tietouden sijasta muita valmiuksia, he myötäilevät opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM, 2017) vaatimuksia, joilla pyritään estämään opettajaksi oppimisen siirtyminen opettajankoulutuksen ulkopuolelle ja sitä edeltävälle ajalle.

Vaikka valintakriteerit muodostuvat pääasiassa yhteneviksi, osoittavat havaitut erot paitsi opettajankoulutusyksiköiden sisällä myös niiden välillä sen, että valintojen kehittämiseen yhtenäiseksi asiantuntijatoiminnaksi on vielä panostettava niin yksikkö- kuin valtakunnallisellakin tasolla. Opettajaominaisuuksien puutteelliseen tai epäselvään määrittelyyn on nyt kuitenkin herätty myös opettajankoulutuksessa. Valintaprosessin kehittämiseksi syksyllä 2017 käynnistyneen OVET-hankkeen (Opettajankoulutuksen valinnat – ennakkoivaa tulevaisuustyötä) ensisijaisena tehtävänä on tutkimusperustaisesti määrittää yhtenevä opettajuuden malli, johon eri opettajankoulutusyksiköt voivat hakijoiden arvioinnissa sitoutua. Näin opettajankoulutuksen opiskelijavalinta voisi lähestyä asiantuntijatoimintaa, jossa arvioitsijoina toimivien opettajankouluttajien yksilöllisille soveltuvuusnäkökohdille ja sattumalle annetaan aiempaa vähemmän tilaa (ks. Borkenau, 1990; Laes, 2005).

Vaikka valintoja ohjaava tausta-ajattelu on nyt ensi kertaa tuotu tutkimuksellisesti esiin, kaipaavat valinnat edelleen lisää tutkimusta, sillä todelliset valintavaiheissa toteutuvat valintakriteerit jäävät edelleen piiloon (ks. Casey & Childs, 2007; Heinz, 2013; Klassen ym., 2017; Laes, 2005). Tässä tutkimuksessa kuvattujen ei-akateemisten valinta-attribuuttien tulisiakin realisoitua myös valintatilanteessa, ei ainoastaan opettajankouluttajien ideoissa. Realisoitumiselle on olemassa kuitenkin hyvät eväät; kun opettajankouluttajien tausta-ajattelu myötäilee tulevaisuuden opettajuuden ydinosaamismääritelmiä, on tällaisen opettajaosaamisen soveltaminen myös todellisina valintakriteereinä huomattavasti todennäköisempää kuin silloin, jos viitteet tällaisesta tausta-ajattelusta puuttuisivat kokonaan.

Mikäli tässä tutkimuksessa kuvaamme opettajankouluttajien tausta-ajattelu osoittautuu aktualisoituvaksi, joutuvat ylioppilastodistuksen painoarvoa valinnoissa kasvattavat uudistukset (ks. OKM, 2017), ainakin opettajankoulutuksen osalta, outoon valoon. Liian ripeillä ja tutkimustietoon nojaamattomilla valintakoeuudistuksilla voidaan mennä ojasta allikkoon, kuten esimerkiksi vuonna 2016 voimaan tulleiden, nopeampaa siirtymistä korkeakoulutukseen tavoitteleiden ensikertalaisikiintiöiden kohdalla vaikuttaa käyneen: uusien ylioppilaiden osuus korkeakoulutukseen valituista on jopa laskenut verrattuna kiintiöitä edeltävään aikaan (Tilastokeskus, 2017).

Ongelmaton ei ole ministeriön tavoittelema todistusvalintauudistukseen. Nyt käynnissä olevaa uudistusta noudattamalla ja soveltuvuuskokeista luopumalla menetettäisiinkin hyvin olennainen osa opettajankoulutusta. Tutkimuksemme osoittaa varsin selkeästi, että soveltuvuuskoee on perusteltua säilyttää jatkossakin, sillä opettajankouluttajat suuntaavat arviointiaan kohti sellaisia hakijan piirteitä ja ominaisuuksia, jotka jäävät todistusvalinnan ulottumattomiin. Myös aikaisemmat tutkimustulokset osoittavat todistus pohjaisen opiskelijavalinnan heikkoa ennustearvoa opettajankoulutuksen valinnoissa (Byrnes ym., 2003; Casey & Childs, 2007). Lisäksi vaativa toimintaympäristö (Feiman-Nemser, 2008) sekä aina vain kompleksisemmiksi muuttuvat ammatilliset vaatimukset (mm. Ballet & Kelchtermans, 2009) vähentävät entisestään yksioikoisen todistusvalinnan käyttökelpoisuutta tulevien opettajien valikoinnissa.

Irrallisten, tasapäisiä periaatteita kaikilla koulutusaloilla toteuttavien todistusvalintojen sijaan, opiskelijavalinnat tulisi kyetä tuomaan entistä tiiviimmin osaksi kor-

keakoulutusta. Valintojen kehittämisessä yliopistojen pitäisi jo lailla turvautua autonomiansa (yliopistolaki 2009/558) nojalla suhtautua kriittisemmin sellaisiin poliittisiin ohjauksiin, joissa koulutusalojen erityispiirteitä ja -tarpeita ei huomioida, vaan kaikilla aloilla pyritään soveltamaan identtisiä valintaperusteita. Esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen ominaispiirteellä, soveltuvuuskoepohjaisella opiskelijavalinnalla, on tämänkin tutkimuksen mukaan edelleen paikkansa tulevaisuusorientoituneen opettajaosaamisen takaamiseksi.

## Lähteet

- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload. Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150–1157.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 18(6), 1–13.
- Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Bohle Carbonell, K., Stalmeijer, R. E., Könings, K. D., Segers, M., & van Merriënboer, J. J. G. (2014). How experts deal with novel solutions: A review of adaptive expertise. *Educational Research Review*, 12(1), 14–29.
- Borkenau, P. (1990). Traits and ideal-based and goal-derived social categories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 381–396.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D. C., Hammerness, K., & Beckett, K. L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. Teoksessa L. Darling-Hammond, J. Bransford, P. LePage, K. Hammerness, & H. Duffy (toim.), *Preparing teachers for changing world: What teachers should learn and be able to do* (ss. 40–88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Buehl, M. M., & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change? *Journal of Experimental Education*, 77(4), 367–407.

- Byrnes, D. A., Kiger, G., & Shechtman, Z. (2003). Evaluating the use of group interviews to select students into teacher-education programs. *Journal of Teacher Education, 54*(2), 163–172.
- Casey, C. E., & Childs, R. A. (2007). Teacher education program admission criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 67*, 1–24.
- Dervin, F., Paavola, H., & Talib, M. (2013). Kohiti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatustutkimus suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. *Kasvatus, 44*(3), 241–244.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (toim.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (ss. 697–705). New York, NY: Routledge.
- Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Freire, P. (2000). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Goodwin, A. L., & Kosnik, C. (2013). Quality Teacher Educators = Quality Teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development, 17*(3), 334–346.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Kenneth, Z. (2005). How teachers learn and develop. Teoksessa L. Darling-Hammond, & J. Bransford (toim.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (ss. 258–289). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hayton J. C., Allen D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: a tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods, 7*(2), 191–205.
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Heinz, M. (2013). Tomorrow's teachers – selecting the best: An exploration of the quality rationale behind academic and experiential selection criteria for initial teacher education programmes. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 25*(2), 93–114.
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. Teoksessa L. Darling-Hammond, & G. Sykes (toim.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (ss. 54–85). San Francisco: Jossey-Bass.
- Klaassen, C. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education, 18*(2), 151–158.
- Klassen, R., & Durksen, T. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the final teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction, 33*, 158–159.
- Klassen, R., Durksen, T., Patterson, F., & Rowett, E. (2017). Filtering functions of assessment for selection into initial teacher education programs. Teoksessa D. J. Clandinin, & J. Husu (toim.), *Handbook of research on teacher education, Vol. 2* (ss. 893–909). London: Sage.
- Kunter, M., Klusman, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805–820.
- Laes, T. (2005). *Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista*. Turun yliopiston julkaisuja C, osa 235. Turku: Turun yliopisto.
- Leana, C. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review, 9*(4), 30–35.
- Madden, B. (2015). Pedagogical pathways for Indigenous education with/in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 51*, 1–15.
- Malmberg, L. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education, 22*(1), 58–76.
- Mankki, V., Mäkinen, M., & Rähkä, P. (2018). Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerit – köydenvetoa soveltuvasta hakijasta. *Kasvatus, 49*(1), 33–46.
- McNamara, O., & McNicholl, J. (2016). Poverty discourses in teacher education: understanding policies, effects and attitudes. *Journal of Education for Teaching, 42*(4), 374–377.
- Meri, M., & Westling, S. (2003). Luokanopettajakoulutuksen valinta koulutuksen tavoitteiden näkökulmasta. Teoksessa P. Rähkä, J. Kari, & J. Hyvärinen. (toim.), *Rutiniavalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin* (ss. 178–192). Jyväskylän yliopiston tutkimuksia 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos*. (4. laitos). Helsinki: International Methelp.
- Murray, J., Swennen, A., & Shagrir, L. (2009). Understanding Teacher Educators' Work and Identities. Teoksessa A. Swennen, & M. van der Klink (toim.), *Becoming a teacher educator: Theory and*

*Practice for teacher educators* (ss. 29–43). London: Springer.

Nummenmaa, L. (2009). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.

OKM. (2017). *Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017–2020*. Luettu osoitteesta <https://urly.fi/PxJ>

Opintopolku. (2017). Luettu osoitteesta <https://opintopolku.fi>

Osborne, J., Costello, A., & Kellow, J. (2008). 6 Best Practices in Exploratory Factor Analysis. Teoksessa J. Osborne (toim.), *Best practices in quantitative methods* (s. 86–100). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Oyler, C., Morvaj, J., & Sullivan, F. R. (2017). Developing an Activist Teacher Identity through Teacher Education. Teoksessa D. J. Clandinin, & J. Husu (toim.), *Handbook of Research on Teacher Education, Vol. 1* (ss. 228–245). London: SAGE Publishers.

Pantic, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 694–703.

Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classrooms and the streets*. New York: Routledge.

Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River: Merrill Prentice-Hall.

Rinne, R. (1986). *Kansanopettaja mallikansalaiseina: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A, 108. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Rollnick, M., & Mavhunga, E. (2016). The place of subject matter knowledge in teacher education. Teoksessa J. Loughran, & M. L. Hamilton (toim.), *The International Handbook on Teacher education* (ss. 423–452). Dordrecht: Springer.

Räihä, P. (2010). *Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis, 1559. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Shavelson, R. J. (2013). On an approach to testing and modeling competence. *Educational Psychologist, 48*(2), 73–86.

van Tartwijk, J., Zwart, R., & Wubbels, T. (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. Teoksessa D. J. Clandinin, & J. Husu (toim.), *Handbook of Research on Teacher Education, Vol. 2* (ss. 820–835). London: SAGE Publishers.

Teven, J. J. (2001). The relationships among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education, 50*(2), 159–169.

Tilastokeskus. (2017). *Koulutukseen hakeutumisen*. Luettu osoitteesta

[http://www.stat.fi/til/khak/2016/khak\\_2016\\_2017-12-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/khak/2016/khak_2016_2017-12-13_tie_001_fi.html)

van Veen, K., Slegers, P., & van de Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 917–934.

VNK. (2015). *Ratkaisujen Suomi: Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

VNK. (2016). *Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019. Päivitys 2016*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Yliopistolaki 2009/558. Annettu Naantalissa 24.7.2009.





