

**”Se oli samanlainen asia mulle ku et menis kuuhun” –  
Ei-ylioppilastaustaisten opiskelijoiden koulutuspolkuja  
ammattillisesta koulutuksesta yliopistoon**

Niina Pesonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Opettajankoulutuslaitos  
Ohjausalan koulutus  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Pesonen, Niina. 2020. "Se oli samanlainen asia mulle ku et menis kuuhun" – Ei-ylioppilastaustaisten opiskelijoiden koulutuspolkuja ammatillisesta koulutuksesta yliopistoon. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjausalan koulutus. 76 sivua + 6 liitesivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ei-ylioppilastaustaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia heidän koulutuspolkunsaa vaiheista sekä yliopisto-opintoihin johtaneista päätöksentekoprosesseista. Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä toimii careership-teoria, jonka avulla analysoidaan ei-ylioppilaiden koulutuspolkuihin vaikuttaneita yksilöllisiä, sosiaalisia sekä rakenteellisia tekijöitä.

Tutkimus on otteeltaan laadullinen ja aineisto koostuu ei-ylioppilastaustaisten yliopisto-opiskelijoiden teemahaastatteluista (N = 22). Aineiston analyysi toteutettiin teoriasidonnaisesti tyyppitelemällä, jonka avulla haettiin variaatiota siinä, millaiset polut ovat johtaneet ammatillisen koulutuksen kautta yliopistoon. Tyyppikuvausten muodostamisessa sekä tulkinnessa hyödynnettiin careership-teorian tarjoamaa viitekehystä.

Analyysin tuloksena syntyi kuusi erilaista ei-ylioppilastaustaisten opiskelijoiden koulutuspolkuja kuvaavaa tyyppiä. Tyyppikuvaukset paljastavat, että yliopistoon hakeutuminen ammatillisella taustalla ei ole kaikille ei-ylioppilaille samanlainen kokemus. Jokainen tyyppi ilmentää moniulotteisesti ja toisistaan eroten niitä yksilöllisiä, sosiaalisia sekä rakenteellisia tekijöitä, jotka ovat olleet vaikuttamassa tutkimukseen osallistuneiden ei-ylioppilaiden matkaan ammatillisesta koulutuksesta yliopistoon. Tämän tutkimuksen valossa ei-ylioppilaiden koulutusvalinnat kietoutuvat kiinteäksi osaksi heidän elämänsä kulkuaan sekä -historioitaan, eikä ammatillinen pohjakoulutus suinkaan ole ainoa heidän päätöksentekoprosessejaan määrittävä tekijä. Ei-ylioppilaiden voidaan todeta tehneen koulutuspoluillaan valintoja hyvin erilaisista toimintahorisonteista käsin, jotka ovat ohjanneet heidän polkujaan yliopistoon erilaisia reittejä pitkin.

**Asiasanat:** ammatillinen koulutus, yliopistokoulutus, careership-teoria, koulutusvalinnat

**SISÄLTÖ**  
TIIVISTELMÄ  
SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>KOULUTUSPOLKUIEN RAKENTUMINEN SUOMALAISESSA KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ</b> .....	<b>6</b>
2.1	Tasa-arvon ihanne järjestelmän läpäisevänä tekijänä .....	6
2.2	Akateemiset ja ammatilliset koulutuspolut .....	8
2.3	Ammatillisen koulutuksen rooli koulutusjärjestelmässämme.....	11
2.4	Väylä ammatillisesta koulutuksesta yliopistoon.....	15
<b>3</b>	<b>CAREERSHIP-TEORIA KOULUTUSVALINNOJA SELITTÄMÄSSÄ ..</b>	<b>20</b>
3.1	Pragmaattisesti rationaalinen päätöksenteko .....	20
3.2	Vuorovaikutus ja valtasuhteet kentällä .....	23
3.3	Käännekohdat ja rutiinit .....	25
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>29</b>
4.1	Tutkimusongelma .....	29
4.2	Tutkimusaineiston keruu ja aineiston kuvaus.....	29
4.3	Aineiston analyysi .....	33
4.4	Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka.....	37
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>42</b>
5.1	Koulutuspääoman perijät .....	44
5.2	Epävarmat koulumenestyjät .....	47
5.3	Ammatillisuuteen kasvaneet.....	50
5.4	Koulukulttuuriin sopeutumattomat .....	54
5.5	Haasteita kaipaavat etenijät.....	56
5.6	Sosioekonomisen nousun tavoittelija.....	59
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>63</b>
6.1	Tulosten yhteenveto ja pohdinta .....	63
6.2	Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset .....	69
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>71</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>77</b>

# 1 JOHDANTO

Yliopistot ovat Suomessa kehittyneet 1900-luvun aikana eliitin yksinoikeudesta suurten massojen koulutuslaitoksiksi. Yliopistokoulutuksen laajentumisen ja opiskelijamäärien merkittävän kasvun lisäksi myös yliopisto-opiskelijoiden taustat ovat monipuolistuneet. (Mikkonen & Korhonen 2018, 11.) Siitä huolimatta ei-ylioppilaita voidaan edelleen pitää Suomessa epätyypillisinä yliopisto-opiskelijoina, sillä he eroavat usein koulutuspolkunsa ja muun taustansa suhteen niin sanotusta ”normiopiskelijasta”, joka on suomalaisessa kontekstissa tyypillisesti korkeasti koulutetusta ja hyvässä asemassa olevasta perheestä lähtöisin oleva ylioppilas (Haltia, Jauhiainen & Isopahkala-Bouret 2017, 11; Nori 2011, 4). Yleinen lainmukaisuus onkin, että mitä korkeammin koulutetusta perheestä lapset ovat lähtöisin, sitä korkeampi tulee olemaan myös lasten koulutustaso (Rinne 2014, 37; Myrskylä 2009).

Toisen asteen koulutusinstituutiot vaikuttavat siihen, millaisia valintoja niiden opiskelijat tekevät jatkokoulutuksen suhteen ja millaisten polkujen kautta he mahdollisesti päätyvät korkeakoulutuksen pariin (Reay, David & Ball 2001). Lukiot ohjaavat opiskelijoidensa jatko-opintosuunnitelmia melko vahvasti korkeakoulutukseen, mutta se, miten ammatilliset oppilaitokset vaikuttavat oppilaidensa jatkokoulutussuunnitelmiin, on melko tutkimaton alue. (Haltia, Jauhiainen & Isopahkala-Bouret 2018, 228.) Suomessa vain pieni osa ainoastaan ammatillisen perustutkinnon suorittaneista hakeutuu yliopistoon, ja sisäänpääsyn on todettu olevan heille hyvin hankalaa (Nori 2011, 108). Näiden harvojen sisäänpäässeiden koulutuspolkuja tai opiskelukokemuksia ei ole juuri tutkittu Suomessa, mutta aihetta sivunneiden tutkimusten tulosten perusteella kokemusten voidaan olettaa eroavan niin sanotun ”normiopiskelijän” kokemuksista (Haltia ym. 2017, 11; Käyhkö 2014, 8; Kuusela 2016, 190).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella careership-teorian tarjoamaa viitekehystä hyödyntäen niiden ei-ylioppilastaustaisten opiskelijoiden kokemuksia yliopistoon hakeutumisesta, jotka ovat tulleet yliopistoon ammatillisen

koulutuksen kautta, ilman lukion oppimäärän tai ylioppilastutkinnon suorittamista. Ei-ylioppilastaustaisten yliopisto-opiskelijoiden taustoja ja kokemuksia on tutkittu suomalaisessa kontekstissa lähinnä määrällisin menetelmin (Haltia ym. 2017; Haltia ym. 2018). Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin tuoda laadullisen tutkimuksen keinoin kokemuksellista näkökulmaa ei-ylioppilastaustaisten yliopisto-opiskelijoiden koulutuspolkujen tarkasteluun ja näin ollen lisätä ymmärrystä tämän vähän tutkitun ryhmän epätyypillisinä pidetyistä valinnoista. Career-ship-teoria tarjoaa analyttisen välineen ei-ylioppilaiden päätöksentekoprosesseihin vaikuttaneiden yksilöllisten, sosiaalisten sekä rakenteellisten tekijöiden tarkasteluun, ja sitä onkin hyödynnetty koulutussosiologian kentällä erilaisten ryhmien koulutusvalintoja ja urakehitystä käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Ahola & Galli 2012; Lundahl, Lindblad, Lovén, Mårald & Svedberg 2017). Aihe kytkeytyy myös tällä hetkellä hyvin ajankohtaiseen keskusteluun korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksesta, sillä uudistuksen voidaan nähdä kaventavan jo ennalta hyvin kapeaksi muodostunutta sisäänpääsyväylää ainoastaan ammatillisen perustutkinnon suorittaneille hakijoille.

Tutkimus on otteeltaan laadullinen ja aineisto koostuu ei-ylioppilastaustaisten yliopisto-opiskelijoiden teemahaastatteluista (N = 22). Aineiston analyysi toteutettiin teoriasidonnaisesti tyypittelemällä, jonka avulla haettiin variaatiota siinä, millaiset polut ovat johtaneet ammatillisen koulutuksen kautta yliopistoon.

## 2 KOULUTUSPOLKUJEN RAKENTUMINEN SUOMALAISESSA KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ

Tässä luvussa tarkastelen suomalaista koulutusjärjestelmää tämän tutkimuksen kannalta keskeisistä näkökulmista. Aloitan kuvaamalla lyhyesti kahta suomalaiselle koulutusjärjestelmälle ominaista piirrettä, jotka ovat koulutuksellisen tasa-arvon tavoite sekä järjestelmän kahtiajakautuminen duaalimallin mukaisesti. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan ammatillista koulutusta sekä ammatillisen koulutuksen ja yliopistokoulutuksen välisiä polkuja, näiden polkujen tarjoamia mahdollisuuksia ja aihetta koskevia tutkimustuloksia.

### 2.1 Tasa-arvon ihanne järjestelmän läpäisevänä tekijänä

Suomessa sekä muissa Pohjoismaissa koulutukseen liitettävä tasa-arvopoliittikka rakentuu vahvasti käsitykseen siitä, että avoimuus erilaisista taustoista tuleville opiskelijoille on järjestelmään kiinteästi liittyvä piirre. Tämän vuoksi epätyypillisistä taustoista korkeakoulutukseen tuleviin opiskelijoihin ja heidän rekrytointiinsa ei ole erikseen keskitytty Suomessa, toisin kuin monessa muussa maassa. (Haltia ym. 2018, 224; Thomsen 2015, 683.) Suomi onkin perinteisesti mielletty kansainvälisesti tarkasteltaessa koulutuksellisen tasa-arvon mallimaaksi. Suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan rakentamisolosuhteissa koulutusmahdollisuuksien parantaminen nähtiin yhtenä keskeisimpänä keinona yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentämisessä ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta muodostuikin suomalaista koulutuspolitiikkaa ohjaava periaate. (Nori 2011, 11, 225.)

Kuten yleisesti Euroopassa, myös Suomessa on vallalla laajalti jaettu diskurssi siitä, että korkeakoulutukseen pääsyn täytyy olla kaikille avointa ja reilua hakijan taustoista riippumatta. (Haltia, Jauhiainen & Isopahkala-Bouret, Arvioitavana, 1.) Suomessa korkeakoulujen valintajärjestelmä onkin siltä osin hyvin avoin, että järjestelmästä on karsittu umpikujat eri koulutusasteiden väliltä, jolloin sekä lukiokoulutus että ammatillinen perustutkintokoulutus antavat korkeakoulukelpoisuuden sieltä valmistuville. Umpikujien eliminoinnin lisäksi korkeakoulutus on Suomessa pääosin valtion rahoittamaa, jolloin opiskelijoilta ei peritä

lukukausimaksuja, ja sen lisäksi Suomessa on myös kattava opintotukijärjestelmä, jonka tarkoitus on mahdollistaa opiskelu taloudellisesta tilanteesta riippumatta. Näiden järjestelmän ominaisuuksien vuoksi ei nähdä tarpeelliseksi luoda korkeakoulutuksessa tyypillisesti aliedustetuille ryhmille omia tai laajennettuja väyliä, sillä korkeakoulutukseen liitetyt taloudelliset tukijärjestelmät nähdään opiskelijoiden sosioekonomisia eroja merkittävästi tasaavana tekijänä. (Haltia ym. Arvioitavana, 2.; Nori 2011, 225.)

Erot korkeakoulutukseen osallistumisessa ovatkin jatkuvasti kaventuneet, etenkin ammattikorkeakoulujen perustamisen myötä. Ammattikorkeakoulujen perustaminen lähes kaksinkertaisti korkeakoulupaikkojen määrän ja toi näin ollen monille muutoin korkeakoulutuksen ulkopuolelle jääneelle mahdollisuuden osallistua korkea-asteen opintoihin. (Haltia ym. 2018, 225; Nevala & Rinne 2012, 217.) Yksi ammattikorkeakoulujen perustamisen tausta-ajatus olikin varmistaa ammatillisen koulutuksen käyneille ei-ylioppilaille väylä korkeakoulutukseen (Nyyssölä 2004, 226).

Sisäänpääsy korkeakouluihin, ja etenkin yliopistoihin, on Suomessa kuitenkin edelleen hyvin vaikeaa siitäkin huolimatta, että yliopistot ovat kehittyneet eliitin opinahjosta massojen korkeakouluksi. Aloituspaiikkoja yliopistoissa on vuodesta toiseen vähän suhteutettuna hakijamäärään, jonka vuoksi valtaosa hakijoista jää vuosittain tahtomattaan ilman opiskelupaikkaa. (Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008, 14, 27.) Esimerkiksi vuonna 2016 ylioppilaaksi valmistuneista alle kolmasosa pääsi jatkamaan välittömästi tutkintotavoitteista opiskelua (SVT 2016).

Tiukassa hakukilpailussa hakijoiden sosiaalisen taustan vaikutukset sisäänpääsyn todennäköisyyteen ovat edelleen huomattavia. Vaikka kansainvälisesti tarkasteltuna suomalaisen korkeakoulujärjestelmän voidaan katsoa onnistuneen hakijoiden sosiaalisen taustan mukaisen erottelun vähentämisessä, niin siitä huolimatta vaikuttaa siltä, että ei-akateemisesta perhetaustasta lähtöisin olevien opiskelijoiden suhteellinen osuus korkeakouluopiskelijoista on vähenemässä. (Haltia ym. 2018, 225; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012, 565) Rinteen (2014, 34) mukaan Suomessa korkeasti koulutettujen vanhempien lapsilla on muihin

verrattuna noin 8-kertainen todennäköisyys päätyä yliopistoon, ja myös sisään-pääsyn todennäköisyys on noin 1,5-kertainen yliopistoon hakeneiden joukossa. Suomalaisten yliopistojen ja tieteenalojen on myös todettu jakautuvan elitistisempiin ja kansanomaisempiin, kun on tarkasteltu opiskelijoiden vanhempien koulutustaustaa. (Mikkonen & Korhonen 2018, 12.) Pelkän ammatillisen tutkinnon suorittaneet pärjäävät korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa säännönmukaisesti ylioppilaita heikommin. Aholan ja kollegoiden (2018) mukaan ammatillisella tutkinnolla hakevien huonompi menestys yliopistojen opiskelijavalinnoissa johtuu pääasiassa siitä, että he kilpailevat ylioppilaiden kanssa samassa valintajonossa. Vuonna 2016 korkeakoulujen yhteishaussa ensisijaisesti yliopistoon ammatillisella tutkinnolla haki ainoastaan viisi prosenttia kaikista hakijoista. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna heidän polkunsu yliopistoon on huomattavasti ylioppilaita kapeampi. (Ahola, Asplund & Vanhala 2018, 8, 54.)

Suomessa on siis otettu käyttöön useita erilaisia keinoja, joilla korkeakoulutus pyritään pitämään mahdollisimman avoimena monista erilaisista taustoista lähtöisin oleville opiskelijoille. Käytännössä kysymys kuitenkin on, mitkä ovat opiskelijoiden todelliset mahdollisuudet siirtyä tietyltä koulutussektorilta ja -tasolta toiselle, ja sisältääkö koulutusjärjestelmämme kaikesta huolimatta piileviä umpikujia. Näin ollen kiinnostavaa onkin se, kuinka avoin väylä toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen todella onkaan. (Haltia ym. Arvioitavana, 1 – 2.)

## **2.2 Akateemiset ja ammatilliset koulutuspolut**

Peruskoulun suorittuaan ja toiselle asteelle siirtyessään nuoret valitsevat jatkokoulutuspolkunsu pääasiallisesti kahdesta vaihtoehdosta: lukiosta tai ammatillisesta koulutuksesta. Tämä valinta on nuoren elämässä hyvin merkityksellinen, sillä toisen asteen koulutuksen on todettu vaikuttavan yksilön myöhempiin koulutuspolkuihin sekä työelämän mahdollisuuksiin. (Haltia ym. 2017, 13; Herranen & Souto 2016, 220.)



Kuten useissa muissakin maissa, Suomessa peruskoulun jälkeinen koulutusjärjestelmä jakautuu akateemisesti ja ammatillisesti suuntautuneisiin instituutioihin: lukioon ja tiedeyliopistoon sekä ammatilliseen koulutukseen ja ammattikorkeakouluihin. Tämä jakolinja on muista maista poiketen Suomessa hyvin selvärajainen ja eri tavoin suuntautuneiden koulutusohjelmien toteutus on jo toisella asteella jaettu fyysisestikin erillisiin laitoksiin, toisin kuin esimerkiksi Ruotsissa. Jako ammatilliseen ja akateemiseen lähestymistapaan on säilynyt vallitsevana ominaisuutena sekä toisella asteella että korkeakoulutuksessa siitäkin huolimatta, että jakolinjan häivyttäminen on ollut valtiollisena tavoitteena jo 1990-luvulta lähtien. (Nylund ym. 2018, 102 – 104; Haltia ym. 2017, 13.)

Jako käytännölliseen ja teoreettiseen tietoon näkyy paitsi erillisissä instituutioissa, myös yleissivistävän- ja ammatillisen koulutuksen erilaisissa tavoitteissa. Kosken (2009, 41 – 42) mukaan lukiokoulutuksen päämääränä on kasvattaa opiskelijoista akateemisen tiedon kautta kriittisiä ja itse ajattelevia kansalaisia sekä perehdyttää heitä vastuullisuuteen ja päätösten tekemiseen eli toisin sanottuna niihin taitoihin, joita yhteiskunnan päätöksentekijät ja tietotyötä tekevät henkilöt tarvitsevat. Sen sijaan ammatillisessa koulutuksessa pyritään sosiaalistamaan opiskelijat ensisijaisesti palkkatyöhön ja työelämään, työntekijöiksi, jotka ovat tottelevaisia ja oikeanlaisella asenteella varustettuja. Yhteiskunnassamme yleistä arvostusta nauttiva akateeminen tieto ja vähemmän arvostettu ammatillinen tieto voidaankin nähdä koulutusjärjestelmäämme sisäänrakennettuna, koulutuspolkuja ja -valintoja määrittävinä kategorioina. (Herranen & Souto 2016, 198 – 199.) Historiallisesti tarkasteltuna vahvasti sosiaaliluokkaan sidoksissa ollut jako ammatilliseen ja akateemiseen voidaan taas nähdä välineenä, jolla työväenluokkaiset nuoret on suljettu korkeakoulutuksen ulkopuolelle ja näin edistetty luokkarakenteen uusiutumista suomalaisessa yhteiskunnassa. Vaikka muodolliset esteet koulutuksen eri sektoreiden välillä siirtymiseen on jo purettu ja ammatillisen koulutuksen käyneet ovat virallisesti korkeakoulukelpoisia, toisen asteen koulutuslaitokset edelleen valmistavat opiskelijoitaan tietynlaisiin toisen asteen

jälkeisiin valintoihin sekä tiettyihin korkeakoulutuksen instituutioihin. (Haltia ym. Arvioitavana, 3; Jauhiainen 2011, 117.)

Herranen ja Souto (2016) nostavat esiin sen, kuinka koulutusjärjestelmämme itessään sekä siihen vahvasti liitettävät mielikuvat raamittavat voimakkaasti nuorten koulutusvalintoja (Herranen & Souto 2016, 201). Toisen asteen koulutusvaihtoehtojen jyrkkä jako kahteen, toisistaan erillisiin ja näin myös eriarvoisiin instituutioihin on nuorille ja heidän vanhemmilleen todellisuutta ja osa sellaista kulttuurista kertomusta, joka on oppilaanohjaajien ja koulutuspoliittisten diskurssien tavoittamattomissa. Kulttuurisissa ymmärryksissä lukio on edelleen ammatillista koulutusta arvostetumpaa. Lahelman (2013) mukaan arvostuserot näkyvät myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa: ammatillista koulutusta koskevaa tutkimusta on huomattavasti vähemmän kuin yleissivistävän koulutuksen tutkimusta. Näitä kahta koulutusvaihtoehtoa vertailevaa tai niitä rinnakkain tarkastelevaa tutkimusta on hyvin vähän, ja vielä harvinaisempaa on toisen asteen koulutuksia koskeva kriittinen tutkimus, jossa käsitellään oppilaitosten kulttuureja ja niiden toimijoiden erilaisia merkityksenantoja. (Lahelma 2013, 27.)

Keskeinen ammatillisen ja akateemisen koulutuspolun erottava tekijä korkeakouluun sisään pääsyn suhteen on ylioppilastutkinto. Historiallisesti ylioppilastutkinnon tehtävä on ollut toimia mittarina lukiosta valmistuneiden kypsyydestä, toisin sanottuna siitä, ovatko he valmiita opiskelemaan yliopistossa. Ylioppilastutkinto on siis toiminut porttina yliopisto-opintoihin, mutta se on myös ollut koko historiansa ajan ja on edelleen ainoa valtakunnallinen selektiivinen koe Suomessa. Ylioppilastutkinto on nauttinut tyypillisesti suurta arvostusta, ja joidenkin mukaan tutkinto on jopa yliarvostettu. Nykyään ylioppilastutkinnon ja korkeakoulutuksen välillä ei enää ole virallisesti näin suoraviivaista yhteyttä, kun 1990-luvulla säädettiin yleisen korkeakoulukelpoisuuden saavuttamisesta kolmivuotisen toisen asteen tutkinnon suorittamalla, joko lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa. (Haltia ym. Arvioitavana, 4 - 5; Vuorio-Lehti 2007, 19.)

Nykyinen duaalimallin mukainen korkeakoulujärjestelmä rakentui sen ajatuksen pohjalta, että selkeälinjainen jako akateemisen ja ammatillisen

suuntautumisen välillä lisäisi nuorten valinnanmahdollisuuksia. Ammattikorkeakouluista haluttiin luoda käytännöllisesti painottunut korkeakouluinstituutio vaihtoehdoksi perinteisille tiedeyliopistoille. (Stenström & Virolainen 2014, 41 – 43.) Ammattikorkeakoulujen perustamisvaiheessa ”kaksijakoisen” korkeakoulujärjestelmän uskottiin olevan suotuisa tasa-arvoisten mahdollisuuksien, laajentuneiden sisäänpääsymahdollisuuksien ja inklusion tavoitteiden kannalta (Salminen 1999, 474; Jalava 2013, 82 – 84). Kaikesta huolimatta lukiokoulutus ja ylioppilastutkinnon suorittaminen toimivat edelleen pääasiallisena reittinä korkeakoulutukseen. Vuonna 2014 yliopisto-opinnot aloittaneista 10 prosentilla oli ammatillinen tutkinto, ja heistäkin 70 prosentilla oli myös ylioppilastutkinto (OKM 2017, 20). Vuonna 2016 yliopisto-opinnot aloittaneista vain kahdella prosentilla oli pohjakoulutuksenaan vain toisen asteen ammatillinen tutkinto, kun taas ylioppilastutkinto oli 79 prosentilla (SVT 2016). Ammattikorkeakoulut tuntuvatkin houkuttelevan ammatillisen perustutkinnon suorittaneita yliopistoja enemmän, mutta sielläkin valtaosa opiskelijoista on suorittanut ylioppilastutkinnon.

### **2.3 Ammatillisen koulutuksen rooli koulutusjärjestelmäsämme**

Tilastokeskuksen määritelmän mukaan ammatillisella koulutuksella tarkoitetaan sekä tutkintoon johtavaa ammatillista peruskoulutusta että ammatillista lisäkoulutusta, joista ensimmäinen on toisen asteen perustutkintoihin johtavaa koulutusta (SVT). Ammatillisen koulutuksen järjestäjät tarjoavat Suomessa kymmenen erillistä koulutusala, jotka sisältävät ammatillisten perustutkintojen lisäksi ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja (Opintopolku). Tässä tutkimuksessa tarkastelu keskittyy ammatilliseen perustutkintokoulutukseen myös puhuttaessa yleisesti ammatillisesta koulutuksesta. Erillisiä koulutusohjelmia on 53 kappaletta, joiden tarkoituksena on tarjota tietyille aloille ja tiettyihin ammatteihin johtavaa koulutusta. Vuonna 2018 41 prosenttia peruskoulun päättäneistä jatkoi heti ammatillisessa koulutuksessa, ja kokonaiskeskiarvo ammatillisen koulutuksen valinneista on samaa luokkaa, joka on muihin pohjoismaihin verrattuna suurin prosenttiosuus. (Haltia ym. Arvioitavana, 4; Nylund ym. 2018, 99.) Yksi

keskeisimmistä syistä ammatillisen koulutuksen suosioon Suomessa on se, että perustutkintokoulutus tarjoaa opiskelijoilleen myös yleisen korkeakoulukelpoisuuden valmistumisen jälkeen (Haltia ym. Arvioitavana, 4).

