

# Siirtymät ammattillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen Suomessa ja muissa Pohjoismaissa

---

Maarit Virolainen

FT, tutkijatohtori  
Koulutuksen tutkimuslaitos,  
Jyväskylän yliopisto  
maarit.ha.virolainen@jyu.fi

Marianne Teräs

FT, dosentti  
Pedagogiikan ja didaktiikan instituutti,  
Tukholman yliopisto  
marianne.teras@edu.su.se

## Tiivistelmä

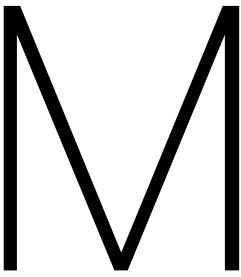
Mahdollisuudet siirtyä ammatillisesta koulutuksesta jatko-opintoihin korkea-asteelle erottelevat Pohjoismaisia koulutusjärjestelmiä. Artikkelissa vertaillaan neljän Pohjoismaan, Suomen, Ruotsin, Norjan ja Tanskan nuorten ammatillisen koulutuksen väyliä tästä näkökulmasta: miten ne mahdollistavat siirtymät korkea-asteelle.

Artikkeli liittyy aluksi kysymyksen jatko-opintoihin siirtymisen mahdollisuuksista laajempaan kansainväliseen keskusteluun elinikäisestä oppimisesta, minkä jäl-

keen luonnehditaan lyhyesti pohjoismaisten korkeakoulujärjestelmien eroja. Sen jälkeen tarkastellaan ammatillisen koulutuksen järjestelmiin eri Pohjoismaissa tehtyjä reformeja ja niiden vaikutuksia jatko-opintokelpoisuuksiin, sekä vertaillaan siirtymiä ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen. Lopuksi pohditaan suomalaisen ammatillisen koulutuksen reformin (2015–2018) jatko-opintokelpoisuuksista ja jatko-opintoihin siirtymistä esiin nostamia kysymyksiä.

**Asiasanat:** *ammattillinen koulutus, jatko-opintokelpoisuus, korkeakoulutus*

## Johdanto



Mahdollisuus siirtyä jatko-opiskelmaan ammatillisesta koulutuksesta korkea-asteelle on ollut pitkään koulutuspoliittisen huomion

ja myös tutkimuksen kohteena (Lasonen & Young, 2000; Stenström & Lasonen, 2000; OECD, 2010, 14-15). Monissa maissa on pyritty jo 1990-luvulta alkaen rakentamaan siltoja toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen ja näitä koulutusväyliä on myös reformoitu (Green, Wolf & Leney, 1999).

Mahdollisuus siirtyä ammatillisesta koulutuksesta korkea-asteelle opiskelmaan on linjassa elinikäisen oppimisen tavoitteiden kanssa. Elinikäisen oppimisen mahdollistaminen on ollut yksi UNESCO:n ajamista tavoitteista jo 1960-luvulta alkaen ja sitä on korostettu myös OECD:n raporteissa jo 1970-luvulla. Se on nähty keinoksi vastata työvoiman muuttuviin osaamistarpeisiin (OECD, 2007). Elinikäisen oppimisen mahdollistavina toimenpiteinä on nähty esimerkiksi: järjestelmän joustavuuden lisääminen, nuorten motivointi, koulutuksen ja työelämän yhteyksien vahvistaminen, mahdollisuudet opintoihin, arviointimenetelmien monipuolistaminen, tutkintojärjestelmän etenevyys ja läpinäkyvyys, rahoituksen arviointi ja tehokkuuden lisääminen sekä tutkintojärjestelmän parempi hallinnointi (OECD, 2007).

Elinikäisen oppimisen tulkinta ja koulutusjärjestelmien rakentaminen sen mahdollistaviksi on kuitenkin toteutunut kansallisesti hyvin eri tavoin (mm. Ozga

2003; Busemeyer, 2016). Suomessa on keskusteltu yhtäältä elinikäisen oppimisen tarpeen yleisinhimillisyydestä ja yksilöiden vapaudesta. Toisaalta jatkuvaa uusien tutkintojen suorittamisen painetta on arvosteltu (Silvennoinen & Tulkki, 1998; Tuomisto, 2002). Kysymykset uuden tiedon omaksumisen keskeisyydestä yksilöiden ja yritysten menestymiselle yhteiskunnassa eivät näytä kuitenkaan hellittäneen (Viren & Vähämäki, 2015; Jokinen, 2018). Koulutuksen luoma perusta myöhemmälle ammatilliselle, jatko- ja täydennyskouluttautumiselle on nähty yhä keskeisenä periaatteena koulutusjärjestelmän kehittämisessä, kun Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävä työryhmä (2018) julkaisi helmikuussa 2018 raporttinsa. Työryhmä painotti erityisesti oppimisen perustan merkitystä elinikäisen oppimisen edellytyksenä ja nosti esiin suomalaisen väestön koulutustason pysähtymisen.

