

Pitkä tie yliopistoon

Toisen mahdollisuuden käyttäjät



Aikuisena yliopistoon hakeutumisen syitä ovat muun muassa halu edetä uralla, ammatin ja alan vaihto, opiskelumotivaation löytyminen ja uusien haasteiden etsiminen. Miten toisen mahdollisuuden käyttäjät eroavat muista korkeakouluopiskelijoista taustoiltaan, motiiveiltaan ja koulutuspoluiltaan?

SUOMALAISSA KOULUTUSPOLIITTISESSA keskustelussa on kannettu huolta siitä, että siirtymä toisen asteen opinnoista korkeakoulutukseen on hidaskäynninen. Vuonna 2015 alle 30 prosenttia uusista ylioppilaista jatkoi suoraan yliopistoon tai ammattikorkeakouluun. Yliopisto-opinnot aloitetaan Suomessa vanhempana kuin useimmissa muissa Euroopan unionin maissa. Vuonna 2014 uusien yliopisto-opiskelijoiden iän mediaani oli Suomessa noin 21 vuotta (OKM 2017).

Opetus- ja kulttuuriministeriö onkin linjannut yhdessä korkeakoulujen kanssa, että todistusvalin-

toihin perustuvaa opiskelijavalintaa lisätään, ja pitkää valmentautumista edellyttävistä pääsykokeista luovutaan. Tavoite on, että samalla kun hakeminen helpottuu, väliuodet vähenevät ja tarve osallistua valmennuskursseille poistuu. (OKM 2016.) Opiskelijavalintauudistus tähtää siten siihen, että yliopistoon haetaan suoraan toisen asteen koulutuksen jälkeen. Samalla aikuisena hakevien määrä vähenee.

Se, minkä ikäiset yliopisto-opiskelijat määritellään aikuisopiskelijoiksi, vaihtelee eri tutkimuksissa. Suomalaisissa tutkimuksissa aikuisuuden ikärajana on tyyppillisesti 25 (Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008)

ENITEN AIKUISOPISKELIJOITA ON MONIALAISISSA MAAKUNTAYLIOPISTOISSA.

tai 30 vuotta (Moore 2000 & 2003). Vuonna 2017 yliopistojen uusista opiskelijoista 25 vuotta täyttäneitä oli noin 27 prosenttia, ja 30-vuotiaita ja sitä vanhempia noin 14 prosenttia (Vipunen 2017). Aikuisopiskelijoiden osuus yliopistoissa on siis suhteellisen suuri. Vaikka naiset osallistuvat miehiä ahkerammin aikuiskoulutukseen, aikuiset yliopisto-opiskelijat eivät ole sen naisvaltaisempi ryhmä kuin nuoretkaan: naisten osuus sekä nuorissa että aikuisissa opiskelijoissa on noin 60 prosenttia (Rinne ym. 2008; ks. myös O'Shea 2014).

Ikää merkittävämpi aikuisuuden määritelmä on sidoksissa elämäntilanteeseen. Aikuiset opiskelijat ovat usein perheellisiä, ja heillä on pitkä kokemus työelämästä. Useimmilla on jokin ammatillinen koulutus takanaan, joillakin jopa useita tutkintoja. Heissä on myös niitä, jotka ovat suorittaneet aiemmin korkeakoulututkinnon, huomanneet valinnoistaan väärän alan ja haluavat suorittaa toisen tutkinnon toiselta alalta tai toisesta korkeakoulusta. (Moore 2003.)

Aikuisiällä yliopistoon hakeutuneissa on keskimääräistä enemmän ei-ylioppilaita, jotka ovat hankineet hakukelpoisuuden suorittamalla ammatillisen tutkinnon ylioppilastutkinnon sijaan. Ammatillisen tutkinnon jälkeen pyritään kuitenkin harvoin suoraan yliopistoon: useimmat koukkaavat ammattikorkeakoulun kautta ja hakeutuvat vasta sieltä valmistuttuaan yliopistoon. (Haltia, Jauhiainen & Isopahkala-Bouret 2017.)

Aikuiset hakeutuvat yliopistoon opiskelemaan usein muun muassa terveys- ja hoitotieteitä, kasvatustieteitä, yhteiskuntatieteitä ja teologiaa. (Moore 2000; Halttunen 2007; Rinne ym. 2008.) Vähiten aikuisia on oikeustieteessä, lääke- ja hammaslääketieteessä, eläinlääketieteessä sekä humanistisilla, teknillisillä ja luonnontieteellisillä aloilla. Yliopistot eroavat sen suhteen, kuinka paljon niissä opiskelee aikuisopiskelijoita: eniten heitä on monialaisissa

maakuntayliopistoissa, kuten Itä-Suomen ja Lapin yliopistoissa. (Rinne ym. 2008.)

Aikuisen identiteetti on muodostunut aiempien opiskelu- ja työkokemusten kautta, minkä vuoksi yliopisto-opiskelijan identiteetin omaksuminen voi olla vaikeaa (Askham 2008). Epävarmuuden kokemukset yliopisto-opinnoissa pärjäämisestä ovat tavallisia, koska aiemmista opinnoista on usein kulunut aikaa. Aikuiset yliopisto-opiskelijat saattavat tuntea myös "toiseutta" (Read, Archer & Leathwood 2003; O'Boyle 2014), eli he kokevat olevansa erilaisia kuin tyyppilliset yliopisto-opiskelijat, jotka ovat jatkaneet opintojaan pian lukiosta pääsyn jälkeen. Koska keskimääräistä vanhempana yliopistoon hakeutuneet ovat varsin usein sukunsa ensimmäisiä yliopisto-opiskelijoita, akateemisen maailman olemisen tavat ja kieli voivat tuntua heistä vierailta (Käyhkö 2014).

Sosiaalipsykologi Jenny Mercerin (2007) mukaan erityisesti epätyypilliset yliopisto-opiskelijat, joihin aikuiset opiskelijatkin lukeutuvat, suhtautuvat tunnepitoisemmin ja henkilökohtaisemmin opiskelemaan kuin niin sanotut tyyppilliset yliopisto-opiskelijat. Opiskelu yliopistossa on paljon muutakin kuin akateemisten tietojen ja taitojen hankkimista ja uramahdollisuuksien parantamista. Opiskelun avulla aikuiset rakentavat identiteettiään ja kirjoittavat elämäkertansa uudelleen. Mercer kuvaa tätä prosessia termillä *re-negotiation of the self*, 'minuuden uudelleen-neuvottelu' (2007, 21). Opiskelulla on suora vaikutus identiteettiin, siihen, millaisena aikuinen näkee itsensä ja suhteensa ympäröivään maailmaan.

YLIOPISTOON HAKEUTUMINEN, KOTITAUSTA JA ELÄMÄN KÄÄNNEKOHDAT

Tutkimusten mukaan (esim. Moisio 2017) kotitausta on yhteydessä opintojen aloitusikäen. Ne yliopisto-opiskelijat, joiden vanhemmilla ei ole korkeakoulututkintoa, aloittavat opintonsa jopa neljä vuotta vanhempina kuin korkeakoulutetuista perheistä tulevat. Tätä on selitetty muun muassa sillä, että nuorella ei ole kotonaan kouluttautumisen mallia, eivätkä vähän kouluja käyneet vanhemmat pysty opastamaan lapsiaan koulutusvalinnoissa samaan tapaan kuin korkeakoulutetut vanhemmat.

MYÖHÄISMODERNEISSA YHTEISKUNNISSA YKSILÖIDEN AJATELLAAN RAKENTAVAN ITSE OMAT ELÄMÄKERTANSA.

Koulutuksen periytyvyyttä ja kulttuurista uusintamista painottavien teorioiden mukaan työläisperheessä kasvaneet ovat jo lähtökohtaisesti heikommissa asemassa kuin korkeasti koulutettujen vanhempien lapset, jotka ovat kodin perintönä saaneet koulumaailman odotuksiin ja arvoihin nähden oikeanlaisia kulttuurista pääomaa (Bourdieu 1986). Matalasti koulutetun perheen jälkeläiset arvioivat lisäksi helposti pitkäkestoisen koulutuksen liian suureksi taloudelliseksi riskiksi (Reay 2003), varsinkin, jos työllistyminen valmistumisen jälkeen on epävarmaa (Archer & Hutchings 2000).

Brittiläisten kasvatustieteilijöiden Andrew Marksin, Eileen Turnerin ja Mike Osbornen (2003) mukaan yliopistoon hakeutumista viivästyttävät muun muassa aiemmat huonot koulukokemukset, tuen ja rohkaisun puute sekä haluttomuus rikkoo omassa yhteisössä vallitsevia normeja. Työläisperheissä saatetaan esimerkiksi kokea, että pitkä koulutus on ajanhukkaa, ja että taloudellisesti kannattavampaa on hakeutua suoraan työelämään lyhyen ammatillisen koulutuksen kautta.

Kyvystään ja tulevaisuudestaan epävarmat työläis- taustaiset valikoivat itsensä usein ulos jo potentiaalisten hakijoiden joukosta; yliopistokoulutus ei kuulu heidän maailmaansa vaan rajautuu kokonaan toiminnan horisontin ulkopuolelle (Hodkinson & Sparkes 1997). Sen sijaan erityisesti suoraan ylioppilaskirjoitusten jälkeen yliopistoon pyrkivät nuoret tulevat usein perheistä, jotka pystyvät tukemaan jälkeläisiään taloudellisesti ja henkisesti ja joissa korkea koulutus nähdään miltei itsestäänselvyysnä. (Nori 2011.)

Länsimaisissa myöhäismoderneissa yhteiskunnissa yksilöiden ajatellaan kykenevän rakentamaan itse

omat elämäkertansa. Valintojen odotetaan yhtäältä olevan henkilökohtaisia, yksilöllisiä ja erityisiä, toisaalta perheen ja lähipiirin hyväksyntää pidetään tärkeänä. Tämä on omiaan aiheuttamaan ahdistusta ja epävarmuutta. Koulutusvalintoja ei voi tarkastella yksittäisenä tilanteena vaan monimutkaisena prosessina, ja valinnat tehdään aina tietyssä kulttuurisessa ja sosiaalisessa kontekstissa. (Holmegaard, Ulriksen & Madsen 2014.)

Oman identiteetin ja elämäkerran rakentaminen ei kuitenkaan pääty nuoruusiässä, vaan yksilöt työstävät omia valintojaan koko eliniän. Monet arvioivat esimerkiksi nuoruusiässä tehtyjä valintoja uudelleen aikuisena. Aikuisiässä kouluttautumisesta onkin perinteisesti puhuttu 'toisena mahdollisuutena' silloin, jos sen avulla kompensoidaan lapsuus- ja nuoruusiässä epäonnistunutta koulutusta. 'Toisella mahdollisuudella' voidaan myös viitata laajemmin myöhäismoderniin elämäntilanteeseen, joka ei etene enää lineaarisesti ennalta määrättyjen vaiheiden läpi, koska aikuisiässäkin on mahdollisuus "uusiin alkuihin" esimerkiksi työn, koulutuksen tai perhe-elämän alueilla. (Ks. Moore 2003, 96.)

Tutkimuksissa on myös todettu, että erityisesti elämän käännekohtat (*turning points*) (ks. O'Shea 2014), kuten perheen perustaminen, avioero ja työttömyys, voivat vaikuttaa siihen, että omia valintoja kouluttautumisen ja uran suhteen pohditaan uudestaan.

TUTKIMUSAINEISTOT JA MENETELMÄT

Tarkastelemme yliopistossa aikuisina opiskelevien profiilia ja koulutuspolkuja (ks. esim. Jenkins 2017). Kysymme, miten yliopiston aikuisopiskelijat poikkeavat muista opiskelijoista ja mikä on saanut heidät hakeutumaan yliopisto-opintoihin vasta aikuisiässä.

Tutkimuskysymyksiin vastaamme kahden erilaisen ja toisiaan täydentävän aineiston avulla. Tilastokeskuksen kokoama henkilörekisteripohjainen tilastoaineisto käsittää 50 prosentin satunnaisotoksen (N = 23 826) Suomessa vuonna 2014 maisterintutkimusta suorittaneista opiskelijoista. Vuonna 2014 yliopistoissa perustutkinto-opiskelijoita oli vajaat 140 000, joista kaksi kolmannesta suoritti kandidaatin ja kolmannes maisterin tutkintoa (Vipunen 2018). Toisena aineistona käytämme Turun yliopistossa

LÄHITARKASTELUUN VALITSIMME NELJÄ EDUSTAVAA KOULUTUSELÄMÄKERTAA.

vuosina 2011–2015 aikuiskasvatustiedettä pää- tai sivuaineenaan opiskelleiden aikuisten (N = 42) kirjoittamia koulutuselämäkertoja. Tilastoaineiston muuttajat kuvaavat opiskeluun, perhe- ja elämäntilanteeseen sekä kotitaustaan liittyviä asioita. Opiskeluun liittyviä muuttajia ovat tieteenala, tutkinto, opintojen aloitusvuosi ja läsnäolo. Perhe- ja elämäntilannetta kuvaavia muuttajia ovat ikä, sukupuoli, siviilisäätö, lasten lukumäärä, asuinpaikka, aiempi koulutus, ammatillinen asema ja tulot. Kotitaustaa koskevia muuttajia ovat puolestaan vanhempien koulutus, sosioekonominen asema, ammatti ja tulotaso.

Rekisteriaineiston analysoinnissa olemme hyödyntäneet ryhmittely- eli klusterianalyysiä ja ristiintaulukointia. Klusterianalyysi on monimuuttujamenetelmä, jossa havainnot ryhmitellään niin, että ryhmät ovat sisäisesti mahdollisimman homogeenisiä, mutta samaan aikaan ryhmien väliset erot ovat mahdollisimman suuret (Bahr, Bielby & House 2011, 68; Nummenmaa 2004, 363, 367). Klusterianalyysissä tutkijan omilla valinnoilla ja tulkinnoilla on suuri merkitys (Nummenmaa 2004, 367). Sen avulla tutkija pääsee tutustumaan aineistoon ja tutkimusaiheeseen, mutta pidemmälle meneviä päätelmiä tulee tehdä varoen. Siksi klusterianalyysiin kannattaa yhdistää muita analyysimenetelmiä.

Klusterianalyysityyppiä on kahdenlaisia: hierarkkinen klusterianalyysi (*Hierarchical Cluster Analysis*) ja k-keskiarvoklusterianalyysi (*K-Means Cluster Analysis*), jota käytämme siksi, että se sopii suurten aineistojen analysointiin. Analyysi edellyttää, että muuttajat ovat välimatka-asteikollisia.

Valitsimme analyysiin mukaan seuraavat muuttajat: ikä, lasten lukumäärä, opintojen kesto, korkeimman tutkinnon suorittamisesta kulunut aika, vuositulot, äidin koulutusaste, äidin vuositulot, isän koulutusaste ja isän vuositulot.

Koulutusaste on tosiasiaa järjestysasteikollinen muuttaja, mutta käsittelemme sitä välimatka-asteikollisen muuttujan tavoin: ajattelemme, että arvojen järjestys ja etäisyydet ovat samansuuruiset. Vuositulot oli karkeistettu jo ennen aineiston luovutusta niin, että ne, jotka ansaitsevat vuodessa 200 000 euroa tai enemmän, oli niputettu yhteen. Aiempien tutkimusten perusteella voimme päätellä, että analyysiin valitut muuttajat ovat opiskelijoita selvästi erottavia tekijöitä (ks. esim. Huberty, Jordan & Brandt 2005; Bahr 2010).

Ennen analyysiä muuttajat standardoitiin. K-keskiarvoklusterianalyysissä ryhmien määrä on kiinnitettävä etukäteen. Useiden kokeilujen jälkeen parhaimmaksi osoittautui neljän ryhmän malli: ryhmät olivat sisäisesti homogeenisiä, poikkesivat toisistaan selvästi, ja kuhunkin ryhmään lukeutui "riittävä" määrä havaintoja. Koska aineistossa oli puuttuvia tietoja, läheskään kaikki havainnot eivät tulleet lopulliseen malliin mukaan. Lopullisessa mallissa oli kaikkiaan 13 723 tapausta, mikä on 58 prosenttia koko aineistosta. Nimesimme ryhmät seuraavaan tapaan: 1) 'koulustikkailta kohonneet', 2) 'koulutuspuuomaa uusintajat', 3) 'ikuiset opiskelijat' ja 4) 'toisen mahdollisuuden käyttäjät' (**taulukko 1**).