Suomessa ammatillinen koulutus on hyvin moninaista, sillä ammatilliseen koulutukseen sisältyvät perustutkintokoulutuksen lisäksi monia muitakin koulutusmuotoja. Esimerkiksi oppisopimuskoulutus, ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus ja työvoimapolitiittinen koulutus sisältyvät ammatilliseen koulutukseen. Lisäksi tätä moninaisuutta laajentaa koulutuksen jakautuminen useampaan ammatilliseen sektoriin ja niiden sisällä koulutuksiin, joissa kulttuurit, sisällöt ja valikointi voivat poiketa merkittävästi toisistaan. (Brunila, Hakala, Lahelma & Heikkinen 2013, 11.)

1970-luvulla koulutuksen uudistuksen yhteydessä ammatillisen koulutuksen hallinnointi siirtyi usealta eri hallinnonalalta opetushallinnon alaisuuteen. Ammatillinen koulutus Suomessa on ollut tähän asti melko oppilaitosperustaista verrattuna moniin muihin Euroopan maihin, joissa ammatillinen koulutus on toteutettu melko pitkälti työelämässä. (Lahelma 2013, 19). Kuitenkin ammatillisen koulutuksen reformin myötä voidaan ajatella, että Suomessakin ammatillinen koulutus alkaa liukua yhä voimakkaammin kentälle, työpaikoilla suoritettavaksi. Nylund ja kollegat (2018) ennustavatkin, että reformi kasvattaa entisestään kuilua ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen välille, vähintäänkin opetus sisältöjen sekä -käytäntöjen osalta (Nylund ym. 2018, 103).

Kytökset ammatillisen koulutuksen ja työelämän välillä ovat vahvat, joka on nähtävillä myös lainsäädännössä. Laissa ammatillisesta koulutuksesta sanotaan, että ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on:

- - kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista, antaa mahdollisuus ammattitaidon osoittamiseen sen hankkimistavasta riippumatta, kehittää työ- ja elinkeinoelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin, edistää työllisyyttä, antaa valmiuksia yrittäjyyteen ja työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon sekä tukea elinikäistä oppimista ja ammatillista kasvua. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 2§.)

Ennen lain uudistamista ammatillisen koulutuksen reformin yhteydessä vuonna 2017, vuonna 1998 voimaantulleeseen lakiin kirjatuihin tavoitteisiin korostettiin ainoastaan työelämän kannalta merkittäviä teemoja (1998/630, 2§). Uusittuun lakiin on nyt lisätty myös työelämästä irrallisia tavoitteita, kuten esimerkiksi tavoite *tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi* (531/2017, 2§). Kuitenkin, huolimatta uudistettuun lakiin kirjatusta lisätavoitteista, ammatillisen koulutuksen perimmäisessä tarkoituksessa on nähtävissä selkeä ero suhteessa yleissivistävään koulutukseen, jossa koulutusta itsessään korostetaan itseisarvona. (Brunila ym. 2013, 11.)

Leila Pehkonen (2013) on tutkinut ammatillisten ja yleissivistävien aineiden välistä suhdetta ammatillisessa koulutuksessa ja todennut, että oppilaitosten kulttuurissa ja opetussuunnitelman kokonaisuuksissa ammatillisia aineita korostetaan ja arvostetaan yleissivistävien aineiden yli, joka näkyy myös ammatillisten ja yleissivistävien aineiden opettajien eriarvoisessa asemassa. Kansainvälisten tutkimusten mukaan yleissivistävien aineiden opettajat nähdään usein toisarvoisina ammatillisten aineiden opettajiin nähden, ja he myös kokevat painetta sopeuttaa oppiaineensa opetuksen ammatillisia opintoja tukeviksi (Nylund ym. 2018, 107). Yleiset aineet ja teoreettinen sisältö nähdään lähinnä käytännön osaamista ja työelämälähtöisyyttä täydentävinä tekijöinä, eikä itsessään arvokkaina. Pehkonen viittaa tässä yhteydessä vanhaan näkemykseen siitä, että kaikkien kansalaisten sivistys on tärkeää, mutta ainoastaan siksi, että heillä olisi valmius "säätynsä" mukaiseen kansalaisuuteen. Sivistyksellistä tasa-arvoa suomalaisessa toisen asteen koulutuksessa ei siis voida pitää itsestänselvyytenä, vaikkakin opiskelijoiden kehitys sivistyneiksi ihmisiksi on nyt lisätty yhdeksi tavoitteeksi päivitettyyn lakiin ammatillisesta koulutuksesta. (Pehkonen 2013, 13, 44 – 45.)

Ammatillista koulutusta on pidetty Suomessa toisarvoisena lukiokoulutukseen nähden ja kouluttautumiseen vähemmän panostavien yksilöiden valintana (Herranen & Souto 2016, 196). Ammatilliseen koulutukseen hakeutuvat nuoret ovat tavallisesti lähtöisin työväenluokkaisesta taustasta ja heidän arvostuksensa työtä ja työntekoa kohtaan on ollut tyypillisesti suurta. (Herranen & Souto 2016, 208;

Käyhkö 2006, 53.) Usein ammatillisen koulutuksen valitsevista nuorista ajatellaan, että he eivät ole kiinnostuneita teoreettisesta tiedosta tai yleisoppiaineista, vaan heitä kiinnostaa käytännön tekeminen ja työssäoppiminen (Niemi & Rosvall 2013, 445 – 446). Tutkimuksissa on saatu selville, että ammatillinen koulutus nähdään usein helpompana vaihtoehtona ja opiskelijat, jotka mielletään käytännön tekemiseen suuntautuneiksi tai akateemisesti vähemmän kyvykkäiksi, ohjataan tyypillisesti ammatilliseen koulutukseen. On myös todettu, että opettajat ja opinto-ohjaajat asettavat matalampia odotuksia ammatillisessa koulutuksessa opiskeleville siitäkin huolimatta, että monet ammatillisessa koulutuksessa opiskeltavista aloista sisältävät vaikeita käsitteitä, pitkälle edistynyttä matematiikkaa sekä vaativaa päättelyä. (Hjélmer & Rosvall 2017, 222; Nylund ym. 2018, 108.)

Ruotsissa näiden matalampien odotusten ammatillisessa koulutuksessa opiskelevia nuoria kohtaan on todettu alkaneen muotoutua itseään toteuttaviksi ennusteiksi (Nylund ym. 2018, 108). Esimerkiksi matematiikan opetuksessa ammatillisen koulutuksen opiskelijoille tarjotaan vähemmän vaativia oppikirjoja kuin mitä käytetään yleissivistävällä puolella (Hjelmér & Rosvall 2017, 223 – 224). Nylund ja kollegat (2018) viittaavat useisiin tutkimuksiin nostaessaan esiin, että myös pedagogisten käytäntöjen, opetuksen sekä opettajien on todettu aliarvioivan ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien tietoja ja taitoja, etenkin verrattaessa yleissivistävän puolen opiskelijoihin (Nylund ym. 2018, 108; Korp 2011, 31 – 32). Samanaikaisesti on kuitenkin saatu viitteitä myös siitä, että ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat ovat yhtä lailla kiinnostuneita sekä yleissivistävistä aineista että ammatillisista aineista (Rosvall 2015, 218, 225 – 226). Tämänkaltaiset tutkimustulokset murtavat sitä vallalla olevaa kuvaa yleissivistävään koulutukseen (*civic education*) välinpitämättömästi suhtautuvista työväenluokkaisista nuorista. (Nylund ym. 2018, 108 – 109.)

## 2.4 Väylä ammatillisesta koulutuksesta yliopistoon

Suomessa korkeakouluopiskelijoista vähemmistö ei ole suorittanut ylioppilastutkintoa. Näitä ei-ylioppilastaustaisia opiskelijoita on erityisen vähän yliopistoon hakevien joukossa, ja ei-ylioppilastaustaiset opiskelijat voidaankin nähdä yliopistossa epätyypillisinä opiskelijoina taustansa ja koulutuspolkunsu perusteella. (Haltia ym. 2017, 11.) Heikoiten yliopistojen opiskelijavalinnoissa menestyvätkin Norin (2011) mukaan keskiasteen ammatillista väylää korkeakoulukelpoisuuden hankkineet, ja Nori toteaa lukioväylän olevan kaikkein varmin tie yliopistoon (Nori 2011, 107). Suomessa väylä ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen onkin selkeästi rakennettu johtamaan ammattikorkeakouluihin, ja ammattikorkeakoulujen nähdään tarjoavan ”luontevan väylän” ammattiin opiskelevien jatko-opinnoille (Virolainen & Teräs 2018, 58).

Ammatillisen koulutuksen jälkeisistä jatko-opinnoista puhuttaessa onkin tyypillistä, että ammattikorkeakoulut nähdään lähes poikkeuksetta ensisijaisena vaihtoehtona, mikäli korkeakoulutukseen ylipäätään aiotaan hakeutua ammatillisen perustutkinnon suorittamisen jälkeen. Näin ollen ammatillisesta koulutuksesta hakeudutaankin pääasiassa ammattikorkeakouluihin. (Haltia ym. Arvioitavana, 14.) Ei-ylioppilastaustaisia opiskelijoita yliopistoissa on Haltian ja kollegoiden (2017) mukaan ainoastaan 2,5 prosenttia, ja luku nousee vain 7 prosenttiin, mikäli huomioidaan myös korkeakoulututkinnon suorittaneet ei-ylioppilaat (Haltia ym. 2017, 23). Vuorinen-Lampilan ja Valkosen (2012) aiemmin tehdyssä tutkimuksessa vuonna 2001 opintonsa aloittaneista vain ammatillisen tutkinnon suorittaneita yliopisto-opiskelijoita oli 4,2 prosenttia (Vuorinen-Lampila & Valkonen 2012, 198), joten jo valmiiksi hyvin pieni osallistumisprosentti on laskenut entisestään vuosikymmenen aikana. Ammattikorkeakouluissa taas ei-ylioppilaita on kolmannes kaikista opiskelijoista (33 %). Tämän havainnon voidaan nähdä tukevan näkemystä siitä, että ammatillisesta koulutuksesta opiskelijoita tyypillisesti ohjataan ammattikorkeakoulutukseen ja näin ollen ammattikorkeakoulut näyttävät ammattikoulutaustaisille yliopistoja avoimempina ympäristöinä. (Haltia ym. 2017, 23.)

Yksi selitys sille, miksi valtaosa korkeakoulutukseen hakeutuneista ei-ylioppilaisista opiskelee ammattikorkeakoulussa, on yliopistoon sisäänpääsyn vaikeus. Vuonna 2014 ylioppilailta oli 2,4 kertaiset (eli 140 % suuremmat) mahdollisuudet päästä yliopistoon ei-ylioppilaisiin verrattuna (Nevala & Nori 2017, 348). Kymmenessä vuodessa ero sisäänpääsyssä suhteessa pohjakoulutukseen onkin kasvanut merkittävästi: vuonna 2003 ylioppilaiden sisäänpääsyn todennäköisyys ei-ylioppilaisiin verrattuna oli vain 1,4 (Nori 2011, 120). Toisaalta ilmiötä voidaan myös selittää sillä, että työelämälähtöisempi ja ”ei-elitistinen” korkeakouluinstituutio näyttäytyisi ammattikoulutaustaisille ”sopivampana” ja luonnollisempina ympäristönä, ja joka tarjoaisi tutumman ja näin myös miellyttävämmän opiskeluympäristön ja -kokemuksen ei-ylioppilaille. (Haltia ym. 2017, 33; Reay, David & Ball 2001.)

Ammatillista reittiä yliopistokoulutukseen tulevat ovat tyypillisesti varttuneempia opiskelijoita, joiden vanhempien koulutustaso on tavallisesti matala. He ovat myös usein kulkeneet pidemmän koulutuspolun kautta yliopistoon eikä korkeakoulutukseen hakeutuminen ole ollut heille itsestään selvää. (Haltia ym. Arvioitavana, 1.) Bourdieu (1990, 54) on puhunut tässä yhteydessä pakottavasta alistumisesta, jolla hän viittaa siihen, kuinka matalan koulutustason perheissä kasvanneet nuoret voivat kokea korkeakoulutuksen heille saavuttamattomana ja mahdollisena vaihtoehtona, sillä se ei kuulu heidän habitukseensa. Mikäli nuori kuitenkin huomaa pärjäävänsä opinnoissaan ammatillisessa koulutuksessa, luottamus omiin kykyihin usein kasvaa ja hän saattaa haluta jatkaa opintojaan pidemmälle. Rosado ja David (2006, 356 – 357) ovat kuvanneet epätavallisia reittejä kulkevia *satunnaisiksi valitsijoiksi*, joille hakeutuminen korkeakouluun ei ole millään tasolla itsestään selvää ja sisäistettyä, vaan he saattavat jopa kokea, ettei heillä ole oikeutta hakea korkeakoulutukseen. (Nori 2011, 108.) Mikäli ammatillisella taustalla päädytään hakeutumaan yliopistoon, niin tyypillisesti ei-ylioppilait ovat suorittaneet ammattikorkeakoulututkinnon ensin. Ei-ylioppilaiden on myös todettu sijoittuvan tietyille aloille yliopistossa, jonka on tulkittu



heijastelevan tiettyjen opintoalojen saavuttamattomuutta ilman ylioppilastodistusta sisään pyrkiville hakijoille. (Haltia ym. 2017, 32).

Ammatillisten, työväenluokkaisista taustoista tulevien opiskelijoiden koulutusvalinnoista on kansainvälisissä tutkimuksissa todettu, että heidän päätöksensä ovat luonteeltaan epävakampia ja lyhytnäköisempiä kuin heidän keskiluokkaisen vertaistensa valinnat, joiden tukena on voitu hyödyntää runsaammin kulttuurista pääomaa. Tämän on ajateltu kytkeytyvän nuorten tapaan käyttää perheeltä ja ystäviltä saatuja neuvoja ja tietoja valintojensa tukena sen sijaan, että tietoa hankittaisiin virallisilta tahoilta. (Atkins 2017, 650 – 651.) Myös Kettlely ja Whitehead (2012) ovat nostaneet esiin yliopistoon hakevien nuorten sosio-kulttuuristen resurssien roolin päätöksenteossa, liittyen etenkin valinnantekoa tukevien tietojen ja taitojen välittymiseen erilaisista taustoista tulevien perheiden sisällä (Kettlely & Whitehead 2012, 506).

Ei-ylioppilastaustaisten opiskelukokemuksia on suomalaisissa tutkimuksissa ainoastaan sivuttu, mutta niiden perusteella voidaan varovasti olettaa, että epätyypillisestä taustasta lähtöisin olevien opiskelijoiden kokemukset opinnoista ja kuulumisesta opiskelijayhteisöön saattavat olla haasteellisia (Haltia ym. 2017, 11; Käyhkö 2014, 8 – 9; Kuusela 2016, 190; Alho-Malmelin 2010, 109). Pelkän ammatillisen tutkinnon suorittaneiden yliopisto-opiskelijoiden on todettu kokevan korkeakoulutuksen vieraampana kuin tavanomaisempia reittejä tulleiden opiskelijoiden, eikä korkeakoulutukseen hakeutuminen ole ollut heille itsestäänselvyys (Haltia ym. 2017, 32). Ammatillisen koulutuksen kautta yliopistoon tulleiden kokemukset korkeakouluyhteisöön kuulumisesta ja tyytyväisyys opintojen organisointitapaan ovat myös olleet muita reittejä tulleiden kokemuksia heikompia (Haltia ym. arvioitavana, 1).

Myös kansainvälisesti tarkasteltaessa opiskelijoiden kokemuksia ammatillisesta koulutuksesta yliopistokoulutukseen siirtymisestä ja siellä opiskelusta on tutkittu vain vähän. Barber ja Netherton (2018) ovat tehneet aiheetta koskevaa tutkimusta Australiassa käytössä olevan kolmannen asteen ammatillisen koulutuksen näkökulmasta (*technical and further education, TAFE*). He ovat todenneet, että

menestys TAFE-opinnoissa ja sen tuoma usko omaan osaamiseen oli merkittävässä roolissa nuorten yliopisto-opintoja koskevissa päätöksentekoprosesseissa. TAFE-opintojen erilaiset oppimisympäristöt sekä opettajat tarjosivat opiskelijoille kannustusta ja itsevarmuutta yliopistoon hakeutumiseen, joiden lisäksi opiskelijat myös kokivat omien karttuneiden akateemisten taitojen tukeneen heitä hakeutumisessa. (Barber & Netherton 2018, 605.) Aynsley ja Crossouard (2010) taas ovat tarkastelleet niitä tekijöitä, jotka ovat olleet vaikuttamassa ammatillisten opiskelijoiden päätökseen jättää hakeutumatta korkeakouluopintoihin. He ovat todenneet, että vaikka ammatillista reittiä kulkeneilla opiskelijoilla oli usein myönteisiä kokemuksia jatko-opinnoista (*further education, FE*), niin he kuitenkin priorisoivat työllistymisen korkeakouluopintojen edelle. Lisäksi heidän käsityksensä korkeakouluopinnoista olivat tyypillisesti yhteydessä huonoihin peruskoulukokemuksiin sen sijaan, että korkeakouluopiskelua oltaisiin tarkasteltu myönteisten jatko-opintokokemusten kautta. Myös käsitykset yliopisto-opintojen suuresta työmäärästä vähensivät opiskelun houkuttelevuutta ja lisäksi yliopisto koettiin vieraana instituutiona suhteessa nuorten käsityksiin itsestään. Aynsley ja Crossouard totesivat myös, että ammatillisten opintojen tuottamissa korkeakoulukelpoisuuksissa oli vaihtelua ja epäselvyyksiä, mikä vaikutti kielteisesti nuorten haluun hakeutua korkeakoulutukseen. (Aynsley & Crossouard 2010, 136 - 141.)

Ammatilliseen koulutukseen osallistuneista suurin osa tulee ei-akateemisista perhetaustoista (Virolainen, Stenström, Vuorinen-Lampila & Valkonen 2012, 288). Ammatillisen koulutuksen lukion sijaan suorittaneilla voikin sanoa olevan ”tuplataakka harteillaan” yliopistoon hakeutuessa: heiltä puuttuu tyypillisesti sekä akateemisen koulutuksen tuomat positiiviset vaikutukset että suotuista perhetausta. Ylioppilastutkinnon suorittaneet ovat taas usein saaneet kotoaan sekä kulttuurista pääomaa että oikeanlaisen habituksen, joiden avulla heidän voidaan ajatella sopeutuvan korkeakoulutukseen helpommin. Tämän vuoksi ammatillisen koulutuksen kautta korkeakoulutukseen tulleilla on suurempi riski kokea

itsensä etäänntyneeksi korkeakouluysteisöstä tai tuntea ristiriitaisia tunteita sitä kohtaan. (Haltia ym. Arvioitavana, 15.)

Kysymys siis kuuluu, kuinka ammatillisen perustutkinnon suorittaminen yliopistolastutkinnon sijaan vaikuttaa opiskelijoiden valintoihin ja saavutuksiin korkeakoulutuksessa. Oletus on, että ammatillinen koulutus valmistaa opiskelijansa paremmin työelämään kuin korkeakoulutusta varten, ja mikäli opiskelijat jatkavat opintojaan korkeakoulutuksen parissa, he valitsevat ennemmin ammattikorkeakoulun kuin yliopiston opinahjokseen. (Haltia ym. Arvioitavana, 9.) Tasa-arvon näkökulmasta korkeakouluvalintojen tekeminen perustuen kuulumisen tunteeseen tai ajatukseen siitä, että tietty koulutusinstituutio tai -ohjelma on tarkoitettu vain tietynlaisille ihmisille, on ongelmallista (Beach and Puaca 2014, 75).

### 3 CAREERSHIP-TEORIA KOULUTUSVALINTOJA SELITTÄMÄSSÄ

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä sekä analyyttisenä välineenä hyödynnetään Phil Hodkinsonin ja Andrew Sparkesin luomaa careership-teoriaa (1997). Hodkinsonin ja Sparkesin pyrkimyksenä oli luoda teoria, joka tarjoaa uravalintojen tarkasteluun sosiologisen näkökulman ja jonka avulla voitaisiin huomioida sekä urien rakenteelliset että yksilölliset ulottuvuudet. Careership-teorian keskeisin ajatus onkin se, että uravalinnat ja -kehitys tapahtuvat aina yksilön ja hänen toimintakenttensä välisessä vuorovaikutuksessa, rajatun toimintahorisontin piirissä. (Hodkinson 2008, 4.) Teorian vahvuus on se, että se tarjoaa mahdollisuuden uravalintojen tarkasteluun ilman päätösten tarpeetonta kategorisointia joko ulkoisesti määrittyneiksi tai pelkästään yksilölähtöisiksi (Hodkinson, Sparkes & Hodkinson 1996).

Teorian sisältämä päätöksentekomalli sisältää kolme toisiinsa kiinteästi sidoksissa olevaa ja toisiinsa integroitunutta osa-aluetta: pragmaattisesti rationaalinen päätöksenteko, vuorovaikutus- ja valtasuhteet kentällä sekä rutiinien ja käännekohtien malli. Hodkinson ja Sparkes huomauttavat, että careership-teorian eri elementit ovat erotettavissa toisistaan ainoastaan käytettäessä teoriaa analyyttisenä välineenä, ja juuri tähän tarkoitukseen teoriaa tässä tutkimuksessa hyödynnetään. (Hodkinson & Sparkes 1997, 41.)

#### 3.1 Pragmaattisesti rationaalinen päätöksenteko

Ensimmäinen kolmesta careership-teorian keskeisestä osa-alueesta on pragmaattisesti rationaalinen päätöksenteko. Hodkinson ja Sparkes näkevät uravalintojen olevan kiinteästi yhteydessä siihen kontekstiin, jossa päätöksiä tehdään, mutta myös yksilöiden joskus sattumanvaraisiinkin kokemuksiin ja elämänhistorian tapahtumiin. Päätöksenteon rationaalisuutta kuvaa se, kuinka usein yksilön omat kokemukset tai läheisiltä saadut neuvot vaikuttavat yksilön päätöksiin sen sijaan, että valintoja tehtäisiin kulloinkin ajassa vallalla olevan poliittisen retorikan mukaan. Rationaliteetin voidaankin kuvata jäsentyneen hyvin

kokemuksellisesti, mutta sen rinnalla kulkee kuitenkin myös mielialat ja tunteet. Päätösten pragmaattisuudella taas viitataan siihen, kuinka päätöksiä tehdään usein hyvin yksipuolisiin ja osittaisiin tietoihin pohjautuen, ikään kuin pitäytyen ”tutulla maaperällä”. Tällöin päätökset ovat aina kontekstisidonnaisia, ja niitä tarkasteltaessa tulee aina huomioida yksilön perhetausta, ympäröivä kulttuuri sekä heidän elämänsähistoriansa. Pragmaattisuuteen kytkeytyy myös opportuunismi, jolloin päätöksiä saatetaan tehdä perustuen sattumanvaraisiin kohtaamiin tai kokemuksiin silloin kun aika tuntuu oikealta tai kun mahdollisuuksia tulee kohdalle. (Hodkinson & Sparkes 1997, 33)

Ominaista pragmaattiselle rationaalisuudelle on päätösten ruumiillisuus: päätöksiä ei tehdä ainoastaan informaation loogisen analysoinnin ja arvioinnin kautta, vaan päätöksentekoon sisältyy ruumiillistunutta tietoa ja tunteita kognitiivisen ulottuvuuden lisäksi (Hodkinson 2008, 6). Kettley ja Whitehead (2012) ovatkin todenneet, että tunne ”akatemiaan kuulumattomuudesta” ja opiskelijaelämän sopimattomuudesta itselle selittävät osaltaan nuorten päätöksiä olla hakeutumatta jatko-opintoihin (Kettley & Whitehead 2012, 507). Päätösten ruumiillistuneeseen luonteeseen liittyy myös niiden implisiittisyys (*tacit*), jolloin yksilö ei välttämättä osaa kertoa perusteluja päätöksilleen, vaan valinta vain koetaan oikeaksi. Ruumiillistuneiden valintojen lisäksi pragmaattiselle rationaalisuudelle on ominaista osittaisten tietojen hyödyntäminen päätöksenteossa. Silloin yksilö käyttää päätöksentekonsa tukena virallisen informaation sijaan tietoa, jonka hän on tyypillisesti saanut joltakin luotettavana pitämältään henkilöltä. (Hodkinson 2008, 6.) Läheisten ja ystävien kautta saadun tiedon onkin todettu olleen merkittävässä roolissa yliopistoon hakeutuvien työväenluokkaisten nuorten päätöksentekoprosesseissa (Kettley & Whitehead 2012, 507). Myös muiden ihmisten ja onnekkaiden sattumien rooli on tyypillistä pragmaattiselle rationaalisuudelle (Hodkinson 2008, 6).

Careership-teorian mukaan uravalintoja tulisi aina tarkastella yksilön elämänsähistorian valossa, ottaen huomioon ne sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät, jotka ovat vaikuttaneet yksilön identiteetin kehittymiseen. Tämä ymmärrys kytkeytyy

kiinteästi Pierre Bourdieun käsitykseen yksilöiden toiminnasta ja etenkin Bourdieun habituksen käsitteeseen. Habitus kiteyttää yhteen ajatuksen siitä, kuinka yksilöiden uskomukset, ajatukset ja mieltymykset sisältävät niiden subjektiivisuudesta huolimatta yksilön toimintaympäristöistä, kuten sosiaalisista verkostoista ja kulttuurisista traditioista, saatuja vaikutteita. (Hodkinson & Sparkes 1997, 33.) Habitusta voidaankin kuvata yksilön toimintaa suuntaavaksi ja aikaisempia kokemuksia kokoavaksi taipumusjärjestelmäksi, joka ilmentää tietynlaisen kulttuurin rakentumista yksilössä ja joka luo suhteellisen pysyvät raamit yksilön toiminnalle (Bourdieu 1977, 72 – 73). Bourdieu kuvaa habitusta sosialisointuneeksi ja jäsenyneeksi kehoksi, joka on sisäistänyt ympäröivän maailman rakenteet, ja joka jäsentää käsityksiä siitä maailmasta sekä toiminnastamme siellä (Bourdieu 1990, 52 – 53). Skeemat eli toimintamallit ovat osa habitusta, ja ne kehittyvät ja muovautuvat uusien tietojen ja kokemusten myötä. Tehdessään päätöksiä, yksilöt hyödyntävät aina omaa skemaattista repertuaariaan, eikä kukaan pysty astumaan oman habituksensa ulkopuolelle. Habitus vaikuttaa sekä siihen, minkälaisia päätöksiä yksilöt elämässään tekevät, että siihen, miten näitä päätöksiä tehdään. (Hodkinson & Sparkes 1997, 34.)