# JULKAISU III

**Teacher educators' predictability and student selection paradigms in  
entrance examinations for the Finnish Primary School Teacher Education  
programme**

Ville Mankki, Marita Mäkinen & Pekka Räihä

European Journal of Teacher Education  
doi: 10.1080/02619768.2019.1672653

**Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa.**





# Teacher educators' predictability and student selection paradigms in entrance examinations for the Finnish Primary School Teacher Education programme

Ville Mankki , Marita Mäkinen and Pekka Räihä

Faculty of Education and Culture, Tampere University, Tampere, Finland

## ABSTRACT

This article investigates the perceived and actual predictability of teacher educators working as assessors in entrance examinations for the Finnish Primary School Teacher Education (PSTE) programme. The section examining perceived predictability was conducted as a survey. The data for actual predictability, containing student teachers' entrance examination scores and student achievements, was collected from the student register. The findings indicate that although teacher educators consider themselves able to predict applicants' performance in the PSTE programme, their actual predictability in entrance examinations was poor. The assessments predicted only slightly student teachers' study pace in the PSTE programme, while better scores in entrance examinations predicted, in fact, weaker grades in studies. Teacher educators also conform to hidden quotas based on Finnish student selection paradigms in awarding better entrance examination scores to male and older applicants. The findings highlight teacher educators' need for more structured professional learning in a gatekeeping context.

## ARTICLE HISTORY

Received 18 January 2018

Accepted 4 August 2019

## KEYWORDS



Teacher educators; student selection; entrance examinations; Primary School Teacher Education

## Introduction

Teacher training selections are of great importance for bringing those applicants who are the most suitable for the teaching profession into teacher education programmes. While many countries struggle with finding ways to attract young people to apply for teacher training (OECD 2015), in Finland professions in the field of education have for a long time been highly competitive. Finland's high-quality master's level teachers and research-based teacher education have been credited for its phenomenal PISA success in 2004 (OECD 2004) and scoring among the top countries in mathematics, reading and science (OECD 2016) and collaborative problem solving (OECD 2017a) ever since. Teachers are trusted and respected and the status of the teaching profession has remained very high over the years (Tirri 2014).

Even financial shortcomings, such as smaller salaries compared to average teachers' wages in OECD and EU countries and to similarly educated workers in Finland (OECD

---

**CONTACT** Ville Mankki  ville.mankki@tuni.fi  Faculty of Education and Culture, Tampere University, Tampere, 33014, Finland

© 2019 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

2018), have not decreased the popularity of teacher education. In fact, entering teacher education has become even more difficult. For example, in Finnish Primary School Teacher Education (PSTE) programmes, only 10–11 percent of applicants have been admitted since 2011, compared with 15 percent in 2008 (Finnish National Agency for Education 2017). Many of those not selected repeatedly apply for teacher training, year after year (Uusiattu and Määttä 2013). The difficulty of being chosen for this desired degree programme makes the teacher's profession look elusive but also creates pressure on the selection procedure.

In Finland, the PSTE programme aims to meet this selection challenge through a two-stage selection process. The first, preliminary stage of the selection is a national multiple-choice exam based on academic articles. The goal of the exam is to assess applicants' academic study skills, pedagogical thinking and ability to apply knowledge of educational sciences. The most successful in this examination are selected for the next stage.

The second stage is an aptitude test, which is based on teacher educators' face-to-face assessments of applicants, most commonly in interviews and group assignments. The aptitude test has been considered one of the core features of the Finnish PSTE programme and essential in assessing communication, interpersonal and leadership skills, attitude, and aspirational commitment to the teaching profession. Universities that offer PSTE programmes use a variety of other complementary selection criteria that take into account earlier learning outcomes, such as performance in the matriculation exam. Nevertheless, teacher educators can be considered gatekeepers for teacher education, deciding who is suitable for the profession (Goodwin and Oylar 2008).

Although teacher educators are the core of teacher education by designing, implementing and evaluating teacher education programmes (see Goodwin and Kosnik 2013; Hadar and Brody 2017; Murray 2017), previous studies have failed to address their performance as gatekeepers. Instead, research on student selection has been mainly restricted to comparisons between student teachers' characteristics (e.g. prior academic achievements and personality traits) and performance in teacher training (e.g. Corcoran and O'Flaherty 2018; Heinz 2013) or teaching skills and effectiveness as an in-service teacher (e.g. D'Agostino and Powers 2009; Klassen and Tze 2014).

In this article, we focus on teacher educators' performance as gatekeepers in entrance examinations. We examine teacher educators' ability to predict student teachers' success in the PSTE programme from two perspectives – perceived and actual predictability. Understandably, when the student selection process is of high quality, the student selection is compatible with the programme and admitted student teachers will be successful in their studies to become a teacher. We also examine how current – and seemingly immutable – student selection paradigms in Finland concerning gender balance and age structure of student teachers affect teacher educators' assessments. In this study, then, we address the following research questions:

- How do teacher educators perceive their predictability in entrance examinations?
- How do teacher educators actually manage to predict applicants' performance in the PSTE programme?
- How do the age and gender of the applicant affect teacher educators' assessments?

By investigating teacher educators' predictability and deviation with regard to selection paradigms, we support their professional development as gatekeepers. The assessments of

prospective teachers, whether fulfilled in entrance examinations or during the teacher education programme (e.g. Hobson et al. 2010), should be carried out with a high regard for quality since they are only real hurdle to entering the teaching profession.

## Teacher educators as gatekeepers

Research has indicated that the most important factor in learning is the teacher, and there is a strong relationship between students' achievements and the quality of their teachers (e.g. Hamre et al. 2013; Hattie 2009).

Nevertheless, research on the significance of those who teach prospective teachers – teacher educators – has been scarcer (Goodwin and Kosnik 2013; Loughran 2011), albeit the research about their quality and preparation is increasing (Brody and Hadar 2018). Still, however, even the definition of teacher educator may be unclear and differ from country to country, due to the various structures of teacher education systems (Murray 2017). In Finland, the definition of teacher educator conforms to the description of Lunenberg, Dengerink, and Korthagen (2014), where teacher educators are contextually defined as higher education faculty (and training school) staff members, who teach student teachers with the aim of supporting their professional development.

In their review study Lunenberg, Dengerink, and Korthagen (2014) identified six professional roles for the teacher educator to fulfil: 1) teacher of teachers, 2) researcher, 3) coach, 4) curriculum developer, 5) broker and 6) gatekeeper. It is obvious that teacher educators cannot fulfil all roles simultaneously (Kelchtermans, Smith, and Vanderlinde 2018). The first two roles have been ranked as the most important ones for the teacher educator's profession, especially from the perspective of professional development (Lunenberg, Dengerink, and Korthagen 2014). Teacher educators, as *Teachers of Teachers*, are expected to offer education to future teachers in the second-order setting of higher education (Murray and Male 2005) and promote teaching and learning exemplifying the best professional practices (Loughran 2011). However, knowledge cannot be limited to understanding through practice when teaching about teaching (Loughran 2011; Murray and Male 2005). Therefore, teacher educators are also expected to fulfil the role of *Researcher*: to achieve professional learning and to generate new knowledge for themselves and others (Hadar and Brody 2017).

In Finland, emphasis is placed on teacher educators' sixth role, the *Gatekeeper*. In gatekeeping, teacher educators make decisions concerning access to the teaching profession (Goodwin and Oyler 2008). Teacher educators in Finnish PSTE programmes fulfil this significant role every June in entrance examinations, where a large proportion (40–100 percent) of applicants' total scores are based on teacher educators' assessments. The share of points given by teacher educators differs among the Finnish PSTE programmes due to decentralised teacher education and the large autonomy of the programmes (Rasmussen and Bayer 2014).

Successful gatekeeping, as in other roles in the teacher educator's profession, requires lifelong professional development and learning (e.g. Goodwin and Kosnik 2013; Meeus, Cools, and Placklé 2018). Hadar and Brody (2017) divide the teacher educator's professional learning into 'self-guided track' and 'structured track'. However, when considering teacher educators' essential role as gatekeepers in Finnish PSTE programmes, the structured professional learning track, i.e. courses, workshops and seminars, is limited. The PSTE programme provides one or two optional discussion sessions for teacher

educators dealing with student selection and assessment in entrance examinations. Consequently, the gatekeeping is executed without any in-depth structured preparation. This confirms previous reports of teacher educators' lack of mentoring, support or systematically organised professional learning (Lunenberg, Dengerink, and Korthagen 2014; Murray and Male 2005). Studying one Finnish PSTE programme with qualitative methods, Valli and Johnson (2007) noticed, however, that despite the slight structured preparation, teacher educators are confident about succeeding in the gatekeeper's role in entrance examinations.

### Student selection paradigms in Finnish PSTE

The student selection debate in Finnish teacher education has been dominated particularly by two paradigms: gender balance and the age of the admitted applicants. The former selection paradigm is more closely connected to PSTE, while the latter applies to Finnish student selection generally.

That women are the majority in the education sector is a common feature in OECD countries. At all levels of education combined, on average more than two-thirds of teachers are women across OECD countries. The highest proportions of female teachers are concentrated in the earlier years of schooling. The proportion shrinks at each successive level of education: while women on average represent 97% of the teaching staff in pre-primary education across OECD countries, at the tertiary level the gender profile of teachers is reversed, when the average drops to 43% (OECD 2018).

In recent years the proportions of female teachers have further increased in OECD countries as well as in Finland (Finnish National Agency for Education 2017; OECD 2018). The proportions of female teachers at different education levels in OECD countries, EU countries and Finland are presented in Figure 1.

Although gender differences are reported to be low in the factors influencing the choice of teaching as a career (Azman 2013), there have been efforts to explain why only few men

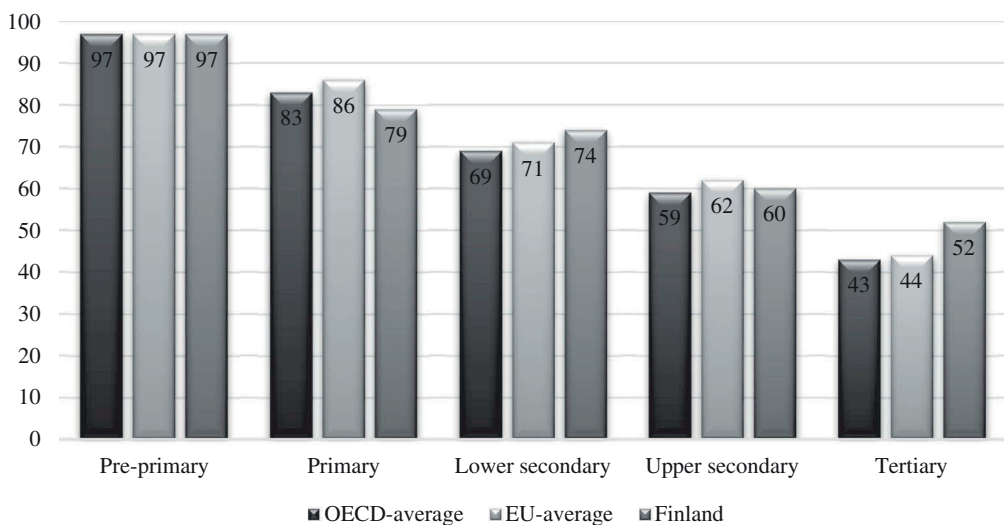


Figure 1. Proportion of female teachers at different education levels.

choose the teaching profession, especially at lower levels of education. Social perceptions of links between gender and the teaching profession are influential in men's career choices (Bieri Buschor et al. 2014). Especially parents seem to be powerful role models (Flores and Niklasson 2014) and their aspirations indirectly affect their children's career choices (Croft et al. 2014). From the economic point of view, male teachers, especially at lower levels of education, earn less compared to their tertiary-educated counterparts in other professions (OECD 2018).

A growing body of research indicates that men perform worse compared to women in both teacher training and the teaching profession. Male student teachers score lower in mathematics, assessment, planning and student engagement during the training (Stewart, Coombs, and Burston 2016) and show fewer intrinsic (Struyven, Jacobs, and Dochy 2013) or child-centred motives (Heinz 2015) than their female counterparts. In the profession, male teachers, especially at lower levels of education, report lower job satisfaction and often feeling less prepared (Sanatullova-Allison 2010). Also in Finland, male primary school teachers had lower self-efficacy and job satisfaction levels compared to their female colleagues (OECD 2014).