Koulutuselämäkertakirjoitelmia hyödynsimme tulkinna apuvälineinä, eli tarkastelimme erityisesti sitä, miten kirjoittajat kuvasivat koulutuspolkuaan ja selittivät valintojaan. Yleisen tason tarkastelussa ovat aluksi mukana kaikki 42 koulutuselämäkerta. Lähempään tarkasteluun valitsimme neljä edustavaa koulutuselämäkerta, joiden kirjoittajat sopivat taustoiltaan tilastollisen aineiston perusteella syntyneeseen kuvaan toisen mahdollisuuden käyttäjästä.

Kirjoitelmia analysoitaessa kiinnitimme huomiota erityisesti kolmeen keskeiseen teemaan, joita olivat 1) suhde koulunkäyntiin, 2) uravalintatilanne lukion jälkeen ja 3) yliopistoon hakeutumisen vaihe. Teemojen kautta pyrimme löytämään vastauksen toiseen tutkimuskysymykseemme: miksi yliopistoon oli hakeuduttu vasta aikuisiällä?

	(1) Koulutus- tutkilla kohonneet	(2) Koulutus- pääoman uusintajat	(3) Ikuiset opiskelijat	(4) Toisen mahdollisuuden käyttäjät
Keski-ikä	27	26	34	37
Lasten lukumäärä	0	0	0–1	2–3
Opintojen aloituksesta kulunut aika	4	4	9	5
Korkeimman tutkinnon suoritt. kulunut aika	2	2	6	7
Vuositulot	15 832	15 531	48 578	31 114
Äidin koulutustaso	keskiaste	ylempi kk-aste	alin kk-aste	keskiaste
Isän koulutustaso	keskiaste	ylempi kk-aste	ylempi kk-aste	keskiaste
Äidin vuositulot	32 205	61 144	33 120	29 193
Isän vuositulot	40 942	88 012	49 850	41 961
N (%)	6 197 (45 %)	4 721 (34 %)	1 478 (11 %)	1 327 (10 %)

Taulukko 1. Yliopisto-opiskelijoiden neljä pääryhmää.

TILASTOAINEISTOSTA PIIRTYVÄ KUVA TOISEN MAHDOLLISUUDEN KÄYTTÄJISTÄ

Klusterianalyysin avulla muodostetut ryhmät nimesimme siten, että nimessä korostuu erityisesti se tekijä, jonka suhteen kyseinen ryhmä eroaa muista. Aineistosta erottui kaksi nuorempien ja kaksi vanhempien opiskelijoiden ryhmää. Kaksi nuorempaa ryhmää nimesimme 'koulutustutkilla kohonneiksi' ja 'koulutus pääoman uusintajiksi'. Kohonneiden vanhemmilla oli selvästi muita matalampi koulutus, uusintajien vanhemmilla oli puolestaan korkein koulutus (**taulukko 1**).

Kaksi vanhempaa ryhmää nimesimme 'ikuisiksi opiskelijoiksi' ja 'toisen mahdollisuuden käyttäjiksi'. Ikuiset opiskelijat olivat opiskelleet pisimpään. Vaikka heidätkin voidaan määritellä aikuisiksi opiskelijoiksi, he olivat aloittaneet opintonsa yleensä nuoruusiässä. Toisen mahdollisuuden käyttäjät taas olivat jo aiemmin tutkinnon suorittaneita ja työelämässä olleita, jotka olivat aloittaneet yliopisto-opintonsa selvästi aikuisiällä.

Toisen mahdollisuuden käyttäjät olivat kaikkein vanhimpia, keski-ikänsä 37-vuotiaita. Naisten osuus ryhmäläisistä oli suurempi kuin muissa ryhmissä:

66 prosenttia oli naisia, kun kaikista yliopisto-opiskelijoista naisten osuus oli 57 prosenttia. Suurin osa, 77 prosenttia, ryhmään kuuluvista oli naimisissa, ja lapsia oli yleisimmin kaksi tai kolme. Muista ryhmistä toisen mahdollisuuden käyttäjät erosivat siinä, että kaupunkien ulkopuolella asuvien osuus oli selvästi suurempi: miltei 18 prosenttia asui maaseudulla tai taajamassa, kun koko aineistossa ei-kaupunkilaisten osuus oli vajaat yhdeksän prosenttia. Ei-ylioppilaiden osuus oli niin ikään ryhmässä hieman keskimääräistä suurempi, kahdeksan prosenttia.

Toisen mahdollisuuden käyttäjät olivat aloittaneet yliopisto-opintonsa keskimäärin viisi vuotta aiemmin, eli useimmat olivat aloittaneet opintonsa vasta yli 30-vuotiaana. Ennen maisteriopintoja suoritettut tutkinnot olivat tyypillisimmin (60 %) alemmalla korkeakouluasteella, ja aloina olivat erityisesti kaupallinen ja yhteiskuntatieteellinen, tekniikka, humanistinen ja taideala sekä terveys- ja sosiaali-ala. Koska kyseessä ovat maisteriopiskelijat, alemmat korkeakoulututkinnot ovat usein nimenomaan kandiditutkinnot, joiden jälkeen useimmat jatkavat saman alan maisteriopintoihin.

Yksittäisistä ammattiteistä yleisimpiä olivat opettaja, mukaan lukien lastentarhanopettaja, eri alojen

TOISEN MAHDOLLISUUDEN KÄYTTÄJÄT OLIVAT KAIKKEIN VANHIMPIA.

erityisasiantuntijat, sairaanhoitaja, kirjanpitäjä ja sihteeri. Yliopistoon toisen mahdollisuuden käyttäjät olivat tulleet opiskelemaan eritoten yhteiskuntatieteitä, kasvatustieteitä, terveys- ja hoitotieteitä, taidealaa, sotatieteitä ja liikuntatieteitä eli aloja, joita tutkimuksissa pidetään aikuisille suhteellisen helpopääsyisinä aloina (Nori 2011; Rinne ym. 2008). Terveystieteiden ja sotatieteiden maisteriopintoihin päästäkseen hakijalla tulee olla saman alan ammatillinen tutkinto, minkä vuoksi näillä aloilla opiskelevat ovat käytännössä lähes aina aikuisia.

Toisen mahdollisuuden käyttäjissä oli muiltakin kuin alemmalla korkeakouluasteella valmistuneita. Ylemmän korkeakoulututkinnon oli suorittanut peräti 33 prosenttia ryhmään kuuluvista. Tutkijakoulutuksen saaneita oli noin kaksi prosenttia. Keskiasteen tutkinto oli vajaalla viidellä prosentilla, alimman korkea-asteen tutkinto vajaalla prosentilla. Karkeasti ottaen toisen mahdollisuuden käyttäjät jakautuivat kahteen ryhmään: 1) ensimmäistä kertaa yliopistoon hakeviin ja 2) aiemmin yliopistotutkinnon suorittaneisiin alanvaihtajiin.

Vaikka tilastoaineisto antaa yleiskuvan toisen mahdollisuuden käyttäjistä, sen avulla ei pysty selvittämään, miksi yliopistoon on hakeuduttu vasta aikuisiällä. Sen vuoksi täydennämme toisen mahdollisuuden käyttäjien kuvausta analysoimalla heidän kirjoittamiaan koulutuselämäkertoja.

AIKUISOPISKELIJOIDEN KOULUTUS ELÄMÄKERRAT

Lähes kaikki koulutuselämäkertansa kirjoittaneet aikuisopiskelijat olivat suorittaneet jonkin ammatillisen tutkinnon, ja heillä saattoi olla takanaan mittava työura. Tie yliopistoon oli ollut pitkä ja polveileva. Kuvailimme aluksi yleisellä tasolla kirjoittajien

lähtökohtia, koulukokemuksia, suhdetta koulunkäyntiin ja koulutuksen siirtymävaiheita. Sen jälkeen tarkastelemme neljän naisen – Johannan, Merjan, Liisan ja Sarin – koulutuselämäkertojen perusteella, millaiset seikat olivat viivästyttäneet yliopisto-opintojen aloittamista ja missä vaiheessa päätös opiskelemaan lähtemisestä oli kypsytynyt. Naisten nimet on muutettu. Kiinnitämme erityistä huomiota siihen, oliko opiskelijoiden elämänsä jokin käännekohta (ks. O'Shea 2014), joka oli muuttanut koulutuspolun suunnan ja saanut hakeutumaan yliopistoon keskimääräistä vanhempana.

Koulutuselämäkertansa kirjoittaneista suurin osa, 40, oli naisia. Joukossa oli vain kaksi miestä, joiden tarinat eivät kuitenkaan oleellisilta osin poikenneet naisten tarinoista. Rungas puolet vastaajista oli yli 30-vuotiaita ja lähtöisin työntekijä- tai maanviljelijäperheistä. Yhdeksän luokan jälkeen useimmat (85 %) jatkoivat opintojaan lukiossa, mutta jotkut olivat lähteneet ammattikouluun, päättäneet pitää välivuoden tai jääneet kymppiluokalle korottamaan numeroitaan ja miettimään tulevaisuuttaan (**taulukko 2**). Lukioon suuntautuneet perustelivat usein valintaansa sillä, etteivät he keksineet muuta vaihtoehtoa. Näin totesivat etenkin koulussa enintään keskitasoisesti menestyneet. Jos lisäksi useimmat kaveritkin siirtyivät lukioon, valinta oli ollut helpompi, vaikka koulunkäynti ei olisi erityisemmin kiinnostanutkaan.

Noin puolet aikuisopiskelijoista kertoi koulutuselämäkerrassaan olleensa peruskoulussa ja toisella asteella keskitason oppilaita. Tarinoiden perusteella suurimmalla osalla keskitasoisesti menestyneistäkin olisi ollut edellytyksiä saada parempia arvosanoja, mutta eri syiden vuoksi koulumenestys jäi keskinertaiseksi.

Joillakin alisuoriutuminen koulussa johtui siitä, että kaverit ja harrastukset olivat teinivuosina menneet koulunkäynnin edelle. Toisilla taas esimerkiksi koulukiusatuksi joutuminen, teiniraskaus tai sairaudet olivat vaikeuttaneet keskittymistä koulunkäyntiin. Monissa tarinoissa muisteltiin myös, kuinka lapsuudenperheen ongelmat, kuten vanhempien köyhyys, päihdeongelmat tai avioero, olivat heijastuneet eri tavoin koulumaailmaan.

Tarinan kirjoittaneiden ikäjakauma	%	N
26–30-vuotiaat	45	19
31–40-vuotiaat	40	17
41–50-vuotiaat	15	6
Lapsuuden perhe		
Työntekijä-/maanviljelijäperhe	59	25
Toimihenkilöperhe	41	17
Koulumenestys (peruskoulussa ja toisella asteella)		
Hyvä	48	20
Keskitasoinen	45	19
Heikko	5	2
Ei tietoa	2	1
Koulutusvalinta peruskoulun jälkeen		
Lukio	85	36
Ammattikoulu	10	4
Muu (välivuosi tai kymppiluokka)	5	2
Nykyinen tieteenala yliopistossa		
Hoitotiede	55	23
Kasvatustieteet (kasvatustiede/aikuiskasvatustiede/erityispedagogiikka)	21	9
Yhteiskuntatieteet (sosiologia, sosiaalipolitiikka, sosiaalityö)	12	5
Muut tieteenalat	12	5

Taulukko 2. Koulutuselämäkerran kirjoittaneiden aikuisopiskelijoiden taustatiedot.

Lähes kaikilla koulutuselämäkertansa kirjoittaneilla oli ammattikoulu- tai ammattikorkeakoulututkinto. Noin puolet kirjoittajista oli suorittanut tutkintonsa terveydenhoitoalan oppilaitoksessa; tutkintonimikkeinä oli sairaanhoitaja, lähihoitaja, ensihoitaja tai suuhygienisti. Vain kaksi oli hakeutunut muutamien työssäolovuosien jälkeen yliopisto-opintoihin pelkästään lukion käyneenä. Joukossa oli lisäksi viisi henkilöä, jotka olivat suorittaneet jo aiemmin yliopistotasoisia opintoja: kahdella oli ylempi korkeakoulututkinto, kahdella alempi korkeakoulututkinto, ja yksi oli keskeyttänyt korkeakouluopintonsa.

Koulutuselämäkerran kirjoittaneista valtaosa opiskeli pääaineenaan hoitotiedettä, kasvatustieteitä tai yhteiskuntatieteitä, eli aikuisopiskelijoille tyypillisimpiä aloja.

NELJÄ TARINAA TOISESTA MAHDOLLISUUDESTA

Aikuisopiskelijoiden tarinoista selviää, miksi yliopistoon lähtö oli heillä viivästynyt. Kaksi opiskeli pääaineenaan hoitotiedettä, toiset kaksi kasvatustieteitä tai humanistista alaa.

Opiskelumotivaation ja oman alan löytyminen

Koulutuselämäkertansa kirjoittaneet toisen mahdollisuuden käyttäjät voidaan jakaa kahteen eri tavoin ammatillisesti suuntautuneeseen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat hoitotieteilijät, joita oli noin puolet koulutuselämäkerran kirjoittaneista. Heillä opintojen aloittaminen aikuisena on ymmärrettävää, koska koulutukseen pääsy edellyttää

MYÖNTEISET

OPPIMISKOKEMUKSET

JA OPINTOMENESTYS

ROHKAISIVAT HANKKIMAAN

LISÄÄ KOULUTUSTA.

aiempaa terveydenhoitoalan ammattitutkintoa. Hoitotieteen opiskelijoista moni oli aiemmin kohdannut vaikeuksia koulutuspolullaan, mutta lopulta löytänyt oman alansa ja oppimisen ilon. Opinnoissa menestyminen oli merkittävä käännekohta, joka muutti käsityksen itsestä oppijana.

Johannan tarina tuo esiin sen, kuinka myönteiset oppimiskokemukset ja hyvä opintomenestys olivat lisänneet uskoa omiin kykyihin ja samalla rohkaistuneet asettamaan tavoitteet korkeammalle ja hankkimaan lisää koulutusta.

”Löysin opiskelun ilon ja kunnianhimon itsestäni! Minusta tuli ’hikari’. Opiskelu oli helppoa ja olin oikeasti kiinnostunut opetettavista asioista. Sain kiitettäviä arvosanoja ja panostin opiskeluun täysin uudella innolla. Valmistuin vuosikurssin parhailla arvosanoilla ja sain elämäni ensimmäisen stipendin. Itsetuntoni alkoi nousta. Samoin opiskelunälkäni kasvoi.”

Hoitotieteilijöille tyypillistä oli työn ohella koulutautuminen ja pyrkimys ammatillisen osaamisen jatkuvaan kehittämiseen sekä uusien haasteiden kaipuu ja halu edetä uralla. Toisaalta he olivat usein kyllästyneitä työtehtäviin tai työyhteisössä vallitseviin käytäntöihin ja sairaalamaailman hierarkkisuuteen. Lisäksi perhe- ja työelämän yhdistämisen vaikeus saattoi olla yksi motiivi hakeutua aikuiskoulutukseen. Monien erilaisten tekijöiden summana oli voinut lopulta kypsä päätös lähteä jatkamaan opintoja yliopistoon. Johannalle opiskeleminen merkitsi ennen kaikkea väylää, jonka kautta edetä uralla ja päästä yhä mielenkiintoisempiin työtehtäviin.

”Pidin työstäni ja koin tekeväni vastuullista ja haastavaa työtä. Olin siitä ylpeä. Vuosien kuluessa kuitenkin työn haasteellisuus ei enää tuntunut riittäväältä ja ajatus opiskelusta alkoi taas vilahdella mielessä [–] Nyt alkaa olla vuosi opintoja takana ja alan oikeasti uskoa siihen, että parin vuoden päästä valmistun maisteriksi. Olen valtavan onnellinen, että löysin itsestäni sen kunnianhimon ja ilon opiskeluun. Nyt haaveetkin ovat kasvaneet, enkä pidä ollenkaan mahdollisena jatko-opintojakaan.”