Habituksen lisäksi päätöksentekoon vaikuttaa yksilöiden toimintahorisontti. Yksilöllisellä toimintahorisontilla pyritään kuvaamaan sitä kenttää, jonka raameissa yksilö toimii ja tekee valintojaan. Toimintahorisontti siis määrittää sen, millaiset mahdollisuudet näyttäytyvät yksilön silmissä hänelle sopivina ja valittavissa olevina vaihtoehtoina, ja mitkä taas jäävät tarkastelun ulkopuolelle. Toimintahorisontti rakentuu ja muovautuu yksilön habituksen sekä työmarkkinoiden mahdollisuusrakenteiden mukaisesti, ja sen voi kuvata olevan alati altis muutoksille. (Hodkinson & Sparkes 1997, 34.) Esimerkiksi varhaisten koulukokemusten on todettu vaikuttaneen keskeisesti niiden nuorten habituksiin ja tätä kautta myös tulevaisuuskuviin (*imagined futures*), jotka ovat myöhemmin jättäneet hakeutumatta korkeakoulutukseen kielteisten koulukokemustensa vuoksi (Aynsley ja Crossouard 2010, 136).

Toimintahorisontin voidaan nähdä sekä rajoittavan että laajentavan yksilöiden näkemyksiä eri kenttien tarjoamista vaihtoehdoista ja valinnan mahdollisuuksista, riippuen esimerkiksi heidän perhetaustastaan tai elämäkokemuksistaan. Hodkinsonin ja Sparkesin mukaan yksilöt tyypillisesti torjuvat heille esitetyt ura- tai ammattivaihtoehdot silloin, kun ne sijaitsevat heidän toimintahorisonttinsa ulkopuolella, jolloin ne eivät sovi yhteen heidän senhetkisten näkemysten kanssa heistä itsestään tai sopivista uramahdollisuuksista. Habitus ja näin ollen myös toimintahorisontti kuitenkin muovautuvat jatkuvasti uusien kokemusten ja informaation myötä, jonka vuoksi yksilön aikaisemmin poissulkemat mahdollisuudet saattavat näyttäytyä myöhemmin saavutettavina ja tavoittelemisen arvoisina vaihtoehtoina. (Hodkinson & Sparkes 1997, 34 - 36.)

Yksilöt siis tekevät valintojaan toimintahorisonttinsa rajoissa, joka määrittää sen, mitkä mahdollisuudet ovat ikään kuin yksilön näköpiirissä ja näin ollen myös valittavissa. Toimintahorisontti taas on riippuvainen siitä asemasta, jossa päätöksiä tehdään (habitus) sekä koulutus- ja työmarkkinatilanteesta. Toimintahorisonttinsa rajoissa yksilöt tekevät pragmaattisesti rationaalisia päätöksiä. (Hodkinson & Sparkes 1997, 36.)

### **3.2 Vuorovaikutus ja valtasuhteet kentällä**

Careership-teoriassa koulutus- ja työmarkkinoita tarkastellaan Bourdieuta mukaillen pelikenttänä, jossa tavallisesta pelistä poiketen pelaajilla on erilaiset tavoitteet, joita he tavoittelevat erilaisia pääomia ja resursseja hyödyntäen. Nämä pelaajien erilaiset resurssit luovat kentälle erilaisia voima- ja valtasuhteita, jotka myös määrittelevät kentän pelisäännöt. Resurssien tuoma hyöty riippuu aina siitä kentästä, jossa niitä käytetään: ammatillisesta tutkinnosta on selkeää hyötyä alan ammatteihin haettaessa, mutta yliopistoon pyrkiessä sen arvo pienenee. (Hodkinson & Sparkes 1997, 36.)

Hodkinsonin ja Sparkesin mukaan uravalintoja tehdään aina vuorovaikutuksessa muiden kentän toimijoiden kanssa. Yksilöt eivät tee päätöksiään tyhjiössä, vaan heidän valintoihinsa vaikuttaa väistämättä kaikki ne sidosryhmät, jotka

toimivat yksilön kanssa samalla kentällä. Tämä kentällä tapahtuva vuorovaikutus muokkaa sekä yksilön päätöksiä että hänen habitustaan voimasuhteiden mukaisesti. Toisinaan tiettyyn päätökseen päädytään, koska em. vuorovaikutus on tehnyt sen mahdolliseksi tietyllä kentällä, ja toisinaan sen seurauksena vaihtoehtoja suljetaan pois. Lopputulos on samanaikaisesti sekä kentän pelaajien välisen vuorovaikutuksen tulos että nuoren itse tekemä valinta. (Hodkinson & Sparkes 1997, 37.) Kettley ja Whitehead (2012) ovat tutkineet koulutusvalintojen luokkasidonnaisuutta ja todenneet, että erinäiset sosio-kulttuuriset resurssit ovat olleet myötävaikuttamassa työväenluokkaisten nuorten päätökseen hakeutua yliopistoon. Näitä resursseja olivat mm. perheen sisäiset myönteiset kokemukset yliopistosta, laaja sosiaaliluokkaan sitoutumaton ystäväverkosto ja läheisiltä saatu kannustus hakeutumiseen. (Kettley & Whitehead 2012, 506.) Myös Barber ja Netherton (2018) ovat tunnistaneet ulkopuolelta tulevan kannustuksen keskeisen roolin ammatillista reittiä yliopistoon hakeutuvien nuorten päätöksentekoprosesseissa (Barber & Netherton 2018, 600).

Tyypillisesti vanhemmilla ja kokeneemmilla kentän toimijoilla on eniten resursseja kentällä toimimiseen, mutta myös nuorilta löytyy resursseja, joilla he pystyvät merkittävästi vaikuttamaan omaan tulevaisuuteensa. Nämä vaikutusmahdollisuudet vain sijaitsevat suuremmissa, jopa globaaleissa, konteksteissa, jotka sisältävät koulutusta ja työllistymistä määrittäviä institutionaalisia kulttuureja ja virallisia säännöksiä, pitäen sisällään myös taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia ympäristöjä koskevan historiallisen ulottuvuuden. (Hodkinson & Sparkes 1997, 37.) Tämän voi nähdä kytkeytyvän esimerkiksi hyvin tyypilliseen ajattelu-tapaan siitä, kuinka ylioppilaiden jatkokoulutuspoluksi mielletään yliopisto ja ammatillisen tutkinnon suorittaneiden oletetaan menevän opintoja jatkaessaan ammattikorkeakouluun, jota myös koulutusjärjestelmämme rakenteet tukevat. Hodkinsonin ja Sparkesin mukaan tällaisessa kontekstissa on hyödyllistä tunnistaa se, kuinka kaikki kentän pelaajat tekevät pragmaattisesti rationaalisia päätöksiä perustuen heidän omaan näkökulmaansa, toimintahorisonttiinsa ja tavoitteisiinsa. Esimerkiksi nuori pyrkii saamaan tietyn työpaikan ja samanaikaisesti



työnantaja keskittyy löytämään liiketoiminnan kannalta hyödyllisintä työvoimaa. Lopputulos riippuu aina yhteistyön, neuvottelujen, sopimusten ja konfliktien sekoituksesta. (Hodkinson & Sparkes 1997, 37.)

Liz Atkins (2017) on tarkastellut ammatillisten opiskelijoiden sosiaalisen aseman ja uravalintojen välistä suhdetta. Hänen mukaansa sosiaalinen asema vaikuttaa sekä nuorten tapoihin hahmottaa ja rakentaa omia uriaan että onnekkaiden sattumien merkitykseen nuorten siirtymissä, jonka vuoksi sosiaalisella asemoitumisella on merkittävä rooli nuorten päätöksentekoprosesseissa. Atkins myös toteaa sosiaalisen aseman vaikuttavan niihin tapoihin, joilla nuoret hyödyntävät omaa toimijuuttaan päätöksentekoprosessien aikana. Hänen tutkimukseensa osallistuneet opiskelijat tekivät päätöksiään perustuen vahvasti heidän sosiaaliluokkaansa, sukupuoleensa ja sattuumaan. Heidän tarinoistaan kävi myös ilmi vahvasti perheen vaikutus, sillä heidän valintansa ilmensivät sitä kulttuurista pääomaa, jota heille oli kertynyt. (Atkins 2017, 641 – 643.) Myös Ball ja kollegat (2002) mieltävät päätöksenteon sosiaalisesti rakentuneeksi prosessiksi, ja he näkevät nuorten yliopistovalinnan ”makukysymyksenä” ja samalla myös elämäntavan valintana. Heidän mukaansa yksilön korkeakouluvalinnassa on läsnä kaksi ulottuvuutta: ensimmäinen on kognitiivis-performatiivinen ulottuvuus, jossa on kyse oman osaamistason ja instituutioiden vaatimusten yhdistämisestä, ja toinen on sosiaalis-kulttuurinen ulottuvuus, joka viittaa sekä itsen että eri instituutioiden sosiaalisiin luokituksiin ja niiden yhteensovittamiseen. Ball ja kollegat viittaavatkin Parkiniin (1974) todetessaan, että koulutusvalinnoissa pyritään ”luokkayhteensopivuuteen” ja sosiaalisen päätöspisteen tavoittamiseen. (Ball, Davies, David & Reay 2002, 52 – 53.)

### **3.3 Käännekohtat ja rutiinit**

Careership-teoriassa urien nähdään rakentuvan keskenään vuorottelevista käännekohtista ja rutiineista, jotka voivat mukailla yhteiskunnassa tyypillistä urakehityksen struktuuria tai vaihtoehtoisesti tapahtua täysin ennalta-arvaamattomasti sattumien kautta. Käännekohtissa yksilöt joutuvat uudelleen arvioimaan

tilannettaan ja käynnissä olevia rutiineitaan, ja tähän prosessiin liittyy keskeisesti muutokset yksilön identiteetissä. Jotkut käännekohdat ovat ennakoitavissa ja niihin on mahdollista varautua suunnitelmallisesti, toiset taas kyetään tunnistamaan vasta jälkikäteen. Jokaisessa käännekohdassa uravalinnat ovat pragmaattisesti rationaalisia, sisällytettynä kunkin kentän monimutkaisiin vuorovaikutussuhteissa tapahtuviin kamppailuihin ja neuvotteluihin. Käännekohdissa tehdyt päätökset muovaavat aina myös yksilön habitusta. Nämä muutokset voivat olla vähäisiä, esimerkiksi silloin kun toisen asteen opiskelijasta tulee korkeakouluopiskelija ennalta suunnitellun koulutuspolun mukaisesti. Joissain tapauksissa muutokset voivat taas olla hyvinkin dramaattisia, varsinkin pakotetuissa käännekohdissa. Esimerkiksi alanvaihto loukkaantumisen seurauksena saattaa pakottaa yksilön sisäistämään sellaisen identiteetin, jota hän ei pysty täysin omaksumaan, mutta joka täytyy vain ikään kuin hyväksyä osaksi itseään. (Hodkinson & Sparkes 1997, 39.)

Hodkinson ja Sparkes sijoittavat erilaiset käännekohdat kolmeen eri kategoriaan, todeten kuitenkin, että useimmat käännekohdat pitävät sisällään piirteitä kaikista kategorioista. *Rakenteellisilla* käännekohdilla viitataan käännekohtiin, joita määrittelevät instituutioiden rakenteet. Tällainen käännekohta on esimerkiksi peruskoulunsa päättävillä nuorilla edessä, kun heidän tulee päättää, hakevatko he toiselle asteelle vai päättävätkö koulutuspolkunsa siihen. Toinen kategoria on *oma-aloitteiset* käännekohdat, joissa nimensä mukaisesti yksilö itse käynnistää muutosprosessin elämässään jonkin elämänkentässään vaikuttavan tekijän vuoksi. *Pakotetuissa* käännekohdissa taas yksilön ulkopuoliset tekijät aiheuttavat käännekohdan yksilön uralle, esimerkiksi irtisanomisen myötä. (Hodkinson & Sparkes 1997, 39.)

Käännekohdat ovat kiinteästi sidoksissa niitä edeltäviin ja seuraaviin rutiineihin, joiden merkitys urapolun muutoksille on keskeinen. Careership-teoriassa on myös luokiteltu urapolkujen rutiineja viiteen eri kategoriaan. *Valvistavissa* rutiineissa jo valittu urapolku lujittuu entisestään ja uusi identiteetti kehittyy yksilön odotusten ja toiveiden mukaisesti. Tämänkaltaisten rutiinien voidaan nähdä

olevan osa yksilön identiteetin ja habituksen kehitystä, ja ero rutiinin ja käännekohtan välillä on lähinnä vain muodollinen. *Ristiriitaisissa* rutiineissa yksilön elämäkokemukset horjuttavat suunniteltua urapolkua ja johtavat usein oma-aloitteiseen käännekohtaan. Esimerkiksi tilanteissa, joissa yksilö omasta tahdostaan hakeutuu tiettyyn koulutusohjelmaan mutta keskeyttää opintonsa ollessaan tyytymätön alan tai koulutuksen sisältöihin, on kyse ristiriitaisesta rutiinista. Kolmas kategoria on *sosiaalistavat* rutiinit, jotka vahvistavat sellaista identiteettiä, jota yksilö ei alkuperäisesti tavoitellut. Esimerkiksi tilanteissa, joissa yksilö suunnittelee jo töitä aloittaessaan vaihtavansa alaa heti mahdollisuuden tullen, mutta päätyy jatkamaan kyseisen työn parissa alan työntekijäksi sosiaalistumisen myötä, on kyse tämänkaltaisesta rutiinista. Joidenkin rutiinien taas voidaan kuvata olevan *sijoittumattomia*, jolloin yksilö on joutunut omaksumaan itselleen sopimattoman identiteetin, eikä sosiaalistaminen edistä identiteetin hyväksymistä. Yksilö ei myöskään kykene aloittamaan muutosprosessia oma-aloitteisesti, esimerkiksi siksi, että hän kaipaa aikaisempaa identiteettiään, vaikka se ei ole enää saavutettavissa. Muun muassa vakava sairastuminen tai tapaturma voi johtaa tämänkaltaisen rutiinin muodostumiseen. Viimeinen kategoria on *kehitykselliset* rutiinit, joihin liittyy yksilön uraidentiteetin asteittainen muutos pois alkuperäisestä ilman merkittävää kipuilua tai dramatiikkaa. (Hodkinson & Sparkes 1997, 40 – 41.)

On kuitenkin tärkeää huomioida, että rutiinien ja käännekohtien välillä ei välttämättä ole selkeää eroa ja se, luokitellaanko jokin yksilön urapolun tapahtuma rutiiniksi vai käännekohtaksi, riippuu pitkälti näkökulmasta. Tapahtuma, joka lyhyellä tarkastelujaksolla näyttäytyy merkittävänä käännekohtana yksilön elämässä, saattaa pidemmän tarkastelujakson jälkeen osoittautua osaksi pidempään jatkunutta rutiinia. (Hodkinson 2008, 7.) Tuoreemmassa *careership*-teorian tarkastelussaan Hodkinson painottaakin voimakkaasti sitä, että rutiineja ja käännekohtia arvioidessa on tärkeää kiinnittää huomiota yksilöiden asemiin ja taipumuksiin (*dispositions*), sekä sen kentän tunnusomaisiin piirteisiin, joissa ihmiset elävät, työskentelevät sekä rakentavat uriaan (Hodkinson 2008, 11).

Ahola ja Galli (2012) ovat tarkastelleet ylemmän korkeakoulututkinnon (*polytechnic master's degree*) suorittaneiden urakehitystä ja luoneet kuusi erilaista urakehitysmallia hyödyntäen careership-teoriaa. He tunnistivat eri malleista sekä vahvistavia, kehityksellisiä ja ristiriitaisia rutiineja että oma-aloitteisia käännekohtia. Näiden lisäksi malleista nousi esiin sattuman suuri rooli osassa malleissa. Ahola ja Galli viittasivatkin Mitchellin, Levinin ja Krumboltzin (1999) näkemykseen suunnitelluista sattumista (*planned happenstance*), joka kuvasi yhdessä mallissa ilmeneviä rutiineja. Heidän urakehitykseensä oli keskeisesti vaikuttanut yksilöiden avoin asennoituminen uusiin mahdollisuuksiin ja sattuman myötä eteen tuleisiin tilaisuuksiin. (Ahola & Galli 2012, 548.) Sattuman rooli yksilöiden urakehityksessä tunnistetaan myös careership-teoriassa, mutta varsinaisesti rutiinien yhteydessä sitä ei tarkastella (Hodkinson 2008, 6).

Myös Lundahl ja kollegat (2017) ovat soveltaneet careership-teoriaa tutkiessaan koulupudokkaiden urapolkuja. He toteavat careership-teorian olevan toimiva analyttinen väline nuorten koulutuspolkuja tarkasteltaessa, sillä sen avulla on mahdollista kiinnittää huomiota niihin keskeisimpiin prosesseihin ja tekijöihin, jotka muovaavat nuorten urakehitystä ja identiteetin rakentumista. He kuitenkin nostavat Hodkinsonin (2008) tapaan esiin myös teorian heikkouden siinä, että käännekohtien ja rutiinien konseptien soveltaminen voi olla aineistosta riippuen haastavaa. Heidän kohderyhmänsä nuorten tarinoissa käännekohdat ja rutiinit näyttäytyivät toisiinsa kietoutuneina ilmiöinä, joissa lopulta oli tunnistettavissa yksi pitkään jatkunut erilaisuuden ja riittämättömyyden identiteettiä vahvistanut rutiini. (Lundahl, Lindblad, Lovén, Mårald & Svedberg, 2017, 50.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia ei-ylioppilastaustaisten yliopisto-opiskelijoiden koulutuspolkuja ja niihin kytkeytyviä päätöksentekoprosesseja. Kiinnostukseni kohdistuu niihin yliopisto-opiskelijoihin, jotka ovat tulleet yliopistoon ammatillisen perustutkinnon turvin, ilman aikaisemmin suoritettua lukion oppimäärää tai ylioppilastutkintoa. Tavoitteena on kartoittaa tähän opiskelijaryhmään kuuluvien kokemuksia yliopistoon hakeutumisesta ja siihen liittyvistä päätöksentekoprosesseista careership-teorian tarjoamaa viitekehystä hyödyntäen.

Tutkimuskysymykseni on:

- Miten ei-ylioppilastaustaiset yliopisto-opiskelijat kuvaavat omia koulutusvalintojaan ja polkuaan yliopistokoulutukseen?

### 4.2 Tutkimusaineiston keruu ja aineiston kuvaus

#### *Aineistonkeruumenetelmä*

Tämän tutkimuksen intresseihin ja tavoitteisiin perustuen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu. Teemahaastattelua on kuvattu toimivaksi menetelmäksi ihmisten kokemusten, ajatusten ja tunteiden tutkimiseen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48), josta tässäkin tutkimuksessa on pohjimmiltaan kyse. Lisäksi kyseessä on vain vähän tutkittu aihe, jota on Suomessa tarkasteltu pääasiassa määrällisin menetelmin (ks. Haltia ym. 2017; Haltia ym. 2018), joten yksi tämän tutkimuksen tavoitteista onkin syventää olemassa olevaa tietoa kyseisestä marginaaliryhmästä ja saada haastattelun keinoin heidän äänensä kuuluviin. Pyrkimyksenä oli tuottaa laaja ja syvälinen kokemuksiin pohjaava aineisto, jossa haastateltavat pystyvät tuomaan keskusteluun heidän kokemuksilleen merkittävimmät näkökulmat ja asiat ennalta asetettujen teemojen puitteissa, ja tähän

tarkoitukseen teemahaastattelu soveltuu erinomaisesti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Alho-Malmelinia (2010, 74) mukaillen totean, että haastattelu menetelmänä tarjoaa mahdollisuuden päästä kurkistamaan ammatillista reittiä kulkeneiden opiskelijoiden jälkikäteen antamiin merkityksiin heidän koulutuspolkunsa tapahtumille ja käännteille.

Haastattelu menetelmänä ei ole kuitenkaan ongelmaton. Haastatteluihin katsotaan yleisesti kytkeytyvän useita erilaisia virhelähteitä, aiheutuen sekä haastattelijasta että haastateltavasta. Esimerkiksi haastattelijan kyky luoda haastattelulle avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri vaikuttaa väistämättä haastattelun kulkuun ja haastateltavan vastauksiin. Haastateltavilla taas on usein taipumus antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia tai he saattavat painottaa sellaisten asioiden kuvailua, joita he olettavat haastattelijan odottavan. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.) Lisäksi muun muassa haastattelijan ja haastateltavan väliset valta-asetelmat, haastattelujen toteuttamispaikka, haastattelurungon kysymykset ja niiden esittäminen sekä haastattelujen tallennusmuodot vaikuttavat aineistonkeruun lopputulokseen (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 29 - 43).

Edellä mainittuja virhelähteitä ei voi täysin poissulkea haastattelututkimuksessa, mutta pyrin minimoimaan ne ennen kaikkea perusteellisilla etukäteisvalmisteluilla. Yhdessä kolmen muun tutkijan kanssa suunnitellussa haastattelurungossa kiinnitettiin runsaasti huomiota kysymyksenasetteluihin ja tapaamme käyttää kieltä haastatteluissa, jotta emme tahattomasti ohjaisi haastateltavan vastauksia johonkin tiettyyn suuntaan tai huomaamattamme korostaisi puheellamme tutkimusentekoon kytkeytyviä valtarakenteita. Onnistunut tutkimushaastattelu edellyttää tutkijalta tietoa, taitoa ja kokemusta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35), joten pyrin ryhmämme kokemattomimpana haastattelijana omaksumaan mahdollisimman paljon kokeneempien kollegojen tiedoista ja taidoista yhteisten keskustelujen kautta ja perehdyin myös aiheita koskevaan kirjallisuuteen ennen haastattelujen toteuttamista. Haastattelutilanteiden alussa pyrin luomaan haastateltaville kokemuksen siitä, että olen kiinnostunut juuri heidän henkilökohtaisista kokemuksistaan ja että he ovat tutkimukseni aiheen todellisia asiantuntijoita,

joten heillä on vapaus kertoa tärkeiksi kokemistaan asioista haluamallaan tavalla. Haastatteluista suurin osa toteutettiin yliopiston tiloissa, joiden voidaan olettaa olleen haastatelluille yliopisto-opiskelijoille melko tuttuja ja luonnollisia ympäristöjä. Omat haastatteluni toteutin pääasiassa rauhallisissa tiloissa, joissa tilaratkaisut tukivat rentoutuneen ja mahdollisimman epämuodollisen haastattelutilanteen luomista. Haastattelun alussa sovitun keskustelun nauhoittamisen jälkeen pyrin kiinnittämään nauhuriin mahdollisimman vähän huomiota, jotta haastateltavatkin pystyisivät mahdollisuuksien mukaan sivuuttamaan nauhurin olemassaolon ja kertomaan kokemuksistaan mahdollisimman vapautuneesti ilman nauhurin potentiaalisesti luomaa jännitystä (ks. Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 43). Seuraavassa osiossa käsittelen vielä lyhyesti haastattelujen toteuttamista kokonaisuutena tämän tutkimuksen aineistonkeruun näkökulmasta.

#### *Haastattelujen toteuttaminen ja aineiston kuvaus*

Tutkimuksen aineisto koostuu yliopistossa opiskelevien ei-ylioppilaiden teema-haastatteluista (N = 22), jotka kerättiin kevään 2019 aikana. Aineistonkeruun suunnitteluun ja toteutukseen osallistui yhteensä neljä tutkijaa, joista kolme minut mukaan lukien teki kukin seitsemän haastattelua ja yksi yhden.

Haastateltavat hankittiin useamman eri kanavan kautta hyödyntäen harkinnanvaraista otantaa ei-ylioppilastaustaisuuden kriteeriin pohjautuen (Patton 2002, 238). Suuri osa haastateltavista tavoitettiin erään Turun yliopiston tiedekunnan sähköpostilistalle lähetetyn haastattelukutsun kautta. Tiedekunnan valinta perustui aikaisempiin tutkimustuloksiin siitä, mille yliopistoaloille ei-ylioppilastaustaiset opiskelijat ovat sijoittuneet (esim. Haltia ym. 2017). Lisäksi muutama haastateltava löydettiin ottamalla sähköpostitse yhteyttä henkilöihin, joiden tiedettiin kuuluvan kohderyhmään. Pieni osa haastateltavista saatiin myös haastateltavien kontakteista niin sanotun lumipallo-otannon kautta (Patton 2002, 237), sekä korkeakouluopiskelijoiden suosiman mobiilisovelluksen avulla, jonne laitettun ilmoituksen myötä haastateltavat ottivat itse sähköpostitse yhteyttä tutkijoihin.