Elinikäisen oppimisen painotus on nähty suomalaiselle ammatilliselle koulutukselle tyypillisenä piirteenä, joka jäsentää sen suhteen muuhun toisen asteen koulutukseen erityisellä tavalla verrattuna esimerkiksi Tanskan, Saksan ja Itävallan työssä oppimista painottaviin koulutusmalleihin (Cedefop, 2017). Työssäoppimisen ja oppisopimuksen vahvistuminen näyttävät kuitenkin eurooppalaisittain vahvistuvilta ammatillisen koulutuksen trendeiltä (Cedefop, 2017). Myös Suomen ammatillisen koulutuksen vuosien 2015-2018 reformi ja uusien koulutussopimusten tulo sen myötä heijastelee työssäoppimisen ja oppisopimuksen vahvistumisen trendiä (Kärki, 2014).

Tämän katsausartikkelin tavoitteena on luonnehtia Suomen ja muiden Pohjoismaiden ammatillisen koulutuksen ero-

ja erityisesti siinä, miten ne mahdollistavat siirtymät ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen. Tarkastelussa hyödynnetään NordForskin rahoittamassa Nord-VET – hankkeessa tehtyä Pohjoismaiden ammatillisen koulutuksen malleja vertailevaa tutkimusta (ks. Michelsen & Stenström, 2018; Jørgensen, Olsen, & Thunqvist, 2018; Stenström & Virolainen, 2016; Virolainen & Stenström, 2014). Artikkelissa luonnehditaan ensin lyhyesti korkeakoulujärjestelmien eroja ja eri Pohjoismaissa 1990-luvulta alkaen toteutettujen ammatillisen koulutuksen reformien vaikutuksia korkeakoulutukseen pääsyyn, ja vertaillaan sen jälkeen ammatillisella koulutustaustalla korkeakoulutukseen osallistumisen eroja niissä. Lopuksi pohditaan suomalaisen ammatillisen koulutuksen antamaa pohjaa korkeakoulutukseen osallistumiselle.

## Korkeakoulujärjestelmien eriytyneisyys

**K**eskeinen korkeakoulutukseen pääsyyn vaikuttanut tekijä kaikissa Pohjoismaissa<sup>1</sup> on ollut korkeakoulutuksen laajentuminen. Sen ohessa Pohjoismaiden korkeakoulutuksessa on tapahtunut siirtymää valtiojohtoisesti yhdenmukaiseksi säädellystä koulutuksesta monimuotoisempaan korkeakoulutukseen, kilpailullisuuteen ja markkina-ohjaukseen sekä tehokkuuden korostumiseen (Börjesson et al., 2014). Kun korkeakoulutuksen laajentuminen 1960-luvulla tapahtui väestönkasvun ja taloudellisen kasvun aikana, niin 1990-luvulla nuorisoikäluokat pienenivät ja valtioiden taloudet olivat taantumassa. Pohjoismaiden korkeakoulutusjärjestelmät ovat myös omaksuneet Bologna -prosessin eri tahdis-

sa ja korkeakoulutuksen monimuotoinen tarjonta on eriytynyt kansallisesti (Börjesson et al., 2014).

Korkeakoulujen hallinnollinen järjestäminen monialaisiksi tai alakohtaisesti eriytyneiksi oppilaitoksiksi erottelee kansallisia järjestelmiä vahvasti. Tanskassa on perinteisiä tiede- ja tutkimusyliopistoja, sekä alueellisia 1970-luvulla perustettuja yliopistoja. Niiden lisäksi on korkeakouluja (university colleges), joissa on mahdollista opiskella kandidaatintutkintoja määrättyihin ammatteihin. Kolmanneksi Tanskassa on ammatillisia korkeakouluja, jotka tarjoavat korkeakouluopintoja ja kandidaatintutkintoja teknisillä ja kaupallisilla aloilla (Börjesson et al., 2014). Myös Norjassa on kolmenlaista korkeakoulutusta: perinteisiä yliopistoja, erikoistuneita yliopistoja ja korkeakouluja (university colleges). Näiden lisäksi ammattiopistot (fagskoler) tarjoavat toisen asteen jälkeistä ammatillista koulutusta, mutta ne eivät ole osa korkeakoulujärjestelmää. (Ne ovat International Standard Classification of Education eli ISCED-luokituksen 4 -taso). Fagskoler- tutkintojen pituus vaihtelee puolesta vuodesta kahteen vuoteen. Ruotsalaisten korkeakoulututkintojen variaatio on suurempi kuin muissa Pohjoismaissa. Ruotsissa on yliopistoja, erikoistuneita korkeakouluja, taidekorkeakouluja, korkeakouluja ja terveystieteiden korkeakouluja. (Börjesson et al. 2014.) Ruotsalaisessa järjestelmässä ammattikorkeakoulut (yrkeshögskolor) ovat ensisijaisia toisen asteen tutkinnon suorittaneiden jatkokoulutuspaikkoja, eivät siis osa korkeakoulujärjestelmää samalla tavoin rinnakkaisena väylänä, kuten ammattikorkeakoulut Suomessa. Suomalainen korkeakoulujärjestelmä muodostuu yliopistoista ja ammatti-