In the Finnish PSTE programme, attempts have been made to solve the biased gender balance of the teaching profession over the years using different student selection procedures. Until 1989 gender quotas guaranteed men 40 percent of places in the second stage of selection. The quota was abandoned following the report of the Equality Ombudsman stating that the law on equality prohibits quotas in student selection. When, due to the quota, 40 percent of students admitted to teacher training programmes were men, notwithstanding that only a quarter of applicants were men, it was clear that men could gain admission with lower scores than women.

After abandoning the quota, the share of men admitted decreased to just over 20 percent (Uusiautti and Määttä 2013) and it has remained at a similar level to the present day (Finnish National Agency for Education 2017) despite the minor pre-selective grading solutions favouring male applicants. For example, in 1994 completed military service provided pre-selection points, while supervising leisure activities, proven to favour female applicants, was removed from the grading criteria.

In addition to gender balance, there has been a general rejuvenation effort in Finnish higher education. The mean age of Finnish HE students is high (28 years), which is largely due to the slow transition to HE: 27 percent enter HE with a delay of more than two years after leaving school for the first time. Only in Iceland and Sweden is the mean age of students and proportion of delayed enterers higher (Eurostudent 2018). This led the Finnish Government to state in its action plan that 'young people's transition to further education will be facilitated' (Prime Minister's Office 2017, 39).

Rejuvenation aims led to creating a quota for applicants that have not accepted a degree programme place in HE before 2016. Between 2017 and 2020, Finnish universities have also committed themselves to abolishing entrance examinations and increasing the weight of earlier learning outcomes in selection, such as performance in the matriculation exam. The aim of these procedures is especially to improve the position of freshly matriculated upper secondary students, of which only 25 percent were admitted to HE in 2017, despite 73 percent of them applying (OSF 2018).

In PSTE, rejuvenation efforts began over a decade ago, when the national selection co-operation network launched a unified national entrance examination in the field of education. The multiple-choice exam replaced the earlier preliminary system, which was

considered to discriminate against newly matriculated applicants. In the earlier system, applicants for the second stage of selection were chosen based on points accumulated from the matriculation examination, but also from working as a school assistant or as an unqualified teacher or from studying educational science at open universities.

Although the purpose of the national preliminary entrance exam was to improve the chances of newly matriculated applicants, the reform has not proved to be successful. On the contrary, the proportion of new upper secondary school graduates admitted to PSTE programmes has decreased from 20 percent to 15 percent in a decade (Finnish National Agency for Education 2017).

## Methodology

The study encompassed two datasets. Data on teacher educators' perceived predictability consisted of online survey. Teacher educators' actual predictability and the effect of the selection paradigms were studied using student register data. All data analyses were executed using SPSS 24.

### *Teacher educators' perceived predictability*

#### *Participants*

Seven out of the nine PSTE programmes in Finland participated in the study. In June 2017 the total number of entrance examination assessors in those PSTE programmes was 199, of which 92 (46.2 percent) teacher educators participated in the study. Augmenting the number of participants by carrying out the study in multiple universities enabled statistical analysis to examine differences in perceived predictability between teacher educators.

#### *Data collection*

The study was conducted as a survey. A two-round pilot survey with ten-member and five-member groups of educational specialists with selection experience preceded the actual study. In the questionnaire teacher educators used a five-point Likert-scale to describe their ability to predict applicants' performance in the teacher education programme (*1 very weakly – 5 very well*). To examine differences among the groups, information on background factors, such as gender, year of birth, university, position and experience as a teacher educator and experience as an entrance examination assessor, was requested. Prior to analysis, the continuous numerical variables (i.e. age and experience variables) were recoded into four groups.

#### *Data analysis*

Descriptive statistics are used to describe the basic features of the data. The differences in perceived predictability were analysed with non-parametric tests. A Mann-Whitney *U* test was carried out to analyse the differences in perceived predictability between male and female teacher educators. A Kruskal-Wallis test was performed to examine differences in perceived predictability between groups based on teacher educators' age, university, position or experience.

## ***Teacher educators' actual predictability and selection paradigms***

### ***Participants***

The data consisted of all student teachers admitted into the PSTE programme in one of the universities in 2008–2014 ( $n = 479$ ). The results of this study can be applied to other PSTE programmes as well since teacher educators' preparation for entrance examinations is arranged fairly convergently across PSTE programmes, i.e. one or two optional discussion sessions for teacher educators dealing with student selection. In addition, the generalisability of the study is increased by the fact that the entrance examinations in a particular PSTE programme consisted of the most common aptitude test methods in the Finnish PSTE programme, i.e. interview and group assignment.

### ***Data collection***

The data was collected from the student register. The data contained information on the student teachers' entrance examination score given by teacher educators, average study grade, grade of the master's thesis, completed credits, semesters as an active student and information on graduation. Teaching skills are not graded in the teaching practice component of the Finnish PSTE programme. Prior to analysis, the entrance examination scores, consisting of scores from the interview and group assignment, were scaled to 50 points, which was the most commonly used maximum score in the period under consideration. In addition, the age of the applicant was recoded into four groups.

### ***Data analysis***

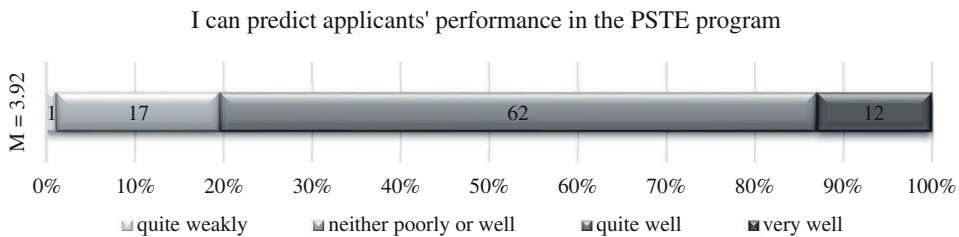
The data was analysed using regression analysis. Linear regression analysis was carried out to analyse teacher educators' ability to predict applicants' average study grade and study pace. Multinomial logistic regression analysis was performed to examine teacher educators' ability to predict the grade of applicants' master's thesis. Binary logistic regression analysis was conducted to investigate teacher educators' ability to predict applicants' graduation within the normative duration.

The effect of student selection paradigms was analysed with parametric tests. An independent-samples t-test was carried out to analyse the differences in entrance examination score between male and female applicants. A one-way ANOVA was performed to examine score differences between applicants' age groups.

## **Findings**

### ***Teacher educators' perceived predictability***

Teacher educators' perceived ability to predict applicants' performance in the PSTE programme was good. Eighty percent of teacher educators considered that they can predict an applicant's performance in teacher education *quite* or *very well*. Only one participant felt able to predict applicants' performance *quite weakly*. None of the teacher educators considered themselves able to predict applicants' performance *very weakly*.



**Figure 2.** Teacher educators' perceptions of their predictability in the entrance exam.

The mean of perceived predictability on a scale of 1–5 was 3.92 ( $SD = .58$ ). The teacher educators' perceived predictability is shown in Figure 2.

Male teacher educators ( $n = 35$ ) felt themselves more able to predict the applicants' performance in the PSTE programme than female teacher educators ( $n = 57$ ) ( $p < .05$ ). As many as 94 percent ( $M = 4.09$ ,  $SD = .56$ ) of men believed that they can predict applicants' performance in the programme *quite* or *very well*, while only 72 percent ( $M = 3.82$ ,  $SD = .60$ ) of women found themselves able to predict applicants' performance *quite* or *very well*. Other background factors did not produce statistically significant differences between groups ( $p > .05$ ).

### **The effect of the student selection paradigms**

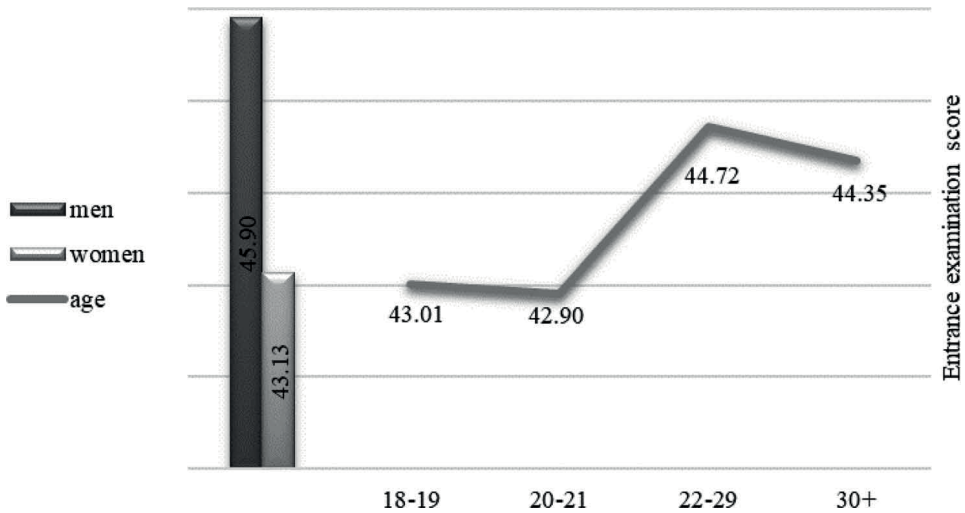
The mean of the admitted applicants' scaled entrance examination scores was 43.72 ( $SD = 4.39$ ) and the range was between 30 and 50. Of the admitted applicants, 101 (21.1 per cent) were men and 378 (78.9 per cent) were women. The entrance examination scores of admitted men ( $M = 45.90$ ,  $SD = 3.67$ ) were statistically significantly higher ( $F = 5.05$ ,  $p < .001$ ) than those of admitted women ( $M = 43.13$ ,  $SD = 4.38$ ). When reviewing admitted applicants who have gained maximum points, favouring men is particularly evident. Up to 26.7 percent of admitted men achieved the maximum score, compared with only 10 percent of admitted women.

The mean age of admitted applicants was 23.26 ( $SD = 5.19$ ) years and the range was between 18–45 years. The entrance examination scores differed statistically significantly between age groups ( $F = 6.26$ ,  $p < .001$ ). The two youngest groups of admitted applicants, 18–19-year-olds ( $p < .05$ ), and 20–21-year-olds ( $p < .001$ ), achieved lower scores in the entrance examination than the 22–29-year-olds. The group of at least 30-year-olds did not differ statistically significantly from other groups ( $p > .05$ ). The effect of applicants' age and gender on the examination score is shown in Figure 3.

### **Teacher educators' actual predictability**

Teacher educators' actual ability to predict applicants' performance in the PSTE programme was analysed by four factors, which indicate performance in studies. Teacher educators' assessments (entrance examination scores) were compared to student teachers' 1) average study grade, 2) grade of their master's thesis, 3) study pace and 4) graduation within normative duration. Applicants who were admitted but did not accept the degree place in the programme ( $n = 15$ ) were removed from following analyses.





**Figure 3.** Effect of applicants' gender and age on entrance examination points given by teacher educators.

#### *Teacher educators' ability to predict the grade average*

Student teachers with a grade average of zero ( $n = 9$ ) were removed from the analysis. They had not completed any courses or had only completed a few credits from ungraded courses. On the 1–5 scale, the grade average of the admitted student teachers completing graded courses ( $n = 455$ ) was 3.63 ( $SD = .37$ ). The grade averages ranged from 2.40 to 4.70.

The entrance examination scores given by teacher educators predicted grade average ( $\beta = -.17, p < .001$ ). However, the coefficient of determination was low ( $R^2_a = .03$ ), hence the entrance examination score only explained approximately 3 percent of grade variation. Nevertheless, it is crucial to notice the negative standardised  $\beta$ : better entrance examination scores predicted, in fact, weaker performance in PSTE studies.

#### *Teacher educators' ability to predict the master's thesis grade*

Altogether 246 (51.4 percent) student teachers admitted to the PSTE programme in 2008–2014 had completed their master's thesis. The thesis grade average was 3.30 ( $SD = .78$ ), with grades ranging across the whole scale from 1 to 5. Entrance examination scores did not predict the grade of the master's thesis ( $\chi^2 = 2.66, p > .05$ ).