Haastatteluja varten luotiin etukäteen teemahaastattelurunko sekä esitietolomake, jonka haastateltavat täyttivät ennen varsinaisen haastattelun alkua. Etähaastatteluissa esitietolomakkeen kysymykset kysyttiin haastateltavalta ja tutkija täytti vastaukset lomakkeelle. Esitietolomakkeella kerättiin taustatietoja haastateltavien vanhempien koulutus- ja työtaustasta sekä haastateltavien iästä ja heidän suorittamistaan opinnoista (ks. liite 3). Lisäksi kaikille haastateltaville jaettiin sähköpostitse tietosuojailmoitus (ks. liite 4), jossa tiedotettiin henkilötietojen keräämistä, säilyttämistä ja hävittämistä koskevista yksityiskohdista. Ilmoituksessa informoitiin myös tutkimusaineiston anonymisoinnista, jota käsiteltiin myös ennen haastattelua läpi käytyjen tutkimuksen eettisten periaatteiden yhteydessä.

Haastattelurunko rakentui kuuden teeman ympärille, jotka olivat 1) lapsuudenkodin ja -ympäristöjen perintö, 2) ammatillinen koulutus, 3) ammattikoulun jälkeinen aika, 4) yliopistoon hakeutuminen, 5) opiskelu yliopistossa ja 6) tulevaisuus (ks. liite 2). Lisäksi haastattelurunkoon sisältyi tarkentavia apukysymyksiä kustakin teemasta. Haastattelurungon teemat muodostettiin haastateltavien oletettujen koulutuspolkujen eri vaiheiden mukaisesti, joiden alle rakennettiin aiempaan tutkimuskirjallisuuteen pohjautuen tarkentavia kysymyksiä (esim. Barber & Netherton 2018).

Suurin osa haastatteluista toteutettiin kasvokkain Turun yliopiston tiloissa, vaihdellen haastattelijan mukaan. Osa haastatteluista pidettiin haastattelijoiden työhuoneissa, osa yliopiston kokoustiloissa ja osa kirjaston ryhmätyöhuoneissa. Kolme haastattelua toteutettiin etähaastatteluina puhelimitse ja Skype -ohjelman avulla. Haastattelut nauhoitettiin ja ne kestivät noin puolesta tunnista lähes kahdeksan tuntiin, kestäen keskimäärin yhden tunnin ja 15 minuuttia. Haastatteluiden yhteiskesto oli noin 28 tuntia.

Haastateltavista 12:sta oli taustallaan ainoastaan ammatillinen perustutkinto, kun taas kymmenen oli suorittanut avoimen yliopiston opintoja ja/tai ammattikorkeakouluopintoja. Kaksi haastateltavaa oli ennen yliopisto-opintojen aloittamista suorittanut ammattikorkeakoulututkinnon. Vastaajissa oli 12 miestä ja 10 naista, ja he olivat iältään 20 - 47 -vuotiaita (keskiarvo 29). Haastateltavista



ainoastaan yksi oli aloittanut yliopisto-opinnot heti ammatillisen perustutkinnon suorittamisen jälkeen, kun taas valtaosalla oli näiden opintojen välillä useampi vuosi väliä. Suurin osa haastateltavista oli päässyt yliopistoon päävalinnan kautta, kuitenkin viisi oli päässyt sisään avoimen väylää pitkin ja yksi maisterihaun myötä. Haastateltavia oli kahdesta eri yliopistosta ja he olivat kuuden eri tiedekunnan pääaineopiskelijoita 17:sta eri oppiaineessa. Kaksi haastateltavaa suoritti kahta yliopistotutkintoa samanaikaisesti. Haastateltavilla oli haastatteluhetkellä yliopisto-opintoja takanaan yhdestä lukuvuodesta seitsemään vuoteen.

Haastattelut etenivät pääasiassa suunnitellun haastattelurungon mukaisesti, kuitenkin antaen tilaa haastateltavien vapaalle kerronnalle ja heidän yksilöllisille elämäntarinoilleen. Haastateltaville annettiin vapaus puhua heille merkityksellisistä asioista heidän koulutuspolkunsa suhteen, jonka myötä jokainen haastattelu oli omanlaisensa (vrt. Patton 2002, 347 – 348). Haastatteluiden edetessä haastattelurunkoon tehtiin yksi muutos ensimmäisen teeman aloituskysymykseen, mutta muuten runko pysyi samana kaikkien haastattelujen läpi. Haastattelunauhoitteet litteroitiin sanatarkasti, kuitenkin jättäen harkinnanvaraisesti pois usein toistuvia täytesanoja sekä kesken jääneitä sanoja, jotka korjattiin myöhemmin lauseessa. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 347 sivua (fontti Calibri, koko 11, rv. 1,15).

### **4.3 Aineiston analyysi**

Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä olen käyttänyt analyysimenetelminä teemoittelua ja tyypittelyä, jotka on toteutettu teoriaohjaavalla otteella career-ship-teorian tarjoamaa viitekehystä hyödyntäen. Teemoittelu tai tematisointi on yksi yleisimmistä laadullisen aineiston analysointimenetelmistä, jossa aineisto järjestetään uudestaan teemoittain ja sieltä nostetaan esiin tutkimusongelman kannalta kiinnostavia sisältöjä (Eskola 2018, 190). Ainoastaan tematisointia hyödyntämällä voi kuitenkin olla haastavaa esittää aineiston sisältämä ja tutkimusongelman kannalta relevantti informaatio havainnollisesti (Roos 1985, 37 – 38). Teemoitteluun kytkeytyvää tyypittelyä onkin luonnehdittu

lukijaystävälliseksi tavaksi esitellä aineistoa, sillä sen avulla on mahdollista saavuttaa tiivis ja taloudellinen, mutta silti kattava ja mielenkiintoinen kuvaus aineistosta. Tyypittelyssä on kyse aineiston uudelleen jäsentämisestä selviksi samankaltaisten tarinoiden ryhmiksi. Tyypittelyssä pyritään ryhmittelemään aineisto tyypeiksi etsimällä aineistosta samankaltaisuuksia, jolloin aineisto on mahdollista esittää eräänlaisten mallien avulla. Tyypeille on ominaista kuitenkin se, että ne sisältävät myös sellaisia piirteitä ja ominaisuuksia, joita ei ole löydettävissä yksittäisestä vastauksesta. (Eskola & Suoranta 1998, 131.) Tähän kytkeytyy myös yksi tyypittelyn keskeisimmistä ongelmista, eli aineiston pakottaminen johonkin tiettyyn typologisointiin sopivaksi, jolloin analyysin tuloksena luoduista tyypeissä esiintyy sellaisia piirteitä tai ominaisuuksia, joita ei yksittäisessä henkilössä esiinny. Alho-Malmelinia (2010) mukaillen kuitenkin totean, että koen tyypittelyn tarjoavan erinomaisen mahdollisuuden esittää monimuotoinen aineisto selkeästi, ymmärrettävästi ja ennen kaikkea aineiston rikkautta korostaen. (Alho-Malmelin 2010, 83.)

Eskolan ja Suorannan (1998, 12) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen eri vaiheet rakentuvat osin päällekkäisesti ja kietoutuvat ikään kuin yhteen. Tämän ajatuksen mukaisesti tulkitsenkin tämän tutkimuksen aineiston analyysin alkaneen jo litterointivaiheessa, jolloin pääsin tutustumaan aineistoon kokonaisuutena ensimmäistä kertaa sekä samalla syventymään perusteellisesti kunkin haastateltavan tarinoihin. Litteroinnin jälkeen aineiston käsittely jatkui usealla läpiluvulla sekä kunkin haastattelun tiivistämisellä noin sivun mittaisiksi yleiskatsauksiksi yhteistyössä muiden haastatteluja tehneiden tutkijoiden kanssa. Tiivistelmiin kirjattiin kunkin haastateltavan taustatietoja sekä niitä asioita, jotka nousivat haastatteluista esiin merkittävinä tekijöinä haastateltavien koulutuspoluilla. Tiivistelmien tarkoituksena oli toimia sekä muistin tukena kunkin haastateltavan koulutuspolun ominaisten piirteiden tunnistamisessa että mahdollisena apuvälineenä tyyppien hahmottamisessa.

Ennen tyypittelyä aineisto on jäsennettävä, usein siis teemoiteltava, etukäteen (Eskola & Suoranta 1998, 130). Näin toimin myös tämän tutkimuksen analyysin

kohdalla, ja teemoittelu noudatteli vahvasti haastattelurungossa esiintyneitä teemoja. Tämän työvaiheen tavoitteena on tarkastella sellaisia aineistosta esiin nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä useammalle haastateltavalle (Hirsjärvi & Hurme 2008, 173). Jäsensin aineiston niin, että kokosin kunkin tutkimusongelmaani koskevan haastatteluteeman alle niitä koskevia aineistokatkelmia. Tämän työvaiheen yhteydessä jaoin haastattelurungon teemat useampaan alateemaan ja lisäsin myös aineistosta nousseita teemoja tarkasteluun.

Teemoittelussa hyödynsin careership-teorian käsitteistöä ja elementtejä (pragmaattisesti rationaalinen päätöksenteko, vuorovaikutus kentällä, käännekohdat ja rutiinit), jotka suuntasivat huomiotani tässä työvaiheessa teorian osa-alueiden mukaisesti sisältöihin ja olivat näin ollen vaikuttamassa teemojen muodostumiseen. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaavalle analyysitavalle onkin tyypillistä, että teoria ohjaa analyysin kehittymistä ikään kuin taustalla, vaikka analyysiyksiköt valikoituvatkin aineistosta käsin. Kokonaisuudessaan teoriaohjaavan analyysin tavoitteena on löytää uusia tapoja tarkastella ja käsittää tutkittavaa ilmiötä sen sijaan, että hyödynnettävää teoriaa pyrittäisiin varsinaisesti testaamaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81 – 82.)

Teemoittelun jälkeen analyysiä on mahdollista jatkaa pidemmälle tyypittelyn keinoin, rakentamalla vastauksista yleisempiä tyyppejä esimerkiksi tilanteiden kulusta tai henkilöistä (Eskola & Suoranta 1998, 131). Tässä tutkimuksessa tyypittelyä on hyödynnetty haastateltavien koulutuspolkujen ja heidän päätöksentekoprosessiensa kuvaukseen. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan erilaisia tyyppejä on mahdollista rakentaa kolmella erilaisella tavalla. Ensimmäinen tapa on autenttisen, yhden vastauksen sisältävän tyyppin luominen, joka toimii esimerkkinä laajemmasta aineiston osasta. Toinen keino on vastausten yhdistely niin, että tuloksena on mahdollisimman yleinen tyyppi. Silloin aineistosta on otettu mukaan sellaisia asioita, jotka esiintyvät useassa tai lähes jokaisessa vastauksessa. Kolmanneksi on mahdollista rakentaa mahdollisimman laaja tyyppi, johon on sisällytetty mahdollisesti vain yhdessä vastauksessa esiintyneitä asioita, mutta joka kokonaisuutena on silti mahdollinen, vaikkakaan ei todennäköinen.

(Eskola & Suoranta 1998, 132) Tässä tutkimuksessa analyysin tuloksena syntyi pääasiassa yleisiä tyyppjä, mutta myös yksi autenttinen kuvauskertomus, joka näyttäytyi olennaisella tavalla yksilöllisenä kategorisointina, eikä se ollut sijoitettavissa muihin syntyneisiin yleisiin tyypppeihin.

Tyypppeihin jaon perusteena ei toiminut vain tietty yksittäinen teema, vaan tarkastelin kaikkia teemoja rinnakkain ja pyrin niiden avulla löytämään tyypit toisistaan erottavia tekijöitä. Kokonaisvaltainen temaattisen variaation vertailu analyysin eri vaiheissa näyttäytyi tärkeänä, sillä opiskelijoiden päätöksentekoprosessien ja toimintahorisonttien kehityksen hahmottamisessa on careership-teorian mukaisesti keskeistä pyrkiä huomioimaan elämänhistoriaa ja koulutuspolulla vaikuttaneita tekijöitä mahdollisimman kattavasti (ks. Hodkinson & Sparkes 1997). Teoriaohjaavalle analyysille tavanomaisella tavalla careership-teorian osa-alueet (pragmaattisesti rationaalinen päätöksenteko, vuorovaikutus kentällä, käännekohdat ja rutiinit) ohjasivat tapaan tarkastella haastateltujen kokemuksia ja lopullisten tyyppien rakentumista. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, teoriaohjaavan analyysin aikana tutkijan ajatteluprosesseja ohjaavat vaihdellen aineistolähtöiset sisällöt ja valmiit mallit, ja tätä kaavaa noudattaen myös oma ajatusprosessini eteni analyysin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 82.) Hyödynsin tyypittelyssä käytännön apuvälineinä Excel-taulukointia (esimerkki taulukossa 1) sekä perinteistä leikkaa-liimaa -tyyppistä teemojen ja kokonaiskertomusten hahmottelua ja yhdistelyä.

TAULUKKO 1. Esimerkki tyypittelyn apuna käytetystä Excel-taulukoinnista.

Kodin koulutuskulttuuri	Veera	Laura	Henna	Kristian
Akateeminen vanhempi	x	x	x	x
Kouluttautumiseen kannustettu	x		x	x
Kouluttautumiseen ei kannustettu				
Hyvä koulumenestys	x	x	x	
Myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiin		x	x	x
Kohtalainen/heikko koulumenestys				x

Tyypikohtaisia eroja löytyi lähes jokaisesta teemasta, vaikka osa tyypeistä myös mukailee toisiaan tiettyjen teemojen suhteen. Tarkasteltavien teemojen runsaus edellytti yksityiskohtien yleistämistä ja tyyppien pelkistämistä, jotta sain tiivistettyä haastateltavien autenttisten tarinoiden olennaisimmat piirteet yleisempiin tyyppeihin. Aineistossa oli useampia tapauksia, jotka olivat monitulkintaisia ja olisivat voineet sijoittua useampaan eri tyyppiin tiettyjen teemojen osalta. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin aina kyse tietyn luennan ja analyysin aikaisen vuoropuhelun tuottamien merkitysten tunnistamisesta, jolloin tutkijana tulkitsen aineistoani ja ”lyön lukkoon” tiettyjä merkityksenantoja tutkimusongelmaani nojautuen (Laine 2018, 34 – 39; Alho-Malmelin 2010, 83). Laadulliselle tutkimukselle ominaisella tavalla olen perustanut tulkintani ennen kaikkea haastatteluista rakentuneisiin kokonaisuuksiin ja kaikkien teemojen tarjoamiin vihjeisiin (vrt. Alho-Malmelin 2010, 85). Tässä yhteydessä haluan Peuran ja Jauhiaisen (2018, 228) tapaan myös korostaa, että luomiani tyyppikuvauksia tulee tulkita ideaalittyyppisinä todellisuuden kuvauksina, jotka muodostuvat yhteen kootuista yksilöllisistä kertomuksista, eikä yleiseen pyrkivää tyyppittelyä voida sellaisenaan palauttaa haastateltavien autenttisiin tarinoihin ja niiden yksilöllisiin nyansseihin.

#### **4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka**

Laadullisessa tutkimuksessa eettisyys ja luotettavuus ovat tinkimättömiä periaatteita, mutta niihin voidaan suhtautua hyvin monella tavalla eikä yhtä vakiintunutta tapaa niiden käsittelyyn ole (Tuomi & Sarajärvi 2018, 16). Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018, 111) kuitenkin tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus kietoutuvat yhteen, joten käsittelen näitä teemoja limittäin tässä kappaleessa tutkimuskirjallisuuteen pohjautuen. Lisäksi olen käsitellyt joitain eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä teemoja jo aiemmin tässä raportissa ja tulen sivuamaan niitä myös myöhemmin, koska laadullisessa tutkimuksessa ne väistämättä koskettavat tutkimusraporttia kokonaisuutena (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 19). Pääasiassa olen kuitenkin keskittänyt pohdinnan tähän kappaleeseen.

Eettiset kysymykset kulkevat laadullisessa tutkimuksessa jokaisen työvaiheen mukana, mutta ne korostuvat etenkin haastattelututkimuksen aineistonkeruuvaiheessa. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu perustui tietenkin haastateltavien vapaaehtoisuuteen ja haluun osallistua tutkimukseen, ja melko runsas yhteydenottojen määrä lyhyessä ajassa kertookin osaltaan siitä, että kohderyhmään kuuluvat todella halusivat tulla kuulluiksi tutkimuksen kautta. Eri kanaviin jaetusta haastattelukutsusta kävi ilmi tutkimuksen tarkoitus, lupaus tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetistä huolehtimisesta sekä aineiston luottamuksellisesta säilyttämisestä ja käsittelystä (liite 1). Lisäksi tutkimukseen osallistuneet saivat tietosuojailmoituksen, jossa kerrottiin henkilötietojen säilyttämistä ja aineiston käsittelyä koskevista yksityiskohdista (liite 4). Haastattelujen alussa vielä varmistettiin haastateltavan halukkuus ja suostumus osallistua tutkimukseen, kerrottiin oikeudesta keskeyttää haastattelu tai jättää vastaamatta kysymyksiin sekä korostettiin keskustelun luottamuksellisuutta. (TENK 2019; Hirsjärvi & Hurme 2008, 20.)

Haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi heille luotiin litterointivaiheessa pseudonyymit, joita käytettiin haastateltavien oikeiden nimien sijaan tutkimuksen myöhemmissä vaiheissa. Raportoinnissa on kiinnitetty huomiota tunnistetietojen ja muiden yksityiskohtien häivyttämiseen, jotka olisivat voineet vaarantaa heidän anonymiyytään. Koska tutkimukseni kohderyhmänä on hyvin marginaalinen opiskelijajoukko, oli anonymiteetin suojaamiseen kiinnitettävä erityistä huomiota. Esimerkiksi opiskelualojen mainitsemisen pois jättäminen raportoinnissa oli päätös, jolla halusin suojella tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyttä.

Kvalen (1995) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on aina kyse myös tutkijan käsityötaidosta. Tähän käsityötaitoon lukeutuu muun muassa tutkimuksen teoreettinen pätevyys, tutkimusasetelman huolellinen suunnittelu, pätevästi toteutettu aineistonkeruu sekä perusteellisesti tehty aineiston analysointi ja sen tulkinta. (Kvale 1995, 27 - 28.) Näitä teemoja olen käsitellyt jo aiemmin tässä kappaleessa 4, jossa olen vaiheittain kuvannut ja perustellut tämän tutkimuksen metodisia ratkaisuja. On todettu, että etenkin laadullisessa

tutkimuksessa koko tutkimusraportti ja sen esittämistapa on suuri osa tutkimuksen luotettavuuden arviointia, ja tätä näkemystä silmällä pitäen olenkin pyrkinyt raportoimaan koko tutkimusprosessin mahdollisimman avoimesti ja tarkasti (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 19).

Laadulliselle tutkimukselle on luontaista prosessinomaisuus sekä se, että tutkimussuunnitelma muokkautuu tutkimuksen edetessä (Eskola & Suoranta 1998, 28). Tämän tutkimuksen kohdalla muutos alkuperäisen tutkimussuunnitelman ja analyysin aukikirjoittamisen välillä on ollut suuri, johtuen kesken tutkimusprosessin tapahtuneesta tutkijan koulutusohjelman vaihdosta sekä tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muokkaamisesta. Nämä muutokset vaativat sen pohtimista, palvelevatko alkuperäisen tutkimussuunnitelman mukaisesti toteutetut haastattelut lopullisen tutkimustavoitteen saavuttamista. Tämän tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta yksi keskeisimmistä vahvuuksista olikin tutkijayhteistyössä rakennettu haastattelurunko, sen toimivuuden arviointi yhdessä sekä kattavan aineiston saavuttaminen. Haastattelurunko rakennettiin hyödyntäen alkuperäisen tutkimussuunnitelmani näkökulmaa, mutta kuitenkin niin, että pääpaino haastattelurungon suunnittelussa oli kohderyhmän koulutuspolun kokonaisuuden hahmottamisessa sekä heidän kokemustensa tavoittamisessa. Tämän vuoksi koen, että näkökulman muutoksesta huolimatta kerätty aineisto toimii erinomaisesti myös tämän uuden näkökulman mukaisen tutkimusongelman tarkastelussa ja pidän rikasta aineistoa edelleen yhtenä tämän tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen vaihtuminen kesken prosessin vaati taas minulta tutkijana uudenlaista orientoitumista kerättyyn aineistoon ja sen tulkitaan. Olin ehtinyt tutustumaan aineistoon kokonaisuutena jo ensimmäisen teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta, joten uuden teorian sisäistäminen ja kyky tarkastella aineistoa ”uusin silmin” vaati runsaasti tämän tutkimuksen viitekehyksen mukaisen kirjallisuuden lukemista ja aiheeseen perehtymistä. Koenkin, että tämä kesken tutkimuksen tekoa tapahtunut näkökulman muutos johti aiempaa runsaampaan ja syvällisempään teoriakirjallisuuteen tutustumiseen, jotta

irrottautuminen vanhasta näkökulmasta oli mahdollista. Tämä taas kytkeytyy Kvalen (1995) mainitsemaan tutkijan käsityötaitoon, jonka koen kehittyneen kuvaamani muutosprosessin aikana. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 111) näkevät yhtenä laadullisen tutkimuksen eettisyyden peruskriteerinä tutkimuksen sisäisen johdonmukaisuuden, joka konkretisoituu raportin argumentaatiossa ja käytetyssä lähdekirjallisuudessa. Uskonkin, että tämän tutkimuksen teoriataustan muutos ja sen edellyttämä uudelleenorientoituminen kirjallisuuteen on ollut tukemassa tämän peruskriteerin täyttymisessä.

Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus on tavoite, jota kohti tulee pyrkiä, mutta jota ei koskaan täysin pysty saavuttamaan. Eskola ja Suoranta (1998, 14) ovatkin todenneet, että laadullisen tutkimuksen objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. Koko tutkimusprosessin ajan olenkin pyrkinyt arvioimaan kriittisesti valintojani ja tulkintojani. Etenkin aineiston analyysivaiheessa omien päätösten ja tulkintojen kyseenalaistaminen oli jatkuvasti läsnä, ja pyrinkin analyysissäni saavuttamaan mahdollisimman tarkasti tutkimukseen osallistuneiden kokemukset tiettyjen raamien sisällä toimien. (vrt. Laine 2018, 30.)

Tulosten yleistettävyyden pohdinta on myös yksi osa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, vaikka ei pyritäkään yleistämiseen sen tilastollisessa merkityksessä. Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan kuitenkin saada viitteitä siitä, miltä tarkasteltava ilmiö näyttää vastaavanlaisissa tapauksissa ja mikä kussakin ilmiössä on merkittävää sekä mahdollisesti toistuvaa myös laajemmassa tarkastelussa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tämän tutkimuksen rajoitteita tulosten yleistettävyyden kannalta ovat otoksen rajautuminen pääasiassa vain Turun yliopiston opiskelijoihin sekä se, että iso osa haastateltavista oli pääaineopiskelijoina samassa tiedekunnassa. Sen, mihin yliopistoon ja koulutusohjelmaan ollaan hakeutumassa, voidaan nähdä vaikuttavan ei-ylioppilaiden kokemuksiin yliopistoon hakeutumisesta. Toisaalta aineistoa analysoidessa ei ollut havaittavissa samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kokemuksissa sen mukaan, haettiin ns. hakupainealalle vai jollekin vähemmän kilpaillulle alalle, vaan



yhtäläisyydet ja erot rakentuivat muiden tekijöiden varaan. On myös huomionarvoista, että tutkimukseen osallistui opiskelijoita hyvin monesta eri koulutusohjelmasta, vaikkakin noin puolet haastateltavista opiskelivat samassa tiedekunnassa.

Viimekädessä tutkimusraportissa on kyse tutkijan tulkinnallisesta konstruktiosta, kuten Kiviniemi (2018) toteaa. Tutkijana tulkitseen aineistoani ja tarkastelemaani ilmiötä omista lähtökohdistani ja ennakkotiedoistani käsin, jonka myötä toiset tutkijat voisivat löytää samasta aineistosta lukuisia muitakin tapoja jäsentää ja tulkita sitä. Onkin muistettava, että tutkimuksessa esiin nostetut tulkinnat ovat aina ehdollisia, vajavaisia ja yksipuolisia käsityksiä ilmiöstä. Tutkijana tehtäväni onkin tarjota lukijalle mahdollisimman kattavat välineet tutkimukseni luotettavuuden arviointiin mahdollisimman johdonmukaisella ja perusteellisella raportoinnilla. (Kiviniemi 2018, 71 - 72.)

## 5 TULOKSET

Tässä osiossa esittelen analyysin tuloksena muodostamani kuusi tyyppiä. Tyypipokuvausten yhteydessä analysoin ja tulkiten ei-ylioppilastaustaisten yliopistopiskelijoiden kokemuksia heidän koulutuspoluistaan ja päätöksentekoprosesseista matkalla ammatillisesta koulutuksesta yliopistoon careership-teorian näkökulmia hyödyntäen. Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) on tiivistettynä kaikkien tyyppien ominaispiirteet teemoittain, jonka jälkeen kuvaan jokaisen tyyppin yksitellen.

TAULUKKO 2. Tyyppien ominaispiirteet teemoittain.