Hoitotieteilijöillä yliopisto-opinnot olivat osa samaa ammatillista jatkumoa, joka oli saanut alkunsa jo nuorella iällä. Toisen mahdollisuuden käyttäjien toinen pääjoukko koostuu sen sijaan aikuisopiskelijoista, joilla oli usein takanaan monialainen koulutus- ja työhistoria. Koulutuselämäkertojen perusteella omaa paikkaa oli etsitty kauan, eivätkä kaikki olleet vielä tarinaa kirjoittaessaankaan varmoja, oliko tie oikea. Jotkut tuntuivat kuitenkin löytäneen paikkansa ja olivat tyytyväisiä nykyiseen elämäntilanteeseensa.

Tarinat muistuttavat monin tavoin kuuden laudaturin ylioppilaiden elämäntulkua kuvaavassa tutkimuksessa mukana olleiden ’etsijöiden’ kertomuksia, joissa he kuvailivat mutkikasta koulutus- ja työuraansa. Oman paikan löytämisen vaikeus näytti koulumenestyksellä usein olevan yhteydessä siihen, ettei heillä ollut lähipiirissä uravalinnan suunnannäyttäjiä tai läheisten vahvaa tukea koulutusvalintojen teossa. (Vanttaja 2002.) Vastaavanlaisessa tilanteessa olivat olleet myös monet tähän tutkimukseen osallistuneet aikuisopiskelijat.

Työläisperheestä yliopistoon

Etenkin työläisperheessä varttuneiden kirjoittajien tarinoissa koulutusvalintojen vaikeudet olivat usein sidoksissa vanhempien koulutus pääoman niukkuuteen. Hyväkään koulumenestys ei välttämättä kompensoinut koulutusvalinnoissa tarvittavan tuen ja kulttuuristen resurssien puutetta.

Laudaturpaperein ylioppilastutkinnosta suoriutunut työläistaustainen Merja oli harkinnut lukion jälkeen Taideteolliseen korkeakouluun pyrkimistä, mutta koska hän ei uskonut selviävänsä tiukoista pääsykokeista, hakeminen oli jo etukäteen tuntunut turhalta.

KODIN TALOUDELLISET, KULTTUURISET JA SOSIAALISET PÄÄOMAT VAIKUTTAVAT KOULUTUSVALINTOIHIN.

Toisena vaihtoehtona ollut yliopistollinen koulutusala jäi haaveeksi, koska se olisi vaatinut muuttamista yksin suureen kaupunkiin ja kauaksi kotoa.

Yliopistokoulutuksen hylkääminen näytti liittyvän kodin taloudellisten, kulttuuristen ja sosiaalisten pääomien niukkuuteen (esim. Bourdieu 1986; Bourdieu & Wacquant 1995). Merja oli omassa kasvuympäristössään oppinut asettamaan koulutustavoitteensa matalammalle tasolle kuin koulumenestys olisi mahdollistanut. Merjan omin sanoin ilmaistuna, yliopisto-opintojen hylkäämisen syynä oli ”liian pitkä henkinen ja fyysinen välimatka”:

”Helpointa oli hakea ammatillisiin oppilaitoksiin, joihin valittiin todistusten perusteella. [--] Järkeilin niin, että kannattaa ensin hankkia ammatillinen koulutus, ja jatkaa opintoja, vaikka sitten myöhemmin, ja vaikka vielä sellaisella alalla, joista olin tuolloin lievästi kiinnostunut. Kaupallisen koulutuksen ajattelin antavan aika laajat ja varmimmat valmiudet sijoittua erilaisiin työtehtäviin – vaikka kulttuurin tai taiteen alalla.”

Yliopistokoulutukseen hakeutuminen edellytti monilla muillakin työläistäustaisilla kirjoittajilla jonkinlaista kypsymisvaihetta, jonka aikana he oppivat tuntemaan itseään sekä omia kiinnostuksen kohteita ja vahvuusalueita. Lukion jälkeen monet olivat pitäneet ensin väli vuoden tai useita ja menneet töihin, koska epävarmuus itselle sopivasta alasta vaikeutti valintojen tekemistä.

Jotkut löysivätkin oman kiinnostuksen kohteen juuri väli vuosien aikana töissä ollessaan, jolloin he päättivät hakeutua opiskelemaan työtään vastaavalle koulutus alalle. Toiset taas esimerkiksi tutustuivat yliopisto maailmaan ensin työn kautta, kuten Merja, joka päätyi

yliopistoon toimistotöihin. Akateeminen maailma oli hänelle vielä työuran alkuvaiheessa täysin vieras.

”Tuttaviini ei ollut kuulunut ketään, joka olisi opiskellut tai työskennellyt korkeakoulussa. Alussa oli monia uusia asioita, termejä, sääntöjä ja tapoja, joihin piti perehtyä, ja opetella puhumaan samaa kieltä yliopistolaisten kanssa. Onneksi henkilökunta oli ymmärtäväistä, ja kaikki kohtelivat työyhteisön tulokasta tasa-arvoisesti. [--] Ja ehkä tuo kokemus ja filosofisten keskustelujen seassa työskenteleminen loivat ja voimistivat käsitystä siitä, että kysyminen, erilaiset näkökulmat, pohdinta ja keskustelu sekä tiedon muodostaminen on sinänsä merkittävää ja kiinnostavaa ja kaikkien ulottuvilla, koska siihen tarvittavat resurssit ja työkalut ovat itse kullakin korvien välissä, kirjojen lisäksi tietenkin.”

Merja ryhtyi suorittamaan työn ohessa ensin avoimen yliopiston kursseja ja hakeutui yliopisto-opiskelijaksi vasta oltuaan neljä vuotta työssä. Selviää urasuunnitelmia tai toiveammattia hänellä ei ollut, mutta opinnot etenivät silti erinomaisin arvosanoin. Opiskelusta tuntui kuitenkin puuttuvan punainen lanka. Tulevaisuuden epävarmuus ja toimeentulo-ongelmat varjostivat aikuisopiskelijan arkea.

Merja nosti ensimmäisinä opiskeluvuosina opintolainaa, ”mutta sitten alkoi hirvittää, että millä sen ikinä maksan korkoineen pois, koska humanistien työllistyminen näytti epävarmalta. Sen jälkeen rahoitin opiskeluni ja elämiseni tekemällä töitä myös lukuvuoden aikana”. Vuosien mittaan työssäkäynti alkoi mennä yhä enemmän opintojen edelle, ja lopulta opinnot keskeytyivät perheen perustamisen ja lasten syntymän jälkeen. Tämän jälkeen yliopisto-opintoihin tuli lähes parin vuosikymmenen mittainen tauko, koska päätoiminen työ ja vanhemmuus täyttivät elämän.

Vaikka tutkintotavoitteinen opiskelu oli ollut pitkään jäissä, Merjan elämän varrelle mahtui runsaasti työnantajan tarjoamaa koulutusta, työssä oppimista ja omaehtoista opiskelua. Hän hakeutui myöhemmin uudelleen yliopistoon, koska halusi täydentää tietoaan työhönsä liittyvistä asioista. Opintojen loppuunsaattamisen kannalta tulevaisuus näytti kuitenkin hankalalta, koska päätoimisen työn ohella opis-

kelu tuntui mahdottomalta. Aikuisopintotukeen tehdyt heikennykset vaikeuttivat tilannetta vielä entisestään, sillä ”aikuisopiskelu- ja vuorotteluvapaatuet eivät pienituloista yksinhuoltajaa elätä. Sinnittelen, ja odottelen sopivaa tilaisuutta”.

Merjan tarina on kuvaus työläistäustaisesta opiskelijasta, joka on aina joutunut huolehtimaan itse toimeentulostaan, ilman, että taustalla olisi tukijoukkoja, jotka voisivat tiukan paikan tullen auttaa taloudellisesti. (Ks. Reay 2003; Archer & Hutchings 2000.) Varakkaammista perheistä tulleet opiskelijatkaan eivät välttämättä joudu koskaan tukeutumaan vanhempiensa taloudelliseen apuun, mutta pelkkä tietoisuus avun mahdollisuudesta luo henkistä varmuutta ja tulevaisuuden uskoa. Hyvätuloisista perheistä tulleille opiskelijoille saattaa esimerkiksi olla muita helpompaa tehdä erilaisia koulutuksellisia kokeiluja ja ottaa riskejä, koska niiden seuraukset eivät ole taloudellisesti yhtä kohtalokkaita kuin vähävaraisen perheen jälkikasvulle.

Yliopisto yksinhuoltajan pakoreittinä

Merjan kertomuksen tapaan usean tarinan yksi keskeinen juonenkäännös oli yksinhuoltajaksi jääminen ja siitä aiheutuneet ongelmat. Lukion jälkeen ammatillisen tutkinnon suorittanut Liisa oli heti valmistuttuaan onnistunut saamaan hyvän työpaikan suuren yrityksen palveluksesta, perustanut perheen ja hankkinut asuntolainan. Elämä tuntui sujuvan mallikkaasti, kunnes avioero muutti tilanteen.

Pienten lasten yksinhuoltajana Liisa ei voinut jatkaa vuoro töissä vaan joutui hakeutumaan päivätöihin, joita omalla alalla oli niukasti tarjolla. Muutamia vuosia määräaikaisissa työsuhteissa sinniteltään Liisa kyllästyi, ja kouluttautui uuteen ammattiin, mutta huomasi pian tulleen siinä samanlaiseen umpikujaan kuin edellisessäänkin. ”En kelvannut töihin edes perunoita pakkaamaan tai sikalaan. Perhe piti kuitenkin elättää ja päätin hankkia ammatin, jossa varmasti olisi töitä.” Niinpä Liisa hakeutui työvoimapolitiiseen koulutukseen hoitoalalle, vaikka varsinaista kutsusta alalle ei ollutkaan. Opinnot sujuivat silti hyvin ja tutkinnon suorittamisen jälkeen töitä löytyi heti.

Yksinhuoltajan oli kuitenkin vaikea sovittaa lastenhoitoa vuorotyön rytmiin. Kun sosiaalinen verkosto

oli olematon, eikä lasten isä kantanut vastuutaan, hoitopaikkojen järjestäminen lapsille oli vaikeaa. Kaiken lisäksi lastenhoito-ongelmien vuoksi työpaikalla saatu erityiskohtelu ja työaikajoustot herättivät kollegoissa närkästystä ja kateutta.

Liisa kertoo lopulta väsyneensä hankalaan työtilanteeseen sekä jatkuvaan stressiin ja päättäneensä sen vuoksi hakeutua opiskelijaksi yliopistoon. Pääsykoekirjat hän totesi lukeneensa todella huolellisesti, koska heikon ylioppilastutkintotodistuksen kompensoimiseksi pääsykokeesta oli pakko saada huippupisteet. Onnistuneen pääsykokeen jälkeen yliopiston ovet avautuivat. Opintojen alussa koetun tentissä epäonnistumisen jälkeen mieltä kuitenkin kalvoi epävarmuus omista kyvyistä ja voimavaroista.

”Jouduin kohtaamaan pelkoni siitä, että olen liian tyhmä yliopisto-opiskelijaksi, enkä pääse mistään kursseista läpi. Lisäksi ajattelin, että olin haukannut liian suuren palan yksinhuoltajaksi, jolla on jo muutenkin elämässä paljon vastoinkäymisiä. Nämä ajatukset ja tunteet tulvahtivat hyökyaallon lailla pintaan ja näin monta yötä painajaisia.”

Liisan tarinan keskiössä on vaikeus löytää työpaikkaa, joka turvaisi riittävän toimeentulon ja jossa huomioitaisiin yksinhuoltajan hankala elämäntilanne. Yliopisto-opinnot tarjosivat pakoreitin pois tilanteesta, jossa työn ja lastenhoidon yhdistäminen näytti mahdottomalta.

Liisan tarina osoittaa, että opiskelu voi synnyttää hyvin ristiriitaisia tunteita, koska sitä ei välttämättä pidetä ”oikeana työnä” vaan eräänlaisena välivaiheena matkalla kohti täysivaltaista kansalaisuutta.

”Haluaisin jo takaisin työelämään, olen opiskellut niin suuren osan elämästäni. Olen myös kohdannut sellaisia asenteita ympärilläni olevilta ihmisiltä, että opiskelen vain sen vuoksi, että en halua tehdä työtä. Se satuttaa, koska olen mielestäni tehnyt parhaani täyttäessäni yhteiskunnallisia velvollisuuksiani ja koen olevani rakenteellisten ongelmien vuoksi tilanteessa, jossa en ole pystynyt yhdistämään työtä ja perhettä. Välillä koen pettäneeni lapset, koska heillä on ollut nuoruus melkoista köyhäilyä yliopisto-opintojeni vuoksi. Toisaalta olen ylpeä itsestäni, koska uskalsin lähteä toteuttamaan unelmiani.”

HUIPPUOPPILAALTA ODOTETTIIN ERINOMAISIA TULOKSIA.

Tarinassa tulee esille se, että aikuisten yliopisto-opiskelijoiden koulutuselämäkerrat eivät aina ole vain myönteisiä kertomuksia ”sosiaalisesta noususta”, oppimisen ilosta tai toisen mahdollisuuden saamisesta ja uuden uran luomisesta. Usein kertomuksiin sisältyy myös kuvauksia opiskelun mukanaan tuomasta köyhyydestä, monenlaisista epävarmuuden tunteista, stressistä, uupumuksesta sekä perheen laiminlyönnin aiheuttamasta syyllisyydentunnosta.

Suorituspainee huippuoppilaan koulutusvalintojen taustalla

Peruskoulussa keskitasoisesti tai sitä heikommin menestyneille oppilaille oli ollut tyyppillistä huoleton suhtautuminen koulunkäyntiin. Alisuoriutumiseen huolimatta monet olivat jatkaneet peruskoulun jälkeen lukiossa, koska eivät omien sanojensa mukaan keksineet muuta vaihtoehtoa.

Keskitason oppilaiden lisäksi joukossa oli kuitenkin monia hyvin tai jopa huippuarvosanoineen suoriutuneita oppilaita, joille lukioon siirtyminen peruskoulun jälkeen oli ollut itsestään selvä vaihtoehto. Heille ongelmia saattoivat aiheuttaa juuri koulumenestyksen mukanaan tuomat suorituspainee ja täydellisyden tavoittelu. Huippuoppilaan ei sopinut epäonnistua, sillä kaikki odottivat erinomaisia tuloksia.

Sarin tarinasta käy hyvin ilmi, miten identiteetti voi alkaa pikkuhiljaa rakentua pelkästään koulumenestyksen varaan ja johtaa lopulta uupumukseen.

”Kokeesta oli saatava kymppi, mielellään täysin pistein [–] Mutta koulumenestys luo myös valtavat painee. Ja noiden paineiden alle lukioaikani muserruin. [–] Minulla oli itse rakentamani

ja ympäröivän yhteisön varmasti tietämättäänkin ruokkima paine suoritua kaikesta täydellisesti. [–] Kun itsetunto oli vasta kehittymässä ja perustui liiaksi koulumenestykseen, ei ylisuorittamisesta pitäytyminen onnistunut. Niin minä jatkoin tutulla tiellä muuttuen samalla innokkaasta koululaisesta väsyneeksi ja ahdistuneeksi opiskelijaksi, joka ei halunnut elää niin, muttei muutaakaan osannut.”

Väsymyksestä huolimatta Sari sai ylioppilaskirjoituksesta huippuodistuksen, jonka turvin hän olisi voinut heti lukion jälkeen hakeutua yliopisto-opintoihin, mutta koulussa koetut liialliset suorituspainee viitoittivat tien alemmalle koulutustasolle. Kymppin oppilaalta tällaista koulutusvalintaa saatetaan usein pitää lahjakkuuden haaskauksena (ks. Vanttaja 2002).

Sari olikin saanut kuulla opinto-ohjaajaltaan moitteita päätöksestään hakeutua lukion jälkeen sairaanhoito-oppilaitokseen. Sarin kotona ratkaisuun oltiin kuitenkin tyytyväisiä. Vanhemmat olivat nähneet, miten voimakkaasti suorituspainee olivat heidän tyttärtään rasittaneet ja ymmärsivät hyvin koulutusvalinnan syyt.

”Kaikki sukulaiseni eivät olleet yhtä ymmärtäväisiä, vaikka vanhempani heille vuolaasti kertoivat nopeaa päätöksentekoa vaativan, vastuullisen ammatin sopivan minulle hienosti ja tukivat päätöstäni ehdottomasti. Jälkikäteen olen miettinyt, että kunpa he olisivat ohjanneet minua pitämään väli vuoden. Itse en sellaista uskaltanut ehdottaa, koska jotenkin se olisi tuntunut luovuttamiselta, kyllähän minun nyt piti opiskelemaan hakea. Olin haaveillut myös journalismin opiskelusta. Varmasti juuri lama-ajan kokemukset kuitenkin olivat iskostaneet päähäni, etten voisi hakeutua ammattiin, jossa työn saaminen ei olisi varmaa. Riskien ottaminen ei sopinut ajatusmaailmaani”.

Huippuoppilaille erilaisia koulutusvaihtoehtoja on periaatteessa tarjolla runsaasti. Laajasta valikoimasta huolimatta kukaan ei tosiasiaassa pidä kaikkia tarjolla olevia koulutuksellisia ja ammatillisia vaihtoehtoja itselle sopivina. Yksilön käsitys itsestään, mahdollisuuksistaan ja sopivista uravaihtoehtoista muotoutuu

vuorovaikutuksessa ympärillä olevien ihmisten kanssa ja siinä kulttuurissa, jossa hän elää. Uravalinnassa voi näkyä muun muassa se, millaisia asioita yksilö on oman elämänsä kuluessa oppinut arvostamaan ja pitämään tavoiteltavana. Arvostukset ja tavoitteet puolestaan ovat yhteydessä esimerkiksi sukupuoleen, sukupolveen, kotitaustaan ja kulloiseenkin historialliseen aikaan. (Vanttaja 2002, 251.)

Sarin koulutuselämäkertaa tekee ymmärrettäväksi, miksi hän päätti erinomaisesta koulumenestyksestä huolimatta hylätä teoreettiset yliopisto-opinnot ja valita käytännöllisemmän vaihtoehdon hakeutua hoitoalalle. Koulutusvalintaan vaikuttivat niin yksilölliset kuin yhteiskunnan rakenteelliset tekijät. Kuten Sari toteaa, läksyjen parissa puurtamiseen kyllästyminen ja lama-ajan luoma epävarmuus vaikuttivat omalta osaltaan uravalintaan. Ratkaisua voi pitää luontevana myös sen vuoksi, että hänen äitinsä oli hoitoalalla ja tuki tyttärensä valintaa. Omassa kotiympäristössään Sari oli lisäksi oppinut arvostamaan käytännön taitoja, koska ”äiti hallitsi myös kaikki kädentaidot.” Sarin hakeutuminen hoitoalalle oli siten kontekstissaan ymmärrettävä ja rationaalinen valinta (ks. Järvinen 1999, 193).

Sairaanhoito-oppilaitoksessa opintomenestys jatkui entiseen tapaan, mutta eniten tyydytystä Sari koki saaneensa työharjoittelujaksoista, jotka olivat hänelle ”todiste siitä, että en ollut vain ’kirjaviisas’.” Sarille oli tärkeää osoittaa itselle ja muille, että hän kykeni äitinsä tapaan suoriutumaan kaikenlaisista työtehtävistä. Hän totesi kuitenkin päättäneensä jo lukion jälkeen, että hakeutuisi myöhemmin yliopistoon, hankittuaan ensin ammatin ja työkokemusta.

Sarin tarinassakin tuli esiin muille hoitotieteilijöille tyyppillinen voimakas halu kehittyä omassa ammatissa ja etsiä uusia haasteita, mikä puolestaan sai heidät hakeutumaan yliopisto-opintoihin. Muista hoitotieteilijöistä poiketen Sarin tarinassa yliopisto-opintojen myöhäinen aloittamisikä liittyi kuitenkin pääasiassa koulussa koettuihin suorituspaineeisiin, joiden vuoksi yliopistoon hakeutuminen heti lukion jälkeen oli tuntunut vastenmieliseltä vaihtoehdolta.

Sarin tarinassa esitetty ylisuorittamisen vaara saattaa vaania etenkin korkeasti koulutettujen vanhempien jälkikasvua. Vanhempien ja opettajien

kunnianhimoisiin vaatimuksiin vastaaminen voi helposti johtaa välineelliseen suoritukseen ja oppimisen ilon hiipumiseen (Vanttaja 2002). Koulussa keskitasoisesti tai heikosti pärjänneiden tarinoissa usein toistuva teema oli sen sijaan opiskelumotivaation löytäminen ja koulumenestyksen saavuttaminen myöhemmällä iällä. Monet olivat huomanneet vasta lukion jälkeisissä opinnoissaan, että opiskelu voi olla kiinnostavaa, hauskaa ja palkitsevaa. Oppimisen ilon löytämisen lisäksi tärkeinä elämän käännekohtina mainittiin myös itsenäisen elämän aloittaminen ja perheen perustaminen.

Perheelliset opiskelijat pitivät tärkeänä puolison antamaa tukea ja opiskeluun kannustamista. Opiskelemaan lähteminen olisi monessa tapauksessa ollut mahdotonta, ellei puoliso olisi ottanut päävastuuta lastenhoidosta. Lisäksi puolison tuella oli päästy irti esimerkiksi lapsena koulussa koetuista epäonnistumisen kokemuksista. Toisinaan puolison ja poikaystävän merkitys tuli kuitenkin tarinoissa esiin negatiivisella tavalla. Jotkut olivat hakeutuneet yliopistoon sen vuoksi, että parisuhteen solmittuaan he olivat päätyneet korkeasti koulutettuun sukuun ja alkaneet kokea alemmuudentunnetta omasta koulutuksestaan. Myöhemmin he olivat saattaneet katua yliopisto-opintoihin lähtemistä, koska valinta ei ollut perustunut aitoon kiinnostukseen vaan enemmänkin statushakisuuteen ja pyrkimykseen täyttää muiden odotuksia.

YLIOPISTOON HAKEUTUMISEN MONET SYYT

Tarkastelimme ’toisen mahdollisuuden’ käyttäjien profilia ja koulutuspolkuja. Tilastoaineiston perusteella keskimääräinen toisen mahdollisuuden käyttäjä on 37-vuotias perheellinen nainen, jolla on kahdesta kolmeen lasta. Hän on yleensä suorittanut aiemmin jonkin alemman korkeasteen tutkinnon ja ollut sen jälkeen työelämässä. Muihin yliopisto-opiskelijoihin verrattuna toisen mahdollisuuden käyttäjissä on suhteellisesti enemmän ei-ylioppilaita ja kaupunkien ulkopuolella asuvia. Heidän vanhempansa ovat lisäksi pienituloisempia ja vähemmän koulutettuja kuin muilla yliopisto-opiskelijoilla keskimäärin.

Toisen mahdollisuuden käyttäjät ovat monin tavoin koulussa hyvin pärjänneiden ’koulutus pääoman

TOISEN MAHDOLLISUUDEN KÄYTTÄJISSÄ ON SUHTEELLISESTI ENEMMÄN EI-YLIOPPILAITA.

uusintajien' vastakohta (ks. **taulukko 1**). Uusintajille yliopistoon hakeutuminen heti ylioppilaskirjoitusten jälkeen on miltei itsestäänselvyys. He tulevat akateemisesti koulutetuista perheistä, joiden kulttuurisesta, sosiaalisesta ja taloudellisesta pääomasta on etua erityisesti koulutusvalintojen nivelvaiheissa.

Uusintajat näyttäisivät lisäksi olevan sitä joukkoa, joka eniten hyötyy esimerkiksi korkeakoulujen opiskelijavalintaa koskevista uudistuksista. Vuonna 2016 opiskelijavalinnoissa otettiin käyttöön ensikertalaiskiintiöt, joilla haluttiin parantaa niiden asemaa, jotka eivät vielä olleet ottaneet vastaan opiskelupaikkaa korkeakoulusta. Opiskelijavalintoihin tehtävien uudistusten yksi tavoite on ollut myös lisätä ylioppilastutkimuksen painoarvoa valinnoissa. Uudistusten myötä koulutus pääoman uusintajien osuus opiskelijoista mitä ilmeisimmin kasvaa.

Sen sijaan toisen mahdollisuuden käyttäjien osuus todennäköisesti vähenee uudistusten myötä. Toisen mahdollisuuden käyttäjät löytävät usein opiskelumuotivaation ja oppimisen ilon vasta aikuisiällä. Heidän aiempi koulumenestyksensä on voinut olla vaatimaton, mutta yliopistojen pääsykokeet ovat olleet hyvä paikka osoittaa motivoituneisuutta ja kyvykkyyttä. Yliopistoon hakeminen voi siis monille olla todellisuudessa aito ”toinen mahdollisuus”, johon ei ennen ole ehkä rohjennut tarttua. Näin opiskelijavalintauudistus toimii elinikäisen oppimisen periaatteen vastaisesti, koska se heikentää erityisesti aikuisopiskelijoiden yliopisto-opiskelumahdollisuuksia.

Tutkimistamme koulutuselämäkerroista käy ilmi, että aikuisena yliopisto-opiskelijaksi hakeutumiseen saattoi samallakin henkilöllä olla useita syitä. Yleisin syy oli halu kehittyä ammatissa ja edetä uralla koulutautumisen avulla.

Useissa tapauksissa itseä kiinnostava koulutusala oli löytynyt vasta useiden työvuosien jälkeen ja elämäkokemuksen kartuttua. Monet kertoivat löytäneensä opiskeluinnon vasta lukion jälkeen ammatillisissa opinnoissa. Tyypillinen syy oli sekin, että pitkään samassa työssä oltuaan ihmiset kokivat turhautuvansa ja haaskaavansa resurssejaan. Muutamisissa tapauksissa kouluttautumispäätös oli syntynyt äitiysloman loppuvaiheessa, kun olisi pitänyt siirtyä takaisin työelämään. Opiskelu oli siinä vaiheessa tuntunut mielekkäämmältä vaihtoehdolta kuin esimerkiksi siirtyminen lasten hoitamisen kannalta hankalaan epäsäännölliseen vuorotyöhön ja heikosti palkattuihin pätkätöihin.

Aikuisopiskelijoiden koulutuselämäkerrat tuovat esiin myös sen, että kaikille yhteisestä peruskoulusta ja koulutusmahdollisuuksien näennäisestä tasa-arvosta huolimatta erilaiset yksilöstä riippumattomat tekijät ovat yhteydessä koulunkäynnin sujumiseen ja koulutuksen siirtymävaiheiden valintoihin. Vaikka ihmisten voi ajatella valitsevan vapaasti oman koulutus- ja ammattiuransa, he joutuvat kuitenkin tekemään valintansa kulttuurisessa kontekstissa, jota eivät ole itse valinneet. (Ks. Muhonen 2013; Vanttaja 2002.)

Kukaan ei esimerkiksi voi valita vanhempiaan, geneettistä perimäänsä, kulttuuriaan tai kasvuympäristöään. Ne kuitenkin muokkaavat identiteettiämme ja vaikuttavat siihen, millaisia ihmisiä olemme ja millaisia meistä voi tulla. Elämänhistorian aikana kokemusten myötä muotoutunut käsitys itsestä ja omista mahdollisuuksista suuntaa valintoja ja rajaa vaihtoehdot, joita ihmiset pitävät itselle sopivina (Hodkinson & Sparkes 1997).

Aikuisopiskelijoiden tarinat osoittavat, että kouluttautumisen merkitykset eivät rajoitu pelkästään uusien tietojen ja taitojen hankkimiseen vaan ne voivat olla moniulotteisia. Joillekin koulutus oli ollut keino irtautua lapsuudenkodin vaikeista olosuhteista ja lannistavasta ilmapiiristä. Kouluttautumista oli käytetty pakoreittinä pois hankalasta elämäntilanteesta. Vastaavanlaisia kokemuksia koulutuksen merkityksestä on tullut jo aiemmin esille esimerkiksi koulumestajien elämäntarinoihin pohjautuvassa tutkimuksessa (Vanttaja 2002). Koulutus toimii tällöin uuden identiteetin ja paremman elämän rakennusmateriaa-

lina. Mercerin (2007) tapaan voidaan puhua minuuden uudelleenneuvottelusta tai rakentamisesta, jossa elämän suuntaa ja omaa paikkaa on mahdollista tarkistaa vielä aikuisiässä.

Opiskelun avulla uutta uraa ja elämää luodessaan moni oli joutunut tinkimään paitsi elintasostaan myös läheisten kanssa viettämisestä ajasta. Vaatimattomissa kotioiloissa varttuneille työläistäustaisille opiskelijoille korkeakoulututkimuksen suorittaminen oli lisäksi merkinnyt lapsuudenkodin kulttuurisista juurista irtautumista.

Opiskelijan lähipiirissä akateemisesta koulutusta ja aikuisikäisenä kouluttautumista ei ole aina välttämättä edes pidetty kovin suurena arvossa. Aikuisena opiskelua on saatettu pitää pikemminkin ”oikean työn” vieroksumisena ja vastuun välttelyä. Sen vuoksi aikuisiässä yliopistossa opiskeleminen voi herättää opiskelijoissa itsessäänkin ristiriitaisia tunteita: yhtäältä koetaan ylpeyttä akatemisoitumisesta, toisaalta syyllisyyttä monista muista syistä.

Toisen mahdollisuuden käyttäjien kertomukset tuovat esiin sen, että koulutusmahdollisuuksien eriarvoistuminen alkaa varhain, koulutustien alkupäässä tai ennen kouluikää. Sen vuoksi koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista ei voi edistää pelkästään koulutuspoliittisin keinoin, vaan myös perhe- ja sosiaalipoliittiset päätökset ovat keskeisiä. Yhteiskunnan

tukea tarvitaan erityisesti silloin, kun vanhemmilla ei ole voimavaroja tukea lastaan riittävästi. Koulutusvalintojen sattumanvaraisuus ja tiedon puute ovat usein sidoksissa kodin vähäisiin resursseihin, joten jo yläkoulussa olisi panostettava erityisesti henkilökohtaiseen opinto-ohjaukseen ja urasuunnitteluun.

Nopeutta ja tehokkuutta korostavassa yhteiskunnassa tulisi lisäksi muistaa, että kaikkien koulutuspolku ei ole suoraviivainen ja katkeamaton. Uudet valinnat ja koulutukselliset suunnan muutokset eivät välttämättä merkitse virheiden tai epäonnistumisten korjaamista vaan voivat olla osa onnistunutta koulutuspolkua.



HANNA NORI
KT, VTM, yliopistotutkija
Kasvatustieteiden laitos, CELE
Turun yliopisto



MARKKU VANTTAJA
KT, dosentti, yliopistotutkija
Kasvatustieteiden laitos, CELE
Turun yliopisto

LÄHTEET

- Archer, L. & Hutchings, M. (2000). 'Bettering yourself'? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants' constructions of higher education. *British Journal of Sociology of Education* 21 (4), 555–574.
- Askham, P. (2008). Context and identity: exploring adult learners' experiences of higher education. *Journal of Further and Higher Education* 32 (1), 85–97.
- Bahr, P. R. (2010). The bird's eye view of community colleges: A behavioral typology of first-time students based on cluster analytic classification. *Research in Higher Education* 51, 724–749.
- Bahr, P. R. (2011). *The use of cluster analysis in typological research on community college students. New Directions for Institutional Research*. Bielby, R. & House, E. (2011). Special Issue: Using Typological Approaches to Understand College Student Experiences and Outcomes, 67–81.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Teoksessa J. Richardson (toim.) *The Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu: Joensuu University Press.

- Haltia, N., Jauhiainen, A. & Isopahkala-Bouret, U. (2017). *Ei-ylioppilastaustaiset korkeakouluopiskelijat. Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 28.
- Halttunen, N. (2007). Aikuisten hakeutuminen yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi. *Aikuiskasvatus* 27 (1), 4–14.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A. C. (1997). Careerism: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18 (1), 29–44.
- Holmegaard, H. T., Ulriksen, L. M. & Madsen, L. M. (2014). The process of choosing what to study: A longitudinal study of upper secondary students' identity work when choosing higher education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58 (1), 21–40.
- Huberty, C. J., Jordan, E. M. & Brandt, W. C. (2005). Cluster analysis in higher education research. Teoksessa J. C. Smart (toim.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research* Vol. 20, 437–457.
- Jenkins, A. (2017). Who upgrades to higher level qualifications in midlife? *British Journal of Educational Studies* 66 (2), 1–24.
- Järvinen, T. (1999). *Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina*. Turku: Turun yliopisto.
- Käyhkö, M. (2014). Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistäustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia* 51 (1), 4–20.
- Marks, A., Turner, E. & Osborne, M. (2003). 'Not for the likes of me': The overlapping effect of social class and gender factors in the decision made by adults not to participate in higher education. *Journal of Further and Higher Education* 27 (4), 347–364.
- Mercer, J. (2007). Re-negotiating the self through educational development: Mature students' experiences. *Research in Post-Compulsory Education* 12 (1), 19–32.
- Moisio, J. (2017). *Eurostudent V (2012–2015) -tutkimus. Mitä Eurostudent kertoo opiskelijoista, opinnoista ja opiskelusta 2010-luvun Euroopassa?* <http://blogs.helsinki.fi/hegompag/files/2015/02/Eurostudent-V-2012-2015-tuloksia-opiskelusta-ja-opiskelijoista.pdf> (17.10.2017).
- Moore, E. (2000). *Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämäntutkimus*. Sosiologian tutkimuksia, Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Moore, E. (2003). *Pitkä opintie. Aikuisillä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntutkimus*. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja nro 61.
- Muhonen, R. (2013). "Työläisten lapsista ei herroja kouluteta" Kokemuksia opinteilla etenemisestä itsenäisyyden alun Suomessa. *Sosiologia* (50) 1, 29–45.
- Nori, H. (2011). *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston julkaisuja, C: 309.
- Nummenmaa, L. (2004). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- O'Boyle, N. (2014). Front row friendships: Relational dialectics and identity negotiations by mature students at University. *Communication Education* 63 (3), 169–191.
- OKM (2016). *Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 37.
- OKM (2017). *Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017–2020*. https://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpiteet_20170817.pdf/09af5b53-2658-4866-8a4e-c6aeda33be84/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpiteet_20170817.pdf (9.10.2018).
- O'Shea, S. (2014). Transitions and turning points: Exploring how first-in-family female students story their transitions to university and student identity formation. *International Journal of Qualitative Studies in Education* (27) 2, 135–158.
- Read, B., Archer, L. & Leathwood, C. (2003). Challenging cultures? Student conceptions of 'belonging' and 'isolation' at a post-1992 University. *Studies in Higher Education* 28 (3), 261–277.
- Reay, D. (2003). A risky business? Mature working class women students and access to higher education. *Gender and Education* 15 (3), 301–318.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. (2008). *Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa*. Kasvatustieteen tutkimuksia 36. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vanttaja, M. (2002). *Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista*. Kasvatustieteen tutkimuksia 8. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vipunen (2017). *Yliopistojen hakeneet ja paikan vastaanottaneet*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Haku-%20ja-%20valintatiedot%20-%20korkeakoulu%20-%20yo%20-%20ik%C3%A4ryhm%C3%A4.xlsb (2.11.2017).
- Vipunen (2018). *Yliopistokoulutuksen opiskelijat*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20opiskelijat-n%C3%A4k%C3%B6kulma-vuosi.xlsb (28.8.2018).

KRISTIINA OJALA, ULPUKKA ISOPAHKALA-BOURET & NINA HALTIA

Osaaminen ja kilpailukyky YAMK-tutkinnon suorittaneiden suhteellisen työmarkkina-aseman määrittäjinä



Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (YAMK) suorittaneet kokevat tutkintonsa kilpailukykyyn heikommaksi kuin maisterin tutkinnon. Sen sijaan osaamistaan he pitävät vahvana sukupuoleen tai koulutusalaan katsomatta. Miehet ja erityisesti tekniikan alalta valmistuneet arvioivat tutkintonsa kilpailukykyyn muita vahvemmaksi.



TYÖLLISTYMINEN JA HYVIIN työtehtäviin sijoittuminen edellyttävät yhä useammin korkeakoulutusta. Ilman tutkintoa on vaikea päästä mukaan työmarkkinoille käytävään kilpailuun ja menestyä siinä (Brown, Hesketh & Williams 2003).

Koulutusvaatimukset ovat kasvaneet yleisen koulutustason noustessa. Korkeakoulutettujen määrä työmarkkinoille tulevissa nuorissa ikäpolvissa on lisääntynyt viime vuosikymmenten aikana. Korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus 25–34-vuotiaista on Suomessa jo yli 40 prosenttia

(OECD 2017), ja kansallisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision tavoite on, että korkeakoulutettujen osuus on tulevaisuudessa yli 50 prosenttia ikäluokasta (OKM 2017).

Korkeakoulututkinnon hankkiminen on tullut mahdolliseksi yhä useammalle suomalaiselle sen jälkeen, kun yliopistolaitoksen rinnalle luotiin ammattikorkeakoulujärjestelmä vuonna 1995. Lisäksi vuonna 2005 vakinaistetut ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot, YAMK-tutkinnot, mahdollistivat ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille

väylän jatkaa opintoja maisteritasoisin ylempiin korkeakoulututkintoihin saakka. Ammattikorkeakoulujärjestelmän syntyminen loi samalla aivan uudenlaisen kilpailuasetelman suomalaisille työmarkkinoille, sillä työnhakutilanteessa voi samaa työpaikkaa tavoitella sekä ammattikorkeakoulusta että yliopistosta valmistuneita.

Yliopisto- ja ammattikorkeakoulusektoreiden välinen kilpailuasetelma on lähtökohtana artikkelimme kysymyksenasettelussa. Olemme kiinnostuneita siitä, minkälaiset tekijät määrittelevät korkeakoulututkintojen ja niitä vastaavien ammatillisten asemien välistä suhdetta ja sitä kautta eri tutkinnon suorittaneiden työmarkkina-asemaa.

Korkeakoulutettujen työllistymistä koskevissa tutkimuksissa on yleisesti tarkasteltu sitä, millaisiin ja minkä tasoihin ammatillisiin tehtäviin tietyn koulutuksen ja tutkinnon suorittaneet sijoittuvat. Kysymyksenasettelu on usein kuvastanut kiinnostusta siihen, työllistyvätkö korkeakouluista valmistuneet omaa koulutustaan vastaaviin työtehtäviin. Koulutusalojen vertailussa on kiinnostanut, millaisiksi korkeakoulutettujen keskinäiset suhteet koulutus- ja ammatillisten alojen hierarkioiden kautta tarkasteltuna määrittyvät. (esim. Kirjalainen 2010; Sainio, Carver & Kangas 2017; Stenström, Laine & Valkonen 2005; Varamäki, Heikkilä & Lautamaja 2011; ks. uraseurannat.wordpress.tamk.fi.)

Monet työmarkkinoita ja kansallista korkeakoulujärjestelmää koskevat tekijät vaikuttavat siihen, millaisiksi yksittäisen tutkinnon suorittamisen merkitys ja sen myötä saavutettava työmarkkina-asema muodostuvat (Ojala & Isopahkala-Bouret 2015). Meitä kiinnostavat erityisesti korkeakoulusektoreiden suhde ja vertailuasetelma tutkinnon suorittaneiden työmarkkina-asemien muotoutumisessa: mitkä tekijät määrittävät suhteellista työmarkkina-asemaa?

Analysoimme YAMK-tutkintoja suorittaneiden näkemyksiä asemastaan suomalaisilla työmarkkinoilla suhteessa samaa koulutustasoa vastaavan maisterin tutkinnon suorittaneisiin. Tarkastelemme myös sukupuolen ja koulutusalan ja analysoimme niiden merkitystä tutkinnon suorittaneiden arvioihin työmarkkina-asemansa muodostumisesta.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten YAMK-tutkinnon suorittaneet määrittävät omaa suhteellista asemaansa työmarkkinoilla?
2. Miten sukupuoli ja koulutusala ovat yhteydessä YAMK-tutkinnon suorittaneiden arvioihin suhteellisesta työmarkkina-asemastaan?

Empiirisenä aineistona käytämme YAMK-tutkinnon suorittaneille suunnattua kyselyä (N = 1 274). Vastaajilla on omaa kokemusta siitä, millä tavalla tutkintoon on työmarkkinoilla suhtauduttu: minkälaisia työtehtäviä se on avannut, miten hyvin sen avulla on menestynyt työnhakutilanteissa ja minkälaista ura- ja palkkakehitystä se on mahdollistanut?

Tutkimuksemme käsitteellistää uudella tavalla aiempaa YAMK-tutkinnon ja maisterin tutkinnon välisestä vertailuasetelmasta tehtyä tutkimusta (esim. Ojala 2017; Ojala & Isopahkala-Bouret 2015; Isopahkala-Bouret 2014; Isopahkala, Rantanen, Raij & Järveläinen 2011; Rantanen, Isopahkala-Bouret, Raij & Järveläinen 2010; Galli & Ahola 2010). Aiempi tutkimus on keskittynyt pääasiassa laadulliseen tarkasteluun. Analyysimme tuloksena mallinamme tutkinnon suorittaneiden suhteellisen työmarkkina-aseman perustavia osatekijöitä tilastollisen aineiston avulla. Tällä tavalla aihetta ei ole aikaisemmin tutkittu.

KORKEAKOULUTUS PÄÄOMANA JA PÄÄSYLIPPUNA HYVÄÄN ASEMAAN

Lähestymme korkeakoulututkintojen ja niitä vastaavien työmarkkina-asemien välistä suhdetta kahden vaihtoehdoisen teoreettisen näkökulman avulla. Korkeakoulututkinnon hankkiminen voidaan ensinnäkin nähdä investointina inhimilliseen pääomaan (Schultz 1961; *human capital theory*). Inhimillistä pääomaa tutkinut Theodore W. Schultz (1961) määrittelee inhimillisen pääoman koulutuksen yhteydessä saaduksi yksilön hyödyllisiksi tiedoiksi ja taidoiksi. Kouluttautumalla saavuttaa sellaista osaamista, joka merkittävästi lisää työntekijän tuottavuutta ja josta työnantajat ovat kiinnostuneita ja valmiita maksamaan. Tutkinnon suorittaminen määrittyy näin välineeksi lisätä työllistävyyttä ja kilpailukykyä työmarkkinoilla (ks. myös Tuominen 2013).

KOULUTUKSEN PÄTEVÖITTÄMÄLLÄ ASIANTUNTIJALLA ON AMMATILLISTA ARVOVALTAA, JOTA MAALLIKOLLA EI OLE.

Yksilö investoi inhimilliseen pääomaan edistääkseen uraansa ja saadakseen palkan kautta koulutusinvestointilleen hyvän tuoton. Koulutukseen hakeutuessaan yksilö tekee sijoituksen, jonka toivoo realisoituvan parempina palkkatuloina tai korkeampana ammatillisena statuksena tai molempina. YAMK-koulutukseen hakeutumisen syitä ovatkin oman osaamisen kehittämisen ohella olleet muun muassa oman kilpailukykyyn ja työmarkkina-aseman vahvistaminen, mahdollisuus edetä uralla, yhä vaativammat työtehtävät, yhä parempi palkka ja tutkinnon tuoma status (esim. Ojala 2017; Ojala & Ahola 2008, 88–93).

Inhimilliseen pääomaan perustuva selitys korkeakoulutettujen suhteellisen aseman muotoutumisesta nojaa oletukseen yhteiskunnan ja työmarkkinoiden muutoksesta ja teknologian kehityksestä. Suorittavan työn osuus suomalaisilla työmarkkinoilla on pienentynyt, ja uuden työn vaatimukset edellyttävät yhä monimutkaisempaa tietotaitoa. Korkeakoulutuksesta on tullut enenevässä määrin edellytys työmarkkinoilla tarvittavien tietojen ja taitojen hankkimiseen. Mitä paremman osaamisen kouluttautumisen avulla pystyy hankkimaan, sitä paremman ammatillisen aseman voi työelämässä saavuttaa. Yksinkertaistaen esitettynä korkeakouluista valmistuneiden välinen kilpailu on silloin ennen kaikkea kilpailua parhaasta inhimillisestä pääomasta. (Becker 1962; Tomlinson 2008.)

Korkeakoulututkintojen ja niitä vastaavien ammatillisten asemien välistä suhdetta voidaan vaihtoehtoisesti tarkastella weberiläisen koulutuskredencialismin (*credentialist theory*) (esim. Collins 1979) näkökulmasta. Tällöin huomio kiinnittyy tutkintojen kulttuuriseen ja poliittiseen merkitykseen.

Korkeakouluintituution historiallisten ja kulttuuristen käytäntöjen kautta tutkinnoista on muodostunut legitimejä sisäänpääsyn ja poissulkemisen välineitä, joilla säädelään sitä, ketkä pääsevät työmarkkinoilla mihinkin töihin ja tehtäviin (Bills 2004). Korkeakoulututkinnot ovat avainasemassa kilvoiteltaessa parhaista ammatillisista ja yhteiskunnallisista asemista, sillä korkeakoulututkinnon suorittaneet ovat aina etulyöntiasemassa työmarkkinoilla suhteessa niihin, joilla oikeanlaista tutkintoa ei ole.

Koulutuskredencialistisessa lähestymistavassa tutkinnoilla on tietynlainen arvo itsessään. Ne ovat abstraktioita opiskelujen aikana hankitusta sisällöllisestä tietämyksestä ja osaamisesta, jota kukaan ulkopuolinen tai ammatillisissa hierarkioissa alempana oleva ei voi kyseenalaistaa (Brown 2001). Koulutuksen päteväyttämällä lääkärillä, juristilla ja opettajalla on ammatillista arvovaltaa, jota maallikoilla ei ole. Työnantajat käyttävät tutkintoja ainakin kahdessa abstraktissa merkityksessä: Ensinnäkin tutkintovaatimukset karsivat ja rajaavat potentiaalisten työnhakijoiden määrää. Toiseksi ne ilmentävät työnhakijoiden luotettavuutta (*trustworthiness*); voidaan ikään kuin turvallisesti olettaa, että korkeakoulutetut hakijat ovat sosiaalistuneet oikeanlaiseen professionaaliseen kulttuuriin (Brown 2001).

Oleellista on siis tutkintokoulutuksen tuottaman osaamisen rinnalla kysyä, millaisia kulttuurisia arvoituksia tiettyihin tutkintoihin kiinnittyy. Mitä ne symboloivat? Kuinka hyvin ne toimivat pääsylippuina työelämän ja yhteiskunnan arvostetuille paikoille? Korkeakoulutettujen asemaan vaikuttavat tutkintojen hyvä maine ja arvostus mutta myös ammatillisten pätevyysvaatimusten ja lainsäädännön avulla niille tuotetut monopoliasemat (Bills 2004; Brown 2001). Rakenteellisilla seikoilla, kuten korkeakoulusektoreiden ja koulutusalojen välisillä eroilla, on myös vaikutusta tutkinnon suorittaneiden asemaan ja suoritettujen tutkinnon arvostukseen (Isopahkala-Bouret 2018).

YAMK-TUTKINTO SUOMALAISESSA KORKEAKOULUJÄRJESTELMÄSSÄ

YAMK-tutkintojen ja maisterin tutkintojen keskinäistä asetelmaa määrittävät lähtökohtaisesti niiden

YAMK-TUTKINTO ON KÄYTÄNNÖNLÄHEINEN JA TYÖELÄMÄLÄHTÖINEN.

erilaiset asemat koulutusjärjestelmässä. Suomalaisen korkeakoulujärjestelmän olennainen piirre on duaalimallin mukainen jako kahteen rinnakkaiseen sektoriin: perinteiseen, akateemiseen yliopistoon ja ammatillisesti suuntautuneeseen ammattikorkeakouluun. Kummallakin nähdään olevan omat tehtävänsä ja profiilinsa, mikä vaikuttaa olennaisesti eri sektoreilla suoritettavien tutkintojen asemaan ja luonteeseen. Ammattikorkeakoulut ovat käytännön työelämään, professionaaliseen toimintaan ja aluekehitystehtävään sitoutuneita, pääosin monialaisia ja alueellisia korkeakouluja, kun yliopistoissa tehdään tieteellistä tutkimusta ja annetaan tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta (OPM 2009).

Duaalimallin dynamiikka on ohjannut voimakkaasti tutkintojärjestelmän kehitystä. Kun ammattikorkeakoulut 1990-luvulla perustettiin, ammattikorkeakoulun perustutkinnosta tuli alempi korkeakoulututkinto. Korkeakoulutettujen määrä työmarkkinoilla alkoi lisääntyä, ja kilpailu työmarkkinoilla kiristyi. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet eivät pystyneet kilpailemaan yliopistotutkinnon suorittaneiden kanssa, mikä osaltaan johti keskusteluun ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoista. Niiden suunnittelussa keskeiseksi periaatteeksi tuli, että jatkotutkintojen tuottaman kelpoisuuden julkisiin virkoihin ja tehtäviin tuli olla sama kuin yliopistojen maisterin tutkintojen (Pratt ym. 2004).

Valmisteluprosessia luonnehti ristiriitojen sävyttämä keskustelu, jossa erityisesti yliopistoissa oltiin jatkotutkintoja kohtaan kriittisiä (Herranen 2003, 9; Ojala & Ahola 2008, 18). Ne katsoivat, että ylemmät korkeakoulututkinnot kuuluivat vain yliopistoihin. Myös monet työelämän edustajat suhtautuivat jatkotutkintoon ja sen tarpeeseen epäilevästi. Tutkinnon vastustajat vetosivat muun muassa status- ja rahoituskysymyksiin ja katsoivat, että koulutustarpeisiin voitiin vastata jo olemassa olevilla koulutusratkaisulla.

Ammattikorkeakoulun edustajat puolestaan esittivät jatkotutkintojen tarpeen perusteena muun muassa korkeakoulumarkkinoiden kansainvälistä kilpailukykyä ja vertailtavuutta (Ojala 2017). Jatkotutkintokoulutuksen puolustajat eivät suoranaisesti perustelleet tutkintoja ammattikorkeakoulujen statuksella, mutta on selvää, että tutkintojen merkitys voidaan vahvasti nähdä juuri ammattikorkeakoulujen uskottavuuden lisääjänä ja korkeakoulustatuksen vahvistajana (Isopahkala-Bouret 2018; Herranen 2003, 9).

Valmistelua seuranneen kokeiluvaiheen jälkeen ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot vakinaistettiin kesällä 2005 (Neuvonen-Rauhala 2009; Ojala & Ahola 2008). Samalla luovuttiin 'jatkotutkinnon' käsitteestä, jotta se ei sekoittuisi yliopistoissa suoritettaviin jatkotutkintoihin, ja siirryttiin käyttämään ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (YAMK) nimeä.

Lain tultua voimaan ensimmäiset vakinaiset YAMK-tutkintoon johtavat koulutusohjelmat käynnistettiin silloisen opetusministeriön päätöksillä niillä koulutusaloilla ja niissä ammattikorkeakouluissa, jotka olivat olleet mukana jatkotutkintokokeilussa. (OKM 2011.) Sitten YAMK-tutkinnot ovat kehittyneet merkittäväksi ammattikorkeakoulututkinnon jälkeiseksi ylempään korkeakoulututkintoon johtavaksi jatkokoulutusväyläksi (Arene 2016), ja tutkintoja suoritetaan yhä enemmän. Kun esimerkiksi vuonna 2014 suoritettiin 2 115 tutkintoa, vuonna 2017 tutkintojen määrä oli 2 756. (Vipunen 2018; ks. myös SVT 2018.)

YAMK-tutkinnot ovat käytännönläheisiä ja työelämälähtöisiä aikuiskoulutustutkintoja. Tutkintokoulutukseen hakijalta edellytetään kolmen vuoden työkokemusta ammattikorkeakoulu- tai korkeakoulututkinnon jälkeen, mikä on myös rakentanut tutkinnoille omaleimaista luonnetta (Panhelainen & Varmola 2017). Tosin kolmen vuoden työkokemusvaatimusta ollaan laskemassa kahteen vuoteen (Arene 2018). Lisäksi tutkinto suoritetaan tyyppillisesti työn ohessa, eli tutkinnon suorittajat ovat valmistuessaan jo valmiiksi työelämässä (esim. Ojala & Ahola 2008; Ojala 2017).

Tutkinnolla on vahva yhteys oman työn kehittämiseen, ja tarkoitus on, että tutkinto vastaa työelämän uudistuvia osaamistarpeita ja -vaatimuksia sekä

vahvistaa työelämän osaamisperustaa (Rantanen & Järveläinen 2010).

YAMK-tutkinnon suorittaneiden työllisyysaste on hyvä (esim. Vipunen 2018). Vaikka YAMK-tutkinnot ja maisterin tutkinnot tuottavat julkiseen virkaan tai tehtävään saman kelpoisuuden (OPM 2009), YAMK-tutkinnon suorittaneiden pääsy ylempää korkeakoulutusta edellyttäviin asiantuntija- ja johtotehtäviin on kummallakin ollut haasteellista. (Isopahkala-Bouret 2014). Työnantajien on todettu arvottavan yliopistotutkinnon ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita eri tavoin. YAMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisen tasoa pidetään yleisesti maisterin tutkinnon suorittaneita alhaisempana (Isopahkala-Bouret ym. 2011; Rantanen ym. 2010; Ojala 2017). Maisterin tutkinnon perinteisen arvostuksen lisäksi YAMK-tutkinnon suorittaneiden altavastaaaja-asemaa työmarkkinoiden rekrytointiasetuksissa on pitänyt yllä tutkinnon heikko tunnettuus (Ojala 2017; Ojala & Isopahkala-Bouret 2015).

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Empiirisenä aineistonamme on vuonna 2012 Webropol-sovelluksella kerätty YAMK-tutkinnon suorittaneille suunnattu kysely (N = 1 274, vastausprosentti 36¹). Kysely käsitteli muun muassa tutkinnon suorittaneiden kokemuksia YAMK-tutkinnosta sekä heidän käsityksiään tutkinnosta ja sen merkityksestä työmarkkinoilla. Tutkimuksen perusjoukon muodostavat vuosina 2006–2012 YAMK-tutkinnon suorittaneet kaikilta ammattikorkeakoulun² kahdeksalta koulutusosalta. Kyselyyn vastanneiden valmistumisesta oli siis kulunut alle vuodesta kuuteen vuoteen.

Yli 85 prosenttia vastauksista tuli niiltä, jotka olivat valmistuneet ammattikorkeakoulun kolmelta suurimmalta koulutusosalta: sosiaali- ja terveysalalta, tekniikan alalta ja liiketalouden alalta³. Vastaajista naisia oli 63 prosenttia ja miehiä 37 prosenttia. Heidän ikänsä vaihteli 28 ikävuodesta 66 ikävuoteen, kun keski-ikä oli 43 vuotta. Valtaosalla YAMK-tutkinnon suorittaneista oli aiempi ammattikorkeakoulututkinto. Lisäksi lähes 75 prosenttia oli suorittanut muitakin tutkintoja, kuten toisen asteen, opisto- tai korkea-asteen ammatillisen tutkinnon. Erilainen täydennys- ja

lisäkoulutautuminen oli myös yleistä.

Rajaamme empiirisen aineistomme analyysin kyselylomakkeen osioon, joka käsittelee YAMK-tutkintoa työmarkkinoilla suhteessa maisterin tutkintoon. Tutkinnon suorittaneet arvioivat YAMK-tutkintoa ja sen asemaa työmarkkinoilla verrattuna maisterin tutkintoon yhdeksästä väittämästä koostuneella viisiportaisella asteikolla: 1 = täysin eri mieltä [--] 5 = täysin samaa mieltä.

Likert-asteikolliseen kysymykseen pohjautuva aineisto analysoitiin käyttäen prosenttijaakamia, keskiarvoja, pääkomponenttianalyysia (*Principal Component Analysis*, PCA), konfirmatorista faktorianalyysia (*Confirmatory Factor Analysis*, CFA) ja yksisuuntaista varianssianalyysia.

Faktorianalyysia käytettiin keinona löytää summamuuttujat. Tarkoitus ei siten ollut tyytyä pelkästään väittämien sisällölliseen ryhmittelyyn vaan tehdä ryhmittely tilastollisen tarkastelun avulla. Pääkomponenttianalyysin avulla etsitään suuren muuttujajoukon keskeltä muuttujien yhteistä vaihtelua ja muodostetaan muuttujista tulkittavissa olevia ryhmiä eli näin vähennetään muuttujien määrää (Metsämurtonen 2009, 649). Pääkomponentin faktorirakenne varmistettiin konfirmatorisella faktorianalyysilla. Se on teorialähtöinen analyysimenetelmä, jossa tutkijalla on jo ennen analyysin suorittamista teoriaan perustuva oletus aineiston faktorirakenteesta. Näin saatiin testattua mallin yhteensopivuus aineiston kanssa. (ks. Ojala 2017, 70–71.)

YAMK-TUTKINNON SUORITTANEIDEN ASEMAA TYÖMARKKINOILLA MÄÄRITTÄVÄT TEKIJÄT

Uusien tutkintojen asemoituminen työmarkkinoille on usein haasteellista. Koulutuksen työmarkkinarelevanssi korostuu siinä, miten YAMK-tutkinnon suorittaneet onnistuvat raivaamaan osaamiselleen paikkaa työelämän tehtävärakenteissa, Leena Viinamäki ja Anneli Pohjola (2016, 92) toteavat. He ovat tutkineet sosiologin YAMK-tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkina-asemaa. Tutkinnon suorittaneiden asema määrittäytyi pitkälti sen mukaan, kuinka työnantajat otaksuvat tutkinnon edustavan esimerkiksi tietynlaisia osaamista ja tietynlaisiin tehtäviin pätevoitymistä.

Väittäjä	Jokseenkin tai täysin samaa mieltä %	Ei samaa eikä eri mieltä %	Jokseenkin tai täysin eri mieltä %
Työnantajat tuntevat YAMK-tutkinnon maisterin tutkintoa huonommin	90,1	6,4	3,5
YAMK-tutkintoa arvostetaan työmarkkinoilla maisterin tutkintoa vähemmän	78,3	16,6	5,1
YAMK-tutkinnon suorittaneilla on mahdollisuus toimia maisterien kanssa samantasoisissa työtehtävissä	76,0	11,9	1,0
YAMK-tutkinnon suorittaneiden työelämäosaaminen on maistereita vahvempi	71,9	19,3	8,7
Työnhakutilanteessa YAMK-tutkinnon suorittaneet häviävät maistereille	61,7	28,3	10,0
YAMK-tutkinto tuottaa spesifisempää osaamista kuin maisterin tutkinto	60,4	26,7	12,9
YAMK-tutkinto tuottaa samantasoisista osaamista kuin maisterin tutkinto	58,9	23,4	17,8
YAMK-tutkinnon suorittaneilla on maistereita paremmat uralla etenemisen mahdollisuudet	10,6	41,0	48,4
YAMK-tutkinnon suorittaneet sijoittuvat paremmin palkattuihin työtehtäviin kuin maisterit	9,6	39,5	50,9

Taulukko 1. YAMK-tutkinnon suorittaneiden näkemykset suhteellisesta asemastaan työmarkkinoilla (%).

YAMK-tutkinnon suorittaneiden epävarma suhtautuminen työmarkkina-asemaansa näkyi aineistosamme, kun tarkastelimme, miten tutkinnon suorittaneet arvottivat tutkintojaan suhteessa maisterin tutkintoihin (**taulukko 1**). Tutkinnon suorittaneet olivat lähes yksimielisiä siitä, että työnantajat tuntevat YAMK-tutkinnon maisterin tutkintoa huonommin. Useimmat yhtyivät myös väitteeseen, että YAMK-tutkintoa arvostetaan työmarkkinoilla maisterin tutkintoa vähemmän. YAMK-tutkinnon suorittaneiden uralla etenemistä ja palkkausta suhteessa maistereihin tutkinnon suorittaneet pitivät erityisen heikkona; puolet tutkinnon suorittaneista ei uskonut samantasoisin mahdollisuuksiin.

Vastanneista vain lähes 60 prosenttia arvioi YAMK-tutkinnon tuottavan samantasoisista osaamista kuin maisterin tutkinto. Tästä huolimatta valmistuneet olivat sitä mieltä, että YAMK-tutkinnon suorittaneilla on mahdollisuus toimia maisterien kanssa samantasoisissa työtehtävissä, ja että tutkinnon suorittaneiden työelä-

mäosaaminen on vahvempi kuin maistereiden.

YAMK-tutkintoihin perehtyneen Kristiina Ojalan (2017, 139) tutkimuksessa työnantajien arvioinnit olivat hyvin samankaltaisia. Työnantajat olivat erityisen epäileviä siitä, että tutkinto tuottaisi maisterin tasoista osaamista (ks. myös Isopahkala-Bouret ym. 2011). Heistä vain kaksi prosenttia oli asiaa kuvaavan väittämän kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Tämän voidaan nähdä ilmentävän työnantajien matalaa YAMK-tutkinnon nauttimaan arvostusta suhteessa maisterin tutkintoon.

Jatkoimme analyysiamme pääkomponenttianalyysillä (**liite 1**), joka tuotti oletuksen kahdesta faktorista. Analysoimme faktoreita edelleen Mplus-ohjelmalla. Tuloksena muodostimme YAMK-tutkinnon suorittaneiden suhteellista työmarkkina-asemaa kuvaavan CFA-mallin (**kuvio 1**). Se koostuu kahdesta elementistä – tutkinnon tuottamasta kilpailukykyä ja osaamisesta – sekä näihin sisältyvistä väittämistä. Standardoidut faktorikertoimet kuvaavat

elementtien vaikutusta eri tekijöihin. Esimerkiksi tutkinnon kilpailukyky selittää erityisen hyvin sitä, että YAMK-tutkinnon suorittaneilla on maistereita paremmat mahdollisuudet edetä uralla.

YAMK-tutkinnon tuottama kilpailukyky muodostuu neljästä osatekijästä: 1) arvostus, 2) menestymisen työhaussa, 3) uralla eteneminen ja 4) sijoittuminen palkattuihin työtehtäviin verrattuna maistereihin.

Ratkaiseva merkitys on nimenomaan työnhakutilanteissa menestymisellä. Se, ketkä valitaan haluttuihin työtehtäviin ja miten tutkinnon suorittaneet asemoituvat keskenään työnhakujonossa, määrittää suoraan tutkintojen kilpailukykyä. Samalla pärjääminen työhaussa yksittäisenä tekijänä on eniten tutkinnon yleistä arvostusta heijasteleva tekijä. Hieman toisenlainen kilpailutilanne on kilvoittelu ylennyksistä ja parhaiten palkatuista johtotehtävistä. Millaisina koetaan YAMK-tutkinnon suorittaneiden urakehitysmahdollisuudet suhteessa maistereihin?

Tutkinnon tuottama osaaminen on toinen tutkinnon suorittaneiden työmarkkina-asemaa määrittävä elementti. Se koostuu kolmesta osatekijästä. Ensimmäinen on YAMK-tutkinnon suorittaneiden työelämäosaaminen suhteessa maistereihin: koetaanko työelämälähtöisessä koulutuksessa osaamisensa hankkineiden YAMK-tutkinnon suorittaneiden työelämäosaaminen akateemisesta maisterin tutkinnoista valmistuneita vahvempana. Toiseksi osaaminen kuvaa YAMK-tutkinnon tuottaman osaamisen spesifisyyttä eli sitä, onko se jotain, jota muut tutkinnot eivät sellaisenaan tuota. Kolmantena osatekijänä on, onko YAMK-tutkinnon tuottama alan osaaminen samantasoisista maisterin tutkintoon verrattuna eli koetaanko oma osaaminen yhtä vahvaksi kuin maistereiden osaaminen. (**Kuvio 1**.)

Kaksi elementtiä, tutkinnon tuottama kilpailukyky ja tutkinnon tuottama osaaminen, korreloivat keskenään positiivisesti ja kohtalaisesti (**kuvio 1**). Toisin sanoen tutkinnolle voi muodostua kilpailukykyä vain, jos se tuottaa haluttua osaamista. Tutkinnon täytyy olla työmarkkinoilla riittävän kilpailukykyinen, jotta sen tuottama osaaminen tunnustetaan.