#### *Teacher educators' ability to predict the study pace*

Study pace refers to the number of completed credits divided by the number of active semesters, i.e. when it is possible to obtain credits. Student teachers completed on average 25.63 ( $SD = 8.31$ ) credits per active semester, with study pace ranging between 0–52.60 credits per semester.

Entrance examination scores predict study pace statistically significantly ( $\beta = .12, p < .05$ ). However, the coefficient of determination was low ( $R^2_a = .01$ ), hence the entrance examination score only explains one percent of the variation in study pace.

### *Teacher educators' ability to predict graduation within normative duration*

The PSTE programme in Finland is a master's level education programme. The normative duration of a master's degree is five academic years (10 semesters) when a bachelor's degree is included (Universities Act 558/2009 40 §). Student teachers admitted into the programme in 2013–2014 ( $n = 169$ ) were removed from the analysis because the normative duration of their degree programme had not expired. In addition, student teachers ( $n = 9$ ) who still had the possibility to graduate within normative duration (an unfinished degree, but 10 or fewer active semesters) were removed from the analysis. Of the 286 student teachers remaining in the analysis, 158 (55.2 percent) had graduated within normative duration. Entrance examination scores given by teacher educators did not predict graduation within normative duration ( $p > .05$ ).

Overall, teacher educators' assessments in entrance examinations only slightly predicted study pace in the PSTE programme. In addition, teacher educators were able to predict student teachers' grade average. However, the predictability did not produce the desired outcomes: better entrance examination scores predicted, in fact, weaker study success. Teacher educators were not able to predict graduation within normative duration or the master's thesis grade. The findings are summarised in Figure 4.

## Discussion

In this article, we have examined teacher educators' performance as gatekeepers, which is one of the six roles for teacher educators to fulfil (see Goodwin and Oyler 2008; Lunenberg, Denkerink, and Korthagen 2014). Although teacher educators working as assessors in Finnish PSTE entrance examinations feel themselves capable of predicting applicants' performance in teacher training, their actual ability to predict applicants' performance in the programme was poor. The findings revealed two hidden, tacit quotas implemented by teacher educators in entrance examinations. By fulfilling the first hidden quota, which appears in the form of awarding better entrance examination scores to older applicants, teacher educators go against national plans for student rejuvenation in HE (see Prime Minister's Office 2017). Favouring older applicants may derive from requirements of the teaching profession; older and more experienced

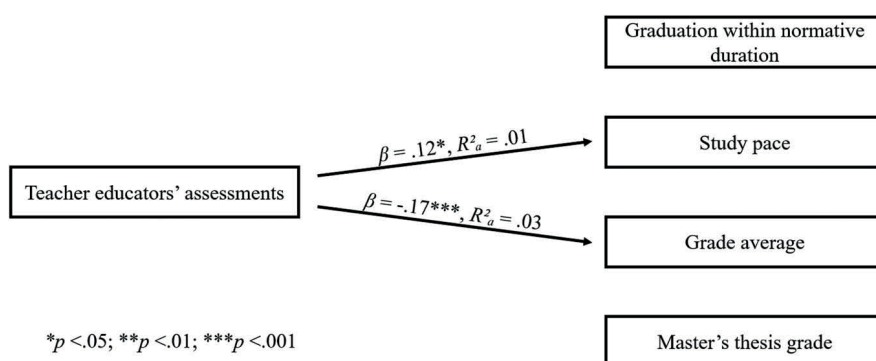


Figure 4. Teacher educators' predictability in entrance examinations.

applicants might be more able to give the appearance of an in-service teacher than younger and less experienced applicants and to be more convincing in managing this demanding, yet significant profession.

The second hidden quota is the obvious feature of inequality in the Finnish PSTE programme. Even though gender quotas were prohibited in student selections in 1989, based on equality laws, the hidden quotas still flourish in entrance examinations, when teacher educators award better scores to male applicants. The phenomenon is more common in higher education: students have also been reported as rating male academics higher than female academics (MacNeill, Driscoll, and Hunt 2015).

The reasons for the hidden gender quota can be sought from two perspectives. Because of the low proportion of male student teachers (Finnish National Agency for Education 2017) and teachers, especially in lower levels of education (OECD 2018), the urge to have men in the PSTE programmes is unquestionably strong. This knowledge may consciously or unconsciously mislead teacher educators in their assessments. On the other hand, awarding better points to male applicants may not be intentional: a low proportion of males may result in their standing out from the group in entrance examinations and then gaining higher scores in teacher educators' assessments. Nevertheless, when considering the lower performance of men compared to women in teacher training (Stewart, Coombs, and Burston 2016) as well as in the profession (Sanatullova-Allison 2010; OECD 2014), the hidden male quota becomes exceedingly unjustified.

The findings highlight the need for a more structured learning track for teacher educators. Although self-guided professional learning has become the most common path for teacher educators' development (Hadar and Brody 2017), their unsatisfactory performance in gatekeeping, contrary to their own beliefs, shows that the self-guided track is not sufficient to provide professional competence for the student selection.

Currently, the absence of genuine compatibility between student selection and the PSTE programme is highlighted by the fact that the entrance examinations have no or very slight predictability for student teachers' performance in PSTE programmes. In addition, when the gender or age of the applicant becomes a clincher in student selection, it indicates a lack of a more relevant theory about teacher qualities guiding the assessments. These deficiencies are a major stumbling block and call into question the credibility of Finnish research-based teacher education: it appears that Finnish PSTE is only high-quality despite the student selection process, not because of it.

Fortunately, the attention paid to teacher educators' structured professional learning is rapidly growing. The results in terms of teacher educators' structured professional learning programmes, including workshops or courses (e.g. Kosnik et al. 2011), observations and feedback (e.g. Schuck, Aubusson, and Buchanan 2008) and the communal learning model (e.g. Brody and Hadar 2018), are encouraging. In the gatekeeping context, professional learning could include teacher educators collaboratively co-constructing more unified and comprehensible student selection criteria based on the characteristics of the programme, or exchanging feedback on assessment practices when observing recordings of authentic selection interviews.

By enhancing teacher educators' knowledge and assessment practices in entrance examinations with structured professional learning it would be possible to execute student selection more equally, diminishing the effects of hidden quotas, and augment compatibility between student selection and teacher training. Nevertheless, more research on teacher educators' professional learning in the gatekeeping context should be conducted.

## Limitations

The current study focused on investigating predictability in a second-order-setting, i.e., in teacher training (see Murray and Male 2005). Unfortunately, analysing teacher educators' ability to predict applicants' performance in a first-order-setting, i.e. in the teaching profession, is extremely challenging because in Finland the teacher's profession is based on autonomy and the enormous trust of the educational authorities (Tirri 2014). A minimum amount of supervision and lack of national tests exclude the possibility of making comparative judgements on the professional performance of individual teachers. To obtain data on performance in profession, new instruments measuring teachers' performance should be developed. Nevertheless, designing a valid statistical instrument to measure teacher quality has been considered problematic (Ballou and Springer 2015).

In addition, the study was unable to examine teacher educators' capability to identify and select out applicants who seem least suitable for the teaching profession or PSTE programme. Those students were excluded at the outset, hence their performance in the PSTE programme or teaching profession cannot be investigated.

## Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

## Notes on contributors

*Ville Mankki* is a PhD Candidate at the Faculty of Education and Culture, Tampere University, Finland. His research interest and publications focus on teacher education curriculum and student selection in Primary School Teacher Education programme.

*Marita Mäkinen* is a Professor and Vice Dean for Education at the Faculty of Education and Culture, Tampere University, Finland. Her research interest and publications focus on teacher education, inclusive education, curriculum studies and teachers' professional learning.

*Pekka Räihä* is an Adjunct Professor at the Faculty of Education and Culture, Tampere University, Finland. His research interest and publications focus on teacher education, education export, teachers' professional learning, and student selection in Primary School Teacher Education programme.

## ORCID

Ville Mankki  <http://orcid.org/0000-0001-7064-3472>

## References

- Azman, N. 2013. "Choosing Teaching as a Career: Perspectives of Male and Female Malaysian Student Teachers in Training." *European Journal of Teacher Education* 36 (1): 113–130. doi:10.1080/02619768.2012.678483.
- Ballou, D., and M. G. Springer. 2015. "Using Student Test Scores to Measure Teacher Performance: Some Problems in the Design and Implementation of Evaluation Systems." *Educational Researcher* 44 (2): 77–86. doi:10.3102/0013189X15574904.
- Bieri Buschor, C., C. Kappler, A. Keck Frei, and S. Berweger. 2014. "I Want to Be a Scientist/a Teacher: Students' Perceptions of Career Decision-making in Gender-typed, Non-traditional Areas of Work." *Gender and Education* 26 (7): 743–758. doi:10.1080/09540253.2014.970615.
- Brody, D. L., and L. L. Hadar. 2018. "Critical Moments in the Process of Educational Change: Understanding the Dynamics of Change among Teacher Educators." *European Journal of Teacher Education* 41 (1): 50–65. doi:10.1080/02619768.2017.1372741.
- Corcoran, R. P., and J. O'Flaherty. 2018. "Factors that Predict Pre-service Teachers' Teaching Performance." *Journal of Education for Teaching* 44 (2): 175–193. doi:10.1080/02607476.2018.1433463.
- Croft, A., T. Schmader, K. Block, and A. S. Baron. 2014. "The Second Shift Reflected in the Second Generation: Do Parents' Gender Roles at Home Predict Children's Aspirations?" *Psychological Science* 25 (7): 1418–1428. doi:10.1177/0956797614533968.
- D'Agostino, J. V., and S. J. Powers. 2009. "Predicting Teacher Performance with Test Scores and Grade Point Average: A Meta-analysis." *American Educational Research Journal* 46 (1): 146–182. doi:10.3102/0002831208323280.
- Eurostudent. 2018. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators*. doi: 10.3278/6001920cw.
- Finnish National Agency for Education. 2017. *Teachers and Principals in Finland 2016*. [http://www.oph.fi/download/185381\\_teachers\\_and\\_principals\\_in\\_finland\\_2016\\_brochure.pdf](http://www.oph.fi/download/185381_teachers_and_principals_in_finland_2016_brochure.pdf)
- Flores, M. A., and L. Niklasson. 2014. "Why Do Student Teachers Enrol for A Teaching Degree? A Study of Teacher Recruitment in Portugal and Sweden." *Journal of Education for Teaching* 40 (4): 328–343. doi:10.1080/02607476.2014.929883.
- Goodwin, A. L., and C. Kosnik. 2013. "Quality Teacher Educators = Quality Teachers? Conceptualizing Essential Domains of Knowledge for Those Who Teach Teachers." *Teacher Development* 17 (3): 334–346. doi:10.1080/13664530.2013.813766.
- Goodwin, A. L., and C. Oylar. 2008. "Teacher Educators as Gatekeepers: Deciding Who Is Ready to Teach." In *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*, edited by M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, and J. McIntyre, 468–490. New York, NY: Routledge.
- Hadar, L. L., and D. L. Brody. 2017. "Professional Learning and Development of Teacher Educators." In *Handbook of Research on Teacher Education*, edited by D. J. Clandinin and J. Husu, 1049–1064. Vol. 2. London: SAGE Publishers.
- Hamre, B. K., R. C. Pianta, J. T. Downer, J. DeCoster, A. J. Mashburn, S. M. Jones, J. L. Brown, et al. 2013. "Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms." *The Elementary School Journal* 113 (4): 461–487. doi:10.1086/669616.
- Hattie, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Heinz, M. 2013. "Tomorrow's Teachers – Selecting the Best: An Exploration of the Quality Rationale behind Academic and Experiential Selection Criteria for Initial Teacher Education Programmes." *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 25 (2): 93–114. doi:10.1007/s11092-013-9162-1.
- Heinz, M. 2015. "Why Choose Teaching? an International Review of Empirical Studies Exploring Student Teachers' Career Motivations and Levels of Commitment to Teaching." *Educational Research and Evaluation* 21 (3): 258–297. doi:10.1080/13803611.2015.1018278.
- Hobson, A. J., P. Ashby, J. McIntyre, and A. Malderez. 2010. *International Approaches to Teacher Selection and Recruitment*. Paris: OECD Publishing.
- Kelchtermans, G., K. Smith, and R. Vanderlinde. 2018. "Towards an 'international Forum for Teacher Educator Development': An Agenda for Research and Action." *European Journal of Teacher Education* 41 (1): 120–134. doi:10.1080/02619768.2017.1372743.