Teemat	Koulutuspääoman perijät	Epävarmat koulumenestyjät	Ammatillisuuteen kasvaneet	Koulukulttuuriin sopeutumattomat	Haasteita kaipaavat etenijät	Sosioekonomisen nousun tavoittelija
<b>Perheen koulutuskulttuuri</b>	Akateeminen vanhempi; myönteinen ja kannustava suhtautuminen koulutukseen	Ei-akateemiset vanhemmat; myönteinen ja kannustava suhtautuminen koulutukseen	Ei-akateemiset vanhemmat; myönteinen suhtautuminen koulutukseen; odotus itsenäisyydestä	Ei-akateemiset vanhemmat; koulutuksen arvo nähtiin ammatillisella tasolla	Vaihteleva perhetausta ja kodin koulutuskulttuuri	Ei-akateemiset vanhemmat; pinnallisen myönteinen suhtautuminen koulutukseen
<b>Oma suhtautuminen koulunkäyntiin</b>	Myönteinen; hyvä koulumenestys	Myönteinen, mutta kiusaaminen varjosti koulunkäyntiä; hyvä koulumenestys	Myönteinen; kohtalainen koulumenestys	Kielteinen; heikko koulumenestys	Vaihteleva suhtautuminen ja koulumenestys	Myönteinen; kohtalainen koulumenestys
<b>Ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen</b>	Ammatillinen koulutus välivaihe korkeakouluun	Eivät uskoneet pärjäävänsä lukiossa	Ammatillinen koulutus "peritty" valinta	Ammatillinen koulutus pakollinen paha ennen työelämää	Ammatillisen koulutuksen valinta sosiaalisista syistä	Ammatillinen koulutus näyttäytyi sopivampana vaihtoehtona
<b>Kokemukset ammatillisessa koulutuksessa</b>	Eivät viihtyneet; kokemus erilaisuudesta	Viihtyivät; kokemus erilaisuudesta	Viihtyivät; kuuluivat porukkaan	Eivät viihtyneet; toive nopeasta suorittamisesta	Opinnot eivät täyttäneet odotuksia	Viihtyi; erottautuminen muista opiskelijoista
<b>Jatko-opintosuunnitelmien synty</b>	Suunnitelmat olemassa jo ennen ammatillista koulutusta	Suunnitelmat ammatillisen koulutuksen aikana, kun opiskeltavan alan todellisuus ei vastannut odotuksia	Tyytymättömyys työelämässä / Kriisi työ- tai yksityiselämän piirissä; sattuma	Suunnitelmat halusta vastata työelämän vaatimuksiin; oman paikan etsintä	Ammatillisen koulutuksen aikana, toivoivat mahdollisuutta itsensä haastamiseen → haku AMK	Suunnitelmat ammatillisen koulutuksen aikana, toive paremmasta tulotasosta
<b>Yliopiston tuleminen horisonttiin</b>	Horisonttiin ammatillisen koulutuksen aikana sos. verkostojen kautta	Horisonttiin ammatillisen koulutuksen aikana sos. verkostojen kautta	Eivät tienneet hakukelpoisuudesta; yliopisto horisonttiin kriisiin myötä	Eivät tienneet hakukelpoisuudesta; yliopisto horisonttiin jonkun muun tuodessa sen esiin	Yliopisto horisonttiin AMK-kokeilun ja elämäkokemusten kautta	Yliopisto horisonttiin ystävien kautta
<b>Päätös hakeutumisesta</b>	Itsenäinen prosessi	Pärjäämättömyyspuhe; päätös kehittyi sos. verkostojen tuen avulla	Nopea päätöksenteko; puhe "vitsillä hakemisesta" päätöksenteon yhteydessä	Nopea päätöksenteko; toive "oman jutun" löytymisestä	Tavoitteena oman aseman parantaminen työmarkkinoilla sekä mahdollisuus itsensä haastamiseen	Kollektiivinen prosessi vertaisten kanssa
<b>Alan valinta</b>	Kehittyi kiinnostuksen kohteiden ja kotikulttuurin kautta	Usean eri vaihtoehdon puntarointi ja sopimattomien rajaaminen ulkopuolelle	Pitkäaikaisten kiinnostuksen kohteiden pohjalta tai työelämän inspiroimana	Usealle eri alalle hakeutuminen; sopivuuden testaaminen pääsykokeiden kautta	Erilaisten kokemusten kautta heränneiden kiinnostuksen kohteiden inspiroimana	Tasa-arvoisten sisään-pääsykriteerien perusteella

## 5.1 Koulutuspääoman perijät

Ensimmäiseen tyyppiin sijoittui neljän haastateltavan tarinat. Koulutuspääoman perijöiden vanhemmilla tai ainakin toisella heistä oli akateeminen tutkinto. Peruskouluaikana koulunkäyntiin suhtauduttiin perijöiden kotona positiivisesti ja kannustavasti, koulutusta arvostettiin ja se nähtiin tärkeänä. Vanhemmat osoittivat kiinnostusta lapsensa koulunkäyntiin esimerkiksi kyselemällä koulupäivien sisällöistä, tarjoamalla apua haastaviin oppiaineisiin tai varmistamalla, että kotitehtävät hoidetaan asianmukaisesti. Koulunkäynnille ja kouluttautumiselle ei kuitenkaan asetettu paineita tai vaatimuksia esimerkiksi arvosanatavoitteiden tai jatkokoulutustoioiden muodossa, vaan lasten annettiin tehdä itsenäisesti valintoja omien kiinnostuksenkohteiden mukaisesti. Perijöiden voidaankin tulkita päässeen jo lapsuudesta asti kerryttämään koulutuskentällä arvokasta pääomaa, joka osaltaan on tasoittanut heidän polkuaan ammatillisesta koulutuksesta yliopistoon. Kodin kulttuuri ja asenteet näkyvät siten perijöiden habituksessa kouluttautumista vahvistavina rutiineina.

Tosi tärkeätä, ehtottomasti että kyllä se [koulutus] niinku ihan pienestä pitäen nähtiin hyvin niinku semmoseks merkittäväks asiaks ja että varsinki niinku just, muistan monesti että sitte jos oli joku aine joka ei ollu mulla niin vahva ni sitten sitä niinku jankattiin ja jankattiin että niinku siitä sitten mennän läpi että kyllä se oli niinkun tosi semmonen asia mihin laitettiin paljon painoa. (Henna)

No sitä on niinku arvostettu kyllä ja sillee pidetty tosi tärkeenä mutta, mut ei oo sillee kuitenkaa ollu sellast paineta niinku vaik vanhempien suunnast et pitäs olla jotain kymppäjä, ysei tai sillee et pitäis koko ajan niinku, pitäis niinku menestyy sillee opinnois et se ois joku välttämättömyys mutta kyl siihen niinku on yritetty niinku tsemppaa vähä - - Siin sai kyl mutsi ja faija jokakerta vähänniinku, vähän kyl patistaa aina tekemään niit hommii [kotona]. (Kristian)

Koulu oli perijöille luonnollinen ympäristö, jossa he viihtyivät ja joka tarjosi heille heidän minäpystyvyyttään sekä itsetuntoaan vahvistavia kokemuksia. Perijät suhtautuivat positiivisesti koulunkäyntiin ja opiskeluun, ja he myös saivat opinnoissaan hyviä arvosanoja. He kuvasivat oppimisen olleen heille melko helppoa ja vaivatonta, ja että hyvien arvosanojen saanti ei vaatinut heiltä valtavia ponnistuksia. Perijöiden kotikulttuurin sekä heidän myönteisten

koulukokemustensa voidaan ajatella muodostavan kokonaisuuden, joka näyttyy heidän koulutuspolullaan vahvistavana rutiinina. Tällöin koulutuksen arvostus ja ”hyvän oppilaan” -rooli on kasvanut osaksi perijöiden identiteettiä ja on näin ollen ollut suuntaamassa myös heidän urakehitystään.

No alakoulu tosiaan mä olin niinku puhtaasti sen ysin tyttö että meni niinku tosi hyvin ja ei ollu minkään kanssa oikeestaan mitään ongelmia - - ni tosi niinkun ilonen oli aina oppimisesta ja tykkäsin tosi paljon siitä ku meni kokeissa hyvin ja, että sai siitä kyllä sellasta niinkun itsetuntoo ja sellasta onnistumisenkokemuksia, se on se sana. (Henna)

Peruskoulun päättövaiheessa perijät tunnistivat ympäriltä tulevan paineen ja odotukset siitä, että hyvin lukuaineissa pärjänneiden oletetaan jatkavan peruskoulun jälkeen lukioon. Perijät suunnittelivatkin lukioon hakeutumista yhdeksännen luokan jälkeen ja osa heistä päätyi paineen alaisena aloittamaan opinnot siellä. Osalle perijöistä lukio näyttäytyi yleisen asenneilmapiirin myötä ammatillista koulutusta parempana vaihtoehtona, jonka vuoksi he valitsivat ensisijaiseksi hakukohteekseen lukion. Lukio-opinnot aloittaneet perijät eivät kuitenkaan tunteneet opintoja omakseen ja he päätyivät vastoin odotuksia keskeyttämään lukion. Keskeytyksen jälkeen he siirtyivät suorittamaan ammatillista perustutkintoa. Lukio-opintoja yhdeksännellä luokalla suunnitelleet perijät taas tunnistivat jo ennen yhteishakua sen, että lukio ei ehkä sittenkään ole *mun juttu*, jonka vuoksi he hakivat ensisijaisesti ammatilliseen perustutkintokoulutukseen. Ammatilliseen koulutukseen hakeutumisesta huolimatta perijöiden kerronnasta oli tulkittavissa se, kuinka motiivi hakeutumiseen määrittyi pääasiassa ulkoapäin eikä kyseessä vaikuttanut olleen heistä itsestään lähtöisin oleva halu opiskella juuri tietyssä koulutusohjelmassa. Lukio-opinnot aloittaneille perijöille ammatillinen koulutus näyttäytyi tietyllä tapaa pakotettuna vaihtoehtona, sillä he eivät kuvanneet tunteneensa erityistä halua tai paloa tietyn perustutkinnon suorittamiseen, vaan ammatilliseen koulutukseen hakeutumisen motiivina oli toisen asteen tutkinnon saaminen ja näin ollen hakukelpoisuus korkeakouluihin. Heille oli siis jo ennen ammatilliseen koulutukseen hakeutumista selvää, että se on vain välietappi heidän koulutuspolullaan ja opinnot tulevat jatkumaan korkeakouluasteella.

- - sillon mä aattelin et ku mä olin ihan hetken lukios mut se ei tuntunu sit niinku omalt, omalt jutulta, sillon tota, aikalail ehkä katto vähän et mitä muutki tekee, tai meni sen mukaan sitten tai et sillä lukiol oli ehkä semmonen asema jotenki mielessä siin vaihees et täytyy ehkä mennä lukioon et se on jotenki niinku parempi tai sillee, mut sit ku huomaa aika nopee et se ei oo, ei se sit tuntunu niin niinku omalt jutult - -, sit mä aattelin et sitä kautta mä nyt saan jotain, jotain sitte et mä en nyt haluu olla kuitenkaa, mä en haluu mitenkää syrjäytyä tai muuta et mä nyt haluun kuitenkin mennä kouluun ja saada sen tutkinnon ni, niin tota se oli ihan niinku, mä oon ihan tällähetkelläki ihan tyytyväinen siihen. (Veera)

Opiskelua ammatillisessa koulutuksessa leimasi tämän tyyppin kohdalla kokemus erilaisuudesta. Perijät eivät tunteneet kuuluvansa joukkoon muiden opiskelijoiden kaltaisesti, eikä suurin osa heistä myöskään kokenut viihtyneensä opintojen parissa. Erottaviksi tekijöiksi he kokivat esimerkiksi toisten opiskelijoiden välinpitämättömän asenteen opiskelua kohtaan, joka osalla vaikutti negatiivisesti opiskeluilmapiiiriin ja näin ollen myös opinnoissa viihtymiseen. Voidaankin ajatella, että perijöiden peruskouluajoilta lähtöisin oleva koulumenestysrutiini sekä heidän akateemisesti värittyneet habituksensa olivat ristiriidassa ammatillisessa koulutuksessa vallitsevan kulttuurin kanssa, jonka vuoksi he eivät kokeneet sopeutuneensa sinne.

No se oli, se taso, ihmisii jotenki must tuntu heti ku mä menin sinne et ihmisii ei niinku jotenki kiinnostanu ollenkaan se opiskelu tai, tai sillee et se oli vähä semmost niinku yläastemeininkii vieläkin jotenki, et se taso, se vaatimustaso oli tosi niinku mun mielest aika alhane - - mul oli ehkä aikalail kokoaja semmonen vähän fiilis et en ehkä kuulu, kuulu tänne. (Veera)

Kyllä mä tunsin et mä oon aika erilainen, että, mutta mä myös aattelin että se on niinku myös semmonen hyvä asia, mutta niinku, että kyllä tuntu välillä sillee ulkopuoliselta jotenki että, että onko tää ihan niinku mun porukka - - heidän mielestä mä oon jotenki, olin ihan erilaisesta maailmasta ku he, ja sitte kyllä niinku sen ymmärsin pikkuhiljaa siinä sitten ollessa mutta, en tiää, jotenki niinku tuntu semmoselta että en ehkä samaistu samalla tavalla heihin mitä he samaistu toisiinsa. (Henna)

Viihtymättömyys vahvasti perijöiden suunnitelmaa hakeutua jatko-opintoihin, ja ajatus opinnoista nimenomaan yliopistossa tarkentuikin heillä jo ammatillisten opintojen aikana. Sosiaalisten verkostojen merkitys korostui tämän tyyppin valinnoissa, sillä perijöiden vanhemmilla, ystävillä tai seurustelukumppaneilla oli keskeinen rooli siinä, että he päätyivät hakeutumaan nimenomaan yliopistoon. Ilman läheisten kanssa käytyjä keskusteluja perijät eivät välttämättä olisi

osanneet harkita yliopisto-opintoja vaihtoehtona heidän ammatillisen pohjakoulutuksensa vuoksi.

Ominaista perijöille oli se, että he pitivät määrätietoisesti kiinni suunnitelmaansa yliopiston tultua heidän horisonttiinsa. Heidän puheessaan yliopistonsuunnitelmista ei ollut havaittavissa epävarmuutta tai eri vaihtoehtojen puntarointia, vaan heille oli selvää, että reitti ammatillisesta koulutuksesta yliopistoon on heille mahdollinen ja täysin saavutettavissa. Päämäärätietoisuudesta kertoo osaltaan myös se, kuinka osa perijöistä jäädessään ilman opiskelupaikkaa ensimmäisellä hakukerralla hakeutui suoraan avoimeen yliopistoon suorittamaan tavoittelemaansa opintoja. Avoimen opinnot tarjosivat heille viimeisen varmistuksen siihen, että päätös yliopistoon hakeutumisesta ja tietyn alan valinnasta on oikea. Opiskelualan valinta tällä tyypillä taas kytkeytyi heidän omiin kiinnostuksen kohteisiinsa, mutta osalla samanaikaisesti myös kotikulttuuriin ja siellä tutuiksi tulleisiin teemoihin ja arvoihin:

No mul on siis, itseasias molemmil puolilt aika sillee vahvasti toi politiikka ollu mukana, silleen niiku äidin ja isän puolelt että ollu mukana niinku politiikas paljon, kunnallispolitiikassa ja iskä joskus eduskuntaanki melkeen pääs mutta tota kuitenkin paljo ollu niinku mukana siinä ja sitä kautta luonu sitä kiinnostusta jo niinku lapsest asti et se on ollu tosi vahvasti esillä koko ajan niin sitä kautta varmaan sitte, ja just ku mun sisko opiskeli sitä [koulutusohjelma] sun muuta niin tota se tuntu ehkä semmoselt luonnollisimmalta ja niinku, kyl mä oon kokenu et se on oikeen hyvä valinta ollukin että tota. (Veera)

No varmaa just joku semmonen idea et mä haluan tehdä niinku, ku siis just tää meidän isä, ketä on tääl yliopistolla - - hän on tosiaan jotain niinku [koulutusala] lukenu sillon aikoinaan ni hän tekee sitä myös vapaa-ajallaan ja sit mä niinku ajattelin et mäki haluan jonku tommosen just alan et mitä mä tykkään tehdä niinku vapaa-ajalla ja sit tavallaa et sit nauttis ehkä myös siit työstäki, ja sit just, no sit tuli se [koulutusala] ja näin. (Laura)

## 5.2 Epävarmat koulumenestyjät

Epävarmojen koulumenestyjien tyyppi sisältää kahden haastateltavan tarinat. Toisin kuin perijöillä, koulumenestyjien vanhemmat eivät olleet akateemisesti koulutettuja, mutta perheen suhtautuminen koulutukseen oli perijöiden kaltainen: kouluttautumiseen kannustettiin ja koulunkäyntiin tarjottiin tukea, eikä

jatkokouluttautumisen suhteen oltu asetettu vanhempien toimesta paineita tai vaatimuksia. Koulumenestyjät suoriutuivat itse opinnoissaan erinomaisesti ja he tiedostivat olleensa hyviä koulussa. Heille uuden oppiminen ja koulutyöskentely tarjosi iloa ja onnistumisen kokemuksia, ja heidän kuvaustensa perusteella koululla oppimisen mahdollistajana oli merkittävä rooli heidän elämässään. Kuitenkaan sosiaalisena ympäristönä koulu ei vastannut heidän toiveisiinsa. Peruskoulun aikana koulumenestyjät joutuivat koulukiusatuiksi, joka heikensi heidän kouluviihtyvyyttään sekä aiheutti haasteita koulunkäynnille, ja näin ollen näkyi myös heidän jatkokoulutusvalinnoissaan. Kiusaamiskokemukset vaikuttivat negatiivisesti heidän käsityksiinsä omasta itsestään ja heikensivät myös heidän luottamustaan omia kykyjä ja osaamista kohtaan. Peruskoulun päättyessä he tunnustivat odotukset lukioon hakeutumisesta hyvän koulumenestyksen vuoksi, mutta eivät itse uskoneet pärjäävänsä lukiossa, jonka vuoksi he hakeutuivat ammatilliseen koulutukseen. He myös toivat esiin sen, kuinka heidän kiusaajiensa päätös hakea lukioon sulki osittain sen reitin heiltä.

No mä oon kyl ain tykänny siit, must se on ollu kauheen, tai joo mä oon ain tykänny opiskella ja oppii uusii asioit ja mä oon vähän semmonen tutkijaluonne et mä haluan tietää aina joka asiasta lisää, ja joo, kyl mä tykkäsin, tykkäsin ain koulunkäynnist ja siis siitä opiskeluosuudesta, en ehkä niist ihmisist siel mut niinku niin. - - mä en sit laittanu sitä [lukiota] kolmanneks koska sinne meni kaikki ne mun kiusaajat, mä en halunnu siihen samaan. (Emilia)

- - mä kävin hyvin tunnollisesti koulua, tein kaikki tehtävät ja sain aina kymppejä kokeesta ja tota, yläasteellakin pärjäsin tosi hyvin - - sinäänsä tykkäsin käydä koulua et ainoo oli tosiaan just se että sen takii mä en siellä viihtyny just ku on tämmöst niinku koulukiusamista et tykkäsin kokoajan oppia uutta ja tämmönen niinkun lukeminen oli mulle niinkun ihan ykkösjuuttu et ei siinä mitään. (Johanna)

Koulumenestyjät nostivat esiin kokemuksensa siitä, kuinka heillä ei ollut riittävästi tietoa toisen asteen jälkeisistä työ- ja koulutusmahdollisuuksista peruskoulun jälkeisiä koulutusvalintoja tehdessään. He kokivat myös olleensa 15-16 -vuotiaina liian nuoria tekemään päätöksiä pitkäjänteisesti, jonka vuoksi päätyivät hakeutumaan ammatilliseen koulutukseen lukion sijaan. Heidän puheessaan oli siis havaittavissa viitteitä siitä, että he saattaisivat nykyiseen kokemukseensa pohjatuen tehdä toisenlaisen valinnan peruskoulun päättövaiheessa. Koulumenestyjät kuitenkin viihtyivät ammatillisen opintojen parissa ja ne sujuivat heiltä



myös arvosanojen näkökulmasta hyvin. Kiusaamiskokemukset jäivät myös perusasteelle, ja he löysivät ammatillisista opinnoista sellaista seuraa, jossa he viihtyivät. Ammatillisen koulutuksen voikin tulkita olleen koulumenestyjille sosiaalisessa mielessä korjaava kokemus, kun he pääsivät nauttimaan opinnoista ilman kiusaamisen luomaa varjoa. Koulumenestyjät kuitenkin nostivat esiin oman teoriapainotteisuutensa epätavallisena piirteenä suhteessa muihin ammatillisiin opiskelijoihin, joka aiheutti heille tunteita erilaisuudesta. He näkivätkin yhteyden tämän ammatillisissa opinnoissa erilaisena korostuneen piirteen ja yliopistoon päätyminen välillä. Koulumenestyjien myönteinen suhtautuminen teoriapainotteisiin sisältöihin siis korostui erilaisena piirteenä ammatillisen koulutuksen kentällä, mutta korkeakoulukentällä sen voidaan tulkita toimineen jatkokouluttautumista tukevana rutiinina.

- - meil oli hyvä porukka mut sit jotenki koin myös olevani vähän erilainen sillee et mä olin just ehkä vähän enemmän teoriapainotteinen kuin ne muut, et ne oli enemmän semmosii tekijöit sit taas. (Emilia)

Tosi hyvin et mulle oikeestaan teoria oli paljon kivempaa ku käytäntö. Se on ehkä se syy miks mä oon nyt yliopistossa mut että joo, mä oisin niinku, mä oisin viihtyny vaik niinku monta päivää niis teoriaopinnois ja sit ollu niis käytännöis vähä sillee et blaah. (Johanna)

Työssäoppimisjaksojen aikana koulumenestyjät havahtuivat siihen, että opiskeltava ala ja ammatin todellinen arki eivät vastaa heidän odotuksiaan ja toiveitaan. Tämä oivallus johti jatko-opintosuunnitelmien syntymiseen ja ennen kaikkea päätökseen alan vaihdosta. Hakukohteen valinta vaati koulumenestyjiltä aikaa ja vaivannäköä, ja he kaipasivat myös tukea läheisiltään prosessin aikana. Koulumenestyjät arvioivat eri koulutusohjelmien sopivuutta heille joko koko korkeakoulukentän laajuudella ilman selvää visiota siitä, mille alalle he haluaisivat hakeutua tai rajaten vaihtoehdot omien lapsuudenhaaveiden mukaisesti tietylle tieteenalalle yliopistossa. Ominaista heille oli usean eri vaihtoehdon puntarointi ennen lopullisen valinnan kehittymistä. Lopullisen hakeutumispäätöksen tekoon koulumenestyjillä liittyi jälleen myös ajatukset omasta pärjäämättömyydestä jatko-opinnoissa, etenkin yliopisto-opinnoissa. Pärjäämättömyyspuhe ei koulumenestyjien kohdalla liittynyt ammatilliseen koulutukseen epätavallisena

pohjakoulutuksena yliopistoon hakeuduttaessa, vaan se kytkeytyi kiusaamiskokemusten myötä kehittyneeseen epävarmuuteen itsestä ja omasta osaamisesta. Kiusaamiskokemuksilla väritynyt habitus siis rajoitti koulumenestyjien toimintahorisonttia, eivätkä myönteiset kokemukset ammatillisessa koulutuksessa yksinään riittäneet laajentamaan heidän näkemyksiään omista mahdollisuuksista.

Lisäksi heidän perheessään tai muussa lähipiirissä ei ollut yliopistossa opiskelleita ihmisiä, jonka vuoksi mielikuvat yliopistosta instituutiona ja käsitykset yliopisto-opintojen vaativuudesta olivat kehittyneet heille saavuttamattomiksi. He myös kertoivat kohdanneensa epäilyä liittyen heidän mahdollisuuksiinsa päästä yliopistoon opiskelemaan, koska *eihän sulla ole edes mitään valkolakkia, ei ne sinne mitään ammattikoululaisia ota (Johanna)*. Kuitenkin sosiaalisten verkostojen tarjoaman tuen ja tietojen avulla he lopulta sivuuttivat omaa osaamistaan vähättelevät ja hakeutumista haittaavat ajatukset. Koulumenestyjien hakupäätöksen kannalta merkittäväksi tekijäksi nousi tuttujen tai läheisten kautta saatu vertailukohta yliopisto-opiskelijasta sekä tieto opiskelun luonteesta, joka muovasi heidän käsityksiään yliopistosta saavuttamattomasta realistiseksi vaihtoehdoksi. Lopulta koulumenestyjät hakeutuivat määrätietoisesti haaveilemalleen alalle opiskelemaan, joko useamman työssäolovuoden ja avoimen yliopiston opintojen kautta tai yhden ”epäonnistuneen” hakukerran sisuunnuttamana.

Siis mul oli joku ihme ajatus et kaikki yliopistossa on tyylä jotain einsteinei tai jotain siis ihan super älykkäitä, mul oli jotenki tullu semmonen ajatus. Se tuntu jotenki niin kaukaselta mut semmoselta mitä mä oisin kuitenkin halunnu, mut et sillee et mul ei ois ikin mahdollisuutta et se on jotain niin semmost et ei ymmärrä niinku yhtään mitään ja tämmöst mut sit mun serkku pääsi yliopistoon ja sit mä aattelin et en mä oo kyl yhtään tota tyhmempi et jos se pääs ni oiskohan mullaki mahdollisuus et sit se tuli jotenki lähemmäs tavallaan. (Emilia)

### 5.3 Ammatillisuuteen kasvaneet

Ammatillisuuden kasvaneiden tyyppi pitää sisällään viiden haastateltavan tarinat. Ammatillisuuteen kasvaneiden perhetausta ja kodin kulttuuri kouluttautumisen suhteen oli melko samankaltainen koulumenestyjien kanssa: heidän vanhempansa olivat matalasti koulutettuja ja koulutukseen suhtauduttiin kotona

pääsääntöisesti myönteisesti. Kerronnasta kuitenkin huokui ajatus siitä, että vanhemmat odottivat lasten suoriutuvan koulusta pääasiassa itsenäisesti ja heille riitti, että koulu tulee hoidettua asianmukaisesti loppuun: *toki arvostettiin sitä - - mutta tota... Ei ehkä niinkun, erityisemmin myöskään kannutettu sitä tekeen paljon sen enempiä kun se pakollinen vaadittava minimi (Teemu)*. Ammatillisuuteen kasvaneet itse suhtautuivat koulunkäyntiin tavanomaisen myönteisesti ja heidän peruskouluikäinen koulumenestys vaihteli kohtalaisesta hyvään heidän kuvauksiensa mukaisesti. Koulunkäynti ei ollut heille ”sydämenasia”, vaan ennemminkin omalla painollaan etenevä velvollisuus, joka tulee täyttää. Ammatillinen koulutus oli valtaosalle heistä selkeä valinta peruskoulun jälkeen. Lähes kaikki heistä kuvailivat tulevansa *duunarisuvosta*, jonka vuoksi ammatilliseen peruskoulutukseen hakeutuminen tuntui heistä luonnolliselta. Perheestä saatu malli ja neuvot nousivatkin tässä tyypissä keskeiseksi tekijäksi siinä, miksi he päätyivät opiskelemaan ammatilliseen koulutukseen.