<sup>1</sup> Artikkelissa hyödynnetään NordForskin vuosina 2014-2017 rahoittaman Nord-VET hankkeen tuottamia kansallisia raportteja, artikkeleita ja muita julkaisuja, ks. <http://nord-vet.dk/>. Tässä vertailussa on hyödynnetty erityisesti julkaisua Virolainen & Tønder (2018, painossa). Hankkeen koordinaattorina toimi professori Christian Helms Jørgensen, Department of Psychology & Educational Studies, Roskilde University.

korkeakouluista (AMK), ja useimmat korkeakoulut ovat monialaisia. Suomea erotelee muista Pohjoismaista muun muassa se, että kandidaatintutkintoa lyhyempiä korkeakouludiplomeja on alettu tarjota kokeiluluontoisesti vasta verrattain äskettäin (Aittola, Laine, & Välimaa, 2016; Slantcheva-Durst, 2010).

### **Korkeakoulutukseen pääsyn kehittyminen eri Pohjoismaissa 1990-luvulta alkaen**

**T**anskassa nuorten oppisopimuskoulutus on pääasiallinen ammatillisen koulutuksen muoto peruskoulun jälkeen ja se on säilynyt erillisenä väylänä yleissivistävän koulutuksen ohessa. 1980-luvulla perustetut ammatilliset kaupallisen (HHX) ja teknisen koulutusalan lukiot (HTX) eivät anna valmiuksia työelämään vaan korkeakouluopintoihin. Niiden perustamisen myötä oppisopimuskoulutuksen status Tanskassa on heikentynyt entisestään. Tavanomaisesti tanskalaiset ammattiinopiskelijat hakeutuvat jatko-opintoihin kandidaatintutkintoa alempiin koulutuksiin, joita ammattiopistot (Erhvervsakademier) tarjoavat. Osa niistäkin voi edellyttää oppisopimuskoulutuksen pohjalta hakeutuvilta lisäkurssien suorittamista, ennen kuin hänet voidaan ottaa opiskelijaksi. Tanskalaiset voivat myös suorittaa korkea-asteelle valmistavia kursseja tai aikuiskoulutusta (ns. HF). Vuoden 2000 jälkeen oppisopimusopiskelijoilla on ollut mahdollisuus valita enemmän yleissivistäviä aineita kelpoisuuden saavuttamiseksi korkeakoulutukseen, mutta tämä mahdollisuus on ollut hyvin vähän käytetty. Vuoden 2011 reformin myötä nuorille on tarjottu myös ns. EUX-opintoja, joissa on mahdollista yhdistää oppisopimuskoulutukseen enemmän yleissivistäviä aineita korkeakoulukelpoisuuden saavuttamiseksi.

si. Tämän väylän suosio on kasvanut. (Jørgensen, 2018.)

Norjassa oppisopimuskoulutus ja koulumuotoinen ammatillinen koulutus yhdistettiin osaksi samaa järjestelmää vuoden 1994 reformissa, niin sanotuksi 2 + 2 -malliksi. Siinä kahden vuoden koulumuotoista opetusta seuraa kaksi vuotta opiskelua oppisopimusharjoittelussa. Jos opiskelija ei löydä harjoittelupaikkaa, hän voi opiskella kolmannen vuoden oppilaitoksessa. Opiskelija voi myös opiskella kolmannen vuoden yleissivistäviä aineita ja saavuttaa korkeakoulukelpoisuuden, vaikka olisi hakeutunut alun perin ammattiopintoihin. Kolmas vuosi on kuitenkin varsin vaativa ja monet opiskelijat eivät selviä kokeista ja saa tutkintoa suoritettua. (Michelsen, Olsen, & Høst, 2018; Olsen, Høst, & Tønder, 2014; Virolainen & Tønder, 2018.) Norjassa on kuitenkin lisäksi erityisiä integroituja yleislinjoja (TAF/YSK, teknisk allmennfag/ yrkesog studiekompetanse), ja korkeakoulujen ammattiinopiskelijoille tarjoamia opintoja (Y-veien). Norjalaiset ammattiinopiskelijat voivat saavuttaa korkeakoulukelpoisuuden myös opiskelemalla 2-vuotisen opistotutkinnon fagskolessa, jos heidän norjankielen taitonsa on riittävän hyvä. Norjalaista järjestelmää on kritisoitu jäykkyydestä ja siihen on toivottu yksilöllistä joustavuutta harjoittelujen ja koulumuotoisen opiskelun yhdistämisessä. Mahdollisuus edetä korkeakouluopintoihin vaihtelee Norjassa vahvasti koulutusaloittain. Tavanomaisesti nuoret, joilla ei ole korkeakoulukelpoisuutta, jatkavat opintojaan opistoissa (fagskoler). (Michelsen, Olsen, & Høst, 2018; Olsen, Høst, & Tønder 2014; Virolainen & Tønder, 2018.)