- Klassen, R. M., and V. M. C. Tze. 2014. "Teachers' Self-efficacy, Personality, and Teaching Effectiveness: A Meta-Analysis." *Educational Research Review* 12: 59–76. doi:10.1016/j.edurev.2014.06.001.
- Kosnik, C., Y. Cleovoulou, T. Fletcher, T. Harris, M. McGlynn-Stewart, and C. Beck. 2011. "Becoming Teacher Educators: An Innovative Approach to Teacher Educator Preparation." *Journal of Education for Teaching* 37 (3): 351–363. doi:10.1080/02607476.2011.588027.
- Loughran, J. 2011. "On Becoming a Teacher Educator." *Journal of Education for Teaching* 37 (3): 279–291. doi:10.1080/02607476.2011.588016.
- Lunenberg, M., J. Dengerink, and F. Korthagen. 2014. *The Professional Teacher Educator: Roles, Behavior and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam: Springer Science & Business Media.
- MacNell, L., A. Driscoll, and A. N. Hunt. 2015. "What's in a Name: Exposing Gender Bias in Student Ratings of Teaching." *Innovative Higher Education* 40 (4): 291–303. doi:10.1007/s10755-014-9313-4.
- Meeus, W., W. Cools, and I. Placklé. 2018. "Teacher Educators Developing Professional Roles: Frictions between Current and Optimal Practices." *European Journal of Teacher Education* 41 (1): 15–31. doi:10.1080/02619768.2017.1393515.
- Murray, J. 2017. "Defining Teacher Educators: International Perspectives and Contexts." In *Handbook of Research on Teacher Education*, edited by D. J. Clandinin and J. Husu, 1017–1032. Vol. 2. London: SAGE Publishers.
- Murray, J., and T. Male. 2005. "Becoming a Teacher Educator: Evidence from the Field." *Teaching and Teacher Education* 21 (2): 125–142. doi:10.1016/j.tate.2004.12.006.
- OECD. 2004. *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD publishing.
- OECD. 2014. *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2015. *Who Wants to Become a Teacher?*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2016. *PISA 2015 Results (volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2017a. *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2018. *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OSF. 2018. "Entrance to Education." Helsinki: Statistics Finland accessed 16 December 2018. [https://www.stat.fi/til/khak/2017/khak\\_2017\\_2018-12-13\\_tie\\_001\\_en.html](https://www.stat.fi/til/khak/2017/khak_2017_2018-12-13_tie_001_en.html)
- Prime Minister's Office. 2017. *Finland, a Land of Solutions: Mid-term Review. Government Action Plan 2017–2019*. Helsinki: Prime Minister's Office.
- Rasmussen, J., and M. Bayer. 2014. "Comparative Study of Teaching Content in Teacher Education Programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore." *Journal of Curriculum Studies* 46 (6): 798–818. doi:10.1080/00220272.2014.927530.
- Sanatullova-Allison, E. 2010. "Why Men Become Elementary School Teachers: Insights from an Elementary Teacher Education Program." *Action in Teacher Education* 31 (4): 28–40. doi:10.1080/01626620.2010.10463533.
- Schuck, S., P. Aubusson, and J. Buchanan. 2008. "Enhancing Teacher Education Practice through Professional Learning Conversations." *European Journal of Teacher Education* 31 (2): 215–227. doi:10.1080/02619760802000297.
- Stewart, S., L. Coombs, and B. Burston. 2016. "What's Sex Got to Do with It? the Preparation of Elementary Male Teacher Candidates." *Journal for Multicultural Education* 10 (1): 2–18. doi:10.1108/JME-07-2015-0024.
- Struyven, K., K. Jacobs, and F. Dochy. 2013. "Why Do They Want to Teach? the Multiple Reasons of Different Groups of Students for Undertaking Teacher Education." *European Journal of Psychology of Education* 28: 1007–1022. doi:10.1007/s10212-012-0151-4.
- Tirri, K. 2014. "The Last 40 Years in Finnish Teacher Education." *Journal of Education for Teaching* 40 (5): 600–609. doi:10.1080/02607476.2014.956545.
- Universities Act 558/2009. <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf>
- Uusiautti, S., and K. Määttä. 2013. "Who Is a Suitable Teacher? the Over-100-year Long History of Student Selection for Teacher Training in Finland." *International Journal of Sciences* 2 (3): 109–118. <https://www.ijsciences.com/pub/pdf/V2-201303-17.pdf>
- Valli, R., and P. Johnson. 2007. "Entrance Examinations as Gatekeepers." *Scandinavian Journal of Educational Research* 51 (5): 493–510. doi:10.1080/00313830701576631.

# JULKAISU IV

**Todistusvalinnan ennustevaliditeetti korkeakoulujen opiskelijavalinnassa –  
esimerkkinä luokanopettajakoulutus**

Ville Mankki, Pekka Räihä & Jorma Joutsenlahti

Tiedepolitiikka, 43(2), 7–15

**Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa.**







# Todistusvalinnan ennustevaliditeetti korkeakoulujen opiskelijavalinnassa

## esimerkkinä luokanopettajakoulutus

Ville Mankki, Pekka Räihä ja Jorma Joutsenlahti

*Korkeakouluopiskelijoiden korkeaa valmistumisikää on pidetty ongelmallisena jopa Suomen kansantalouden näkökulmasta. Ongelmaan on pyritty vaikuttamaan vuosien saatossa monin eri keinoin tässä kuitenkin suurempaa menestystä saavuttamatta. Viimeisimpänä keinona käyttöön on otettu uusia menetelmiä opiskelijavalintojen uudistamiseksi velvoittamalla korkeakoulut lisäämään ylioppilastodistuksen painoarvoa opiskelijavalinnassa. Ville Mankki kollegoineen on artikkelissaan arvioinut ylioppilastodistuksen ennustuskäytön luokanopettajakoulutuksessa verrattuna aiemmin käytössä olleeseen VAKAVA-kokeeseen. Kummankaan valintatavan kyky ennustaa myöhempää opintomenestystä ja valmistumisaikaa ei osoittautu kovin hyväksi. Todistusvalinnan käytön lisäämistä voidaan kuitenkin pitää perusteltuna, mutta vain edellyttäen, että todistuspisteiden painotus perustuu tutkittuun tietoon eikä opetus- ja kulttuuriministeriön budjettiohjaukseen.*

## Johdanto

**S**uomalaiset korkeakouluopiskelijat ovat Euroopan toisiksi iäkkäimpiä. Kun opiskelijat muualla Euroopassa ovat keski-ikänsä (mediaani) 23-vuotiaita, on suomalaisopiskelijoiden keski-ikä selkeästi korkeampi (25,5 vuotta). Myös nuorien opiskelijoiden osuus on maanosan toiseksi pienin: ainoastaan 46 prosenttia opiskelijoista on alle 25-vuotiaita, kun vastaava osuus muualla on 68 prosenttia. Yhtenä syynä suomalaisopiskelijoiden korkeaan ikärakenteeseen pidetään poikkeuksellisen hidasta siirtymistä korkeakouluopintoihin. Yli neljännes (27 prosenttia) opiskelijoista aloittaa opintonsa yli kaksi vuotta toisen asteen koulutuksen päättymisen jälkeen, kun muualla osuus jää keskimäärin 14 prosenttiin. Ainoastaan Ruotsissa opintonsa viiveellä aloittavien osuus on prosenttisyksikön verran Suomea korkeampi. (Eurostudent, 2018.)

Hidasta siirtymää korkeakoulutukseen pidetään kestäväen talouden näkökulmasta ongelmallisena.

Pääministeri Sipilän hallitusohjelman tavoitteeksi onkin asetettu korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittäminen, jonka myötä ”nuoret siirtyvät nopeammin jatko-opintoihin” (VNK, 2017, 36). Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämiseksi suoritettavilla toimenpiteillä tavoitellaan pidempiä työuria: siirtymistä työelämään nopeutetaan välivuosia vähentämällä ja opintojen aloitusta aikaistamalla (OKM, 2017).

Osa nopeampaan siirtymiseen tähtäävästä korkeakoulutuksen valintauudistuskokonaisuudesta toteutettiin syksyllä 2016. Tuolloin voimaan tullessa ensikertalaisikiintiössä yliopistot ja ammattikorkeakoulut veloitettiin varaamaan yhteishaussa osa opiskelupaikoista niille, jotka eivät olleet aiemmin suorittaneet korkeakoulututkintoa tai vastaanottaneet korkeakoulututkintoon johtavaa opiskeluoikeutta (Ammattikorkeakoululaki 28 §; Yliopistolaki 36 § b). Hallituksen esityksessä (244/2014) arvioitiin, että ”kun ensikertalaisille varataan paikkoja riittävästi, heitä valitaan enemmän”.

Opiskelijoiden sijoittuminen korkeakouluopin-  
toihin ei kuitenkaan uudistuksen myötä nopeu-  
tunut, koska korkeakoulut varasivat ensikerta-  
laispaikkoja varsin vähän. Lisäksi uudistuksen  
mekaaninen vaikutus on jäänyt vähäiseksi, sillä  
suurin osa hakijoista on ollut ensikertalaisia eli  
uusia hakijoita tai aiemmissa hauissa opiskelu-  
paikatta jääneitä, jolloin asetetuilla kiintiöillä ei  
todellisuudessa ole kyetty vaikuttamaan valinta-  
tuloksiin. (Ahola, Asplund & Vanhala, 2018.) Esi-  
merkiksi uusien ylioppilaiden sijoittuminen kor-  
keakoulutukseen on jopa heikentynyt entisestään;  
vuonna 2016 ainoastaan neljännes (26 prosenttia)  
uusista ylioppilaista jatkoi välittömästi opiskelua  
korkeakoulutuksessa, vaikka peräti 73 prosenttia  
haki korkeakouluun (Tilastokeskus, 2017).

Heikosti toimineen ensikertalaisikiintiön lisäksi  
nopeampaa siirtymistä korkeakoulutukseen  
tavoitellaan myös muita opiskelijavalintamenette-  
lyjä uudistamalla. Korkeakoulut ovat sitoutuneet  
vähentämään pääsykokeitaan ja lisäämään toisen  
asteen todistusarvosanojen painoarvoa vuoteen 2020 mennessä  
niin, että todistusvalinnasta tulee  
pääasiallinen väylä korkeakoulu-  
tukseen (OKM, 2017). Muutos  
on suuri, sillä esimerkiksi  
vuonna 2016 yliopistojen opis-  
kelupaikoista täytettiin pelkällä  
todistusvalinnalla ainoastaan 15  
prosenttia (Ahola ym., 2018).

Siirtymisellä todistus pohjai-  
seen valintaan pyritään ensisijai-  
sesti keventämään valintakokeiden edellyttämää  
pitkäkestoista valmistautumista (OKM, 2017).  
Vaativat valintakokeet ovatkin monilla koulutus-  
aloilla luoneet merkittävän markkinan kaupalli-  
sille valmennuskursseille, joiden on nähty tuot-  
tavan epätasa-arvoa hakijoiden välille (Kosunen,  
Haltia & Jokila, 2015; Pekkarinen & Sarvimäki,  
2016). Esimerkiksi vuonna 2016 joka viides kor-  
keakouluopiskelija oli osallistunut valmennus-  
kursseille ennen opintojaan. Tietyillä aloilla, kuten  
oikeustieteessä, lähes 80 prosenttia opiskelijoista  
on turvautunut valmennuskursiin. (Potila,  
Moisio, Ahti-Miettinen, Pyy-Martikainen & Vir-

tanen, 2017.) Valmennuskurssi vaikuttaa olevan  
hakijalle kannattava panostus, sillä kurssille osal-  
listuneet onnistuivat parhaiten opiskelupaikan  
saavuttamisessa (Ahola ym., 2018).

Todistusvalintaan siirtyminen ei ole kuiten-  
kaan ollut ongelmatonta. Syksyllä 2017 julkaistu  
todistusvalinnassa sovellettava ylioppilastodis-  
tuksen pisteytystyökalu herätti runsaasti keskus-  
telua, koska eri aineiden ylioppilasarvosanoille oli  
annettu mallissa selkeästi toisistaan poikkeavat  
pistemäärät. Suuria piste-eroja perusteltiin esi-  
merkiksi sillä, että valinnan vastedes perustuessa  
todistukseen, tulee pisteytyksen olla riittävän  
erottelevaa. (ks. HS, 2018.) Lausuntokierrosten  
jälkeen mallia muokattiin niin, että pisteytystau-  
lukoita oli aiemman kolmen sijaan kaksi ja ainei-  
den piste-eroja oli tiivistetty alkuperäisestä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme uuden,  
yleiseen käyttöön luodun pisteytystyökalun toi-  
mivuutta luokanopettajakoulutuksen valinnoissa.  
Luokanopettajakoulutus on yksi hakupainea-  
loista, jossa hakijoita on ollut  
noin kymmenkertainen määrä  
opiskelupaikkoihin nähden  
(OPH, 2017). Luokanopettaja-  
koulutuksen valinnat ovat vuo-  
sikymmeniä olleet kaksivaihei-  
set; valinnan ensimmäisessä  
vaiheessa (esikarsinnassa) par-  
haiten menestyneet kutsutaan  
varsinaisiin soveltuvuuskokei-  
siin.

Esikarsinta on reilun vuosi-  
kymmenen ajan perustunut kirjalliseen VAKA-  
VA-kokeeseen (Valtakunnallisen Kasvatusalan  
Valintayhteistyöverkosto). Vuonna 2007 aiem-  
man ylioppilastodistukseen, työkokemukseen  
sekä muihin opintoihin nojanneen esikarsinta-  
järjestelmän korvanneella VAKAVA-kokeella on  
pyritty paitsi mittaamaan kasvatustieteellisen alan  
akateemisia opiskeluvalmiuksia, myös keventä-  
mään valintaprosessia ja edistämään uusien yli-  
oppilaiden valikoitumista koulutukseen. Uusien  
ylioppilaiden aseman parantamista on tavoiteltu  
julkaisemalla kokeen materiaali vasta kevään yli-  
oppilaskirjoitusten jälkeen. Valmistautumisajan

KORKEAKOULUT OVAT  
SITOUTUNEET VÄHENTÄMÄÄN  
PÄÄSYKOKEITAAN JA LISÄÄ-  
MÄÄN TOISEN ASTEEN TODIS-  
TUSARVOSANOJEN PAINOARVOA  
VUOTEEN 2020 MENNESSÄ  
NIIN, ETTÄ TODISTUSVALIN-  
NASTA TULEE PÄÄASIALLINEN  
VÄYLÄ KORKEAKOULU-  
TUKSEEN (OKM, 2017).

rajaamisen uskottiin vähentävän aiemmin ylioppilaaksi kirjoittaneiden lukuaikaetua. Tehdyistä toimenpiteistä huolimatta uusien ylioppilaiden osuus koulutuksessa ei juurikaan lisääntynyt VAKAVAn myötä (Räihä, 2010).

Nyt ”palaaminen” todistusvalintaan merkitsee VAKAVAn painoarvon vähentymistä opettajan-koulutuksen valinnoissa; kun aikaisemmin valintojen ratkaisevaan soveltuvuuskoevaiheeseen ovat päässet vain parhaiten VAKAVA-kokeessa menestyneet, vastedes suurin osa (60 prosenttia) soveltuvuuskoepaikoista jaetaan ylioppilastodistuksen perusteella (Opintopolku, 2018). Luokanopettajakoulutuksessa ylioppilastodistuksen pisteytystyökaluksi on hahmoteltu mallia, jossa pisteitä saisi äidinkielen, matematiikan sekä parhaan reaaliaineen ja vieraan kielen arvosanoista. Esikarsintamallin muutoksesta huolimatta opettajankoulutuksen lopullinen opiskelijavalinta perustuu jatkossakin soveltuvuuskokeeseen<sup>1</sup>.

Vertaamme tutkimuksessamme VAKAVA-ko- keeseen perustuvan esikarsintamallin ja uuden ylioppilastodistukseen perustuvan esikarsintamallin ennustevaliditeetteja. Vaikka valinnoille on ladattu runsaasti erilaisia odotuksia korkeakoulutuksen tehokkuuden lisäämiseksi (ks. OKM, 2018), tulee opiskelijavalintojen ensisijaisena mittarina kuitenkin olla se, kuinka hyvin ne ennustavat hakijoiden suoriutumista juuri siinä koulutuksessa, johon valinnassa karsitaan. Valintojen tutkimisessa ja kehittämisessä ei tulisi yksioikoisesti takertua opiskelijoiden keski-ian minimointiin, vaan lisäksi olisi alakohtaisesti tutkittava, miten erilaisilla valintamenetelyillä voidaan ennustaa paitsi hakijoiden opinnoissa menestymistä, myös valmistumista tavoiteajassa. Koska pisteytystyökalun alakohtainen ja tutkimusperustainen arviointi ovat jääneet ripeissä uudistustoimissa tekemättä, ei koulutuksen järjestäjällä ole tietoa siitä, miten malli todellisuudessa ennustaa hakijoiden tulevaa suoriutumista opinnoissa (Kupiainen, Marjanen & Ouakrim-Soivio, 2018). Jos koulu-

tuspoliittisia ”yhden koon” ratkaisuja toteutetaan nojaamatta tutkittuun tietoon, on vaarana, että lopputulos on sama kuin aiemminkin – uudistukset jäävät tehottomiksi (Ahola ym., 2018).

## Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksessamme vertaamme luokanopettajakoulutuksen VAKAVA-kokeeseen ja ylioppilastodistukseen perustuvien opiskelijavalinnan esikarsintamallien ennustevaliditeetteja opinnoissa menestymisen näkökulmasta. Seuraavassa tarkennamme tutkimuksemme aineistonkeruuta, analyyseja sekä luotettavuutta.

### Aineistonkeruu

Aineisto on kerätty Tampereen yliopiston opiskelijarekisteristä. Rekisteriaineisto sisälsi kaikki vuosina 2012–2014 Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutukseen valitut hakijat (n = 235). Hyväksytyistä hakijoista 31 (13.2 prosenttia) oli miehiä ja 204 (86.8 prosenttia) naisia. Aineisto sisälsi tiedot hakijoiden VAKAVA-koepisteistä ja ylioppilastodistuksen arvosanoista. Kaikki koulutukseen valituista olivat suorittaneet ylioppilastutkinnon. Opettajankoulutuksen opintosuorituksista aineisto sisälsi opiskelijoiden arvosano-

jen keskiarvon, tutkielman (kandi- ja pro gradu -tutkielma) arvosanan, suoritettut opintopisteet, läsnäololukukaudet opiskelijana sekä tiedon valmistumisesta.

### Aineiston analyysi

Analyysissä vertasimme VAKAVA-kokeesta saatuja pisteitä ja pisteytystyökalun mukaisia ylioppilastodistuksen arvosanoja neljään akateemisesta suoriutumisesta kertovaan indikaattoriin: 1) arvosanojen keskiarvoon, 2) tutkielman arvosanaan, 3) opintojen etenemisnopeuteen (opintopisteet läsnäololukukautta kohden) sekä 4) valmistumiseen tutkinnon tavoiteajassa (läsnäololukukausia 10 tai vähemmän). Analysoimme

aineiston regressioanalyysillä, jolla tutkitaan yhden tai useamman selittävän muuttujan sekä selitettävän muuttujan välistä suhdetta (Pearson, 2010). Esikarsintamallien pisteet toimivat analyysissä selittävinä muuttujina ja akateemisesta suoriutumisesta kertovat indikaattorit selitettävinä muuttujina. Esikarsintamallien pisteiden yhteyttä arvosanojen keskiarvoon (indikaattori 1) ja opintojen etenemisnopeuteen (indikaattori 3) analysoimme lineaarisella regressioanalyysillä. Pisteiden yhteyttä järjestyksasteikolliseen, useita arvoja saavaan tutkielman arvosanaan (indikaattori 2) analysoimme multinomiaalisella logistisella regressioanalyysillä. Pisteiden yhteyttä luokitteluasteikolliseen, kaksi arvoa saavaan valmistumiseen tavoiteajassa (indikaattori 4) analysoimme logistisella regressionanalyysillä. Esikarsintamallien välisen sekä ylioppilaskokeen sisäisen yhteisvaihtelun analysoimiseen käytimme Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa.

VAKAVA-kokeen pisteitä (maksimipistemäärä 20 pistettä) käytimme analyysissä sellaisenaan. Hyväksytyjen hakijoiden VAKA-

VA-kokeen pistekeskisarvo oli 15.67 ( $SD = 1.32$ ) ja pisteet vaihtelivat välillä 13.1–19.6. Muutimme ylioppilastodistuksen arvosanat valintapisteiksi pisteytystyökalun avulla (taulukko 1). Pisteytystyökalussa hakija saa pisteitä enintään neljän aineen arvosanasta: äidinkielestä, parhaat pisteet tuottavasta matematiikkakorin aineesta, parhaat pisteet tuottavasta ainereaalikorin aineesta sekä parhaat pisteet tuottavasta kielikorin aineesta. Pisteytysmallissa ei käytetä painotettuja aineita. Hyväksytyjen hakijoiden ylioppilastodistusrvosanojen mukaisten valintapisteiden (maksimipistemäärä 123.9 pistettä) keskiarvo oli 74.86 ( $SD = 16.93$ ) ja vaihteluväli 31.4–110.5.

Ylioppilastodistuksen sisäisessä tarkastelussa keskiarvopistemäärä äidinkielessä oli 24.36 ( $SD = 5.47$ ), pisteiden vaihdella välillä 11.0–33.00. Ainekoreista pisteitä saaneiden pistekeskisarvo oli matematiikassa 20.68 ( $SD = 6.85$ ), reaaliaineissa 16.34 ( $SD = 4.02$ ) sekä kielissä 17.73 ( $SD = 5.52$ ). Pisteet vaihtelivat matematiikassa välillä 4.7–36.1, reaaliaineissa välillä 3.3–24.5 ja kielissä välillä 4.7–28.3.

Taulukko 1. Ylioppilastodistuksen pisteytystyökalu

	L	E	M	C	B	A
<b>KAIKILTA HUOMIOIDAAN</b>						
Äidinkieli*	33,0	27,5	22,0	16,5	11,0	5,5
Painotettu aine 1	34,0	28,3	22,7	17,0	11,3	5,7
Painotettu aine 2	32,3	26,9	21,5	16,2	10,8	5,4
<b>AINEKORIT</b>						
Pitkä matematiikka	36,1	30,0	24,0	18,0	12,0	6,0
Lyhyt matematiikka	28,3	23,6	18,9	14,1	9,4	4,7
Fysiikka	26,5	22,0	17,6	13,2	8,8	4,4
Historia	24,5	20,4	16,3	12,2	8,2	4,1
Uskonto/ET	24,5	20,4	16,3	12,2	8,2	4,1
Biologia	22,4	18,6	14,9	11,2	7,5	3,7
Kemia	22,4	18,6	14,9	11,2	7,5	3,7
Psykologia	22,4	18,6	14,9	11,2	7,5	3,7
Filosofia	20,0	16,7	13,3	10,0	6,7	3,3
Maantiede	20,0	16,7	13,3	10,0	6,7	3,3
Yhteiskuntaoppi	20,0	16,7	13,3	10,0	6,7	3,3
Terveystieto	17,3	14,4	11,5	8,7	5,8	2,9
Pitkä kieli	28,3	23,6	18,9	14,1	9,4	4,7
Keskipitkä kieli	25,1	20,9	16,9	12,6	8,4	4,2
Lyhyt kieli	22,6	18,9	15,1	11,3	7,5	3,8

## Luotettavuus

Koska yksittäisten opiskelumestyksestä kertovien indikaattoreiden tarkasteluun liittyy aina erilaisia riskejä, olemme pyrkinneet lisäämään tutkimuksen ja sen tulosten tulkinnan luotettavuutta analysoimalla useita erilaisia akateemisesta suoriutumuksesta kertovia indikaattoreita. Luotettavuusarvionne kohdistuu erityisesti tutkimusaineiston tuoreuden aiheuttamiin rajoituksiin.

Koska aineisto sisältää vuosina 2012–14 luokanopettajakoulutukseen valitut opiskelijat, jää maisteritutkinnon suorittaneiden osuus tarkasteluhetkellä varsin pieneksi. Kun ylemmän korkeakoulututkinnon tavoitteellinen suorittamisaika viisi lukuvuotta eli 10 läsnäololukukautta (Yliopistolaki 558/2009 40 §), täyttyy esimerkiksi syksyllä 2014 aloittaneiden maisteritutkinnon suorittamisen tavoiteaika vasta aikaisintaan keväällä 2019. Siksi jouduimme poistamaan tavoiteajassa valmistumiseen kohdistuneesta analyysistämme suurimman osan aineistoon kuuluvista opiskelijoista, joilla oli mahdollisuus valmistua tavoiteajassa (ts. tutkinto kesken, mutta läsnäololukukausia 10 tai vähemmän). Koska logistisen regressioanalyysin sopiva aineistokoko on vähintään 50–100 havaintoa (ks. Nummenmaa, 2009), tavoiteajassa valmistumisen analyysiin sisällytettyjen opiskelijoiden määrä ( $n = 83$ ) ei yksiselitteisesti täytä aineistolle asetettuja kokovaatimuksia. Tämän vuoksi kyseiseen analyysiin ja sen tuloksiin tulee suhtautua varauksella.

Lisäksi jouduimme täydentämään perinteisesti tutkinnon loppuvaiheeseen sijoittuvan pro gradu -tutkielman puuttuvia arvosanoja, koska vain 51 (23.2 prosenttia) opiskelijaa oli ehtinyt suorittaa hyväksytysti pro gradu -tutkielmansa tarkasteluhetkeen mennessä. Täydennyksessä hyödynsimme kandidittutkielman arvosanoja. Kandidittutkielman arvosanat ( $n = 114$ ,  $M = 3.72$ ,  $SD = .761$ ) olivat hieman korkeampia kuin pro gradu -tutkielman arvosanat ( $n = 51$ ,  $M = 3.57$ ,  $SD = .671$ ). Tutkielman suorittaneiden määrä ( $n = 165$ ) kuitenkin täyttää selkeästi logistisen regressioanalyysin vaatimukset aineiston koolle.

Opiskelijarekisteriaineiston tuoreudesta johtuvat haasteet sekä niiden ratkaisemiseksi suoritettavat tekniset toimenpiteet saattavat siis vaikuttaa tutkimustuloksiin, erityisesti arvioitaessa esikarsintamallien ennustevaliditeettia tutkinnon loppupuolen suoriutumisessa. Vaikka aineiston tuoreuden vuoksi menetimme mahdollisesti hieman kuranttia aineistodataa, tuottaa aineistoon sisältyvien opiskelijoiden valintahetken läheisyys enemmän opiskelijavalinnan nykytilaa kuvaavaa informaatiota, kuin mitä aikaisempien vuosien opiskelijarekisteriaineistoilla olisimme kyenneet saavuttamaan. Koko opintoajan huomioivien indikaattoreiden lineaarisissa regressioanalyysissä vastaavaa ongelmallisuutta ei ole, sillä yli 200 havainnon aineisto ylittää selkeästi lineaarisen regressioanalyysin toteuttamiselle asetetun 100 havainnon vähimmäismäärän (ks. Nummenmaa, 2009).

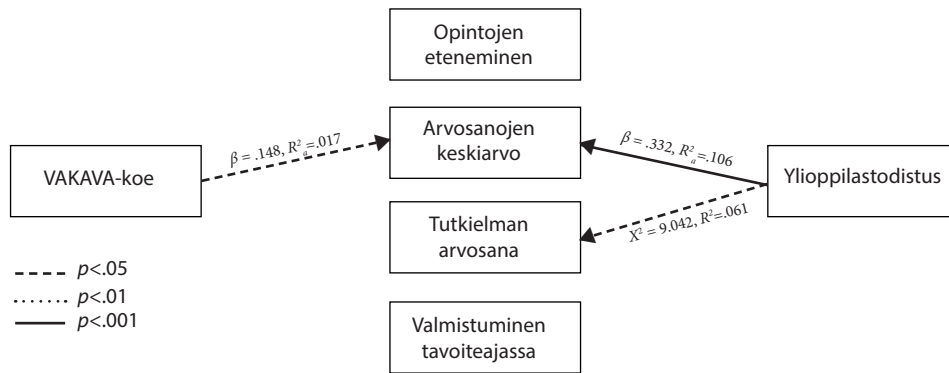
## Tulokset

VAKAVA-kokeen ja ylioppilastodistuksen pisteiden välillä on positiivinen lineaarinen yhteys ( $r = .281$ ,  $p < .001$ ). Vaikka korrelaatiokerroin lähestyy keskitason vaikuttavuuden arvoa 0.3 (ks. Cohen, 1992), oli muuttujilla yhteistä varianssia kuitenkin ainoastaan 7.8 prosenttia. Se, että VAKAVA ja ylioppilastodistus mittaavat yhteydestään huolimatta pääasiassa eri asioita, mahdollistaa esikarsintamalleja vertailevan tutkimusasetelman rakentamisen.

### Esikarsintamallien ennustevaliditeetti

Kaikista seuraavista opinnoissa suoriutumisen analyysistä on poistettu ne opiskelijat, jotka eivät vastaanottaneet opiskelupaikkaansa ( $n = 15$ ). Tutkimuksen tulokset eli esikarsintamallien akateemisen suoriutumisen ennustevaliditeetit on tiivistetty kuvioon 1.

*Arvosanojen keskiarvo.* Opiskelijat, joiden keskiarvosana oli 0 ( $n = 3$ ) on poistettu analyysistä. He eivät olleet suorittaneet yhtään sellaista kurssia, jolta olisi annettu arvosana. Opiskelijoiden keskiarvosana asteikolla 1–5 oli 3.69 ( $SD = .38$ ) ja keskiarvon vaihteluväli oli 2.40–4.70. VAKA-



Kuvio 1. Esikarsintamallien ennustevaliditeetti

VA-koe ennusti opintojen keskiarvosanaa ( $\beta = .148, p < .05$ ) selittäen hieman alle kaksi prosenttia arvosanojen vaihtelusta ( $R^2_a = .017$ ). Ylioppilastodistuspisteet ennustivat opintojen keskiarvosanaa jonkin verran voimakkaammin ( $\beta = .332, p < .001$ ) selittäen noin 11 prosenttia arvosanojen vaihtelusta ( $R^2_a = .106$ ).

*Tutkielman arvosana.* Tutkielman suorittaneiden ( $n = 165$ ) tutkielma-arvosanojen keskiarvo oli 3.62 ( $SD = .72$ ). Tutkielma-arvosanat vaihtelivat välillä 2–5. VAKAVA-koe ei ennustanut tutkielman arvosanaa ( $\chi^2 = 3.953, p > .05$ ). Ylioppilastodistuspisteet sen sijaan ennustivat tutkielman arvosanaa ( $\chi^2 = 9.042, p < .05$ ). Ylioppilastodistuksen selitysaste jäi kuitenkin varsin alhaiseksi (Nagelkerke  $R^2 = .061$ ) ja lähes vastaava luokittelutulos (50.3 prosenttia tapauksista oikein) opiskelijoiden saavuttamista tutkielma-arvosanoista olisi saatu arpomalla.

*Opintojen eteneminen.* Opiskelijat saavuttivat keskimäärin 24.44 ( $SD = 7.58$ ) opintopistettä läsnäololukukautta kohden. Opintopistemäärät vaihtelivat välillä 0–50.33 per lukukausi. VAKAVA-koe ( $\beta = -.032, p > .05$ ) tai ylioppilastodistuspisteet ( $\beta = -.021, p > .05$ ) eivät ennustaneet opintojen etenemisvauhtia.

*Valmistuminen tavoiteajassa.* Ylemmän korkeakoulututkinnon tavoitteellinen suorittamisaika on 5 lukuvuotta eli 10 läsnäololukukautta (Yliopistolaki 558/2009 40 §). Opiskelijat, joilla edelleen

oli mahdollisuus valmistua tavoiteajassa eli joiden tutkinto oli kesken, mutta läsnäololukukausia 10 tai vähemmän ( $n = 137$ ) on poistettu analysistä. Kaikkiaan 44 (20 prosenttia) opiskelijoista suoritti tutkintonsa tavoiteajassa ja 39 (17.7 prosenttia) ei valmistunut tavoiteajassa tai keskeytti opintonsa. VAKAVA-koe ( $\chi^2 = .069, p > .05$ ) tai ylioppilastodistuspisteet ( $\chi^2 = .069, p > .05$ ) eivät ennustaneet opiskelijan valmistumista tavoiteajassa.

### Ainekorikohtaisten todistuspisteiden ennustevaliditeetti

Koska ylioppilastodistuksesta saatavat valintapisteet ennustivat akateemisen suoriutumisen indikaattoreista erityisesti arvosanojen keskiarvoa, erittelimme ylioppilastodistuksen ennustevaliditeettiä vielä ainekorikohtaisesti. Käytimme lineaarisessa regressioanalyysissä *enter*-menetelmää, jossa kaikki riippumattomat muuttujat analysoidaan. Vaikka eri ainekoreista saatavat valintapisteet korreloivat keskenään tilastollisesti erittäin merkittävästi ( $r = .244-.482, p < .001$ ), eivät korrelaatiokertoimet kuitenkaan olleet riittävän suuria tuottamaan multikolinearisuutta. Kolinearisuustoleranssit vaihtelivat välillä .698–.866, kun vasta alle .10 toleransseilla kolinearisuus katsotaan ongelmalliseksi (ks. Nummenmaa, 2009). Residuaalit olivat normaalisti ja lineaarisesti jakautuneita sekä riippumattomia (*Durbin-Watson-testi* = 2.039).

Taulukko 2. Ainekorikohtaiset todistuspisteet arvosanojen keskiarvon ennustajin

	$\beta$	$p$
Äidinkieli	.014	.865
Matematiikka	.153	.047
Reaaliaine	.283	.001
Kieli	.091	.258

Ylioppilastodistuksen arvosanapisteistä arvosanojen keskiarvoa parhaiten ennusti reaaliaineen pistemäärä ( $\beta = .283, p < .01$ ). Myös matematiikan pistemäärä ( $\beta = .153, p < .05$ ) ennusti arvosanojen keskiarvoa. Taulukosta 1 havaitaan, että toisin kuin reaaliaine ja matematiikka, äidinkielestä ja vieraasta kielestä saatavat valintapisteet eivät mallissa ennustaneet opintojen arvosanojen keskiarvoa.

## Pohdinta

Tässä tutkimuksessa analysoimme korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksessa käyttöön otettavan ylioppilastodistuksen pisteytystyökalun ennustevaliditeettia yhden korkeakoulutuksen hakupainealan, luokanopettajakoulutuksen, opiskelijavalinnassa. Esikarsintamallien, ylioppilastodistuksen ja VAKAVA-kokeen, vertailu osoitti, että ylioppilastodistuksen pisteytystyökalun ennustevaliditeetti on korkeampi kuin nimenomaan kasvatusalalle suunnitellun kirjallisen VAKAVA-kokeen. Todistuspisteet ennustivat paremmin sekä opintojaksojen arvosanojen keskiarvoa että tutkielman arvosanaa. Esikarsintamallien vertailussa on kuitenkin huomioitava, että lopullinen opiskelijavalinta perustuu luokanopettajakoulutuksessa jatkossakin soveltuvuuskokeeseen.

Vaikka ylioppilastodistuksen ja sen pisteyttämiseksi suunnitellun pisteytystyökalun ennustavuus olikin esikarsintamalleista parempi, osoittavat tutkimustulokset pisteytystyökalun kehittämisen tarpeen ainakin kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin, koska ylioppilastodis-

tuksen ennustavuuden efektikoot lähentelivät parhaimmillaan ainoastaan keskikokoista (ks. Cohen 1992), ylioppilastodistuksen pisteytysmallia ei voida vielä pitää kovin vahvana opinnoissa menestymisen ennustajana niiltäkään osin, kun ennustavuutta oli havaittavissa.

Toiseksi, valintauudistuksilla tavoiteltu tehokkuusnäkökulma jää myös ylioppilastodistus pohjaisessa valinnassa piiloon, sillä pisteytystyökalun avulla ei kyetä ennustamaan opinnoissa etenemistä tai valmistumista tavoiteajassa. Uudistus ei siis näytä johtavan nopeammin opinnoissaan etenevien hakijoiden valintaan. On mahdollista, että pisteytystyökalun käyttö lisää nuorempien hakijoiden valikoitumista koulutukseen, mutta pelkkä valittujen iän madaltaminen on valinnan tavoitteena liian yksioikoinen. Valinnoissa on myös kyettävä ennakoimaan hakijan suoriutumista tavoittelemassaan koulutuksessa.

Kolmanneksi, pisteytystyökalussa eniten painoarvoa saavat aineet, matematiikka ja äidinkieli, eivät osoittautuneet parhaiten akateemista suoriutumista ennustaviksi aineiksi. Parhaiten opintojen keskiarvosanaa ennusti reaalikorin pistemäärä, jonka aineista kuitenkin jaettiin pisteytystyökalussa vähiten pisteitä (ks. taulukko 1). Myös Kupiainen ym. (2018) havaitsivat juuri reaaliaine arvosanojen korreloivan parhaiten luokanopettajakoulutuksen kurssi arvosanojen kanssa. Sen sijaan ainoana pakollisena aineena pisteytettävä äidinkieli ennusti opinnoissa menestymistä ainekoreista heikoimmin (vrt. Kupiainen ym., 2018).

Kehittämistarpeistaan huolimatta ylioppilas-pohjaisella valinnalla on kuitenkin perusteensa. Jo lähtökohtaisesti ylioppilastutkinnon tehtävänä on osoittaa hakijan jatko-opintokelpoisuus (lukiolaki 629/1998). Vaikka lukion ja ylioppilastutkinnon laaja valinnaisuus ja erot oppiaineiden kurssimäärissä vaikeuttavat eri oppiaineiden arvosanojen suoraa vertailua, tuo normaalijakaumaan perustuva suhteellinen arviointi kuitenkin varmuutta ja oikeudenmukaisuutta esimerkiksi eri tutkintokertojen vertailun välille (Kupiainen ym., 2018). Lisäämällä todistus pohjaisen valinnan painoarvoa olisi mahdollista paitsi keventää valintaprosessia, myös vähentää hakijoiden tarvetta osallistua valmennuskursseille (ks. Kosunen ym., 2015; Pekkarinen & Sarvimäki, 2016). Epätasa-arvoa hakijoiden välille luovista valmennuskursseista on tullut keskeinen osa hakeutumista ja opiskelupaikan saavuttamista monilla koulutusaloilla (Ahola ym., 2018; Potila ym., 2017). Valmennuskursseista tuskin päästään kokonaan eroon todistusvalinnassakaan. On epäilty, että ne siirtyvät uudistuksen myötä lukio-vaiheeseen (Ahola, Asplund & Vanhala, 2016).

Pääsykokeita on perusteltu ainakin sillä, että ne tarjoavat toisen mahdollisuuden heikommin ylioppilaskokeissa menestyneille. Koska ylioppilaskokeen uusimisrajoitus on poistumassa, voi todistusarvosanojaan tulevaisuudessa parannella rajattomasti nykyisen yhden uusintakerran sijaan (HE, 2018). Näin ylioppilaskirjoitukset antavat hakijalle niin sanotun uuden mahdollisuuden kahdesti vuodessa, kun seuraavaa valintakoetta joutuu yleensä odottamaan seuraavaan kevääseen. Toki lakiuudistus olisi ollut hyvä tehdä aikaisemmin, sillä arvosanoja pääsee korottamaan ilman rajoituksia näillä näkymin vasta syksystä 2019 alkaen. Nähtäväksi tuolloin jää, miten tarjottuun arvosanojen parantelumahdollisuuteen tartutaan.

Korkeakoulujen ja koulutusalojen tulisi suhtautua varauksella ylioppilastodistuksen pisteytystyökaluun, kunnes sen toimivuus on tutkimusperustaisesti arvioitu. Kuten Ahola ym. (2018) opiskelijavalintoja ja korkeakouluopintojen nopeuttamista selvittäneessä raportissaan toteavat, ”yhden koon” ratkaisut eivät välttämättä ole toimivia edes nopeuttamistavoitteiden täyttämiseksi,

hakijoiden opinnoissa suoriutumisen ennakoinnista puhumattakaan. Tutkimuksemme mukaan toisenlainen pisteytysmalli toimisi ainakin luokanopettajakoulutuksessa paremmin. Vaikka emme voi ottaa kantaa pisteytystyökalun soveltumisesta muille aloille, antaa tutkimuksemme viitteitä siitä, että myös muiden koulutusalojen olisi hyvä tehdä oma alakohtainen tutkimus mallin soveltuvuudesta. Erityisen tärkeää pisteytysmallin tutkiminen olisi niillä aloilla, joilla lopullinenkin opiskelijavalinta perustuu pääosin ylioppilastodistuksen pisteytykseen ja joilla hakijoiden ylioppilastutkinnon ainevalinnat eroavat huomattavasti toisistaan (ks. myös Kupiainen ym., 2018). Mallin tutkiminen ennen sen hyväksymistä olisi perusteltua jo korkeakoulujen opiskelijavalinta-autonomian vuoksi (ammattikorkeakoululaki 2014/932 28 a §; yliopistolaki 558/2009 36 §).

Viime aikoina yliopistojen autonomian on koettu vähentyneen entisestään (esim. Kaleva, 2018) ja nykyisten rahoitusperusteiden jättävän huomiotta useita akateemisen toiminnan elementtejä ja tavoitteita (Näppilä, 2017). Myös opiskelijavalintojen uudistamisessa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoitusta ohjaava vipuvarsi on vahva (ks. OKM, 2017). Suoritettavien valintauudistusten olisi syytä pohjautua budjettiohjauksella läpiajettujen mallien sijasta alakohtaisesti koeteltuun tutkimustietoon ja olla muokattavissa sen perusteella. Näin esimerkiksi pisteytystyökalusta voisi tulla validimmin opiskelijoiden opistomenestystä ennustava tekijä. Kun valinnoilla on ennustevaliditeettia, linkittyisivät ne tällöin kiinteämmäksi osaksi koulutusta irrallisen initioitumisriitin sijaan. ■

## Viitteet

- 1 OKM on myöntänyt rahoituksen myös soveltuvuus-kokeiden kehittämiseen opettajankoulutuksessa (OVET-hanke: Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä) (ks. OKM, 2017).

## Lähteet

- AHOLA, S., ASPLUND, R. & VANHALA, P. (2017). Pääseekö yliopistoon, jos käy valmennuskurssin? – alustavia



- havaintoja. *Tiedepolitiikka* 42(2), 62–65.
- AHOLA, S., ASPLUND, R. & VANHALA, P. (2018). Opiskelijavalinnat ja korkeakouluopintojen nopeuttaminen. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 25/2018.
- AMMATTIKORKEAKOULULAKI 932/2014. Annettu Helsingissä 14.11.2014.
- COHEN, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin* 112(1), 155–159.
- EUROSTUDENT. (2018). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2016–2018. Synopsis of Indicators.
- HALLITUKSEN ESITYS HE 244/2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi yliopistolain ja ammattikorkeakoululain muuttamisesta.
- HALLITUKSEN ESITYS 241/2018. Hallituksen esitys eduskunnalle lukiolaiksi sekä laeiksi ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain ja opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta.
- HS. (2018). Yliopistoille yhteinen ylioppilaskokeiden pisteytysmalli toukokuussa – pitkän matematiikan ”ylivalta” supistuu. HS 29.1.2018. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000005543646.html>. Luettu 15.4.2018.
- KALEVA. (2018). Professorien mielestä yliopistolaki on epäonnistunut – ”Varat pitäisi jakaa suoraan yliopistoille ilman poliitikkojen ohjailua”. Kaleva 30.3.2018. <http://www.kaleva.fi/lukijalta/mielipiteet/professorien-mielesta-yliopistolaki-on-epaonnistunut-varat-pitaisi-jakaa-suoraan-yliopistoille-ilman-poliitikkojen-ohjailua/789087/>. Luettu 1.4.2018.
- KOSUNEN, S., HALTIA, N. & JOKILA, S. (2015). Valmennuskurssit ja mahdollisuuksien tasa-arvo yliopistokoulutukseen hakeutumisessa. *Kasvatus* 46(4), 334–348.
- KUPIAINEN, S., MARJANEN, J. & OUAKRIM-SOIVIO, N. (2018). Ylioppilas valintojen pyörteissä. Lukio-opinnot, ylioppilastutkinto ja korkeakoulujen opiskelijavalinta. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- NUMMENMAA, L. (2009). Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- NÄPPILÄ, T. (2017). Yliopistojen tulosohtaus ja yliopistojen akateemisen henkilöstön verkostoituminen. *Tiedepolitiikka* 42(3), 27–36.
- OKM. (2017). Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017–2020. <https://urly.fi/PxJ>. Luettu 26.3.2018.
- OKM. (2016). Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:37.
- OKM. (2017). Opettajankoulutuksen valinnat – ennakkoivaa tulevaisuustyötä. (OVET) –kehittämishanke. <https://urly.fi/Wa8>. Luettu 10.4.2018.
- OKM. (2018). Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistusta tarvitaan koulutustason nostamiseksi. [http://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/korkeakoulujen-opiskelijavalintauudistusta-tarvitaan-koulutustason-nostamiseksi](http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/korkeakoulujen-opiskelijavalintauudistusta-tarvitaan-koulutustason-nostamiseksi). Luettu 27.3.2018.
- OPH. (2017). Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2017:2.
- OPINTOPOLKU. (2018). Yliopistojen todistusvalinnat 2020. <https://urly.fi/YPY>. Luettu 8.6.2018.
- PEARSON, R. W. (2010). *Statistical Persuasion. How to Collect, Analyze, and Present Data... Accurately, Honestly, and Persuasively*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- PEKKARINEN, T. & SARVIMÄKI, M. (2016). Parempi tapa valita korkeakouluopiskelijat. <http://vatt.fi/parempi-tapa-valita-korkeakouluopiskelijat>. Luettu 13.4.2018.
- POTILA, A., MOISIO, J., AHTI-MIETTINEN, O., PYY-MARTIKAINEN, M. & VIRTANEN, V. (2017). Opiskelijatutkimus 2017. EUROSTUDENT VI – tutkimuksen keskeiset tulokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:37.
- RÄIHÄ, P. (2010). Vakava-hankkeesta ei tullutkaan uuden ylioppilaan pelastajaa. *Kasvatus* 41(3), 213–225.
- TILASTOKESKUS. (2017). Koulutukseen hakeutuminen. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/khak/2016/khak\\_2016\\_2017-12-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/khak/2016/khak_2016_2017-12-13_tie_001_fi.html). Luettu 5.4.2018.
- VNK. (2017). Ratkaisujen Suomi: Puolivälin tarkistus. Hallituksen toimintasuunnitelma vuosille 2017–2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- YLIOPISTOLAKI 558/2009. Annettu Naantalissa 24.7.2009.