- - sitä kautta varmaan sitä tuli kyl kun kuitenkin mun perhees on ammatillisesti koulutettuja et mun äitikin on niinku ollu viel ku mä oon ollu pieni ni hän on ollu käynny vaan niinku ammattikoulun ja sitä vast vanhemmal iäl opiskellu enemmän ni mul oli kyl semmonen malliki et sinne tavallaan vähän niinku kuuluu myös mennä. (Noora)

Ammatillisuuteen kasvaneiden voidaan siis tulkita ottaneen vaikutteita perheidensä koulutuksellisista rutiineista valintojensa tueksi. Eräs kuvaus perheen ammatillisen orientaation omaksumisesta erosi kuitenkin muista jyrkkyydellään:

No siis vaik se kuulostaa tosi hurjalta niin äitini sanoi ihan kaikella rakkaudella että, että tota, että tee koulussa vaan parhaas mutta niinku ei kannata silleen elä tellä toiveita että tuut, sinusta tulis koskaan mitään tai että olisit hyvä koulussa koska vanhempasikaan eivät olleet hyviä koulussa - - sehän nyt oli niinku sano taanko aina selvää että lukioon ei - - Mut tavallaan se et, et mul oli jotenki niin jääny se niinkun takaraivoon se että vanhempani eivät olleet hyviä koulussa ni ei mustakaan voi niinkun tulla hyvää koulussa ja kun en ole hyvä koulussa niin en voi niinkun sen kummosemmaksi muuttua. (Maria)

Ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen voidaan siis nähdä tämän tyypin kohdalla perheen kulttuuristen normien toteutumisenä. Myös koulutusalan

valinnassa perheen merkitys oli näkyvillä: osa heistä valitsi alansa perheenjäsenten suositusten pohjalta tai jo kotona opittuun taitoon nojautuen.

Tälle tyypille oli ominaista, että ammatillisen perustutkinnon opinnot koettiin pääosin mieluisiksi ja he viihtyivät koulutuksessa. Valmistumisen jälkeen työelämään siirtyminen oli heille pitkälti itseäänselvyys. Korkeakoulutus ei ollut heidän horisontissaan ammatillisen tutkinnon valmistuessa, ja he kuvasivatkin korkeakoulutuksen näyttäytyneen heille vieraana ja saavuttamattomana asiana. Lisäksi suurin osa heistä ei tiennyt olevansa hakukelpoinen yliopistoon ammatillisen perustutkinnon suorittamisen jälkeen, vaan tämä selvisi heille vasta myöhemmin.

Siis sanotaan että en tiennyt että mitä siellä opiskellaan ja millä alalla ja en, en ikinä edes harkinnu että miksi minun pitäisi olla sellasesta kiinnostunut. Ehkä semmoinen niinku yleisesti vain välinpitämätön, että tiedän että on olemassa jotain yliopistoja ja ammattikorkeakouluja mutta niinku se ei oo mun maailmassa mitenkään... (Teemu)

No ei, eihän se käynny mielessä koska se oli niinku samanlainen asia mulle ku et menis kuuhun et mä en oo astronautti eikä must koskaan voi tulla astronautti. (Maria)

Ammatillisuuteen kasvaneista suurin osa oli työelämässä useamman vuoden ammatillisen perustutkinnon suorittamisen jälkeen. Eräs heistä suoritti myös kaksi muuta ammatillista perustutkintoa ensimmäisen lisäksi parantaakseen työllistymismahdollisuuksiaan, joka kertoo vahvistavan ammatillisuuden rutiinin vaikutuksista valintoihin. Työelämässä vietetyt vuodet johtivat kuitenkin jatko-opintosuunnitelmien syntyyn, toisilla sattuman kautta ja toisilla tyytymättömydestä omaan työhön. Ominaista tälle tyypille oli, että suunnitelmien syntyyn vaikuttamassa voidaan nähdä olevan jonkinlainen kriisi joko työ- tai yksityiselämän piirissä, esimerkiksi työttömyys tai arvostiridiidat oman ammatin suhteen. Osalle alkusysäyksen yliopistohaaveille antoi työttömyyden lisäksi sattumien kautta saatu tieto siitä, että he ovat hakukelpoisia myös yliopistoon.

-- hän ties niinku että kolmevuotisella ammatillisella perustutkinnolla pystyy hakee yliopistoon. Ja sit mä aloin miettii että jaa, jaajaa, se onki mielenkiintosta. Mä aloin sit selvittää tätä juttuu, ja totesin että tää on ihan totta tää homma. Sit mä aloin miettii että oiskohan must yliopistoon. (Mikael)

Päätös yliopistoon hakeutumisesta vahvistui ammatillisuuteen kasvaneilla hyvin nopeasti yliopiston tultua heidän horisonttiinsa. Hakemista leimasi heidän kohdallaan puhe *kokeilemisesta* tai *puoliksi vitsillä hakemisesta*, eivätkä he asettaneet itselleen korkeita odotuksia sisäänpääsyn suhteen. Yliopistomahdollisuudesta innostumisen ja kuitenkin hakeutumisen vakavuuden vähättelyn voidaan nähdä kertovan siitä altavastajaan asemasta, jossa ei-ylioppilaat väistämättä ovat kilpailussa ylioppilaita vastaan, vaikka he ovatkin yhtä lailla hakukelpoisia yliopistoon. Kerronnasta huokuu koulutusjärjestelmäämme ja kulttuuriimme sisäänrakennettu oletus siitä, että yliopisto-opiskelijat ovat ylioppilaita, jonka vuoksi ammatillisuuteen kasvaneet näkevät kieltävän vastauksen sisäänpääsyä todennäköisempänä lopputuloksena, eivätkä siksi halua tunnustaa itselleen tai toisille panostavansa pääsykokeisiin. Eräs haastateltava kertoi jännittäneensä vielä pääsykoeaamuna sitä, onko hän todella hakukelpoinen yliopistoon, joka myös kuvastaa kollektiivisesti jaettua käsitystä ammatillista reittiä yliopistoon kulkevien toiseudesta suhteessa ylioppilaisiin. Ammatillisuuteen kasvaneille oli tyypillistä pohdinta siitä, onko heidän todella mahdollista päästä sisään yliopistoon ja pärjätä opinnoissa, joka kytkeytyi heidän ”normaalista” poikkeavaan taustaansa yliopistoon hakeutuvien joukossa. Toisaalta eräs heistä myös nosti oman ammatillisen taustansa esiin häntä motivoineena asiana:

- - mä halusin kans haastaa itteeni täs näin niinku että onks se mahdollista, onks mahdollista päästä ammattikoulupapereilla sisään yliopistoon. - - ni tota se kyl, kyl mä sanoisin et se vaikutti jotenki et mä ehkä halusin näyttää ittelleni tai muille tai jollekin, että kyl se on mahdollista. Siin oli ehkä semmonen yks motivaatio, motivaattori niinku tässä. (Mikael)

Ammatillisuuteen kasvaneista lähes kaikki päätyivät vaihtamaan alaa hakeutuessaan yliopistoon. Osalla ala valikoitui pitkäaikaisten kiinnostuksen kohteiden pohjalta ja osa taas löysi oman alansa sattumalta, työvuosien herättämien kysymysten inspiroimana. Yksi heistä päätyi muista eroten hakemaan saman alan opintoihin yliopistoon kuin mitä hän oli ammatillisessa koulutuksessa opiskellut. Hän oli nauttinut alansa töistä ammatillisen perustutkinnon suorittamisen jälkeen ja toi esiin pohdintaansa siitä, että jos hän ei olisi sattumalta saanut tietää

kelpoisuudestaan hakea yliopistoon, niin hän todennäköisesti työskentelisi edelleen samoissa työtehtävissä täysin tyytyväisenä tilanteeseensa. Tämä kuvastaa hyvin tälle tyypille ominaista piirrettä siitä, että yliopisto-opiskelu ja akateemisuus ei ollut heille missään nimessä itsestään selvä asia.

#### 5.4 Koulukulttuuriin sopeutumattomat

Tähän tyyppiin sijoittui kuuden haastateltavan tarinat. Koulukulttuuriin sopeutumattomien vanhemmat ovat edellisten tyyppien mukaisesti pääasiassa matalasti koulutettuja. Koulutukseen suhtauduttiin heidän kotonaan melko pragmaattisesti ja ammatillisista lähtökohdista käsin, jolloin *vähän pyrittiin kattomaan että käy koulussa ja ehkä tekee läksytki mut ei kyllä sen enempää sitte tullu mitään (Joonas)*. Kerronnasta oli tulkittavissa, että tukea ja kannustusta koulunkäyntiin ei juuri ollut saatavilla, ja että heidän kotikulttuurissaan kouluttautumisen arvo nähtiin välineellisenä, pääasiassa käytännöllisellä ja ammatillisella tasolla: *No ehkä päällisin puolin se että kaikki koulut mahdollisimman nopeesti pois alta ja töihin (Sanna)*.

Koulukulttuuriin sopeutumattomista suurin osa ei viihtynyt koulussa peruskoulu-  
 luaikana eivätkä he myöskään menestyneet arvosanojen valossa erityisen hyvin. Heidän ainoana tavoitteenaan oli yltää hyväksytyihin suorituksiin ja saada peruskoulun päättötodistus. Osa heistä tiedosti, että heillä olisi ollut kykyjä ja osamista parempaan menestymiseen, mutta he keskittivät energiansa ja huomionsa ”vääriin” asioihin. Osa myös kuvasi vastustaneensa koulun käytäntöjä ja auktoriteetteja, joka ajoi heidät huonoon valoon opettajien silmissä.

- - hauska silleen itse ajatella et oisin voinut olla ihan hyvä mutta olin kyllä aika huono, lähinnä semmonen näsäviisas ja ärsyttävä todennäköisesti et meni aika helposti sukset ristiin opettajien kanssa ja en sit tosiaan hirveesti tehny niit läksyjä tai keskittyny asioihin - - Olin varmasti aika kamala oppilas kyllä näin jälkeenpäin ajateltuna. (Joonas)

- - että varmaan hyvinkin haastava oppilas etenkin mitä enemmän tuli ikää peruskoulu ni sitä vaikeempi oppilas että, et niinkun käytin sit sitä älyäni opettajien niinkun haastamiseen ja hännämiseen että niinkun käytin sitä vähän väärin. (Tero)

Koulukulttuuriin sopeutumattomien peruskoulun jälkeisiä suunnitelmia suuntasi toive siitä, että tutkinnon saa suoritettua mahdollisimman vähällä opiskelulla. Osa heistä olisi päättänyt koulutaipaleensa peruskouluun, mikäli vanhemmat eivät olisi edellyttäneet toisen asteen tutkinnon suorittamista. Ammatillinen koulutus näyttäytyi heille pakollisena pahana, jonne hakeutumisen ainoa motiivi oli sen tarjoama väylä työelämään. Osa valitsi alansa kiinnostuksen kohteisiinsa perustuen, osa taas ulkoisten kriteerien, kuten palkan ja työllistävyyden, pohjalta. Valtaosalle heistä lukio ei ollut edes vaihtoehto. Tämän tyyppin opiskelua ammatillisessa koulutuksessa kuvasi sama rutiini kuin peruskoulussakin: koulua käytiin vain tutkinnon takia ja sieltä haluttiin mahdollisimman nopeasti pois. Tähtäin heillä oli vahvasti työelämässä eikä korkeakoulutus kuulunut heidän suunnitelmiinsa.

Haastattelija: Aivan, eli tavallaan silloin koko tää korkeakoulutus ei niinku välttämättä ollu niinku ollu mitenkää ajatuksis?

Henri: Ei todellakaan, ei mul ei ollu ollenkaan.

Ammatillisen perustutkinnon suorittamisen jälkeen sopeutumattomat siirtyivät työelämään. Työssäolovuosien ohella ja kielteisistä koulukokemuksista huolimatta heistä suurin osa päätyi kouluttautumaan lisää. Osa heistä suoritti ammatillisessa koulutuksessa joitain tutkinnon osia, osa kokonaisia tutkintoja ja osa päätyi aloittamaan opintoja myös ammattikorkeakoulussa. Työelämän vaatimukset olivat tuoneet korkeakoulutuksen osan horisonttiin, ja ammattikorkeakouluun hakeutuminen tuntui heistä loogiselta ammatillisella pohjalla. Jatkokouluttautumisessa oli heidän kohdallaan kyse sekä oman aseman parantamisesta työmarkkinoilla että oman ”lopullisen” paikan etsinnästä. Suurimmalla osalla heistä työskentely- ja erinäiset opiskelujaksot vuorottelivat useamman vuoden, jopa vuosikymmenen, ajan.

Yliopisto-opinnot tulivat lopulta sopeutumattomien horisonttiin pääasiassa jonkun toisen henkilön tuodessa sen esiin vaihtoehtona, osittain sattumanvaraistenkin kohtaamisten seurauksena. Useimmat koulukulttuuriin sopeutumattomista

eivät tienneet voivansa hakea yliopistoon ammatillisen perustutkinnon pohjalta, mutta tämän tiedon saadessaan ja läheisten ihmisten kannustuksesta he tekivät nopeasti päätöksen hakemisesta. Hakeutumispäätöksen taustalla voi heidän monivaiheisten työ- ja opintopolkujen perusteella nähdä vaikuttaneen tunne siitä, että oma ala on vielä löytymättä, mutta he eivät aiemmin tienneet, että mistä oikea suunta omalle uralle olisi mahdollista löytää. Tämän vuoksi he tarttuivat ennakkoluulottomasti yliopistoon vaihtoehtona sen tullessa heille näkyväksi ja alkoivat hakupäätöksen jälkeen arvioida eri koulutusohjelmien sopivuutta itselleen. Koulukulttuuriin sopeutumattomille oli tyypillistä, että he suunnittelivat usean eri alan opintoja ja osa myös haki useammalle eri alalle saman yhteishaun aikana. Visio itselle sopivasta koulutusohjelmasta saattoikin kehittyä vasta useiden eri pääsykokeiden jälkeen:

- - ja tosiaan hainki kyllä niinku, mä oon hakenu myös oikeustieteelliseen kerran, kävin sen kattoo, totesin et tää on ihan hitusen liian haastava et ei mut kyl mä muistan et siin jo samassa niin hain [koulutusohjelma] ja kävin sen kattomassa sen pääsykokeen että en ehkä ihan sillee niinku, en ihan vielä ehkä tajunnu enkä edes niinku ajatellu sitä niin että nyt mä lähden tosissani yrittämään vaan mä vähän lukasin sitä kirjaa ja kävin pääsykokeen kattomassa ja mä olin ihan sillee et mitä et niinku oikeesti voiks tämmösiä kysyä. Ja tota sit niinku siitä mä päätin että noni no nyt se on vaan se [koulutusohjelma] mitä mä lähden. (Sanna)

## 5.5 Haasteita kaipaavat etenijät

Tähän tyyppiin olen sijoittanut neljän haastateltavan tarinat. Haasteita kaipaavien etenijöiden kodin koulutuskulttuuri sekä heidän oma suhtautumisensa koulunkäyntiin vaihteli: osan kodeissa kouluttautumiseen kannustettiin ja he myös menestyivät koulussa hyvin, osa taas kertoi perheen korkeakoulutusta väheksyvistä asenteista ja omasta hyvin vaihtelevasta koulumenestyksestään. Peruskouluaihana tämän tyyppin yhdistävä tekijä oli jatkokoulutusvalinnan perusteet. He valitsivat ammatillisen koulutuksen pitkälti sosiaalisista syistä sekä siksi, että siellä pääsee *helpommalla*. Osa oli omaksunut perheeltään mallin ammatilliseen koulutukseen hakeutumisesta vanhempien tai sisarusten kokemusten perusteella, osa taas valitsi koulutuksen pitkälti kaveripiirin mieltymysten mukaisesti.



He myös kuvasivat vertaisryhmissä rakentuneen lukion ja ammatillisen koulutuksen välisen vastakkainasettelun vaikuttaneen valintaansa: he kokivat kuuluvansa "amisporukkaan" eivätkä halunneet identifioitua lukioon meneviksi *hikareiksi*.

- - no joo kaverit meni ja ehkä siel yläasteel aikalail jakautuu se porukka, tai no tietyl taval et tulee semmoset, no ei nyt välttämät varsinaisesti jakaudu porukka mut on siin kumminki aina se niinku vähä vastakkainasettelu, lukio vastaan amis tyyppinen ja sit oli ite sitä amisporukkaa ja sit naureskeltiin niil ketkä menee luki-oon ja toisin päin ni, nii nii, ehkä siit oli sit vaikee irtautuu muutenki (Niko)

Haasteita kaipaavien ammatillisen koulutuksen opiskelukokemuksissa korostuivat kuvaukset matalasta vaatimustasosta, opiskelun helppoudesta ja näitä seuraavista motivaatiovaikeuksista. He puhuivat koulutuksesta pääosin lämpimään sävyyn ja kokivat löytäneensä sieltä myös samanhenkisiä ihmisiä, mutta oivalsivat koulutuksen aikana, että ammatillisen perustutkinnon mahdollistamat työtehtävät eivät olleet heitä varten ja he alkoivatkin jo aikaisessa vaiheessa miettimään mahdollisia jatko-opintoja. Haasteita kaipaavat kokivat, että heillä riittää potentiaalia jatkaa opiskelua korkeakoulussa ja he myös kertoivat kaivanneensa mahdollisuutta itsensä haastamiseen, mitä ammatillinen koulutus ei pystynyt tarjoamaan. Myös mahdollisuudet uralla etenemiseen olivat osalla jatko-opinto-  
haaveiden taustalla.

- - siin kohtaa oikeestaan mä aattelin että, et tota, et mun niinku kapasiteetti riittää pidem-, et mä en oo viel niinku tehny mitään niinku, tai et mä en oo millään taval niinku haastanu itteeni enkä ylittäny itteeni vaan päinvastoin mä oon menny sielt mist jotenki rima on matalin, ja mä aattelin et kyl mä niinku haluan jatkaa, tai niinku et viel opiskella, ja tota, ja silloin puhuttiin just täst restonomitutkinnosta niinku ammattikorkeakoulututkinnosta ja siks mä sinne meninki itseasias. (Anna)

Kuten edellisestä sitaatista käy ilmi, haasteiden kaipaajat päätyivät hakemaan ammatillisen perustutkinnon jälkeen ammattikorkeakouluun jatkamaan saman alan opintoja. He näkivät sen luonnollisena jatkumona ja myös kokivat, että ammatillisessa koulutuksessa ohjaus suuntautui voimakkaasti jatko-opintoja suunnittelevien kohdalla ammattikorkeakouluun, jonka voi tulkita olleen

myötävaikuttamassa heidän valintoihinsa. He eivät tieneet mahdollisuudestaan hakeutua yliopistoon tai eivät ainakaan nähneet sitä realistisena vaihtoehtona.

- - mut sit jos miettii et enhän mä edes tienny ees mikä on niinku suurin piirtein yliopisto silloin joskus, et eihän sielt ollu kukaan ikinä lähteny yliopistoon suoraan opiskelemaan et se ei ollu niinku vaihtoehto, eikä sit varmaan, eikä sitä kukaan kyllä niinku suosittelukkaa mulle silloin - - lähinnä niinku ammattikorkee mitä sitten niinku tarjottiin vaihtoehdoks mut ei kyl oikeen mitään muuta ollu. (Ville)

Vain yksi heistä suoritti lopulta sen AMK-tutkinnon loppuun, johon oli ammatillisen perustutkinnon jälkeen hakeutunut. Hän koki opiskelun mielekkääksi ja sisällöt kiinnostaviksi, ja kuvasi oppineensa tärkeitä opiskelutaitoja opintojen aikana. Suurin osa haasteiden kaipaajista kuitenkin päätyi keskeyttämään AMK-opintonsa muutaman lukukauden opiskelun jälkeen, koska eivät kokeneet alaa enää omakseen tai eivät muutoin olleet tyytyväisiä opintojen sisältöihin. He kuvasivat odottaneensa ammattikorkeakoulutukselta haasteita ja *oikeaa opiskelua*, mutta olivat joutuneet pettymään opintoihin opiskelun luonteeseen tutustuttuaan.

- - ja sit ku mä menin sinne ja sehän on niinku hyvin koulumaista toi ammatikorkee ni mä muistan et se oli vaa pettymys et oli sillee et täähän on vähän niinku amiksessä olis tietys mieles vähä isommas mittakaavas. Mä muistan et se oli semmonen pettymys et no ei tääl joudukkaa oikeesti opiskelee enkä mä sit sielläkää, aika helppol mä sit sielläki pärjäsin et en mä hirveesti joutunu hommii tekee vieläkään et jotenki sitä ajatteli et siel joutuu sit venymään ja opiskelee oikeesti ja sit se ei toteutunukkaa mikä sit ehkä vaikutti siihen motivaatioon. (Mika)

Osalle heistä oli jo AMK:n aikana herännyt ajatus yliopisto-opinnoista, ja osalla ajatus kirkastui erinäisten vivahteikkaiden elämäkokemusten myötä AMK-opintojen keskeyttämisen jälkeen. Useimmat heistä kuitenkin kokivat, että kokemus tai tutkinto ammattikorkeakoulusta oli heille välttämätön välivaihe matkalla yliopistoon. Opinnot siellä tarjosivat heille jo aiemmin mainittuja opiskelutaitoja, valmiuksia yliopisto-opintoihin sekä ennen kaikkea onnistumisen kokemuksia ja tiedon siitä, että *mä pärjään*.

- - sen ammattikorkean mä koen et mä tarviin itse siihen väliin että mä sain ehkä resursseja jotka niinku ei oo pelkästään tälläisiä niinkun tiedollisii, taidollisii vaan

liittyy niinku suhun ittees et sä niinku opit tekee töitä ja tälleen niin sellasia resursseja jotka tavallaan niinku mahdollistaa sen että pärjää yliopistotasolla. (Ville)

Haasteita kaipaavien motiiveina yliopistoon hakeutumiselle olivat oman aseman parantaminen työmarkkinoilla ja mahdollisuudet edetä uralla sekä tilaisuus päästä haastamaan itseään ja hyödyntämään vihdoin koko omaa potentiaaliaan. Päätös yliopistoon hakeutumisesta oli heille hyvin itsenäinen prosessi, joka edellytti heiltä tavoitteiden uudelleen asettamista sekä avointa itseensä uudelleen tutustumista. Toisilla prosessiin liittyi runsaasti erilaisia elämäkokemuksia, kuten vapaaehtoistyötä ja ulkomailla matkustelua, joilla oli keskeinen rooli oman suunnan tarkentumisessa yliopistoon ja juuri tietyn alan opintoihin. Hakupäätöksen jälkeen he lähtivätkin päättäväisesti tavoittelemaan opiskelupaikkaa yliopistosta. Osa heistä hakeutui myös avointen yliopisto-opintojen pariin, joiden avulla he lopulta pääsivätkin sisään tutkinto-opiskelijaksi.

- - sit ku oli kerran lähteny sil teknisel alal ni siit ehkä seuras sit semmonen polkuriippuvuus et siit oli sit niinku luonnollinen jatkumo sinne amkkii jatkaa teknistä alaa ja tällee ja sit ollu niinku tosi vaikee irtaantuu siit ja lähtee jonneki ihan muual varsinki ku ei oikee ees tienny mitä muuta on niinku mä aikasemmin sanoin et ehkä se vaati sit semmost omaa perehtymistä asioihin ja niinku tietynlaista itsetutkistelua et vähä avartaa sitä näkemystään ja tällee. (Niko)

## 5.6 Sosioekonomisen nousun tavoittelija

Viimeiseen tyyppiin sijoittui ainoastaan yhden haastateltavan tarina. Sosioekonomisen nousun tavoittelijan vanhemmat olivat suorittaneet korkeintaan opistotason tutkinnon, ja koulutukseen yleisesti suhtauduttiin heidän kotonaan hyvin *neutraalisti*. Tavoittelija koki viihtyneensä koulussa ja sijoitti itsensä keskiverto-opiskelijoiden ryhmään. Omaa päättötodistuksen keskiarvoaan hän ei pitänyt erityisen hyvänä ja puhuukin siitä vertaillen toisten oppilaiden keskiarvoihin, joka heijastuu myös toisen asteen koulutusvalintaan:

- - samal tuli semmonen fiilis just et en mä niinku pääsis tiäks, oli niinku keskiarvo sillee, ei se nyt ollu mikää hirveen, se oli joku 7,4 tai jotain tommost, ei se nyt mikään ihan kamala mut sit mä muistan just niinkun muut kavereit mitkä ei siis ollu niinku koulusta tuttuja et ne oli niinkun muul taval tuttuja ni sit just niil oli jotain niinku paljon parempii keskiarvoi ja ne tietenki haki lukioon ja sit mä olin vähän silleen et ehkä mä en hae sinne. (Petteri)

Sosioekonomisen nousun tavoittelijan valinnan hakeutua ammatillisen koulutukseen voidaan siis nähdä tapahtuneen ainakin osittain hänen itsensä ja muiden vertaisten välisessä vertailuasetelmassa, jonka avulla hän arvioi ammatillisen koulutuksen olevan sopivampi vaihtoehto hänelle. Vertaisten merkitystä korostaa myös hänen kuvauksensa siitä, kuinka suurin osa hänen vertaisistaan suhtautui yhteishakuun melko huolettomasti eivätkä heidän päätöksensä olleet kovin tarkkaan harkittuja. Hän myös kertoo keskiarvovertailujen lomassa siitä, kuinka *ehkä tuntu silt et se ei olis ollu niinku mulle sopiva juttu se lukio*. Päätöksen hakeutua ammatilliseen perustutkintokoulutukseen voidaan siis tulkita perustuneen sosiaalisen verkoston asettamiin reunaehtoihin sekä tunteeseen *omasta jutusta*.