Tarkastelimme YAMK-tutkinnon suorittaneiden asemaa työmarkkinoilla suhteessa maistereihin myös vertailemalla tutkinnon asemaa kuvaavaa

kahta elementtiä, faktoreista muodostettujen summa- ja muuttujien keskiarvoja keskenään. Tutkinnon suorittaneet arvioivat YAMK-tutkinnon tuottaman osaamisen (ka 3.77, kh .819) vahvaksi. Tutkinnon kilpailukyky (ka 2.22, kh .764) sen sijaan arvioitiin heikoksi.

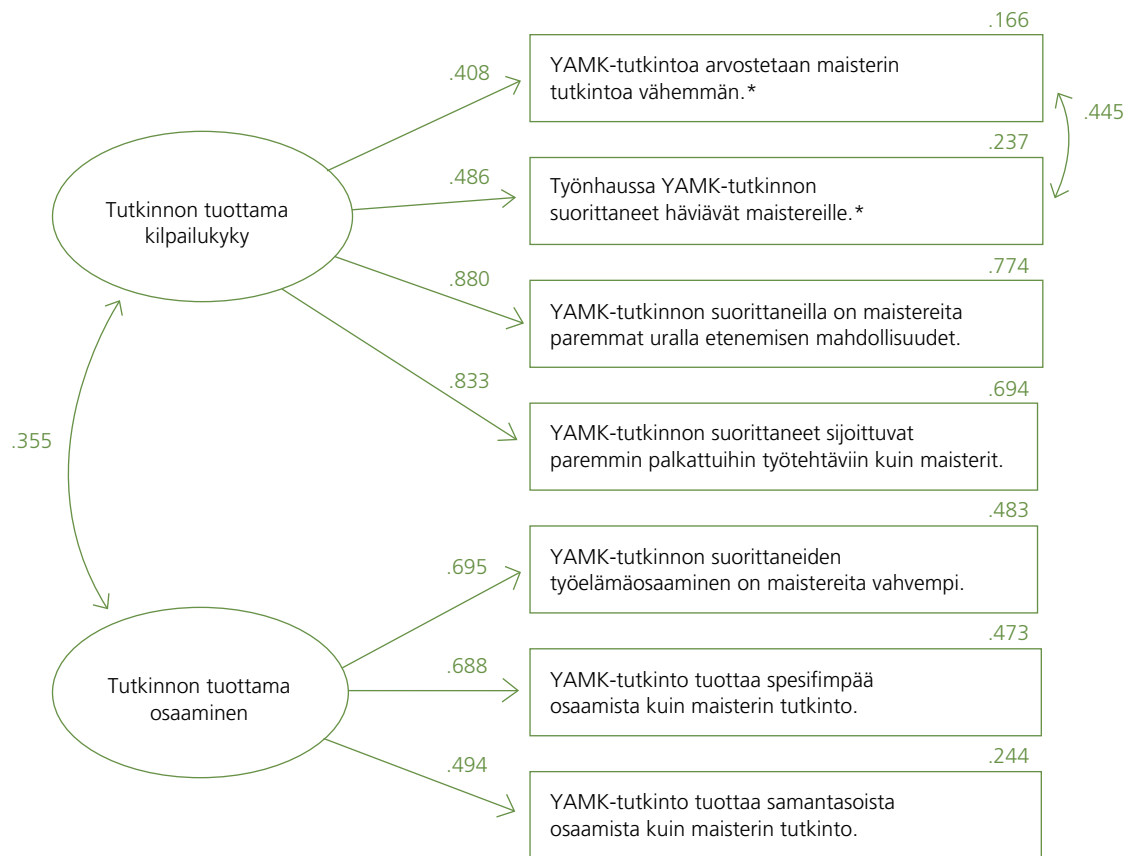
Kuten aiempi tutkimus on osoittanut, YAMK-tutkinnot ovat alusta alkaen olleet suomalaisilla työmarkkinoilla altavastajaan asemassa. Tämä on näkynyt eritoten tutkinnon arvostuksen ja tunnettuuden puutteena sekä yleensä työnantajien varautuneena suhtautumisena tutkintoon (Ojala 2017; Ojala & Isopahkala-Bouret 2015). Myös YAMK-tutkinnon suorittaneiden sijoittumista työelämään tarkastelleiden Elina Varamäen, Tarja Heikkilän ja Marja Lautamajan (2011, 112–113) tutkimuksessa YAMK-tutkinnon arvioitiin menestyvän työmarkkinoilla heikosti suhteessa maisterin tutkintoon.

Todennäköisesti vahvasti perinteinen maisterin tutkinto toimii työnantajille signaalina koulutuksen laadukkuudesta, statuksesta ja arvosta ja sen myötä maisterin tutkinnon suorittaneen kyvystä ja osaamisesta (ks. Spence 1973). Maisterin tutkinnon suorittaneella oletetaan olevan tietynlaisia haluttuja ja arvostettavia ominaisuuksia, joita YAMK-tutkinnon suorittaneella ei ole (esim. Rantanen ym. 2010). Tutkinnon viestimä signaali vaikuttaa työnantajien rekrytointipäätöksiin ja käsityksiin tutkintojen välisestä suhteesta (Ojala 2017).

SUKUPUOLITTAISET JA KOULUTUSALOITTAISET EROT YAMK-TUTKINNON ASEMAN MÄÄRITTÄJINÄ

Erityisesti kilpailukykyä tarkasteltaessa on tärkeä huomioida ammattikorkeakoulun koulutusaloilta valmistuvien erilaiset volyymit ja alojen sukupuolittuneisuus. Muun muassa tekniikan ala on miesvoittainen, ja sosiaali- ja terveysalalla enemmistö puolestaan on naisia (ks. myös SVT 2018). Etenkin alojen sukupuolittuneisuus vaikuttaa tutkinnon suorittaneiden ura- ja palkkakehitykseen.

Sukupuoli ja koulutusala ovat työmarkkinoilla toimimista suuntaavia tekijöitä silloin, kun tarkastellaan tutkinnon suorittaneiden asemaa työmarkkinoilla. ($p < 0.001$) Miehet kokivat YAMK-tutkinnon kilpailukykyyn suhteessa maisterin tutkintoon selvästi naisia



Kuvio 1. Valmistuneiden työmarkkina-asemaa määrittävät tekijät. CFA-malli YAMK-tutkinnon suorittaneiden asemasta työmarkkinoilla suhteessa maisterin tutkintoon. Mallin sopivuus: $N = 1274$; $X^2 = 32.459$, $df = 12$, $p = .012$, $CFI = .989$, $TLI = .980$, $RMSEA = .037$, $SRMR = .033$.⁴

* Väittämä käsitelty käänteisenä.

paremmaksi (-0.231). Korkeakoulutuksen on todettu vahvistavan erityisesti miesten asemaa (esim. Naumänen 2002, 24–25; Vuorinen-Lampila 2016), ja miehet pääsevät naisia todennäköisemmin korkeampiin asemiin työelämässä (ks. Vuorinen & Valkonen 2007, 141). Tutkinnon tuottama osaamisen suhde maisterin tutkintoon sen sijaan koettiin samalla tavalla riippumatta sukupuolesta⁵. (ks. Ojala 2017, 136.)

Koulutusalojen väliset erot tutkinnon tuottamassa kilpailukyvyssä olivat suuria ($F(5) = 20.50$, $p < 0.001$), ($\eta^2 = .08$). Erityisen suuria olivat ($p < 0.001$) tekniikan ja liiketalouden sekä tekniikan ja sosiaali- ja terveysalan väliset erot, mutta myös matkailu- ja ravitsemisalan ja sosiaali- ja terveysalan sekä kulttuurialan ja sosiaali- ja

terveysalan väliset erot olivat suuria ($p < 0.01$). Vähemmän eroja ($p < 0.05$) oli liiketalouden ja sosiaali- ja terveysalan sekä luonnonvara-alan ja sosiaali- ja terveysalan välillä. Tutkinnon tuottamaa osaamista sen sijaan pidettiin vahvana kaikilla koulutusaloilla. (**Taulukko 2.**)

Tekniikan alalla tutkinnon kilpailukyky suhteessa maisterin tutkintoon näyttöytyy siis muita vahvempana, erityisesti suhteessa liiketalouden alaan ja sosiaali- ja terveysalaan. Myös matkailu- ja ravitsemisalalta, kulttuurialalta, liiketalouden alalta ja luonnonvara-alalta valmistuneet kokivat tutkintonsa kilpailukyvyyn sosiaali- ja terveysalalta valmistuneita paremmaksi.

YAMK-tutkinnon asema suhteessa maisterin tutkintoon	Kulttuuri (N = 68)		Liiketalous (N = 261)		Tekniikka (N = 357)		Luonnonvara (N = 54)		Sosiaali- ja terveys (N = 483)		Matkailu (N = 42)	F-arvo	p	η^2	
	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh					
F1 Tutkinnon tuottama kilpailukyky	2.33	.608	2.17	.724	2.49	.770	2.30	.761	1.99	.735	2.45	.687	20.50	0.000	.08
F2 Tutkinnon tuottama osaaminen	3.66	.854	3.78	.846	3.76	.758	3.81	.825	3.78	.850	3.90	.756	.528	0.755	.00

Taulukko 2. YAMK-tutkinnon asema työmarkkinoilla suhteessa maisterin tutkintoon koulutusaloittain (1 = täysin eri mieltä [-] 5 = täysin samaa mieltä).

Mitkä tekijät sitten vaikuttavat kilpailukyvyyn määrittämiseen eri aloilla? Sosiaali- ja terveysalalla koettu muita aloja heikompi kilpailukyky johtuu todennäköisesti siitä, että se koetaan vahvasti maistereita suosivaksi. Sosiaali- ja terveysalan ammatit ovat lailla säädeltyjä, alan työntekijät ovat tiettyyn tehtävään koulutettuja, eikä tutkinto anna oikeutta harjoittaa sosiaalityöntekijän ammattia (Laki 2015/817; ks. Rantanen & Järveläinen 2010, 132–133; Viinamäki & Pohjola 2016, 95). Myös palkkakehitys on työntekijän mukainen. Lisäksi johtotehtäviä, esimiestehtäviä ja opetustehtäviä haettaessa maistereiden koetaan jättävän YAMK-tutkinnon suorittaneet toiseksi (Ojala 2017). Muodolliset pätevyysvaatimukset voivat siis lukkiuttaa tutkinnon suorittaneiden etenemisen työmarkkinoilla.

Tekniikan alan työtehtäviä ei määritellä säädöksillä, eivätkä työasemat muodosta samalla tavalla hierarkiaa kuin sosiaali- ja terveysalalla. Omalla osaamisella voi enemmän vaikuttaa omiin työtehtäviin ja urakehitykseen. Muodolliset pätevyysvaatimukset ja säädetty ammatit kehystävät näin selkeästi tutkintojen suorittaneiden suhteellista työmarkkina-asemaa (ks. Brown 2001). Tekniikan alan tutkinnon suorittaneiden kokemus tutkintonsa muita vahvemmassa kilpailukyvyssä saattaa liittyä osaltaan myös alan miesvoittoisuuteen.

POHDINTA

Olemme artikkelissamme mallintaneet sitä, mitkä tekijät rakentavat YAMK-tutkinnon suorittaneiden käsitteitä suhteellisesta asemastaan suomalaisilla työmarkkinoilla verrattuna maisterin tutkinnon suorittaneisiin. Saimme tulokseksi kaksi tutkinnon suorittaneiden asemaa määrittävää tekijää, jotka ovat 1) tutkinnon tuottama osaaminen ja 2) tutkinnon tuottama kilpailukyky. Osaaminen on työmarkkina-asemaa vahvistavaa ja kilpailukyky työmarkkinoiden parhaista työtehtävistä jollakin tavalla poissulkevaa.

Tutkinnon tuottama osaaminen on vahvasti sidoksissa inhimilliseen pääomaan (Schultz 1961), jota tutkinnon suorittaneet voivat hyödyntää työhaussa, työnsä kehittämisessä ja työmarkkina-asemansa vahvistamisessa. YAMK-tutkinnon suorittaneet uskoivat vahvasti tutkintonsa tuottaneen sisällöllisesti arvokasta osaamista. Itseisarvoisesti arvioituna YAMK-tutkinnon suorittaminen oli ollut hyödyllinen ja kannattava investointi inhimilliseen pääomaan. Kouluttautumalla saavutetaan siten osaamista, joka lisää tutkinnon suorittaneiden tuottavuutta ja josta työnantajat ovat kiinnostuneita (ks. Schultz 1961). Osaamisen koettiin lisääntyneen riippumatta sukupuolesta ja koulutusalaan. YAMK-tutkinnon suorittaneiden osaamista vahvisti myös heille kertynyt työkokemus, joka toimii erityisenä kilpailuvalttina etenkin vastavalmistuneisiin maistereihin verrattuna (Ojala 2017).

Tutkinnon suorittaneiden suhteellista työmarkkina-asemaa määrittävistä elementeistä tutkinnon kilpailukyky avautuu koulutuscredentialistisen näkökulman avulla (Collins 1979; Bills 2004; Brown 2001). Työmarkkina-asema on aina suhteellinen, eli sillä ei ole itseisarvoa. Hyväkään osaaminen ei pelkästään riitä, jos jollakulla toisella oletetaan olevan vielä parempaa osaamista.

YAMK-tutkinto ei toimi arvostettuna pääsylippuna parhaisiin ammatillisiin ja yhteiskunnallisiin asemiin, koska etulyöntiasema koetaan olevan maisterin tutkinnon suorittaneilla. Vaikka YAMK-tutkinto tuottaa inhimillistä pääomaa, se ei kasvata riittävän kilpailukykyistä pääomaa, joka realisoituisi työmarkkinoilla sen suorittaneiden työmarkkina-aseman kohomaisena (ks. Ojala 2017). Niinpä tarkastelumme keskeinen tulos on, että YAMK-tutkinnon suorittaneet arvioivat tutkintonsa kilpailukykyyn maistereihin verrattuna heikoksi. Syynä on se, että tutkintoa ei edelleenkään tunneta työmarkkinoilla kovin hyvin, eikä se ole sängen arvostettu (esim. Ojala 2017; Ojala & Isopahkala-Bouret 2015; Ojala & Ahola 2008, 144–145).

Tutkinnon suorittaneiden työmarkkina-asemaan vaikuttavat tutkinnon, koulutusalan ja sukupuolen lisäksi monet muut tekijät. Esimerkiksi työmarkkinarakenteet ja työllisyystilanne määrittävät korkeakoulutettujen työmarkkinoilla pärjäämistä. Aineistossamme sen suorittaneet kokivat kilpailukykyänsä yleensä ottaen heikoksi. Siihen johtava koulutus voi kuitenkin YAMK-tutkintoa tarkasteluiden Kimmo Mäen, Liisa Vanhanen-Nuutisen ja Hannu Kotilan (2017, 174) mukaan usein tarjota valmistuneelle jopa nopeampaa työhön pääsyä ja parempaa alkupalkkaa kuin yliopistojen maisterikoulutus. Palkkaukseen vaikuttavat aiempi koulutus- ja työkokemus, joita molempia YAMK-tutkinnon suorittaneilla on usein enemmän kuin maisteritutkinnon suorittaneilla. Lisäksi työmarkkinat muuttuvat koko ajan.

Kun YAMK-tutkinnot yleistyvät, voidaan olettaa, että niiden tunnettuus lisääntyy ja kilpailukykyisyys työmarkkinoilla paranee (Ojala & Isopahkala-Bouret 2015). Varsinkin kun työmarkkinoille tulee enemmän sellaisia työnantajia, joilla itsellään on

AMK-tutkintotausta, se parantaa tutkinnon suorittaneiden asemaa työmarkkinoilla (ks. Ojala 2017).

YAMK-tutkinnon suorittaneiden työmarkkina-asemaa tulisikin tulevaisuudessa tarkastella pitkäkestoisesti tutkinnon suorittaneiden työurien kehittymisen ja työtehtävien vaativuustasojen muutosten kautta. Olisi myös tärkeää tutkia ammatikorkeakoulujen koulutusaloja vielä syvällisemmin nimenomaan ylempien tutkintojen suorittaneiden työmarkkina-aseman näkökulmasta, koska aloilla on omat historiansa, kulttuurinsa ja työmarkkinansa. Lisäksi tulisi tutkia eri korkeakoulusektoreiden tutkinnon suorittaneiden tosiasiallisia työmarkkina-asemia ja kilpailukykyä tarkkoja sijoittumistietoja vertailemalla. Avainkysymykseksi jää, vastaako YAMK-tutkinto valmistuneiden toiveisiin ja avaako se heille pääsyn haluttuihin työtehtäviin ja asemiin työmarkkinoilla.



KRISTIINA OJALA
KT, tutkija
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto



ULPUKKA ISOPAHKALA-BOURET
KT, apulaisprofessori
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto



NINA HALTIA
KT, tutkijatohtori
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

Kristiina Ojalan osuuden tutkimuksesta on rahoittanut Työsuojelurahasto.

¹2000-luvulla useille tutkimuksille on tyypillistä alle 50 prosentin suuret vastausprosentit (Räsänen & Sarpila 2013). Siitä huolimatta artikkelissa kyselyihin vastanneiden joukko edustaa relevanttia asiantuntemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessa katoanalyysia ei ole kuitenkaan voitu tehdä perinteisesti vertaamalla vastanneiden taustamuuttujia ei-vastanneisiin, eli tutkijoilla ei ole ollut tietoa siitä, miten vastaajaksi kutsuttujen joukko oli jakautunut. Tästä syystä tutkimuksessa on tehty mahdollisimman tarkkaa sisällöllisen edustavuuden ja kattavuuden analyysia, eli on tutkittu, keitä vastaajat ovat ja minkälaista kokemusmaailmaa he edustavat suhteessa tutkittuun ilmiöön: onko se tutkittavan aiheen näkökulmasta kattava vai jollain tavalla tietynlaisen ryhmän kokemuksia painottava? Jälkikäteisellä aineiston laadun analyysilla on pyritty selvittämään, millaisella tavalla aineisto on mahdollisesti systemaattisesti valikoitunut. Tällöin kyse on ennemminkin aineiston sisällöllisen kattavuuden analyysistä, mikä on ollut siitäkään syystä mahdollista, että tutkittavasta aiheesta tutkijalla on ollut jo suhteellisen paljon etukäteistietoa. (Ronkainen 2008, 72–76.) Aineiston laadun määrittelevät erityisesti vastaajien osallistumisaktiivisuus, valikoituneisuus sekä vastausten rehellisyys ja täydellisyys. Vastausten määrä ei siten välttämättä vaikuta aineiston luotettavuuteen, vaan pikemminkin otoksen tasavertainen peittävyys kaikista YAMK-tutkinnon suorittaneista (Miettinen & Vehkalah-ti 2013). Verkkokyselytutkimuksella saadaan yleensä kattava peitto hyvin määritellyistä kohderyhmistä, johon on tässäkin tutkimuksessa pyritty rajaamalla kohderyhmä selkeästi tietyn ajanjakson aikana kaikkiin vakinaisen YAMK-tutkinnon suorittaneisiin ja joita vasta olikin tutkinnon uutuudesta johtuen suhteellisen vähän (Dillman, Smyth & Christian 2009, 44).

²Arcada – AMK, Humanistinen AMK, Hämeen AMK, Kajaanin AMK, Kemi-Tornion AMK, Centria AMK, Kymenlaakson AMK, Lahden AMK, Laurea-AMK, Metropolia AMK, Mikkelin AMK, Oulun seudun AMK, Pohjois-Karjalan AMK, Rovaniemen AMK, Saimaan AMK, Satakunnan AMK, Savonia-AMK, Seinäjoen AMK, Tampereen AMK ja Vaasan AMK.

³Luonnontieteiden ala on yhdistetty yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alaan sekä humanistinen ja kasvatustieteiden ala on yhdistetty kulttuurialaan aineistojen pienuuden vuoksi. Koulutusaloista puhutaan tekstissä lyhyillä nimillä: kulttuuriala, liiketalouden ala, luonnonvara-ala, matkailu- ja ravitsemisala, sosiaali- ja terveysala sekä tekniikan ala.

⁴Khiin neliö -testi on herkkä otoskoolle. Suurella otoskoolla (yli 500) se antaa helposti signaalin mallin huonosta sopivuudesta aineistoon, eli suurten aineistojen yhteydessä testi saa lähes aina suuria arvoja, jolloin malli tulisi hylätä. (Bentler & Bonett 1980.) Khiin neliö -testin p-arvon tulisi olla ei-tilastollisesti merkitsevä, mutta isoissa aineistoissa näin on harvoin, jolloin on suositeltava käyttää myös muita mallin yhteensopivuusmittoja (Byrne 2012). Artikkelissa CFA-mallin sopivuuden testaamiseen käytettiin Khiin neliö -testin lisäksi seuraavia yhteensopivuusmittoja: Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) ja Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). CFI ja TLI osoittavat, miten paljon paremmin malli sopii aineistoon riippumattomaan malliin verrattuna (Tucker & Lewis 1973). Sopivan mallin ja hyvän mallin sopivuuden raja-arvona pidetään arvoa lähellä tai yli .95 (Hu & Bentler 1999). RMSEA testaa mallin yleistä riittävyttä vertaamalla estimoitua mallia täydelliseen malliin (Metsämuuronen 2009, 696). Kun malli on sopivuudeltaan hyvä, RMSEAn arvo tulee olla lähellä .06. SRMR on standardoitujen jäännösten keskiarvo havaitun ja ennustetun kovarianssimatriisin välillä. SRMR kertoo mallin sopivan hyvin aineistoon, mikäli sen arvo on alle .08 (Hu & Bentler 1999.)

⁵ Mallin sopivuus: N = 1274; X² = 63.949, df = 17, p. = .000, CFI = .976, TLI = .961, RMSEA = .047, SRMR = .038.

LÄHTEET

- Arene (2016). Ammattikorkeakoulujen maisterikoulutusosaamisen uudistajana ja kansallisena koulutusinnovaationa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston Arenen ry:n selvitys YAMK-tutkintojen rakenteellisesta kehittämisestä. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. <http://arene.fi> (25.4.2018).
- Arene (2018). Arenen lausunto ammattikorkeakoululain muuttamisesta 31.8.2018. OKM/35/010/2018. http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Lausunnot/2018/OKM_Lausunto%20amklain%20muuttamisesta_2018_08_31.pdf (14.11.2018).
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: a Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy* 70 (5), 9–49.

- Bentler, P. M. & Bonett D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin* 88 (3), 588–606.
- Bills, D. (2004). *Sociology of Education and Work*. Malden: Blackwell Publishing.
- Brown, D. (2001). The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets, and Organizations. *Sociology of Education* 74, 19–34.
- Brown, P., Hesketh, A. & Williams, S. (2003). Employability in a Knowledge-Driven Economy. *Journal of Education and Work* 16 (2), 107–126.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural Equation Modeling with Mplus. Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York: Routledge.

- Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D. & Christian, L. M. (2009). *Internet, Mail and Mixed-Mode Surveys. The Tailored Design Method*. Third edition. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Galli, L. & Ahola, S. (2010). *Elinikäiset oppijat lähikuvassa. Kokemuksia ja näkemyksiä ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista*. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 76. Turun yliopisto.
- Herranen, J. (2003). *Ammattikorkeakoulut diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 85. Joensuun yliopisto.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling* 6, 1–55.
- Isopahkala-Bouret, U. (2014). 'It's considered a second class thing.' The differences in status between traditional and newly established higher education credentials. *Studies in Higher Education*. 40 (7), 1 291–1 306.
- Isopahkala-Bouret, U., Rantanen, T., Raji, K. & Järveläinen, E. (2011). European Qualifications Framework and the comparison of academically-oriented and professionally-oriented master's degrees. *European Journal of Higher Education* 1 (1), 22–38.
- Isopahkala-Bouret, U. (2018). Stratification through a Binary Degree Structure in Finnish Higher Education. In Bloch, R., Mitterle, A., Paradeise, C. & Peter, T. (eds.) *Universities and the Production of Elites: Discourses, Policies, and Strategies of Excellence and Stratification in Higher Education*. London: Palgrave Macmillan, 83–101.
- Kirjalainen, E. (2010). *Viisi vuotta valmistumisesta – ammattikorkeakoulusta valmistuneiden urakehitys. Uraseuranta vuonna 2003 valmistuneille. Selvitys seitsemän ammattikorkeakoulun yhteisistä tuloksista*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- L 2015/817. *Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä*. Finlex. <http://finlex.fi> (10.10.2018).
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Tutkijalaitos. International Methelp Oy. Helsinki.
- Miettinen, J. & Vehkalahti, K. (2013). Verkkokyselytutkimusten otosten valinta. Teoksessa Laaksonen, S.-M., Matikainen, J. & Tikka, M. (toim.) *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino, 84–104.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L. & Kotila, H. (toim.) (2017). *AMK-maisteri – Työelämän moniosaaja*. Haaga-Helium julkaisut.
- Naumanen, P. (2002). *Koulutuksella kilpailukykyä. Koulutuksen yhteys miesten ja naisten työllisyyteen ja työn sisältöön*. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 57. Turun yliopisto.
- Neuvonen-Rauhala, M.-L. (2009). *Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 367. Jyväskylän yliopisto.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm> (7.5.2018).
- Ojala, K. (2017). *Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työmarkkinoilla ja korkeakoulujärjestelmässä*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden laitos. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 437.
- Ojala, K. & Ahola, S. (2008). *Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot: Kokeilusta kokemuksiin*. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 71. Turun yliopisto.
- Ojala, K. & Isopahkala-Bouret, U. (2015). Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja maisterin tutkinnon suorittaneet työmarkkinoilla – tutkintojen statuserot, työkokemus ja työtehtävien eriytyminen kilpailuasetelman määrittäjinä. Teoksessa Aittola, H. & Ursin, J. (toim.) *Eriarvoistuva korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XII kansallisesta symposiumista 19. –20.8.2014*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- OKM (2011). *Selvitys ylempien ammattikorkeakoulututkintojen asemasta työelämässä ja uudistuksen vaikutuksesta koulutusjärjestelmään ja työelämään*. https://docplayer.fi/679248-Selvitys-ylempien-ammattikorkeakoulu-tutkintojen-ase-asta-tyoelamassa-ja-uudistuksen-vaikutuksesta-koulutusjarjestelmaan-ja-tyoelamaan.html#show_full_text (8.11.2018).
- OKM (2017). *Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Taustamuistio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visiotyölle*. <http://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030> (11.4.2018).
- OPM (2009). *Korkeakoulut 2009. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut korkeakoulupolitiikan toteuttajina*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:49.
- Panhelainen, M. & Varmola, T. (2017). Ylemmät AMK-tutkinnot – Työelämän ja korkeakoulupolitiikan innovaatio. Teoksessa Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L. & Kotila, H. (toim.) *AMK-maisteri – Työelämän moniosaaja*. Haaga-Helium julkaisut, 15–27.
- Pratt, J., Kekäle, T., Maassen, P., Papp, I., Perellon, J. & Uitti, M. (2004). *Equal, but Different. An Evaluation of the Postgraduate Polytechnic Experiment in Finland. Final Report*. Finish Higher Education Evaluation Council. https://docplayer.fi/679248-Selvitys-ylempien-ammattikorkeakoulu-tutkintojen-ase-asta-tyoelamassa-ja-uudistuksen-vaikutuksesta-koulutusjarjestelmaan-ja-tyoelamaan.html#show_full_text (8.11.2018).
- Rantanen, T., Isopahkala-Bouret, U., Raji, K. & Järveläinen, E. (2010). Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot, yliopistolliset maisterin tutkinnot ja eurooppalainen tutkintojen viitekehys, *Aikuiskasvatus* 30 (4), 267–279.
- Rantanen, T. & Järveläinen, E. (2010). Ylempi AMK-tutkinto työelämän kehittämistutkintona. Teoksessa Rantanen, T. & Isopahkala-Bouret, U. (toim.) *Näkökulmia ylempien ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla*. Vantaa: Laurea ammattikorkeakoulu, 129–150.
- Ronkainen, S. (2008). Otanta, edustavuus ja kadon analyysi. Teoksessa S. Ronkainen & A. Karjalainen (toim.) *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa*. Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen tutkimuksia 1. Lapin yliopisto, 70–76.
- Räsänen, P. & Sarpila, O. (2013). Internet-lomake vai ei? Verkkokyselylomake postikyselyitä täydentävänä tiedonkeruun menetelmänä. Laaksonen, S.-M., Matikainen, J. & Tikka, M. (toim.) *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino, 68–83.
- Sainio, J., Carver, E. & Kangas, T. (2017). *Eväitä hyvän työuran rakentamiseen. Aarresaari-Yliopiston maisteriseuranta 2016*. Aarresaari – Yliopistojen työelämä- ja urapalveluiden verkosto.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review* 51 (1), 1–17.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics* 87 (3), 355–374.
- Stenström, M. L., Laine, K. & Valkonen, S. (2005). *Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään. Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot*. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuslaseista 45. Jyväskylän yliopisto.
- Suomen virallinen tilasto SVT (2018). *Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtava koulutus lisääntyi edelleen*. Ammattikorkeakoulukoulutus. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/akop/2017/akop_2017_2018-04-18_tie_001_fi.html (7.5.2018).
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education* 29 (1), 49–61.
- Tucker, L. R. & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika* 38, 1–10.
- Tuominen, V. (2013). *Maistereiden työllistyvyys*. Itä-Suomen yliopiston julkaisuja 57. Yhteiskuntatieteiden ja kauppätieteiden tiedekunta.
- Varamäki, E., Heikkilä, T. & Lautamaja, M. (2011). *Nuorten aikuisten sekä ylempien tutkinnon suorittaneiden sijoittuminen työelämään – seurantatutkimus Seinäjoen ammattikorkeakoulusta v. 2006–2008 valmistuneille*. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Seinäjoen ammattikorkeakoulu.
- Viinämäki, L. & Pohjola, A. (2016). *Tutkimus sosionomi (ylempi AMK) tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkina-aseasta*. Lapin AMK:n julkaisuja. Sarja A. Tutkimukset 1/2016.
- Vipunen – Opetushallituksen tilastopalvelu (2018). (9.1.2018).
- Vuorinen-Lampila, P. (2016). Gender segregation in the employment of higher education graduates. *Journal of Education and Work* 29 (3), 284–308.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. (2007). *Korkeakoulutuksesta työelämään. Työhönsijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla*. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuslaseista 37. Jyväskylän yliopisto.

LIITE 1

Valmistuneiden työmarkkina-asemaa määrittäviä tekijöitä käsittelevät faktorit ja niistä muodostetut summamuuttujat.

Summamuuttujat	Summamuuttujaan sisältyvät / faktoreilla latautuneet väittämät
F1 Tutkinnon tuottama kilpailukyky ($\alpha = .77$)	A1) YAMK-tutkintoa arvostetaan työmarkkinoilla maisterin tutkintoa vähemmän* (.78) A2) Työnhakutilanteessa YAMK-tutkinnon suorittaneet häviävät maistereille* (.76) A3) YAMK-tutkinnon suorittaneilla on maistereita paremmat uralla etenemisen mahdollisuudet (.69) A4) YAMK-tutkinnon suorittaneet sijoittuvat paremmin palkattuihin työtehtäviin kuin maisterit (.69) A5) Työnantajat tuntevat YAMK-tutkinnon maisterin tutkintoa huonommin* (.61)
F2 Tutkinnon tuottama osaaminen ($\alpha = .66$)	B1) YAMK-tutkinnon suorittaneiden työelämäosaaminen on maisterin tutkinnon suorittaneita vahvempi (.74) B2) YAMK-tutkinto tuottaa spesifisempää osaamista kuin maisterin tutkinto (.71) B3) YAMK-tutkinto tuottaa samantasoista osaamista kuin maisterin tutkinto (.70) B4) YAMK-tutkinnon suorittaneilla on mahdollisuus toimia maisterien kanssa samantasoisissa työtehtävissä (.56)

*väittämä käsitelty käänteisenä