Ruotsissa mahdollisuus saavuttaa korkeakoulukelpoisuus myös ammatillisista

koulutusohjelmista toteutui vuoden 1994 reformin myötä. Vuoden 2011 reformi (Skolverket, 2011) sen sijaan poisti tämän automaattisen väylän ja nyt ammattiin opiskelevien tulee täydentää tutkintonsa korkeakoulukelpoiseksi. Ammattiinopiskelijat eivät kuitenkaan ole täysin hyödyntäneet mahdollisuutta täydentää tutkintoaan korkeakoulukelpoiseksi. Esimerkiksi vuonna 2012 ammattiinopiskelijoista 23 % ei saanut päättötodistusta ja 36 % ei saavuttanut korkeakoulukelpoisuutta (Olofsson & Persson Thunqvist, 2018). Alakohtaiset vaihtelut opintojen suorittamisessa korkeakoulukelpoisuuden antaviksi ovat myös olleet suuria. Esimerkiksi vuonna 2014-2015 energia-alan koulutusohjelmassa opiskelleista 20 % saavutti korkeakoulukelpoisuuden, kun sen sijaan terveysalan opiskelijoista heitä oli 60 % (Skolverket, 2016). 1994-vuoden reformissa yleisaineiden tarjontaa vahvistettiin ja tutkintojen työelämälähtöiset jaksot heikkenivät. Ruotsissa ongelmaksi onkin muodostunut toisen asteen ammattillisten tutkintojen heikko työelämärelevanssi. Samalla, kun hallinnon desentralisointi ja yksityistäminen ovat tuoneet järjestelmään joustavuutta ja yksilöllisyyttä, tutkintojen sääteily on heikentynyt ja työnantajien on ollut hankalampi tietää, mihin tehtäviin tutkinnot pätevöittävät (Persson Thunqvist & Hallqvist, 2014). Ammatillisen väylän kiinnostavuus on Ruotsissa heikentynyt 1990-luvulta alkaen ja myös vuoden 2011 reformin jälkeen (Skolverket, 2013). Viime reformissa ammatillisten ja yleissivistävien koulutusohjelmien ero vahvistui (Virolainen & Persson Thunqvist, 2017).

Suomessa ammatillisten tutkintojen korkeakoulukelpoisuutta on pyritty kehittämään 1990-luvulta lähtien. Nuorisoasteen koulutuskokeilujen myötä monille paikkakunnille yleistyi ns. kaksoistutkin-

tojen tarjonta: mahdollisuus opiskella sekä lukion oppimäärä, että suorittaa ylioppilastutkinto ja ammatillinen perustutkinto 3-4 vuoden aikana (Meriläinen, 2011). Mahdollisuutta saavuttaa korkeakoulukelpoisuus ammatillisesta koulutuksesta on kehitetty Suomessa rinnakkain AMK-järjestelmän perustamisen kanssa. Ammatikorkeakoulut perustettiin kokeilujen kautta 1990-luvulla ja järjestelmä vakiinastettiin 2000-luvulla (Välimaa, 2018). Ammatillisten perustutkintojen korkeakoulukelpoisuus toteutui 1990-luvulla ensin tutkintojen 3-vuotiseksi pidentämisen myötä. Aluksi ammatillisella tutkinnolla voi saavuttaa jatko-opintokelpoisuuden samalle alalle ammattikorkeakouluun, ja myöhemmin korkeakoulukelpoisuus laajennettiin yleiseksi korkeakoulukelpoisuudeksi (Stenström, 1997). Ruotsista poiketen Suomessa kuitenkin vahvistettiin ammatillisessa koulutuksessa myös työssäoppimisesta 2000-luvun taitteen reformissa (Virtanen, 2013). Työelämäläheistä pedagogiikkaa kehitettiin tuomalla koulutusjärjestelmään myös työelämäläheinen arviointi yhteistyössä työelämän kanssa: ammattiosaamisen näytöt (Stenström, Laine, & Kurvonen, 2006; Rökköläinen, 2011). Työelämäläheisen pedagogiikan kehittämisen myötä suomalaisen ammatillisen koulutuksen työelämärelevanssi säilyi vahvempana kuin Ruotsissa ja myös sen houkuttavuus kasvoi ja status vahvistui verrattuna lukioon (Stenström & Virolainen, 2016).

Pohjoismaisessa vertailussa ruotsalainen ja suomalainen ammatillinen koulutus erottuvat tanskalaisesta ja norjalaisesta mallista siinä, että ne mahdollistavat ”yleisen” korkeakoulukelpoisuuden. Nuorten menestys korkeakoulujen hakukilpailuissa tosin rajoittaa korkeakouluihin siirtymistä näissäkin maissa. Norjassa ja Tanskassa korkeakoulukelpoisuus ammatillisilta väy-

liltä on mahdollista eriytyneempien väylän kautta.

Eröt korkeakoulujärjestelmissä ja ammattiinopiskelijoiden mahdollisuuksissa saavuttaa korkeakoulukelpoisuus heijastuvat luonnollisesti ammatillisella tutkinnolla korkeakoulutukseen siirtyneiden osuuksiin Pohjoismaissa. Alakohtaiset erot korkeakoulutukseen jatkaneiden osuuksissa ovat huomattavia ja viittaavat puolestaan siihen, että tutkintorakenteiden ja työelämän ammattirakenteiden väliset suhteet ovat kansallisesti, historiallisesti eriytyneitä. Esimerkiksi Suomessa ammattikorkeakouluihin hakeutuvista on ollut ammattiinopiskelijoita 20-80 % koulutusalaan riippuen, ja keskimäärin 27 % vuonna 2013 (Hintsanen et al., 2016). Sen sijaan perinteisiin tiedeyliopistoihin hakeutuvista ammattiinopiskelijoita on ollut keskimäärin 2-3 %, mutta tiedeyliopistoissakin on alakohtaisia eroja (Ahola, 1997; Kumpulainen, 2009;). Ammattikorkeakouluissa ammatillisella taustalla tulleita on ollut runsaimmin tekniikan ja liikenteen alalla (34 % vuoden 2003 aloittaneista) (Virolainen & Valkonen 2012, 163). Ruotsissa ammattiinopiskelleita oli yhtäältä 2 % kuljetusalan insinööriopiskelijoiden osuudessa, mutta toisaalta 30 % terveystieteiden osuudessa. Norjassa 'fagskoler'eissa ammattiinopiskelijoita oli eniten teknisen tuotannon koulutusalaan (16 %, vuonna 2011). Fagskoler'in tarjoama opetus ei kuitenkaan ole varsinaista korkeakoulutusta eikä kandidaatin- tai maisteritason tutkintoja vastaavaa opetusta, kuten edellä todettiin.

Tanskalaisten ammattiinopiskelijoiden korkeakoulutukseen siirtyneiden osuuden vertailemiseksi tarvitaan pidempi, vähintään viiden vuoden seuranta-aika, sillä tanskalainen ammatillisen koulutuksen perusmuoto, oppisopimuskoulutus ei an-

na jatko-opintokelpoisuutta, ja korkeakoulukelpoisuuden saavuttaminen edellyttää lisäopintoja. Oppisopimustutkinnon suorittaneista, vuonna 2006 valmistuneista, 2-11 % hakeutui alasta riippuen korkea-asteen opintoihin viiden vuoden kuluessa (Jørgensen, 2017). Kaupallisella alalla hakeutuneita oli eniten, kun muilla aloilla jatko-opintoihin hakeutuneiden osuus jäi alle 5 % (Jørgensen, 2017, 76).

### **Korkeakoulutukseen osallistuminen väestötasolla**

Järjestelmien erot siinä, miten ne mahdollistavat nuorille ja ammatillisen tutkinnon suorittaneille siirtymät korkea-asteelle tulevat myös hyvin esille vertailtaessa korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuuksia väestössä. Kun verrataan korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuuksia aikuisten kahdessa ikäryhmässä, erottuu erityisesti kandidaattitutkintoa lyhyempien korkeakouluopintojen tarjonnan puute Suomessa nuoremmassa 25-34 -vuotiaiden ikäryhmässä (taulukko 1). Sen sijaan 55-64 -vuotiaissa on aiemman opistoasteen tutkinnon suorittaneita.

Korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuuksien vertailu vuosina 2000, 2010 ja 2016 tuo puolestaan esille sen, että korkea-asteen koulutus laajeni Suomessa ennen muita Pohjoismaita (erityisesti ammattikorkeakoulujen vaikutuksesta), ja se näkyy korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden muita maita suurempana osuutena Suomessa vuonna 2000. Korkeakoulutettujen osuus on kuitenkin vuoteen 2016 mennessä kasvanut muissa Pohjoismaissa ohi Suomen (taulukko 2). Sen sijaan Suomessa toisen asteen tutkinnon suorittaneiden osuus on ollut suurempi kuin muissa Pohjoismaissa. Toisen asteen tutkintoa alemman koulutuksen varaan Suomessa on jäänyt vuosina 2010 ja 2016 vain

9 %-10 % opiskelijoista. Muissa Pohjois-  
maissa nämä osuudet ovat olleet suurem-  
pia, lukuun ottamatta Ruotsia vuonna  
2010 (taulukko 2).

Taulukko 1. Korkea-asteen koulutuksen suorittaneet aikuiset tutkinnoittain ja  
ikäryhmittäin (OECD, 2015, 41)

Koulutus ja ikäryhmä	Suomi %	Tanska %	Norja %	Ruotsi %
Kandidaatin tutkintoa lyhyemmät tutkinnot (Short cycle education)				
25-34	0	4	14	10
55-64	17	4	9	11
Kandidaatin tutkinto (Bachelor)				
25-34	26	22	22	22
55-64	7	18	16	9
Maisterintutkinto (Master)				
25-34	14	15	12	13
55-64	9	7	6	9

Taulukko 2. Korkein suoritettu tutkinto 25-34 -vuotiailla vuosina 2000, 2010, ja 2016  
(OECD 2017, 51; m<sup>1</sup>=puuttuva tieto)

	Toisen asteen tutkintoa alempi koulutus	Toisen asteen tai sen jälkeinen, ei korkea- asteen tutkinto	Korkea-asteen tutkinto
<b>Tanska</b>			
2000	13	58	29
2010	20	42	38
2016	17	38	46
<b>Suomi</b>			
2000	14	48	39
2010	9	52	39
2016	10	49	41
<b>Norja</b>			
2000	m <sup>1</sup>	m <sup>1</sup>	m <sup>1</sup>
2010	17	36	47
2016	19	33	49
<b>Ruotsi</b>			
2000	13	54	34
2010	9	49	42
2016	17	36	47

## Vuosien 2015-2018 reformi, korkeakoulutukseen osallistuminen ja ammatillisen koulutuksen status

Edellä esitetty vertailu toi esille, että kaikissa Pohjoismaissa on pyritty luomaan väyliä, joiden kautta hakeutuminen ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen on mahdollista. Suomessa väylän rakentuminen on ollut selkeästi sidoksissa ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentamiseen, ja ammattikorkeakoulut ovat tarjonneet luontevan väylän ammattiinopiskelijoiden jatko-opinnoille. Pääsy korkeakoulutukseen on työelämäläheisyyden vahvistamisen ohessa nostanut Suomessa ammatillisen koulutuksen statusta muiden tekijöiden ohessa. Näitä muita tekijöitä ovat olleet esimerkiksi koulutuksen kansainvälistyminen, Taitaja-kisojen ammattiosaamisen näyväksi tekeminen ja tosi-tv -ohjelmien, kuten Master Chef -kisojen, ammattiosaajille antama positiivinen huomio (ks. myös Virolainen & Stenström, 2014; Stenström & Virolainen, 2016).

Vuoden 2015-2018 ammatillisen koulutuksen reformin ohessa Suomen hallitus on nostanut tavoitteeksi lukiokoulutukseen osallistuvien määrän kasvun. Lukiokoulutuksen statuksen vahvistuminen tulee vaikuttamaan ammatillisesta koulutuksesta valmistuneiden kilpailuasemaan korkeakoulupaikkoja haettaessa (Luukka, 2017). Lisäksi yksilölliset opinto-ohjelmat, yleisaineiden tarjonta ja arvioinnin järjestelyt ammatillisissa oppilaitoksissa ovat asioita, joiden toteutumisen vaikutuksia tulisi seurata 2020-luvulla, kun ensimmäiset ikäluokat valmistuvat reformidusta ammatillisesta koulutuksesta. Erityisesti kriittisiä kysymyksiä ovat: saavatko opiskelijat riittävästi opinto-ohjausta, onko yleisaineiden tarjonta riittävä ja

tasokasta, jotta sillä voi hakeutua korkeakoulutukseen, ja miten ammattiinopiskelijoiden arviointi mahdollistaa osaamisen vertailun korkeakoulutuksen hakuvaiheessa, sekä joutuvatko ammattiinopiskelijat todistamaan osaamisensa pääsykokeissa hakeutuessaan korkeakoulutukseen (ks. myös Virolainen, 2017). Lisäksi kandidaatin- ja maisterintutkintoa lyhyempien korkeakouluopintojen sekä muun täydennuskoulutuksen kehittyminen ja vastavuus yksilöllisiin osaamistarpeisiin liittyy koko koulutusjärjestelmän luomiin elinikäisen oppimisen mahdollisuuksiin. Tähän tarjontaan sisältyvät korkeakouludiplomit ja avoimen ammattikorkeakoulun ja avoimen yliopiston tarjonta kytkeytyvät myös ammatillisen koulutuksen houkuttavuuteen väylänä työmarkkinoille.

## Lähteet

Ahola, S. (1997). 'Different but equal': Student expectations and the Finnish dual higher education policy. *European Journal of Education*, 32(3), 291-302.

Aittola, H., Laine, K., & Välimaa, J. (2016). *Tärkeintä on, että kehittyä ja oppii – titteli ei ole niin tärkeä*. Korkeakouludiplomikoulutuskokeilun seuranta- ja arviointitutkimuksen loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävä työryhmä. (2018). *Työn murros ja elinikäinen oppiminen. Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän raportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 8. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Busemeyer, M. (2016). The political economy of educational and vocational training reforms in Western Europe from a historical perspective. Teoksessa E. Berner, & P. Gonon (toim.), *History of vocational education and training in Europe* (ss. 67-81). Bern: Peter Lang.

Börjesson, M., Ahola, S., Helland, H., & Thomsen, J. P. (2014). *Enrolment Patterns in Nordic Higher Education, ca 1945-2010. Institutions, Types of Education and Fields of Study*. Working Paper, 15. Oslo: NIFU. Luettu osoitteesta <http://forskning.ku.dk/find-en-forsker/?pure=da/publications/enrolment-patterns-in-nor>



- dic-higher-education-ca-19452010-institutions-types-of-education-and-fields-of-study(8d6f868a-5928-4708-b37f-fd8af23d82b0).html.
- Cedefop. (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe*. Volume 2: Results of a survey among European VET experts. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper, 64. Luettu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.2801/548024>
- Green, A., Wolf, A., & Leney, T. (1999). *Convergence and divergence in European education and training systems*. London: Institute of Education, University of London.
- Hintsanen, V., Juntunen, K., Kukkonen, A., Lampu, V.-M., Lempinen, P., Niinistö-Sivuranta, S., Nordlund-Spiby, R., Paloniemi, J., Rode, J.-P., Goman, J., Hietala, R., Pirinen, T., & Seppälä, H. (2016). *Liikettä niveliin: Ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun johtavien opintopolkujen ja koulutusasteiden yhteistyön toimivuus*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Jokinen, E. (2018, helmikuu). *Oppiminen, uteliaisuus ja prekaarisuus*. Keynote-luento Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivillä, Joensuu. Luettu osoitteesta <https://aikuiskasvatuksetutkimusseura-fi-bin.directo.fi/@Bin/4368e187fb6e-b8126eb7da575ce19e50/1521210719/application/pdf/1459452/Oppiminen%20uteliaisuus%20ja%20prekaarisuus.pdf>
- Jørgensen, C. H. (2017). From apprenticeship to higher vocational education in Denmark – building bridges while gaps are widening. *Journal of Vocational Education and Training*, 69(1), 64-80.
- Jørgensen, C. H. (2018, painossa). The modernisation of the apprenticeship system in Denmark 1945–2015. Teoksessa S. Michelsen, & M.-L., Stenström (toim.), *Vocational Education in the Nordic Countries - The Historical Evolution*. Milton Park: Routledge.
- Jørgensen, C. H., Olsen, O. J., & Thunqvist D. P. (toim.) (2018, painossa). *Vocational Education in the Nordic Countries - Learning from Diversity*. Milton Park: Routledge.
- Kumpulainen, T. (2009). *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2009*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kärki, S.-L. (2014). Lähtökohdat, kansallinen tahtotila ja osaamisperusteisuuden tuomat muutokset. Teoksessa Opetushallitus (toim.), *Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille* (ss. 7-18). Helsinki: Opetushallitus.
- Lasonen, J., & Young, M. (toim.) (1998). *Strategies for Achieving Parity of Esteem in European Upper Secondary Education*. Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Luukka, T. (2017). Hallitus jakaa lisää rahaa tutkimukseen, mutta ei saanut leikattua yritystutkimusta – työttömyystuki heikkenee, jos ei käy töissä tai työllistämishjelmissä. *Helsingin Sanomat* 25.4.2017.
- Meriläinen, R. (2011). *Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä*. Helsinki: Super.
- Michelsen, S., Olsen, O. J., & Høst, H. (2018, painossa). The Norwegian VET model and social democracy. Teoksessa S. Michelsen, & M.-L. Stenström (toim.), *Vocational Education in the Nordic Countries - The Historical Evolution*. Milton Park: Routledge.
- Michelsen S., & Stenström, M.-L. (toim.) (2018, painossa). *Vocational Education in the Nordic Countries - The Historical Evolution*. Milton Park: Routledge.
- OECD. (2007). *Qualifications systems: Bridges to lifelong learning*. Luettu osoitteesta <http://www.oecd.org/education/innovation-education/qualifications-systemsbridgestolifelonglearning.htm>
- OECD. (2010). *Learning for the Jobs: Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: OECD Publishing. Luettu osoitteesta <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Learning%20for%20Jobs%20book.pdf>
- OECD. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Luettu osoitteesta [https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017\\_eng.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017_eng.pdf)
- Olsen, J. O., Høst, H., & Tønder, A. H. (2014). *Key Challenges for Norwegian VET: The State of Play, Research report published 2014 by Nord-VET – the future of Vocational Education in the Nordic countries*. Roskilde: Roskilde University. Luettu osoitteesta [http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1b\\_no.pdf](http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1b_no.pdf)
- Olofsson, J., & Persson Thunqvist, D. (2018). 'The modern evolution of VET in Sweden (1945–2015)'. Teoksessa S. Michelsen, & M.-L. Stenström (toim.), *Vocational Education in the Nordic Countries - The Historical Evolution*. Milton Park: Routledge.
- Ozga, J. (2003, marraskuu). *Pressures for convergence and divergence in education: devolution of globalization*. Paper prepared for the Scottish Educational Research Association Annual Conference, Perth.
- Persson Thunqvist, D., & Hallqvist, A. (2014). *The current state of the challenges for VET in Sweden*. Report B. Nord-VET. Roskilde: Roskilde University. Luettu osoitteesta [http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1b\\_se.pdf](http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1b_se.pdf)
- Räkköläinen, M. (2011). *Mitä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkin-*

tojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa. Acta Universitatis Tamperensis No. 1636. Tampere: Tampereen yliopisto.

Silvennoinen, H., & Tulkki, P. (toim. 1998). *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Gaudeamus.

Skolverket. (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. Luettu osoitteesta [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2597.pdf%3Fk%3D2597](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2597.pdf%3Fk%3D2597)

Skolverket. (2013). *Skolor och elever i gymnasieskolan, läsåret 2012/2013*. Report Dnr 71-2013:28.

Skolverket. (2016). *Uppföljning av Gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.

Slantcheva-Durst, S. (2010). Chapter 1: Redefining Short-Cycle Higher Education Across Europe: The Challenges of Bologna. *Community College Review*, 38(2), 111–132.

Stenström, M.-L. (1997). *Opetussuunnitelmauudistuksen seuranta: Toisen asteen ammatillinen koulu*. Helsinki: Opetushallitus.

Stenström, M.-L., Laine, K., & Kurvonen, L. (2006). Practice-oriented assessment in Finnish VET – Towards quality assurance through vocational skills demonstrations. Teoksessa M.-L. Stenström & K. Laine (toim.), *Quality and practice in assessment: New approaches in work-related learning*. (ss. 89–120). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Stenström, M.-L., & Lasonen, J. (toim.) (2000). *Strategies for Reforming Initial Vocational Education and Training in Europe*. Jyväskylä: Institute for Educational Research.

Stenström, M.-L., & Virolainen, M. (2016). Towards the enhancement of school-based VET in Finland. Teoksessa E. Berner & P. Gonon (toim.), *History of Vocational Education and Training in Europe. Cases, Concepts and Challenges* (ss. 327–347). Studies in vocational and continuing education, Vol 14. Bern: Peter Lang.

Tuomisto, J. (2002). Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa R. Honkonen (toim.), *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi* (ss. 15–24). Tampere: Tampere University Press.

Viren, E., & Vähämäki, (2015). Mitä tietokapitalismi on? Teoksessa J. Brunila, K. J. Onnismaa, & J. Pasanen (toim.), *Koko elämä töihin* (ss. 25–57). Kansanvalistusseura: Vastapaino.

Virolainen, M. & Tønder, A. H. (2018). Progression to higher education from VET in Nordic countries Mixed policies and pathways. Teoksessa

C. H. Jørgensen, O. J. Olsen, & D. P. Thunqvist (toim.) (painossa), *Vocational Education in the Nordic Countries - Learning from Diversity*. (ss. 51–83). Milton Park: Routledge.

Virolainen, M., & Persson Thunqvist, D. (2017). Varieties of universalism: Post-1990s developments in the initial school-based model of VET in Finland and Sweden and implications for transitions to the world of work and higher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(1), 47–63.

Virolainen, M., & Stenström, M.-L. (2014). Finnish vocational education and training in comparison: Strengths and weaknesses. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(2), 81–106.

Virolainen, M., & Valkonen, S. (2012). Ammatikorkeakouluopiskelijoiden opintourat. Teoksessa M.-L. Stenström, M. Virolainen, P. Vuorinen-Lampila, & S. Valkonen (toim.), *Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat* (ss. 190–190). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Luettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/39908/978-951-39-4850-4.pdf?sequence=1>

Virolainen, M. (2017, toukokuu). *Changing patterns of transition to VET and from VET to higher education: the on-going Finnish VET reform*. Konferenssipaperi esitetty VET International Conference, Stockholm. (Painossa.)

Virtanen, A. (2013). *Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Välimaa, J. (2018). *Opinteillä oppineita*. Kuopio: University Press of Eastern Finland.