Sosioekonomisen nousun tavoittelijan kokemukset ammatillisesta koulutuksesta olivat pääosin myönteisiä. Hän kertoi opintojen vaatimustason olleen melko matala ja kuvasi opintoja *leppoisiksi*, joka viihtymistä edistäen mahdollisti ajanvieron kavereiden kanssa opiskelun lomassa. Kokonaisuudessaan kerronnasta kuitenkin kuului läpi käsitys ammatillisen koulutuksen toiseudesta suhteessa lukiokoulutukseen ja halu irtautua kyseisestä yhteisöstä. Hänen kerronnastaan oli tulkittavissa eronteko muihin opiskelijoihin, kun hän kuvasi ihmetelleensä sitä, kuinka opintojen sisällöt saattoivat tuottaa joillekin opiskelijoille suuria vaikeuksia, kun hän itse koki hyvien arvosanojen saannin vaivattomana. Opintojen kuvauksissa korostui myös ammatillisten- ja lukio-opintojen vertailu: nousun tavoittelija totesi ajoittain kaivanneensa lisää haasteita opiskeluun, mutta olleensa samanaikaisesti tyytyväinen mataliin vaatimuksiin seuratessaan lukiolaisten opiskelupaineita.

- - se oli tosi sellast niinku, tai sellast lepposaa opiskeluu et siin ei oikeen niinku ollu hirveest mitään paineita ja tota, ja mul oli itel melkeen, melkein kaikist kurssiest oli niinku kolmonen mikä oli se niinku paras arvosana, paitsi jostain ruotsist ja äidinkielest, ni se oli aika semmost tosi helppoo ja ei siin mitään, ei se mua sillon haitannu ku mä olin vaan sillee et jee et siel on niinku kivaa et tota, et siel voi sit taas päristä just kavereitten kans ja tota, mmm. Mä en tiä mitä muut täs nyt voi sanoo muuta ku et tosi helppoo ja no okei siis se mut kyl yllätti siel täysin et ku, tää kuulostaa tosi ylimieliselt kyl nyt mut tota tää on totta, ni en mä tiä jotenki se mut yllätti tosi paljon et miten niinku joillekki pysty olee ne jotkut asiat niinku niin hirveen vaikeita. Et sit ku just ite se saa sen parhaan arvosanan siitä ja sitte jotkut

ei niinku millään meinaa ymmärtää sitä asiaa ni jotkut on siis moni eikä vaan joku yks henkilö niin sit se vaan tuntus jotenki tosi niinku hassult. (Petteri)

Jatko-opintosuunnitelmat tällä tyypillä kehittyivät toisen ja kolmannen opiskeluvuoden aikana. Sosioekonomisen nousun tavoittelijan motiivi jatkokouluttamisen suunnittelulle oli toive paremman tulotason saavuttamisesta korkeakoulututkinnon avulla. Hän kuvasi vertaisten kanssa yhteisesti jaettua ajatusta siitä, että ammatillisen perustutkinnon turvin ei kannata lähteä työelämään jos *ei halua olla niinku köyhä*. Jatko-opintosuunnitelmien synnyn ja myös niiden loppuun viemisen voi tämän tyypin kohdalla kuvata olleen hyvin yhteisöllinen prosessi, jossa ajatuksia vaihdettiin runsaasti ja eri vaihtoehtoja arvioitiin yhteisesti. He hakivat myös yhdessä neuvoja opinto-ohjaajalta, joka oli osaltaan ollut apuna prosessissa ja kannustanut hakeutumiseen. Yliopisto tarkentui päämääräksi viimeistään siinä vaiheessa, kun he olivat yhdessä vertaisten kanssa todenneet ammattikorkeakoulun muistuttavan liikaa ammatillista toisen asteen koulutusta ammattikorkeakouluvierailun perusteella. Yliopistovalinnan yhteydessä sosioekonomisen nousun tavoittelija myös kuvasi melko arvolatautunutta ja yhteisöllisesti tuotettua vertailuasetelmaa lukion ja ammatillisen koulutuksen sekä AMK:n ja yliopiston välillä:

- - me oltii vähän silleen et homma näytti taas silt et ihan kun olis niinku ollu siel mejän koulus elikkä siis ei hyvältä ni sit me oltiin kyl kaikki sen jälkee vähä sillee et joo et kyl se amk näyttää vähän samalt ku amiski et, tai siis täks sillee et ku amk on vähän niinku amis ja sit et yliopisto on vähän niinkun lukio et se on tavallaan niinku parempi se yliopisto ni oisko se sit sen jälkeen mul ainaki ollu silleen et, et kyl on niinku, mun mielest mä olin sillon silleen et on niinku pakko päästä yliopistoon. (Petteri)

Koulutusalan valinta tapahtui tämän tyypin kohdalla myös sosiaalisten verkostojen vaikutuksen alaisuudessa. Nousun tavoittelija sai idean lopullisesta haku-kohteestaan ystävänsä kautta, mutta kertoo myös punninneensa muita vaihtoehtoja. Syy, miksi hän päätyi hylkäämään toiset hakuvaihtoehdot, löytyi hänen ammatillisesta taustastaan ja opiskelupaikkoja koskevasta kovasta kilpailusta. Hän puhui runsaasti asemastaan suhteessa lukiolaisiin eri koulutusohjelmiin hakeutuessa ja kerronnasta oli tulkittavissa, että ylioppilastaustaisena hän olisi itse

saattanut päätyä hakemaan eri alalle. Nousun tavoittelija koki joidenkin koulutusohjelmien sisäänpääsykriteerien asettavan hänet eriarvoiseen asemaan kilpailussa lukiolaisia vastaan ja hän valitsikin lopulta hakukohteekseen sellaisen koulutuksen, jossa koki kaikkien hakijoiden olevan samalla viivalla.

Haastattelija: Okei. No koeks sä että sun ammatillinen tausta ois jotenki vaikuttanu tähän hakupäätökseen?

Petteri: Joo. Ehdottomasti, ihan vaan suoraan sen takii et ku just toi haku ni joissaki on se et sä voit mennä pelkil lukiopapereil tai sen pääsykokeen ja lukioarvosanojen kanssa ni kylhän se nyt vaikutti siihen tulla tänne näin ku täs oli pelkästään pääsykokeen mukaan. - - periaattees must ainaki tuntu silt et jotku saa niinku tiäks sä helpon tavan ku ei tarvii ees mennä mihinkään et niinku laitat vaan sinne et ilmoitaudu ja sit sul on joku 5 ällää ni sit sä oot suoraa sisäl, tuntuuhan se niinku sillee aika oudolta ja semmoselt. Ja sit just jos miettii vaikka, no ihan sama vaiks joku lääkis ni sit se pääsykoe on paljon jotain kemiaa, fysiikkaa ja biologiaa ni mikä siin on sinääns järki et sit jollaki on jotain ällii joistain niinku kielist ja ei siihen liittivistä ja sit se pääsee suoraan sisään ni en mä tiä onks siin sillee hirveest järkee, sen takii se on mun mielest vähän niinku, tosi niinku sillee, kai sitä vois sanoo epäreiluks et pääsee sillee niinku suoraan vaan siitä ni kyl se sit semmonen niinku vähentää sillee motivaatiot hakee semmoseen mis pääsee suoraan.

## 6 POHDINTA

Viimeisessä luvussa tarkastelen edellisessä luvussa esiteltyjä tuloksia careership-teorian näkökulmasta sekä suhteessa tutkimuksen laajempaan viitekehykseen. Lopuksi pohdin myös tutkimuksen tulosten käytännön soveltamismahdollisuuksia sekä jatkotutkimustarpeita.

### 6.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut ei-ylioppilastaustaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia heidän koulutuspolkunsa vaiheista ja yliopisto-opintoihin johtaneista päätöksentekoprosesseista. Analyysin tuloksena syntyi kuusi erilaista ei-ylioppilastaustaisten opiskelijoiden koulutuspolkuja kuvaavaa tyyppiä: koulutuspääoman perijät, epävarmat koulumenestyjät, ammatillisuuteen kasvaneet, koulukulttuuriin sopeutumattomat, haasteita kaipaavat etenijät ja sosioekonomisen nousun tavoittelija.

Tyypikuvaukset paljastavat odotetusti, että yliopistoon hakeutuminen ammatillisella taustalla ei ole kaikille ei-ylioppilaille samanlainen kokemus. Jokainen tyyppi ilmentää moniulotteisesti ja toisistaan eroten niitä tekijöitä ja prosesseja, jotka ovat olleet vaikuttamassa tutkimukseen osallistuneiden ei-ylioppilaiden matkaan ammatillisesta koulutuksesta yliopistoon. Tämän tutkimuksen valossa ei-ylioppilaiden koulutusvalinnat kietoutuvat kiinteäksi osaksi heidän elämänsä kulkuaan sekä -historioitaan, eikä ammatillinen pohjakoulutus suinkaan ole ainoa heidän päätöksentekoprosessejaan määrittävä tekijä. Ei-ylioppilaiden voidaan todeta tehneen koulutuspoluillaan valintoja hyvin erilaisista toimintahorisonteista käsin, jotka ovat ohjanneet heidän polkujaan yliopistoon erilaisia reittejä pitkin.

Careership-teorian perusoletus uravalintojen pragmaattisesti rationaalisesta luonteesta oli tunnistettavissa ei-ylioppilaiden päätöksentekoprosesseista (Hodkinson & Sparkes 1997, 33; vrt. Lundahl ym. 2017). Pragmaattiselle rationaalisuudelle ominainen päätösten ruumiillistunut ja implisiittinen luonne sekä

valintojen pohjautuminen vain osittaisiin tietoihin nousi esiin ei-ylioppilaiden haastatteluista. Useamman tyyppin kohdalla etenkin toisen asteen nivelvaiheessa päätös ammatilliseen koulutukseen hakeutumisesta oli syntynyt "oman jutun" tunteeseen pohjautuen, eikä valintaa välttämättä osattu perustella muilla tavoin. Sama ilmiö oli havaittavissa myös yliopistovalintaa tehtäessä, etenkin koulukulttuuriin sopeutumattomien kohdalla, kun alan valinta kehittyi hyvin pitkälti tunteeseen ja pääsykoekokemuksiin pohjautuen systemaattisen eri alojen arvioinnin sijaan. Ei-ylioppilaiden yliopistovalinnassa myös osittaisiin tietoihin pohjautuva päätöksenteko tuli esiin selvästi heidän kuvatessaan sosiaalisten kontaktien ja niiden kautta saatujen tietojen isoa roolia valintojen tukena. Esimerkiksi epävarmojen koulumenestyjien kohdalla tunne yliopiston saavuttamattomuudesta väistyi läheisten kautta saatujen tietojen ja jaettujen kokemusten myötä.

Myös pragmaattiseen rationaalisuuteen kytkeytyvien ajoittain sattumanvaraisenkin kokemusten ja elämänhistorian rooli ei-ylioppilaiden poluilla oli ilmeinen. Lapsuudenkodin koulutuskulttuurin merkitys nousi esiin sekä koulutuspolulla etenemistä nopeuttavana että sitä hidastavana tekijänä. Esimerkiksi koulutus-pääoman perijöiden kohdalla korostuu akateemisen perhetaustan merkitys ammatillisen koulutuksen ja yliopiston välistä polkua tasoittavana tekijänä. Perijät ovat päässeet omaksumaan perheeltään korkeakoulutuksen kentällä arvokkaita pääomia, jotka ovat mahdollistaneet heille melko suoraviivaisen reitin ammatillisesta koulutuksesta yliopistoon. Korkeakoulutus oli jo ammatillisessa koulutuksessa luonnollinen osa heidän toimintahorisonttiaan ja yliopistoon hakeutumisen voikin kuvata perijöiden kohdalla olleen osa vahvistavaa akateemisuuden rutiinia (Hodkinson & Sparkes 1997, 40 – 41). Heidän tapauksessaan yliopistoon hakeutuminen oli luonnollinen ja odotettu osa heidän urapolkuaan ja identiteetin kehitystään, ammatillisesta koulutuksesta huolimatta, eikä heidän kuvauksensa hakupäätöksestä pitäneet sisällään kamppailuja oman taustan ja yliopistokulttuurin välisestä ristiriidasta.

Ammatillisuuteen kasvaneiden yliopistovalintaan taas liittyivät pohdinnat omista mahdollisuuksista ja pärjäämisestä, joihin heijastui heidän ei-



akateeminen perhetaustansa. Bourdieuta (1990) mukailten voi todeta, että korkeakoulutus oli osa perijöiden habitusta, jonka myötä päätös yliopistoon hakeutumisesta oli heille mutkaton, kun taas ammatillisuuteen kasvaneiden habituksen ja yliopistokulttuurin välinen kuilu vaati heiltä enemmän tulevaisuuden suunnitelmien työstämistä. Ammatillisuuden rutiini ohjasi ammatillisuuteen kasvaneet luonnollisesti toisen asteen jälkeen työelämään, eikä yliopisto kuullut millään tavalla heidän toimintahorisonttiinsa. Vasta työelämään kytkeytyneet kriisit havahduttivat heidät harkitsemaan yliopisto-opintoja ja johtivat lopulta oma-aloitteiseen käännekohtaan sekä perhetaustasta lähtöisin olevan ammatillisuuden rutiinin katkeamiseen. Koulutuspääoman perijöiden ja ammatillisuuteen kasvaneiden kuvaukset osoittavatkin jälleen kodin koulutuskulttuurin sekä sosiaalisen taustan merkityksen nuorten koulutusvalinnoille (vrt. Rinne 2014; Myrskylä 2009) ja tukevat careership-teorian näkemystä valintojen pragmaattisesti rationaalisesta luonteesta.

Elämänhistorian tarkastelun tärkeyttä korostetaan careership-teoriassa, kun halutaan tavoittaa yksilön päätöksentekoon vaikuttaneita tekijöitä (Hodkinson & Sparkes 1997, 33). Tässä tutkimuksessa tämän ulottuvuuden merkitys nousi esiin paitsi perhetaustan yhteydessä, myös peruskoulukokemuksia tarkasteltaessa. Eiylioppilaiden koulukokemukset ja heidän suhtautumistapansa koulunkäyntiin voidaan nähdä korkeakouluuttautumista tukevinä tai sitä estävinä rutiineina. Epävarmojen koulumenestyjien polulla myönteiset opiskelukokemukset etenkin peruskoulussa toimivat tukevana pohjana yliopistovalinnalle, toimien rohkaisevana tekijänä normaalista poikkeavalla taustalla yliopistoon hakeuduttaessa. Koulumenestys osana toimintahorisonttia auttoi laajentamaan koulumenestyjien näkemyksiä heidän mahdollisuuksistaan toisen asteen jälkeen, jonka voi tulkita myös toimineen tärkeänä pääomana korkeakoulukentälle pyrittäessä (vrt. Barber & Netherton 2018). Koulukulttuuriin sopeutumattomien kohdalla taas heidän koulukokemuksensa yhdessä kodin koulutuskulttuurin kanssa toimi heidän toimintahorisonttiaan rajoittavana tekijänä, joka näin ollen myös näyttäytyi korkeakouluuttautumista estävänä rutiinina. Toisin kuin koulutuspääoman perijöillä ja

epävarmoilla koulumenestyjillä, koulukulttuuriin sopeutumattomille ammatillinen koulutus oli ainoa vaihtoehto ja osa vahvistavaa ammatillisuuden rutiinia. Negatiivisten koulukokemusten ja vahvan ammatillisen orientaation myötä korkeakoulutus ei ollut millään tavalla osa koulukulttuuriin sopeutumattomien horisonttia, ja korkeakoulutuksen näyttäytyminen heille vaihtoehtona vaati aikaa ja uudenlaista orientoitumista koulutukseen työelämässä vietettyjen vuosien myötä (vrt. Haltia ym. 2018). Koulukulttuuriin sopeutumattomien tarinat kuitenkin osoittavat sen, että heikko koulumenestys, käytännöllinen orientaatio tekemiseen tai kiinnostumattomuus korkeakoulutuksesta nuoruuden aikana ei tarkoita sitä, etteikö yksilö soveltuisi yliopisto-opiskelijaksi.

Sosiaalisten suhteiden ja verkostojen merkitys korostui ei-ylioppilaiden jatkokoulutussuunnitelmien kehittämisessä, etenkin siinä, että yliopistokoulutus lopulta näyttäytyi heille vaihtoehtona. Osalle tyypeistä oli ominaista, että he eivät tieneet olevansa hakukelpoisia yliopistoon ammatillisen perustutkinnon suorittuaan ja saivat kuulla tästä vaihtoehdosta vasta myöhemmin, usein läheisten kautta. Toiset taas tiesivät tästä mahdollisuudesta, mutta yliopiston näyttäytyminen heille realistisena vaihtoehtona vaati muiden henkilöiden kautta saatua kannustusta tai kosketuspintaa yliopisto-opintoihin. Tämänkaltaisen sosiaalisen tuen ja kentältä saadun epävirallisen tiedon tarpeen hakupäätöksen teossa voi tulkita kertovan ei-ylioppilaiden epävarmuudesta omien resurssiensa riittävydestä yliopistokentällä sekä heidän oikeudestaan toimia siellä. Careership-teorian mukaan uravalinnat tapahtuvat aina vuorovaikutuksessa muiden kentän toimijoiden kanssa (Hodkinson & Sparkes 1997), ja ei-ylioppilaat epätavallisina hakijoina joutuvat arvioimaan omia mahdollisuuksiaan menestyä hakukilpailussa kentällä, jossa ylioppilailla on tunnetusti etulyöntiasema (vrt. Nevala & Nori 2017). Tämän arviointiprosessin tukena sosiaalisten suhteiden merkitys on tähän tutkimukseen osallistuneiden ei-ylioppilaiden tapauksessa korostunut, joka on tunnistettu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (vrt. Barber & Netherton 2018; Kettley & Whitehead 2012).

Koulutuskentän valtasuhteiden ja epätasaisesti jakautuneiden pääomien rooli ei-ylioppilaiden päätöksenteossa näkyi selvästi sosioekonomisen nousun tavoitteilijan tarinassa, ja ilmiö oli havaittavissa myös useammassa tyypissä (vrt. Hodkinson & Sparkes 1997, 37). Hän kuvasi selkeästi ylioppilaiden etulyöntiaseman yliopistojen opiskelijavalinnoissa vaikuttaneen hänen päätöksentekoprosesseihinsa ja päätyi lopulta hakeutumaan alalle, jonka valintakriteerien hän koki olleen tasarvoisin ja oikeudenmukaisin kaikille hakijoille. Kentän toimijoiden välillä tapahtuneen vuorovaikutuksen voidaankin hänen tapauksessaan todeta sulkeneen osan vaihtoehdoista toimintahorisontin ulkopuolelle ja johtaneen tietynlaiseen valintaan, joka olisi ylioppilastaustalla voinut muodostua erilaiseksi. Tämä herättääkin miettimään sitä, millaisena ei-ylioppilastaustaiset tulevat näkemään omat mahdollisuutensa kilpailussa opiskelupaikoista ylioppilaita vastaan opiskelijavalintauudistuksen myötä.

Ei-ylioppilaiden koulutuspoluilla oli myös havaittavissa careership-teorian mukaisia rutiinien ja käännekohtien vuorottelua (Hodkinson & Sparkes 1997, 39), joita olen jo hieman sivunnut edellä. Rakenteellisten käännekohtien lisäksi ei-ylioppilaiden poluilla oli useita oma-aloitteisia käännekohtia, ja ammatillisuuteen kasvaneiden tarinoissa oli viitteitä myös pakotetuista käännekohtista työelämään kytkeytyneiden kriisien johtaessa jatko-opintosuunnitelmien syntyyn. Se, oliko ei-ylioppilaiden koulutuspolun tapahtumat tulkittavissa käännekohtaksi vai rutiiniksi, oli tyyppikohtaista ja kytkeytyi vahvasti heidän taustoihinsa. Esimerkiksi koulutuspääoman perijöiden kohdalla ammatillisen koulutuksen valinta voidaan nähdä oma-aloitteisena käännekohtana ja akateemisuuden rutiinin rikkomisena, kun taas ammatillisuuteen kasvaneiden kohdalla toisen asteen valinta kytkeytyi perheestä lähtöisin olevaan vahvistavaan ammatillisuuden rutiiniin, joka katkesi yliopistovalinnan yhteydessä. Haasteita kaipaavien etenijöiden tarinoissa taas AMK-valinta voidaan nähdä ristiriitaisena rutiinina, jolloin he etenivät suunnitellusti urallaan ammatillisen koulutuksen määrittämän reitin mukaisesti, mutta päätyivät keskeyttämään opinnot ja näin ollen käynnistivät oma-aloitteisen käännekohdan urallaan. (vrt. Hodkinson & Sparkes 1997, 39 - 41.)

Aholan ja Gallin (2012) tunnistamasta sattumaan luottamisen rutiinista oli myös havaittavissa viitteitä koulukulttuuriin sopeutumattomien tarinoista, joiden koulutuspolku oli hyvin monivaiheinen ja sisälsi runsaasti työelämä- ja opiskeluvaiheiden vuorottelua, johtaen lopulta sattumienkin seurauksena yliopisto-opintojen pariin.

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat myös jo aiemmin tunnistettua ilmiötä siitä, että ammatillisessa koulutuksessa opiskelevia ohjataan tyypillisesti jatko-opintoihin ammattikorkeakouluihin (Virolainen & Teräs 2018, 58; Haltia ym. 2017, 23). Tämän ilmiön taustalla kytevät syyt ovat hyvin moninaisia ja juontavat juurensa koulutusjärjestelmämme kehittämisen historiaan, mutta tähän tutkimukseen osallistuneiden ei-ylioppilaiden poluilla käytäntö nousi esiin negatiivisessa valossa. Suuri osa tutkimukseen osallistuneista ei-ylioppilaista ei ammatillisesta koulutuksesta valmistuttuaan tiennyt hakukelpoisuudestaan yliopistoon, joka useamman kohdalla johti ammattikorkeakouluun hakeutumiseen vaihtoehtojen puutteen takia ja lopulta AMK-opintojen keskeyttämiseen. Varsinkin näin nopeita siirtymiä opinnoista työelämään suosiman ja näin ollen myös virhevalintoja heikosti sietävän koulutuspolitiikan aikana on kestänyt, mikäli nuoret tekevät tietynlaisia valintoja vain sen takia, että niin ”kuuluu” tehdä. Etenkin ei-akateemisista perhetaustoista tulevien nuorten kohdalla ohjauksella, jatko-opintovaihtoehtojen näkyväksi tekemisellä sekä kannustuksella voi olla ratkaiseva rooli siinä, mikä näyttäytyy heille mahdollisena ja mikä ei.

Tähän tutkimukseen osallistuneet edustavat sitä pientä vähemmistöä, jotka ovat päätyneet tekemään epätavanomaisena pidetyn koulutusvalinnan hakeutumalla ilman ylioppilastutkintoa yliopistoon (vrt. Haltia ym. 2017). Heidän tarinansa poikkeuksellisella koulutuspolulla etenemisestä ilmentävät osaltaan myös niitä tasa-arvon haasteita, jotka koulutusjärjestelmäämme sisältyy. Kahtia jakautunut järjestelmä näyttäytyy tutkimukseen osallistuneiden ei-ylioppilaiden kertomuksissa heidän toimintahorisonttiaan kaventavana tekijänä, joka osaltaan ohjasi heidän valintojaan siihen suuntaan, mitä heiltä ammatillisesta koulutuksesta valmistuneina odotettiin. Herranen ja Souto (2016, 220) ovat todenneet, että

epätyypillisen koulutusvalinnan tekeminen Suomessa vaatii yksilöltä paljon, mikä kävi myös ilmi tässä tutkimuksessa. Silloin, kun jokin hakukriteerit täyttävä ryhmä joutuu erikseen arvioimaan omaa oikeuttaan hakeutua johonkin tiettyyn koulutukseen, on tasa-arvotavoitteiden saavuttamisessa vielä tehtävää. Kollektiivisesti jaetut mielikuvat perinteisistä koulutuksellisista jaoista ja etukäteen määritellyistä koulutuspoluista ovat vaatineet syntyäkseen rakenteista kumpuavan ärsykkeen, joten näiden mielikuvien purkamiseksi voidaan ajatella tarvittavan jälleen rakenteellisen tason muutoksia. Ammatillisen koulutuksen työelämäpainotteisuuden lisääntymisen yhdessä yliopistojen opiskelijavalintauudistuksen kanssa voidaan kuitenkin nähdä vahvistavan tätä totuttua jakoa ammatillisista ja akateemisista koulutuspoluista (vrt. Nylund ym. 2018, 103).

## **6.2 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset**

Marginaaliryhmiin kuuluvien opiskelijoiden äänen kuuluvaksi tekeminen tutkimuksen keinoin tarjoaa arvokkaita välineitä koulutusjärjestelmämme rakenteiden ja niistä kehittyneiden normien kriittiseen tarkasteluun. Tämän tutkimuksen tulokset antavat aiheetta pohdintaan etenkin toisen asteen opinto-ohjauksen näkökulmasta. Kuten edellä jo sivusin, näen mahdollisuuden ja tarpeen kaventuneen toimintahorisontin laajentamiselle ohjauksen keinoin silloin, kun yksilö näkee vaihtoehtonsa hyvin rajattuina oman sosiaalisen taustansa vuoksi. Ylipäättään tulokset tarjoavat mielestäni ohjauskentälle sekä nuorille tärkeän muistutuksen siitä, että se, mikä ei ole valtavirtaa ei kuitenkaan ole mahdotonta. Ohjauksessa on tärkeää pyrkiä rikkomaan tarpeettomia normeja ja oletuksia tiettyjen koulutuspolkujen päätepisteistä, ja etenkin ammatillisen koulutuksen ohjaukselle tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat mahdollisuuden tarkastella omia toimintatapoja koulutuspolkujen moninaisuutta tukevien käytänteiden näkökulmasta.

Ei-ylioppilastaustaisten yliopisto-opiskelijoiden ollessa hyvin vähän tutkittu joukko Suomessa, jatkotutkimukselle olisi varmasti tarvetta. Tämä tutkimus

tarjosi näkökulman ei-ylioppilaiden yliopistoa edeltävään koulutuspolkuun, mutta olisi mielenkiintoista tietää, mitä yliopiston porteista sisään astumisen jälkeen tapahtuu (vrt. Nori 2011). Ei-ylioppilastaustaisten opiskelukokemusten tarkastelu olisi varmasti hedelmällistä ja tarjoaisi taas yliopistoille arvokasta tietoa tästä opiskelijajoukosta. Mielenkiintoista olisi selvittää, millaisia merkityksiä ei-ylioppilastaustaiset opiskelijat antavat ammatilliselle taustalleen yliopistokentällä toimiessaan ja eroavatko heidän opiskelukokemuksensa niin sanottujen ”normiopiskelijoiden” kokemuksista.

Loppuyhteenvetona voin todeta tämän tutkimuksen tulosten lisäävän ymmärrystä vähän tutkitusta marginaaliryhmästä sekä heidän koulutuspoluistaan ammatillisesta koulutuksesta yliopistoon. Careership-teoria tarjosi oivallisen välienen ei-ylioppilaiden uravalintojen tarkasteluun ja mahdollisti heidän päätöksentekoprosessien syvällisemmän tarkastelun. Tutkimus tarjoaa myös tärkeän muistutuksen yliopistojen uudistuneiden valintaperusteiden keskellä siitä, että yliopisto-opiskelijat ja yliopistoon hakeutuvat eivät ole homogeeninen ylioppilaiden joukko, vaan pitää sisällään moninaisista taustoista ja lähtökohdista tulevia nuoria sekä aikuisia. Olisi tärkeää pystyä laajentamaan sekä vallitsevaa käsitystä että yleistä puhetapaa yliopisto-opiskelijoista ylioppilaina, sillä kulttuuriset merkitysrakenteet osaltaan vaikuttavat nuorten koulutusvalintoihin ja tämän tutkimuksen valossa saattavat sulkea yliopiston ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien horisontin ulkopuolelle. Monenlaisista taustoista tulevat opiskelijat ovat eittämättä rikkaus yliopistolle instituutiona sekä yhteisönä, ja tätä moninaisuuden arvoa tulisi myös jatkossa vaalia yliopistojen valintakriteerien painottaessa yhä enemmän ylioppilastodistuksen merkitystä.

## LÄHTEET

- Ahola, S. & Galli, L. 2012. New degree for a new career? Career development of Finnish polytechnic master's degree graduates. *Journal of Education and Work*, 25(5), 537-553.
- Ahola, S., Asplund, R. & Vanhala, P. 2018. Opiskelijavalinnat ja korkeakouluopintojen nopeuttaminen. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 25/2018.
- Alho-Malmelin, M. 2010. Avointa väylää maisteriksi: Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. Turku: Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/59527/AnnalesC300Alho-Malmelin.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 21.6.2020.)
- Atkins, L. 2017. The odyssey: school to work transitions, serendipity and position in the field, *British Journal of Sociology of Education*, 38:5, 641-655.
- Aynsley, S. & Crossouard, B. 2010. Imagined futures: why are vocational learners choosing not to progress to HE? *Journal of Education and Work*, 23:2, 129-143.
- Ball, S., Davies, J., David, M. & Reay, D. 2002. 'Classification' and 'Judgement': Social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education, *British Journal of Sociology of Education*, 23:1, 51-72.
- Barber, T & Netherton, C. 2018. Transitioning between vocational and university education in Australia: The impact of the vocational education experience on becoming a university student. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(4), 600-618.
- Beach, D. & Puaca, G. 2014 Changing higher education by converging policy-packages: education choices and student identities, *European Journal of Higher Education*, 4:1, 67-79.
- Bourdieu, P. 1977. Outline of a theory of practice. Kääntäjä Richard Nice. Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press. (E-kirja)
- Bourdieu, P. 1990. The logic of practice. Transl. By Richard Nice. Cambridge: Polity.
- Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A, 2013. Avauksia ammatilliseen koulutukseen ja yhteiskunnallisiin erontekoihin. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 9 - 16.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 209 - 321.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27 - 51.

Haltia, N., Jauhiainen, A. & Isopahkala-Bouret, U. Arvioitavana. The vocational route to higher education in Finland: Students' backgrounds, choices and study experiences. *European educational research journal*.

Haltia, N., Jauhiainen, A. & Isopahkala-Bouret, U. 2018. Epätavallista reittiä korkeakoulutukseen – ei-ylioppilastaustaisten hakijoiden taustat ja sisäänpääsy korkeakoulutukseen. Teoksessa Rinne, R., Haltia, N., Lempinen, S. & Kaunisto, T. (toim.) *Eriarvoistuva maailma - tasa-arvoistava koulu? Kasvatusalan tutkimuksia*, 78. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 223 – 244.

Haltia, N., Jauhiainen, A. & Isopahkala-Bouret, U. 2017. Ei-ylioppilastaustaiset korkeakouluopiskelijat. Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80047/OKM\\_28\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80047/OKM_28_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 24.2.2019.)

Herranen, J. & Souto, A-M. 2016. Ammatillinen koulutus koulutusmyönteisten nuorten kunnianhimoisena valintana. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.). *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteologian vuosikirja 1*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 195-228.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hjelmér, C. & Rosvall, P.-Å. 2017. Does social justice count? 'Lived democracy' in mathematics classes in diverse Swedish upper secondary programmes. *Journal of Curriculum Studies*, 49, 216–234.

Hodkinson, P. & Sparkes, A. 1997. Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18, no. 1: 29–44.

Hodkinson, P. 2008. Understanding career decision-making and progression: Careership revisited. John Killeen Memorial Lecture.

Hodkinson, P., Sparkes, A. & Hodkinson, H. 1996. *Triumphs and tears: Young people, markets and the transition from school to work*. London: David Fulton Publishers.

Jalava, M. 2013. The Finnish Model of Higher Education Access: Does Egalitarianism Square with Excellence? Teoksessa H-D. Meyer, E. P. St. John, M. Chankseliani, & L. Uribe (toim.). *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective: Reconciling Excellence, Efficiency, and Justice*. Rotterdam: Sense publishers, 79 – 94.

Jauhiainen, A. 2011. Työläis- ja maalaisnuorison pidentyvä koulutie. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 111–119.

Kettley, N. & Whitehead, J. 2012. Remapping the “landscape of choice”: patterns of social class convergence in the psycho-social factors shaping the higher education choice process. *Educational Review*, 64:4, 493-510.

Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77(5). <http://julkari.fi/bitstream/handle/10024/103027/kivinen.pdf?sequence=1> (Luettu 20.5.2020.)



- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73 – 87.
- Korp, H. 2011. What counts as being smart around here? The performance of smartness and masculinity in vocational upper secondary education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6, 21–37.
- Koski, L. 2009. Vocational curriculum – Morality for the working class? Teoksessa M. Weil, L. Koski & L. Mjelde (toim.) *Knowing work: the social relations of working and knowing*. Bern: Peter Lang. 27 – 49. (E-kirja)
- Kuusela, S. 2016. Työläisperheistä yliopistoon. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteologian vuosikirja 1* (ss. 195-228). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kvale, S. 1995. The social construction of validity. *Qualitative inquiry* 1(1), 19–40.
- Käyhkö, M. 2014. Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko?: Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia: Westermarck-seuran julkaisu*, 51(1), 4-20.
- Käyhkö, M. 2006. Siivoojaksi oppimassa: Työläistyttöjen kasvatusta ja moraalinen sääntely. *Naistutkimus*, 19(2).
- Lahelma, E. 2013. Ammatillista koulutusta tutkimaan. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus. 17 – 27.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29 – 50.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 11.8. 521/2017. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531> (Luettu 24.2.2019.)
- Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 21.8.1998/630. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1998/19980630> (Luettu 24.2.2019.)
- Lundahl, L., Lindblad, M., Lovén, A., Mårald, G. & Svedberg, G. 2017. No particular way to go. *Journal of Education and Work*, 30:1, 39-52.
- Mikkonen, S. & Korhonen, V. 2018. Työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo. Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:4.
- Mitchell, K. E., Levin, S. & Krumboltz, J. D. 1999. Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling & Development*, 77(2), 115-124.
- Myrskylä, P. 2009 Koulutus periytyy edelleen. *Hyvinvointikatsaus* 1/2009, 24–29. [https://www.stat.fi/artikkelit/2009/art\\_2009-03-16\\_002.html](https://www.stat.fi/artikkelit/2009/art_2009-03-16_002.html) (Luettu 10.6.2020.)

- Nevala, A. & Nori, H. 2017: Osallisuuden vanhat ja uudet jakolinjat. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 335 – 369.
- Nevala, A. & Rinne, R. 2012. Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki, 203–338.
- Niemi, A-M. & Rosvall, P-Å. 2013. Framing and classifying the theoretical and practical divide: how young men's positions in vocational education are produced and reproduced. *Journal of Vocational Education & Training*, 65:4, 445-460.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat?: Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turku: Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/67040/AnnalesC309Nori.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (luettu 5.4.2019.)
- Nylund, M., Rosvall, P-Å., Eiríksdóttir, E., Holm, A-N., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A-M. & Ragnarsdóttir, G. 2018. The academic-vocational divide in three Nordic countries: Implications for social class and gender. *Education Inquiry*, 9(1), 97-121.
- Nyyssölä, N. 2004. Siirtymävaiheiden koulutusvalinnat: koulutuspoliittinen tarkastelu. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 35(2). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- OKM 2017: 25. Valmiina valintoihin II. Ammatillisesta koulutuksesta korkeakouluun. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80299/okm25.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 10.2.2019.)
- Opintopolku. Mitä ammatillisessa voi opiskella? Verkkójulkaisu: <https://opintopolku.fi/wp/amatillinen-koulutus/mita-ammatillisessa-voi-opiskella/> (Luettu 14.2.2019.)
- Parkin, F. 1974. Strategies of social closure in class formation, in: *The Social Analysis of Class Structure*. London, Tavistock.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications, Inc.
- Pehkonen, L. 2013. Saako työntekijäkansalaista sivistää. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronnot*. Helsinki: Gaudeamus, 31 – 47.
- Peura, M. & Jauhiainen, A. 2018. Tohtoriopintojen monet merkitykset suomalaisille ja ulkomaalaisille jatko-opiskelijoille. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura 2018. *Aikuiskasvatus* 38 (2018): 3, 223-236.
- Reay, D., David, M. & Ball, S. 2001. Making a Difference?: Institutional Habitus and Higher Education Choice. *Sociological Research Online* 5 (4). <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html> (Luettu 19.4.2019.)
- Rinne, R. 2014. Kulttuurinen pääoma ja koulutuksen periytyvyys. Teoksessa: S. Pulkkinen & J. Roihuvuo (toim.). *Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla*. 22–50. Espoo: Suomen ylioppilaskuntien liitto SYL ry, 22 – 50.

- [https://akateemisetnaiset.fi/wp-content/uploads/2014/11/141203\\_SYL\\_julkaisu\\_Erkanevat-koulutuspolut\\_2014.pdf](https://akateemisetnaiset.fi/wp-content/uploads/2014/11/141203_SYL_julkaisu_Erkanevat-koulutuspolut_2014.pdf) (Luettu 15.6.2020.)
- Rinne, R. Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences* 36.
- Roos, J-P. 1985. Elämäntapaa etsimässä. Tutkijaliiton julkaisusarja 34, Helsinki.
- Rosado, D. & David, M. 2006. 'A massive university or a university for the masses?' Continuity and change in higher education in Spain and England. *Journal of Education Policy*, 21:03, 343-365.
- Rosvall, P-Å. 2015. 'Lad' research, the reproduction of stereotypes? Ethnographic dilemmas when researching boys from working-class backgrounds, *Ethnography and Education*, 10:2, 215-229.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus> (Luettu 3.6.2020.)
- Salminen, H. 1999. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen ja keskiasteen tutkinon uudistuksen yhteneväisyyksiä ja eroja. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 30(5).
- Stenström, M. & Virolainen, M. 2014. The current state and challenges of vocational education and training in Finland. Nord-VET.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2016. Koulutukseen hakeutuminen. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/khak/2016/khak\\_2016\\_2017-12-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/khak/2016/khak_2016_2017-12-13_tie_001_fi.html) (Luettu 13.2.2019.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT). Ammatillinen koulutus [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. [https://www.stat.fi/meta/kas/ammatil\\_koul.html](https://www.stat.fi/meta/kas/ammatil_koul.html) (Luettu 13.2.2019)
- Thomsen, J. P. 2015. Maintaining Inequality Effectively? Access to Higher Education Programmes in a Universalist Welfare State in Periods of Educational Expansion 1984–2010. *European Sociological Review*, 31(6), 683-696.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf) (Luettu 18.6.2020.)
- Virolainen, M. & Teräs, M. 2018. Siirtymät ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(2). 51-60.
- Virolainen, M., Stenström, M-L., Vuorinen-Lampila, P. & Valkonen, S. 2012. Perhetaustan, uratyypin ja työelämään sijoittumisen erot koulutussektorilla. Teoksessa Stenström, M-L., Virolainen, M., Vuorinen-Lampila, P. & Valkonen, S. *Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen

tutkimuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39908/978-951-39-4850-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 24.5.2020.)

Vuorinen-Lampila, P. & Valkonen, S. 2012. Yliopisto-opiskelijoiden opintourat. Teoksessa Stenström, M-L., Virolainen, M., Vuorinen-Lampila, P. & Valkonen, S. Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39908/978-951-39-4850-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 24.5.2020.)

Vuorio-Lehti, M. 2007. Valkolakin hohde. Keskustelua ylioppilastutkinnon merkityksestä Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. *Kasvatus & Aika* 1 (1), 19-33. <http://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/1/1/valkolak.pdf> (Luettu 4.6.2020.)

# LIITTEET

## Liite 1: Haastattelukutsu

Hei,

oletko tullut yliopistoon opiskelijaksi ammatillisen koulutuksen kautta ilman ylioppilastutkintoa? Opintopolkusi ja opiskelukokemuksesi kiinnostavat meitä – tule mukaan haastattelututkimukseen!

Teemme tutkimusta ei-ylioppilastaustaisten yliopisto-opiskelijoiden opiskelukokemuksista. Tutkimuksessa tarkastelemme yliopistoon hakeutumista, sisäänpääsyä ja siellä opiskelua. Etsimme haastateltavaksi eri alojen yliopisto-opiskelijoita, jotka eivät ole suorittaneet lukion oppimäärää tai ylioppilastutkintoa, vaan ammatillisen perustutkinnon. Haastattelut tehdään keväällä 2019. Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina ja ne kestävät 1-2 tuntia. Voimme sopia sinulle sopivan ajankohdan. Toivomme, että haastattelut käytäisiin ensisijaisesti kasvotusten, mutta myös puhelin- ja Skype-haastattelut ovat toteutettavissa.

Haastattelujen keräämisen perusteena on tieteellinen tutkimus. Haastateltavien henkilöllisyys tulee säilymään anonyyminä tutkimusprosessin ajan ja haastatteluaineistot tulevat olemaan ainoastaan aineistonkeruuseen osallistuvien tutkijoiden nähtävissä ja käytettävissä. Tutkimusjulkaisuista ei ole mahdollista tunnistaa tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Lisätietoja tutkimuksen eettisistä periaatteista löydät liitteenä olevasta tietosuojaselosteesta.

Jos kiinnostuit tutkimukseen osallistumisesta, ota yhteyttä vastaamalla tähän sähköpostiin (nisope@utu.fi) ja sovitaan haastattelu aika.

Kutsua saa mielellään välittää eteenpäin kohderyhmään kuuluville!

Ystävällisin terveisin,

Niina Pesonen

## Liite 2: Haastattelurunko

### Lapsuudenko- din ja -ympäris- töjen perintö

- **Millainen perhetausta sinulla on?**
- a. Millä tavalla kotonasi suhtauduttiin koulunkäyntiin (peruskoulu)?
- b. Millainen oli oma suhtautumisesi kouluun?
- c. Kuinka muu lähipiiri suhtautui koulunkäyntiin?

### Ammatillinen koulutus

- **Miten/miksi päädyit opiskelemaan ammatilliseen oppilaitokseen?**
  - a. Mietitkö muita jatkokoulutusvaihtoehtoja?
  - b. Mitkä tekijät vaikuttivat päätökseen?
    - i. Millaisena näet perheesi merkityksen sille, että päädyit ammatilliseen koulutukseen?
    - ii. Entä kavereidesi tai muun vertaisryhmän vaikutus?
- **Millaista opiskelu ammatillisessa koulutuksessa oli?**
  - c. Viihdyitkö amiksessa / tuntuiko se sinulle sopivalta oppilaitokselta?
    - i. Koitko "kuuluvasi joukkoon"?
  - d. Kuinka opinnot amiksessa sujuivat? (opintomenestys)
- **Millaisia tulevaisuuden suunnitelmia sinulla oli ammatillisten opintojen aikana?**
  - e. Millaista opinto-ohjausta teille tarjottiin?
  - f. Miten jatko-opintoja käsiteltiin?
    - i. Kuinka niistä puhuttiin?
    - ii. Minne teitä ohjattiin?
  - g. Millaisia ajatuksia korkeakoulutus herätti silloin?
  - h. Miten opetushenkilöstö suhtautui mahdollisiin jatko-opintosuunnitelmiin/-pohdintoihin?

### Ammattikoulun jälkeinen aika

- **Mitä amiksen suorittamisen jälkeen tapahtui?**
  - a. Olitko työelämässä?
  - b. Miten muu elämä eteni?
  - c. Suorititko joitain opintoja? Jos AMK:
    - i. Miten päädyit sinne?
    - ii. Millasta opiskelu oli?
    - iii. Miten viihdyit siellä?
    - iv. Millaisia tulevaisuudensuunnitelmia silloin oli?

---

**Yliopistoon ha-  
keutuminen**

- **Millaisen polun kautta päädyit hakemaan yliopistoon?**
  - a. Minkä tekijöiden koet vaikuttaneen hakupäätökseen?
    - i. Oliko muita vaihtoehtoja – millaisia?
  - b. Miten alan valinta tapahtui?
  - c. Koetko ammatillisen taustasi vaikuttaneen jollain tapaa hakupäätökseen?
- **Koetko ammatillisen taustasi vaikuttaneen jollain tapaa hakuprosessiin?**
  - d. Saitko jostain tukea hakemiseen?
  - e. Miltä (mahdollinen) pääsykoeurakka tuntui?
  - f. Koetko ammatillisen taustasi vaikuttaneen valmistautumiseen?
  - g. Mahdolliset valmennuskurssikokemukset?
- **Miten päätökseesi hakea yliopistoon suhtauduttiin?**
  - h. Perhe, läheiset, ystävät, muut vertaiset

---

**Opiskelu yli-  
opistossa**

- **Millaiselta yliopisto-opintojen aloitus tuntui?**
  - a. Miltä hyväksyminen opiskelijaksi tuntui?
  - b. Miltä siirtyminen ammatillisesta koulutuksesta yliopistoon tuntui?
    - i. Kohtasitko vaikeuksia siirryessäsi amiksesta yliopistokoulutukseen?
  - c. Koetko, että ammatillinen taustasi vaikutti kokemuksiisi opintojen alussa?
  - d. Miten läheisesi/ystävät yms. suhtautuivat sisäänpääsyysi?
- **Millaiseksi olet kokenut yliopisto-opiskelun?**
  - e. Koetko ammatillisen taustasi vaikuttaneen opiskelukokemuksiisi?
  - f. Ovatko jotkin toiminta- tai työskentelytavat tuntuneet sinulle jollain tapaa sopivimmilta kuin toiset – mitkä?
    - i. Opintomenestys?
  - g. Koetko, että saat tukea opintoihin liittyvissä asioissa tarvittaessa?
  - h. Koetko, että lukion käyneillä on ”jotain enemmän” kuin sinulla?
    - i. Entä sinulla enemmän kuin lukion käyneillä?
  - i. Onko yliopistossa opiskelu muokannut ystäväpiiriäsi ja suhdettasi lähimpiin ihmisiin?
- **Kuinka koet sopeutuneesi yliopistoon?**
  - i. Koetko amistaustasi vaikuttaneen sopeutumiseen?
  - j. Koetko amistaustasi vaikuttaneen suhteisiin henkilöiden ja muiden opiskelijoiden kanssa?
  - k. Koetko kuuluvasi korkeakouluuyhteisöön?
  - l. Onko muiden suhtautuminen sinuun muuttanut sen jälkeen, kun sinusta tuli yliopisto-opiskelija?

---

**Tulevaisuus**

- Miltä tulevaisuutesi näyttää? Odotukset elämältä ja työelämältä?

**Liite 3: Esitietolomake**

1. Ikä: \_\_\_\_\_
2. Suoritettu ammatillinen tutkinto:  
\_\_\_\_\_
3. Valmistumisvuosi ammatillisesta koulutuksesta: \_\_\_\_\_
4. Muu koulutustausta:  
\_\_\_\_\_
5. Yliopisto-opintojen aloitusvuosi: \_\_\_\_\_
6. Pääaine yliopistossa:  
\_\_\_\_\_
7. Vanhempien koulutustausta:  
\_\_\_\_\_
8. Vanhempien työtehtävät:  
\_\_\_\_\_
9. Sisäänpääsyväylä yliopistoon: Päävalinta (pääsykoe) / Avoimen väylä / Muu:  
\_\_\_\_\_



## Liite 4: Tietosuojailmoitus

### Tietosuojailmoitus

#### 1. Rekisterin nimi

Ei-ylioppilastaustaisten opiskelijoiden kokemukset yliopistoon hakeutumisesta, sisään-pääsystä ja yliopisto-opiskelusta.

#### 2. Rekisterinpitäjä

KT, lehtori Annukka Jauhiainen 358 (0)2 94503659/ + 358 (0) 503 39 7868, annukka.jauhiainen@utu.fi, Assistentinkatu 5, 20014 Turun yliopisto

#### 3. Tutkimuksen vastuullinen johtaja ja tutkimusryhmä

Vastuullinen johtaja: KT, lehtori Annukka Jauhiainen 358 (0)2 94503659/ + 358 (0) 503 39 7868, annukka.jauhiainen@utu.fi Tutkimusryhmän jäsenet ovat Ulpukka Isopahkala-Bouret, (KT, dosentti), Nina Haltia (KT), Annukka Jauhiainen (KT) ja Niina Pesonen (KK).

#### 4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot

DPO@utu.fi,  
+358 29 450 4361

#### 5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste

Tutkimuksessa haastatellaan yliopisto-opiskelijoita ja yliopistosta valmistuneita henkilöitä, joilla ei ole ylioppilastutkintoa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ja analysoida tähän opiskelijaryhmään kuuluvien kokemuksia yliopistoon hakeutumisesta sekä siellä opiskelusta. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on tieteellinen tutkimus (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)

#### 6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät

Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:

Sähköpostiosoite, tutkinto-ohjelma, sukupuoli, syntymävuosi, suoritettu ammatillinen tutkinto ja valmistumisvuosi, yliopisto-opintojen aloitusvuosi, vanhempien koulutustausta, vanhempien työtehtävät, sisäänpääsyväylä yliopistoon, kokemuksia ja käsityksiä opiskelusta. Henkilötietojen luovuttaminen perustuu vapaaehtoisuuteen.

#### 7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät

Henkilötietoja käsittelevät tutkimusryhmän jäsenet. Heidän lisäksi henkilötietojen käsitelijänä ovat mahdollisesti tutkimusavustajat, joiden kanssa tulemme tekemään tietojenkäsittelysopimuksen (DPA). Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolisille

#### 8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin

Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle

#### 9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit

Haastattelunauhoista kirjoitetaan tekstitiedostot. Samalla tutkimusaineisto anonymisoidaan, jolloin tiedostoon ei jää suoria henkilötietoja. Henkilötietoja sisältävää aineistoa säilytetään tutkimuksen ajan, korkeintaan viiden vuoden ajan, Turun yliopiston tietosuojavaatimukset täyttävässä tallennustilassa. Tutkimusaineisto säilytetään pysyvästi ilman tunnistetietoja ja arkistoidaan tietoturvallisesti myöhempää tutkimuskäyttöä varten.

**10. Rekisteröidyn oikeudet**

Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteystiedot ilmoituksen alussa.

**11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu**

Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitteita tai viestin välitysmahdollisuutta yliopistoilta. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta

**12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta**

Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen