



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU



YHDISTELMÄTUTKINTO TOISEN ASTEEN KOULUTUSVALINTANA JA KOULUTUSPOLIITTISENÄ KYSYMYKSENÄ

Outi Lietzén



TURUN
YLIOPISTO
UNIVERSITY
OF TURKU

YHDISTELMÄTUTKINTO TOISEN ASTEEN KOULUTUSVALINTANA JA KOULUTUSPOLIITTISENA KYSYMYKSENÄ

Outi Lietzén

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Kasvatustiede
Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen
tohtoriohjelma (KEVEKO)

Työn ohjaajat

Professori Heikki Silvennoinen
Turun yliopisto

Professori Tero Järvinen
Turun yliopisto

Tarkastajat

Professori Sonja Kosunen
Itä-Suomen yliopisto

Dosentti Tarja Tolonen
Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Professori Sonja Kosunen
Itä-Suomen Yliopisto

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

Kansikuva: Sannina Salin

ISBN 978-952-02-0195-1 (Painettu)
ISBN 978-952-02-0196-8 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Painettu)
ISSN 2343-3191 (Sähköinen)
Painosalama, Turku, Suomi 2025

Anille

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Kasvatustiede

OUTI LIETZÉN: Yhdistelmätutkinto toisen asteen koulutusvalintana ja koulutuspoliittisena kysymyksenä

Väitöskirja, 295 s.

Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen tohtoriohjelma (KEVEKO)

Toukokuu 2025

TIIVISTELMÄ

Tämä väitöstutkimus kohdistuu toisen asteen tutkintomuotoon, yhdistelmätutkintoon, jossa opiskelija suorittaa samanaikaisesti ammatillisen perustutkinnon, ylioppilastutkinnon ja halutessaan koko lukion oppimäärän. Tässä väitöstutkimuksessa tutkitaan yhdistelmätutkinnon valintaa dualistisella toisella asteella 2010-luvulla ja yhdistelmätutkintoa koulutuspoliittisena kysymyksenä. Kokoava tavoite on tutkia, miten yhdistelmätutkinto on vastannut sille asetettuihin koulutuspoliittisiin tavoitteisiin. Yhdistelmätutkinnon valinneita nuoria voi pitää sosiologisesti mielenkiintoisena opiskelijaryhmänä, koska he ovat valinnallaan ylittäneet perinteisen käsi-pää-dualismin (Billett, 2014; Volanen, 2012). Sen lisäksi, että tutkimuksen keskeinen tehtävä on laajentaa ymmärrystä toisen asteen valinnoista suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, osallistuu se myös laajempaan kansainväliseen keskusteluun siitä, miten toinen aste tulisi organisoida ja millaisia yhteiskunnallisia vaikutuksia erilaisilla organisointitavoilla on (esim. Blossfeld ym., 2016; Nylund ym., 2018; Wheelahan, 2007, 2015).

Toisen asteen jakautumista ammatilliseen ja lukiokoulutukseen tarkastellaan tässä tutkimuksessa hyödyntäen Bernsteinin (2000) teoriaa pedagogisista koodeista, jonka keskiössä on ajatus siitä, että koulutusjärjestelmä mukailee ja uusintaa yhteiskunnan valtasuhteita ja näin ollen antaa eri yhteiskuntaluokista tuleville lapsille ja nuorille eriarvoiset mahdollisuudet saavuttaa eri tiedonmuotoja. Koulutusvalintojen tarkastelun teoreettisena viitekehyksenä puolestaan hyödynnetään erityisesti Bourdieun käytännön teoriaa (Bourdieu, 1990; Bourdieu & Passeron, 1990) ja Goldthorpen (1996; 1998) rationaalisen valinnan teoriaa sekä näitä kahta teoriaa yhdisteleviä teoreettisia näkemyksiä (esim. Evans, 2007; Gambetta, 1987; Glaesser & Cooper, 2014). Väitöstutkimuksessa toisen asteen koulutusvalintaa lähestytään siten, että taustalla nähdään vaikuttavan sekä rakenteelliset tekijät että yksilön oma päätöksenteko.

Väitöstutkimus rakentuu neljästä osatutkimuksesta, joissa hyödynnetään sekä määrällisiä että laadullisia aineistoja. Ensimmäisen osatutkimuksen aineisto muodostuu opetusministeriön, opetus- ja kulttuuriministeriön ja hallituksen koulutuspoliittisista asiakirjoista (N = 32), jotka käsittelevät yhdistelmäutkintoa ja toisen asteen kehittämistä. Analyysimenetelmänä käytettiin diskurssianalyysia. Toisessa osatutkimuksessa aineistona käytetään Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiön ja Suomen ammattiin opiskelevien liiton keräämää Amisbarometri 2015 -aineistoa (N = 15 886). Aineisto on analysoitu soveltuvien tilastollisten menetelmin. Analyysit tehtiin käyttäen painotettua aineistoa (N = 15 547). Osatutkimuksissa III ja IV käytetään vuonna 2014 Turun ja Tampereen ammatillisista oppilaitoksista kerättyä sähköistä kyselyaineistoa, johon vastasi 360 toisen ja kolmannen vuoden yhdistelmäutkinto-opiskelijaa. Aineisto on analysoitu soveltuvien tilastollisten menetelmin ja teoriaohjaavalla sisällönanalyysilla.

Vaikka yhdistelmäutkinto ei merkittävästi olekaan vaikuttanut koulutusjärjestelmätasolla toisen asteen organisointiin, joka perustuu ammatillisen ja lukiokoulutuksen vahvaan jakoon, opiskelijatasolla yhdistelmäutkinto kuitenkin näyttää murtaaneen perinteistä pää-kädet-dualismia. Vaikka yhdistelmäutkintoa suorittavat opiskelijat ovatkin vahvemmin ammatillisesti orientoituneita, oli yhdistelmäutkinto ollut opiskelijoiden tietoinen valinta yhdistää sekä käytännölliset ammattiopinnot että teoreettiset lukio-opinnot. Erityisen hyödyllisenä yhdistelmäutkintoa pidettiin jatko-opintojen näkökulmasta. Yhdistelmäutkinto näyttäytyy tämän tutkimuksen perusteella myös ammatillisen koulutuksen sisäisenä erityisreittinä, jonka avulla korkeakoulutettujen vanhempien ammatillisesti orientoituneet lapset pystyvät varmistamaan laajat jatkokoulutusmahdollisuudet.

ASIASANAT: yhdistelmäutkinto, toinen aste, ammatillinen koulutus, lukio, koulutusvalinnat, koulutuspolitiikka, koulutuksellinen tasa-arvo

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Education

Education

OUTI LIETZÉN: Dual qualification as an upper secondary education choice and as an education policy issue

Doctoral Dissertation, 295 pp.

Doctoral Programme on Educational Policy, Lifelong Learning and Comparative Education Research (KEVEKO)

May 2025

ABSTRACT

The subject of this dissertation is a special education route at the upper secondary level, dual qualification (DQ), in which students carry out studies in parallel in both general upper secondary education and vocational upper secondary education. This dissertation aims to study the choice of DQ studies in the dualistic upper secondary education system in the 2010s and the DQ as an education policy issue. The broader aim of this dissertation is to answer to the question whether the policy goals assigned for the DQ have actualized. Young people who have chosen a DQ are a sociologically interesting student group, as they have crossed the traditional mind-hands dualism (Billett, 2014; Volanen, 2012). The central aim of this study is to broaden the understanding of the choice of upper secondary education. In addition, the study contributes to the broader discussion on how upper secondary education should be organised and what kinds of societal implications the different ways of organising have (e.g. Blossfeld *ym.*, 2016; Nylund *ym.*, 2018; Wheelahan, 2007, 2015).

The differentiation at the upper secondary level in this dissertation is studied through making use of the theory on pedagogical codes of Bernstein (2000), according to whom the education system is shaped by and reproduces the power relations of society and therefore provides unequal possibilities for achieving different forms of knowledge. The theoretical perspectives on education choices rely on Bourdieu's theory of practice (Bourdieu, 1990; Bourdieu & Passeron, 1990), Goldthorpe's (1996; 1998) rational action theory, and perspectives that combine these two theoretical perspectives (e.g. Evans, 2007; Gambetta, 1987; Glaesser & Cooper, 2014). Education choices in this study are seen as the result of both structural factors and an individual's own decision making.

This dissertation is based on four sub-studies which make use of both quantitative and qualitative data. The data of the first study are comprised of policy documents of the Ministry of Education and Ministry of Education and Culture and other

governmental documents (N=32) that deal with the DQ and the development of upper secondary education. The data were analysed using discourse analysis. The data of the second sub-study are comprised of the Vocational School Student Survey 2015 (Amisbarometri 2015) collected by the Research Foundation for Studies and Education (Otus) and the National Union of Vocational Students in Finland (SAKKI) (N = 15 886). The data was analysed using suitable statistical methods. The analyses were carried out using weighted data (N = 15 547). The data of the third and fourth sub-studies are comprised of Webropol survey data, which was collected from the vocational institutes of city of Tampere and Turku in 2014, and which was responded to by 360 students in their second or third year of DQ studies. The data was analysed using suitable statistical methods and theory-based content analysis.

According to this dissertation, the effects of the DQ on the organisation of upper secondary education are minor, as the organisation is strongly based on the academic-vocational divide. However, at the level of students, the DQ has broken down the traditional mind-hands dualism. Although DQ students are more practically oriented, for most a DQ had been a deliberate choice to combine theoretical GUS studies and practical VET studies. Students saw the DQ especially useful from the perspective of further studies. Furthermore, according to this study, the DQ operates as a specialised education route within vocational education which is chosen by vocationally oriented children of parents who have higher education and through which they can secure broader further education possibilities.

KEYWORDS: dual qualification, upper secondary education, vocational education, general upper secondary education, education choices, education policy, educational equality

Kiitokset

Kun keväällä 2005 päätin yhdistää lukio-opinnot ja ravintolakokin ammatilliset opinnot toisiinsa, en vielä tiennyt, mihin nämä opinnot minut lopulta veisivät. Tämän väitöskirjan myötä elämässäni sulkeutuu nyt yksi ympyrä. Matka omista yhdistelmätyö-opinnoista on ollut pitkä, mutta sitä ei ole onneksi täytynyt tehdä yksin. Tässä kohtaa on aika kiittää niitä ihmisiä, jotka ovat tukeneet ja kannustaneet matkan varrella.

Haluan kiittää ohjaajiani professori Heikki Silvennoista ja professori Tero Järvistä osaavasta ja asiantuntevasta ohjauksesta väitösprosessin ajan. Kiitos oivaltavasta ja kriittisestä palautteestanne, kannustuksesta ja yhteiskirjoittajuudesta. Heikkiä haluan kiittää erityisesti siitä, että hän kannusti jatkamaan gradusta väitöskirjaan ja uskoi minuun ja tutkimusaiheeseen. Teroa kiitän erityisesti täsmällisestä palautteesta artikkeleita sekä väitöskirjan käsikirjoitusta kirjoittaessani.

Kiitän lämpimästi väitöskirjani esitarkastajia, professori Sonja Kosusta ja dosentti Tarja Tolosta. Kiitos molelemmille asiantuntevasta, täsmällisestä ja rakentavan kriittisestä palautteesta esitarkastusvaiheessa. Sonja Kosusta kiitän myös siitä, että hän on ysävällisesti lupautunut vastaväittäjäksi.

Tutkimukseni rahoituksesta kiitän Turun yliopiston tutkijakoulua, KEVEKO-tohtoriohjelmaa, Wihurin säätiötä ja kasvatustieteiden tiedekuntaa. Haluan kiittää kasvatustieteen laitosta myös siitä, että olen saanut pitää työpisteen Edulla loppuun asti ja näin täysipainoisesti keskittyä työn loppuun saattamiseen.

Haluan kiittää myös niitä nuoria, jotka vastasivat alunperin graduani varten kerättyyn kyselyyn syksyllä 2014 ja oppilaitosten rehtoreita ja tutkimusyhteyshenkilöitä siitä, että minun oli mahdollista toteuttaa aineistoni keruu oppilaitoksissanne. Suuri kiitos myös Otuksella ja Sakki Ry:lle, että toteutatte Amisbarometri-kyselyn joka toinen vuosi ja näin tuotatte tutkijoille ja opinnäytetyön tekijöille laadukkaita tutkimusaineistoja. Kiitän Otuksen Jukka-Pekka Jänkälää kaikista vastauksista liittyen Amisbarometri 2015 -aineistoon.

KEVEKO-tohtoriohjelma ja kasvatustieteiden laitos on ollut työpaikan lisäksi tärkeä sosiaalinen yhteisö. Haluan kiittää työtovereitani, niin väitöstutkijakollegoita kuin laitoksemme kokeneempia tutkijoita ja professoreita, kaikesta saamastani tuesta

ja kannustuksesta, mielenkiintoisista lounas- ja käytäväkeskusteluista, konferensseista sekä monista iloisista illanvietoista. Lisbeth Lundahl, jag är väldigt tacksam för att du var som gästprofessor vid vår avdelning. Tack för dina värdefulla kommentarer till min artikelmanuskript. Kiitos Eero Laakkoselle regressioanalyysissä avustamisessa. Olen myös kiitollinen siitä, että sain olla mukana perustamassa Docturnea, jonka ansiosta olen saanut tutustua väitöstutkijakollegoihin myös OKL:n puolella. On ollut ilo seurata, kuinka Docturne on jatkanut ja kehittänyt toimintaansa.

Lopuksi haluan kiittää vielä lähimpiä ystäviäni ja perhettäni. Kiitos lukiotytöt, Laura, Pauliina ja Satu, ja teidän puolisonne. Kiitos kaikista yhteisistä hetkistä ja vuosien aikana kertyneistä muistoista. Teidän seura on ollut hyvää vastapainoa väitöskirjatyölle! Kiitos myös Aino, uusien ystävien saaminen aikuisiällä ei ole itseltään selvyys! Kiitän vanhempiani Raijaa ja Lassea siitä, että olette kannustaneet olemaan utelias ja opiskelemaan sekä tukeneet meitä lapsia meidän valinnoissamme. Äitiäni kiitän myös kollegiaalisesta tuesta, on etuoikeutettua, että saa jakaa väitöskirjamatkaa oman äitinsä kanssa. Kiitos sisaruksilleni Iinalle ja Saulille puolisoineen! Kiitos Sannina hienosta kansikuvasta! Olen kiitollinen myös puolisoni Juhon perheeltä saamastani kannustuksesta vuosien aikana. Viimeisimpänä valtavan suuri kiitos pienelle rakkaalle perheelleni. Juho, olet kulkenut kanssani koko väitösprosessin ajan. Kiitos, että olet ollut tukena ja oikeina hetkinä myös työntänyt eteenpäin. Kiitos myös avustasi tietoteknisten pulmien kanssa. Rakas Anni, kiitos, että muistutat olemassaolollasi, mikä on oikeasti tärkeää ja merkityksellistä. Tuot jokaiseen päivään iloa oivalluksillasi ja kysymyksilläsi maailmasta. Nyt äidin väitöskirja on valmis, ja voidaan syödä kakkua!

Turussa, 2.5.2025

Outi Lietzén

Sisällys

Kiitokset	8
Sisällys	10
Osajulkaisu-uettelo	13
1 Johdanto	14
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat	14
1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	19
1.3 Aikaisempi tutkimus yhdistelmä-tutkinnosta.....	20
1.4 Tutkimuksen rakenne.....	22
2 Yhdistelmä-tutkinto koulutuspoliittisena kysymyksenä Suomessa	23
2.1 Yhdistelmä-tutkinto osana nykymuotoista toisen asteen järjestelmää.....	23
2.2 Suomalaisen toisen asteen varhaisvaiheet	26
2.3 Kohti nykymuotoista toisen asteen järjestelmää	30
2.4 Yhdistelmä-tutkinto osaksi toisen asteen järjestelmää	32
2.5 Toinen aste 1990-luvulta eteenpäin	35
3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	39
3.1 Koulutuksen hallinnollisen eriyttämisen teoreettinen tarkastelu	39
3.2 Yhteiskuntaluokan kehystämät koulutusvalinnat: koulutusvalintojen teoreettinen tarkastelu.....	46
3.2.1 Bourdieun käytännön teoria ja koulutuksen periytyminen.....	47
3.2.2 Rationaalisen valinnan teoria	53
3.2.3 Rakenteiden ja yksilön toiminnan kehystämä koulutusvalinta	55
3.3 Yhteenveto tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä.....	57
4 Tutkimusaineisto ja menetelmälliset ratkaisut	64
4.1 Tutkimusaineistot ja analyysit.....	64
4.1.1 Osatutkimus I: Dokumenttiaineisto	64
4.1.2 Osatutkimus II: Amisbarometri 2015 -aineisto	70
4.1.3 Osatutkimukset III ja IV: Sähköinen opiskelijakysely....	72
4.2 Tutkimuksen eettiset kysymykset	78

5 Tulokset	81
5.1 Yhdistelmätutkinnon asema suomalaisessa koulutuspolitiikassa ja koulutusjärjestelmässä	81
5.2 Yhdistelmätutkintoa suorittavien sosioekonominen tausta Amisbarometri 2015 -aineiston valossa	84
5.3 Jatkokoulutussuunnitelmien ja perheen kannustuksen merkitys yhdistelmätutkinnon valinnassa	85
5.4 Yhdistelmätutkinnon valinnan perusteet ja tyytyväisyys yhdistelmätutkinnon valintaan.....	86
6 Johtopäätökset	88
6.1 Yhdistelmätutkinto toisen asteen kaksinapaisuuden haastajana	88
6.2 Yhdistelmätutkinto toisen asteen sisäisenä erityisreittinä.....	92
7 Pohdinta	95
7.1 Yhdistelmätutkinnon tulevaisuus	95
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia	100
Lähteet	109
Liitteet	132
Alkuperäisjulkaisut	169

Taulukkuuettelo

Taulukko 1.	Erialaisten koulutuksen hallinnollisen eriyttämisen ja eriytymisen muotojen luokittelu.....	40
Taulukko 2.	Toisen asteen koulutusvalinnan merkitysten tyypittelyä kulttuuripääoman tason mukaan.....	62
Taulukko 3.	Toisen asteen koulutuksen funktiot.....	68
Taulukko 4.	Yhteenveto tutkimuksen menetelmällisistä ratkaisuista	78
Taulukko 5.	Osatutkimus I:n diskurssianalyysin keskeisimmät tulokset, alkuperäinen taulukko.....	82
Taulukko 6.	Tutkimuksen laadunarvioinnin viitekehys	102

Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Tutkimuksen kokonaisasetelma.....	19
Kuvio 2.	Toiselta asteelta valmistuneet vuosina 2010–2023 ja yhdistelmäututkinnon suorittaneiden osuus kaikista toisen asteen suorittaneista	26
Kuvio 3.	Bernsteinin (2000) käsitteistö ammatillisen ja lukiokoulutuksen erottelua painottavassa toisen asteen järjestelmässä.	45
Kuvio 4.	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.....	58

Liitetaulukot

Liitetaulukko 1.	Osatutkimus I:n tutkimusaineisto luokiteltuna sen mukaan, miten paljon siinä on käsitelty yhdistelmäututkintoa tai toisen asteen yhteistyötä.....	162
Liitetaulukko 2.	Yhdistelmäututkinnon valinnanperusteet.....	165
Liitetaulukko 3.	Tyytyväisyyden teemat	167
Liitetaulukko 4.	Tyytymättömyyden teemat	168

Osajulkaisuluettelo

Väitöskirjan yhteenveto-osa perustuu seuraaviin alkuperäisjulkaisuihin, joihin viitataan tekstissä roomalaisilla numeroilla I–IV.

- I Lietzén, O. (2023). The positioning of dual qualification studies in Finnish upper secondary education and government policy since the 1980s. *European Educational Research Journal*, 22(3), 368–393.
- II Lietzén, O., Silvennoinen, H., & Järvinen, T. The significance of parents, siblings and friends for the choice of a dual qualification in Finnish upper secondary education. (korjattavana)
Lietzénin kontribuutio artikkeliin oli tutkimuksen ideointi ja suunnittelu, aineiston muokkaus, analysointi ja tulkinta sekä artikkelin jäsentäminen, kirjoittaminen ja viimeistely. Silvennoisen ja Järvisen kontribuutio oli artikkelin jäsentäminen ja kirjoittaminen.
- III Lietzén, O., & Silvennoinen, H. (2020). Jatkokoulutussuunnitelmien ja perheen kannustuksen merkitys yhdistelmäututkinnon valinnassa. *Kasvatus 51*(3), 286–301.
- IV Lietzén, O., & Silvennoinen, H. (2018). Yhdistelmäututkinnon lupaukset – kaksois- ja kolmoisututkintoa suorittavien koulutusvalinnan syyt ja tyytyväisyys koulutukseen. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkko. Kasvatustieteellisen vuosikirja 2* (s. 321–367). Suomen kasvatustieteellinen seura.
Lietzénin kontribuutio artikkeleihin III ja IV oli tutkimusten ideointi ja suunnittelu, aineistonkeruu, analysointi ja tulkinta sekä artikkeleiden jäsentäminen, kirjoittaminen ja viimeistely. Silvennoisen kontribuutio oli artikkeleiden jäsentäminen ja kirjoittaminen. Osatutkimus IV on julkaistu kokoelmateoksessa, jonka toimituskuntaan kuului myös väitöstudkimuksen ohjaaja Silvennoinen, mutta hän ei osallistunut artikkelin vertaisarviointiprosessiin tai julkaisupäätöksen tekemiseen. Artikkelien käyttöön väitöskirjan osajulkaisuna on saatu kustantajien lupa.

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Toisen asteen koulutusvalinta on yksi tärkeimpiä päätöksiä yksilön tulevaisuuden näkökulmasta. Se määrittää pitkälti sijoittumista jatkokoulutukseen (Blossfeld ym., 2016; Kalmbach ym., 2024; Nori, 2011) ja on yhteydessä useisiin työmarkkinatulemiin, kuten työllisyystasoon (Kalenius, 2023), ansioihin (Kalmbach ym., 2024; Silliman & Virtanen, 2022) ja työn luonteeseen (Virmasalo ym., 2011). Vaikka Suomessa sekä ammatillinen että lukiokoulutus antavat muodollisen jatko-opintokelpoisuuden sekä ammattikorkeakouluun että yliopistoon, käytännössä toisen asteen valinta on useimmiten valinta nopean työelämään siirtymisen ja jatko-opintojen välillä. Toisen asteen siirtymän merkityksellisyyden vuoksi se on saanut runsaasti huomiota tutkimuskirjallisuudessa. Eri maissa tämä siirtymä tapahtuu eri vaiheessa koulutuspolkua, ja maat eroavat runsaasti myös siinä, millaisia mahdollisuuksia eri koulutusreitit tarjoavat (esim. Blossfeld ym., 2016). Tällä on merkittäviä yhteiskunnalliseen tasa-arvoon liittyviä seurauksia. Toisen asteen koulutusvalintaa voi pitää yhtenä kes- totutkimusaiheena, mutta tutkimuksissa valintaa tarkastellaan usein karkeasti ammatillinen-lukio-ulottuvuuksilla, siinä missä toisen asteen sisäistä eriytyneisyyttä on tutkittu vähemmän. Näin ollen myös toisen asteen sisäiset erityisryhmät ovat saaneet niukasti huomiota tutkimuksessa.¹ Yksi tällainen ryhmä on toisella asteella yhdistelmä- tutkintoa suorittavat opiskelijat. Yhdistelmä- tutkintoa suorittavia opiskelijoita ja yhdistelmä- tutkintoa koulutuspolitiikan näkökulmasta on viimeisen 20 vuoden aikana tutkittu vain muutamassa tutkimuksessa (Rautiainen, 2013; Meriläinen & Varjo, 2006, 2008; Varjo, 2007; Meriläinen, 2011). Yhdistelmä- tutkinnolla tässä väit- tötutkimuksessa viitataan toisen asteen tutkintomuotoon, jossa opiskelija suorittaa sekä ammatillisen perustutkinnon että ylioppilastutkinnon ja halutessaan lukion op- pimäärän. Tässä väitötutkimuksessa tarkastellaan yhdistelmä- tutkinnon valintaa dualistisella toisella asteella 2010-luvulla sekä yhdistelmä- tutkintoa koulutuspoliitti- senä kysymyksenä. Tutkimuksen laajempi kokoava tehtävä on vastata kysymykseen

¹ Tero Järvinen (2000, 2002, 2003) tutki erikoislukioita 2000-luvun alussa, minkä jäl- keen aihe on saanut vain vähän huomiota tutkimuskirjallisuudessa (poikkeuksena Ho- tulainen ym., 2016; Magnúsdóttir & Kosunen, 2022).

siitä, miten yhdistelmäutkinto on vastannut sille asetettuihin koulutuspoliittisiin tavoitteisiin. Tutkimuksen tavoitetta lähestytään tutkimalla yhdistelmäutkintoa suorittavien koulutusvalintoja ja koulutuskokemuksia sekä sitä, miten yhdistelmäutkintoa asemoidaan koulutuspoliittisissa dokumenteissa. Tutkimus asemoituu osaksi laajempaa kansallista ja kansainvälistä koulutuspoliittista keskustelua siitä, miten toinen aste tulisi organisoida ja millaisia yhteiskunnallisia vaikutuksia erilaisilla organisointitavoilla on (esim. Blossfeld ym., 2016; Jørgensen ym., 2019; Lundahl ym., 2010; Nylund ym., 2018; Nylund & Virolainen, 2019; Tarabini ym., 2022; Wheelahan, 2007, 2015).

Yleisesti ammatillisen perustutkinnon ja ylioppilastutkinnon yhdistelmään viitataan kaksoistutkintona, ja kolmoistutkinnoksi kutsutaan yhdistelmää, jossa opiskelija suorittaa kahden edellisen lisäksi lukion oppimäärän. Opetushallitus on suositellut käytettävän termiä ”kahden tutkinnon opinnot” (Gyldén ym., 2009), mutta termin pituuden vuoksi väitöstutkimuksessa päädyttiin käyttämään ”yhdistelmäutkinto”-termiä. Tätä termiä käyttävät myös useat oppilaitokset, Koulutuksen arviointineuvosto arvioinneissaan sekä opetus- ja kulttuuriministeriö asiakirjoissaan. Yhdistelmäutkinnolla voidaan viitata myös joissain yhteyksissä ammattikorkeakoulussa tai toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa suoritettaviin kahden alan opintoihin. Englanninkielisissä artikkeleissa käytetään *dual qualification* -termiä. Tätä termiä on käytetty muun muassa ulkoministeriön (2017) ”Education in Finland” -esitteessä sekä useammassa Suomen toista astetta käsittelevässä kansainvälisessä julkaisussa, joissa on sivuttu yhdistelmäutkintoa (Nylund & Virolainen, 2019; Varjo ym., 2020; Virolainen & Stenström, 2014). Myöskään tämä termi ei ole täysin ongelmaton, ja se voi yhdistelmäutkinnon tapaan viitata eri koulutusasteilla suoritettaviin, useampaa eri alaa yhdistäviin tutkintoihin. Englanninkielisissä teksteissä yhdistelmäutkintoon on viitattu myös *double qualification* (esim. Stenström & Virolainen, 2018b) ja *double degree* (esim. Meriläinen ym., 2023) -termeillä.

Yhdistelmäutkinto sai alkunsa 1990-luvun alun nuorisoasteen koulutuskokeilusta, joka oli poliittinen kompromissi, kun haluttiin luoda koulutusväylä myös ammatillisista opinnoista korkeakoulutukseen (Meriläinen, 2011; Meriläinen & Varjo, 2006, 2008). Yhdistelmäutkintoa tarkastellaan tässä väitöstutkimuksessa kansallisenä ratkaisuna laajalti Eurooppaa koskeneisiin yhteiskunnallisiin muutoksiin 1980- ja 1990-luvun vaihteessa, ja erityisesti kysymykseen, siitä, miten tasata arvostuseroja ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen välillä (Green ym., 1999; Stenström & Lasonen, 2000). Näitä merkittäviä yhteiskunnallisia muutoksia olivat muun muassa globalisaatio ja teknologinen kehitys sekä elämänurien monimuotoistuminen yhteiskunnallisten riskien ja epävarmuuden yleistymisen seurauksena. Esimerkiksi globalisaatio ja teknologinen kehitys pakottivat siirtymään Euroopassa maatalousvaltaisesta taloudesta yhä vahvemmin tietointensiiviseen ja korkeaa lisäarvoa tuot-

tavaan tuotantoon ja palveluihin. Myös työn organisointi on muuttunut; yhä harvempi pysyy samassa työtehtävässä vuosikausia, ja työtehtävät ovat yhä moninaisempia. (Green ym., 1999, s. 3–12; ks. myös Kenway, 1996; Rizvi & Lingard, 2010.) Siirtymät työmarkkinoille eivät enää noudata lineaarista kaavaa, vaan niitä kuvastaa aiempaa useammin vaihtelu työn ja opiskelun kanssa. Koulutuksessa myös pysytään pidempään. Koulutusjärjestelmän tulee pystyä vastaamaan näihin tarpeisiin joustavasti, mutta myös siten, että erilaisia koulutusvalintoja tekevä yksilö pystyy ennustamaan, miten eri tutkintoja pystyy hyödyntämään kussakin koulutusuran vaiheessa. (Green ym., 1999, s. 18–20; ks. myös France, 2007; Furlong, 2007; Walther & Plug, 2006.)

Koulutuspolitiikkaa ei ole mielekästä tarkastella enää ainoastaan kansallisella tasolla, siihen kun vaikuttavat esimerkit muista maista sekä EU:n ja OECD:n kaltaisten ylikansallisten organisaatioiden harjoittama koulutuspolitiikka (esim. Ball, 1998; Dale, 2005; Simola ym., 2017). Tarkasteltaessa koulutuspolitiikkaa kansainvälisellä tasolla ei ole kuitenkaan syytä olettaa, että kansallinen taso olisi kokonaan menettänyt merkitystään. Ylikansallinen koulutuspolitiikka saa erilaisia ilmiäsuja kansallisella tasolla, mikä juontuu maiden erilaisesta poliittishistoriallisesta kehityksestä, olemassa olevista instituutioista ja siitä, miten kansainvälistä koulutuspolitiikkaa lopulta sovelletaan kansallisella tasolla (esim. Antikainen, 2006; Ball, 1998; Green, 1999; Green ym., 1999; Ozga & Lingard, 2006; Simola ym., 2017). Erityistä huomiota tässä väitöstutkimuksessa saa Ruotsin toisen asteen kehitys. Ruotsin ja muiden Pohjoismaiden koulutusratkaisujen seuraamisella on Suomessa pitkä historia, joka ulottuu Ruotsin vallan ajalle, josta Suomeen jäi ruotsalaistyylinen poliittinen ja hallinnollinen kulttuuri (Simola ym., 2017, s. 23). Erityisen mielenkiintoisen Ruotsin toisen asteen järjestelmän kehityksestä tekee se, että toisen asteen integroimista vastustaneet poliittiset puolueet käyttivät Ruotsin yhdistettyä toista astetta esimerkkinä siitä, miten Suomen ei tulisi toimia (Meriläinen & Varjo, 2006, 2008). Lisäksi Ruotsi tarjoaa mielenkiintoisen esimerkin siitä, miten varsinkin kansainvälisessä tutkimuksessa hyvin samankaltaisina pidetyissä maissa kansainvälinen koulutuspolitiikka saa erilaisia ilmiäsuja (Antikainen, 2006; Jørgensen ym., 2019; Lundahl, 2016; Nylund & Virolainen, 2019).

Toisen asteen jakautumista ammatilliseen ja lukiokoulutukseen tarkastellaan hyödyntäen Basil Bernsteinin (2000) teoriaa pedagogisista koodeista, jonka keskiössä on ajatus siitä, että koulutusjärjestelmä mukailee ja uusintaa yhteiskunnan valtasuhteita ja näin ollen antaa eri yhteiskuntaluokista tuleville lapsille ja nuorille eriarvoiset mahdollisuudet saavuttaa eri tiedonmuotoja. Toisen asteen jakautuminen lukiokoulu- ja ammatilliseen koulutukseen on keskeinen mekanismi yhteiskunnan valtasuhteiden uusintamisessa. Historiallisesti siirtymä toiselle asteelle on ohjannut eri yhteiskuntaluokista tulevia nuoria erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin (Nylund ym.,

2018). Bernsteinin teoreettisia näkökulmia hyödynnetään tutkimuksessa tarkasteltaessa yhdistelmäutkimuksen asemaa osana suomalaista toista astetta 1980-luvun lopulta 2010-luvulle, mitä on vahvasti määrittänyt lukion ja ammatillisen koulutuksen välinen suhde.

Koulutusvalintojen tarkastelun teoreettisena viitekehyksenä tässä väitöstutkimuksessa hyödynnetään Pierre Bourdieun käytännön teoriaa (Bourdieu, 1986, 1990; Bourdieu & Passeron, 1990) ja John Goldthorpen rationaalisen valinnan teoriaa (Breen & Goldthorpe, 1997; Goldthorpe, 1996, 1998). Vaikka yleisesti näiden teorioiden nähdään edustavan kahta ääripäätä siten, että Bourdieun käytännön teoria korostaa yhteiskunnallisia rakenteita ja rationaalisen valinnan teoria taas rationaalista päätöksentekoa (Boone & Van Houtte, 2013; Gambetta, 1987; Scherger & Savage, 2010), ymmärretään nämä teoriat tässä väitöstutkimuksessa toisiaan täydentävinä. Toisen asteen koulutusvalintaa lähestytään siten, että taustalla nähdään vaikuttavan sekä rakenteelliset tekijät että yksilön oma päätöksenteko (Evans, 2007; Gambetta, 1987; Glaesser & Cooper, 2014; Hodkinson & Sparkes, 1997). Keskeisiksi kysymyksiksi nousee, ketkä valitsevat yhdistelmäutkimuksen ja kuinka yhden koulutusreitien valinta saa erilaisista taustoista tulevien mielessä erilaisia merkityksiä. Tutkimuksessa kiinnitetään huomiota erityisesti kotitaustan sekundaariseen vaikutukseen, eli siihen, miten koulutusreitit eroavat akateemisesti yhtä hyvin menestyneillä, mutta erilaisista perhetaustoista tulevilla nuorilla (Bourdieu & Passeron, 1990; Breen & Goldthorpe, 1997; Goldthorpe, 1996; Jackson, 2013a; Järvinen ym., 2023; Triventi ym., 2020). Edellä viitattujen tutkimusten pohjalta tiedetään muun muassa, että heikko koulumenestys ei ole yhtä voimakkaasti yhteydessä korkeakoulutettujen vanhempien lasten koulutusvalintoihin kuin matalasti koulutettujen vanhempien lasten koulutusvalintoihin. Koulutusvalintaperusteluista puolestaan tiedetään esimerkiksi, että korkeakoulutettujen vanhempien lapsille lukiovalinta näyttäytyy ennen kaikkea reittinä yliopisto-opintoihin ja matalammin koulutettujen vanhempien lapsille mahdollisuutena miettiä tulevaisuuden vaihtoehtoja (esim. Mehtäläinen, 2001; Salovaara, 2021; Tolonen & Aapola-Kari, 2021; Vanhalakka-Ruoho ym., 2016). Tämä sama on havaittu myös ammatilliseen koulutukseen hakevien koulutusvalintaperusteluissa: ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden koulutustavoitteet nousevat vanhempien koulutuksen mukaisesti (Mehtäläinen, 2001, s. 54).

Tutkimuksessa käytetään kolmea aineistoa, jotka ovat: (1) yhdistelmäutkimuksen ja toisen asteen kehittämistä käsittelevät koulutuspoliittiset dokumentit vuosilta 1989–2019 (N=32), (2) Amisbarometri 2015 -aineisto (N = 15 547) sekä (3) syksyllä 2014 yhdistelmäutkimintoa Tampereen ja Turun kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa suorittavilta opiskelijoilta kerätty kyselyaineisto (N=360). Koulutuspoliittisissa dokumenteissa paino on hallitusohjelmissa sekä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa, joista viimeinen julkaistiin vuonna 2010. Aineistoon valikoitui

myös työryhmämuistioita sekä hallituksen esityksiä. Amisbarometriaineisto mahdollisti laajan valtakunnallisen aineiston hyödyntämisen tutkimuksessa. Vuonna 2014 kerätyn kyselyaineiston vastaajiksi rajautuivat toisen ja kolmannen vuoden opiskelijat sekä muutama yksittäinen neljännen vuoden opiskelija. Syy tälle oli se, että kysely toteutettiin syyslukukaudella, ja osa opiskelijoista on saattanut tehdä päätöksen yhdistelmätkinnosta vasta kyseisen lukukauden alussa. Kyselyssä oli myös jatko-opintosuunnitelmiin liittyviä kysymyksiä, joiden esittämistä ensimmäisen vuoden opiskelijoille ei pidetty mielekkäänä.

Useamman eri aineiston hyödyntäminen on mahdollistanut syvällisen ja moniulotteisen ymmärryksen muodostamisen tutkittavasta ilmiöstä. Aineistot tukevat toisiaan. Vaikka paino tutkimuksen empiirisessä aineistossa on kyselyaineistoissa, myös kyselyyn pohjautuvia osatutkimuksia tarkastellaan harjoitetun koulutuspolitiikan valossa. Taustalla tässä on ajatus siitä, että valikointitutkimus on myös koulutuspolitiikan tutkimusta, kuten Nori ja Jauhiainen (2018, s. 181) sen sanovat: ”koulutusjärjestelmän prosessien, tuotosten ja arvojen tutkailua, sen tutkimusta mitä koulutus ’tekee’ ihmisille, kuinka se kohtelee heitä: keille ja minkälaisia mahdollisuuksia se avaa tai sulkee yhteiskunnassa” (ks. myös Stage, 2007).

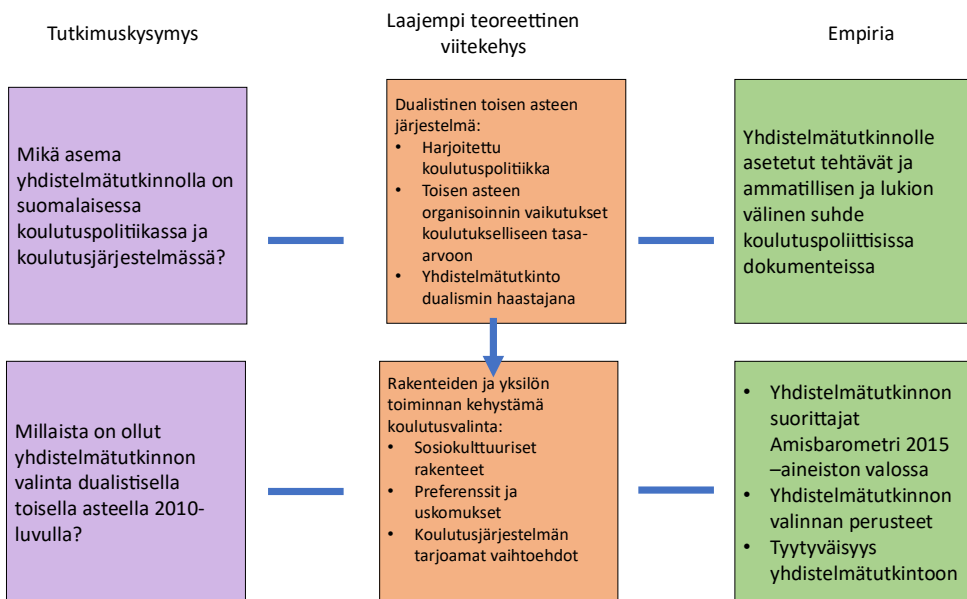
Tutkimus rakentuu neljästä osatutkimuksesta, joista ensimmäinen koskee yhdistelmätkinnon asemaa suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Ensimmäisessä osatutkimuksessa tutkimuskysymystä lähestytään hyödyntäen diskurssianalyysia, jonka keskeisenä kysymyksenä oli, millaista totuutta koulutuspoliittiset dokumentit rakentavat toisen asteen organisoinnista ja yhdistelmätkinnon asemasta osana sitä. Analyysin kautta havainnollistuu suomalaisen toisen asteen kaksinapaisuus, joka osaltaan on pitänyt yhdistelmätkinnon marginaalissa. Toisessa osatutkimuksessa tarkastellaan, miten vanhempien sosioekonominen asema, vanhempien koulutus, opiskelijan taloudellinen tilanne ja vanhempien työllisyystilanne sekä sisarusten ja ystävien koulutusvalinnat ovat yhteydessä yhdistelmätkinnon valintaan. Kolmannessa ja neljännessä osatutkimuksessa tarkastellaan yhdistelmätkintoa suorittavien opiskelijoiden koulutusvalinnan perusteluita sekä yhdistelmätkintoa suorittavien opiskelijoiden tyytyväisyyttä koulutusvalintaansa. Kolmannessa osatutkimuksessa keskitytään jatkokoulutus suunnitelmien ja perheen kannustuksen merkitykseen yhdistelmätkinnon valinnassa sekä siihen, miten eri taustatekijät ovat yhteydessä valintaperusteisiin. Neljännessä osatutkimuksessa syvennytään sukupuolen merkitykseen yhdistelmätkinnon valinnan perusteissa sekä siihen, mitä koulutusmuotoa opiskelijat olivat pitäneet tärkeimpänä valinnassaan. Lisäksi tarkastellaan, miten taustatekijät ja valintaperusteet ovat yhteydessä yhdistelmätkintoa suorittavien tyytyväisyyteen. Sekä kolmannen että neljännen osatutkimuksen määrällisiä tuloksia laajentavat sisällönanalyysillä analysoidut avoimet vastaukset valinnan perusteista sekä tyytyväisyyden ja tyytymättömyyden teemoista.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tässä väitöstutkimuksessa tutkitaan, *miten yhdistelmätkinto on onnistunut saavuttamaan sille asetetut koulutuspoliittiset tavoitteet*. Tutkimuksen kokoavaan tutkimustehtävään vastataan seuraavilla empiirisillä tutkimuskysymyksillä:

1. Miten yhdistelmätkinto asemoituu osaksi toisen asteen koulutusta ja suomalaista koulutuspolitiikkaa koulutuspoliittisissa dokumenteissa? (osatutkimus I)
2. Miten perhetausta sekä sisarusten ja ystävien koulutusvalinnat ovat yhteydessä yhdistelmätkinnon valintaan? (osatutkimus II)
3. Millä perusteilla opiskelijat ovat valinneet yhdistelmätkinnon ja miten eri taustatekijät ovat yhteydessä valinnan perusteluihin? (osatutkimus III ja IV)
4. Kuinka tyytyväisiä opiskelijat ovat yhdistelmätkinnon valintaan ja mitkä tekijät selittävät tyytyväisyyttä? (osatutkimus IV)

Kuviossa 1 havainnollistetaan tutkimuksen kokonaisasetelma. Vaikka koulutusvalintojen ja koulutuspolitiikan tarkastelu jakaantuu erillisiin osatutkimuksiin, ne eivät ole toisistaan erillisiä ilmiöitä. Toisen asteen jakautuminen ammatilliseen ja lukio-koulutukseen on merkittävä koulutuksellista eriarvoisuutta tuottava rakenne koulutusjärjestelmässä (Nylund ym., 2018).



Kuvio 1. Tutkimuksen kokonaisasetelma.

1.3 Aikaisempi tutkimus yhdistelmätkinnosta

Nuorisoasteen koulutuskokeilujen yhteydessä tehtiin laajoja selvityksiä koulutuskokeiluista, ja niissä tarkasteltiin myös kaksoistutkintoa suorittavia (Heikkilä, 1993; Mäkinen, Virolainen, ym., 1997; Volanen ym., 2000). Nuorisoasteen koulutuskokeilussa kaikki lukio- ja ammatillisia opintoja yhdistäneet nuoret eivät kuitenkaan suorittaneet kaksois- tai kolmoistutkintoa täysimääräisesti. Keskeinen ero nykyhetkeen on myös se, että ennen vuotta 1999 ainoastaan lukiokoulutus antoi yleisen jatkokoulutuskelpoisuuden, ja vasta vuodesta 1999 lähtien kaikki toisen asteen oppilaitokset ovat olleet velvollisia tekemään yhteistyötä toisten toisen asteen oppilaitosten kanssa. Yhdistelmätkinnon suorittajia pääasiallisena tutkimuskohteena tarkastelivat Päivi Vuorinen (2000), Maarit Virolainen (2000) ja Eija-Mari Heikkilä (1993). Näiden kolmen tutkimuksen tuloksiin palataan luvussa 3, jossa tarkastellaan toisen asteen koulutusvalintaa.

Anitta Järvinen (2000) tutki väitöskirjassaan Kotkan ammatilukion koulutuksen vaikutuksia sieltä valmistuneiden nuorten elämään, jatko-opinto- ja työelämävalmiuksiin ja koulutuksen jälkeiseen elämäntilanteeseen. Tutkimusmenetelmänä oli kysely, johon vastasi 43 Kotkan ammatilukiosta valmistunutta. Vaikutusten lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli laajemmin hahmottaa yleiskvalifikaatioiden kvalifikaatio-teoreettista kenttää. Tutkimukseen osallistujat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä ammatilukiosta saamiinsa valmiuksiin kaikilla kolmella tutkitulla osa-alueella. Puutteenä jokaisella osa-alueella nousi koulutuksen tarjoamat rajalliset innovaatiotaidot. Suurimmalla osalla vastaajista koulutuksen jälkeinen sijoittuminen vastasi heidän ennako-oletuksiaan, ja ammatilukio oli edesauttanut heidän jatko-opintoihin ja töihin pääsyä sekä laajentanut jatko-opiskelumahdollisuuksia. Vastaajat myös arvioivat ammatilukion olleen oppimisympäristönä heille sopiva, ja he pitivät teorian ja käytännön vaihtelua erityisen positiivisena asiana. Ongelmia tuotti paikoin opinto-ohjelmien kehittymättömyys ja tiivis opiskelutahti. Järvinen arvioi tutkimuksensa perusteella ammatilukion lisänneen koulutuksellista tasa-arvoa, koska iso osa vastaajien vanhemmista oli työelämässä joko toimihenkilö- tai työtökijäasemassa, eivätkä tutkittavat olisi valinneet lukiota ilman ammatillista koulutusta.

Marjatta Rautiainen (2013) tarkasteli väitöskirjassaan Rovaniemen ammatilukion kehitystä vuosina 1996–2008. Väitöskirjan tavoitteena oli kuvata paikallisen tason koulutuksen prosessia, jonka seurauksena pienimutoisesta yhteistyöstä muodostui vakiintunut usean sadan oppilaan toisen asteen koulutusreitit. Tutkimuskohteena väitöskirjassa on paikallisen tason malli, jota tarkastellaan osana laajempaa valtakunnallista kehitystä. Väitöskirjan aineisto muodostui dokumenttiaineistosta ja kymmenen opiskelijan ja opettajan haastatteluaineistosta. Rautiainen jakaa ammatilukion kehitysvaiheet aloitusvaiheeseen, murrosvaiheeseen ja vakiintumisen vaiheeseen. Alkuun opiskelijoita oli ammatilukiossa vain 32, ja toimintaa leimasi väliaikaisuus. Toiminnan lähtökohtana oli tilanne, jossa kaikille lukioon hakeutuvalla ei

ollut löytynyt opiskelupaikkaa. Opiskelijamäärä kuitenkin lähes kymmenkertaistui vain viidessä vuodessa. Murrosvaihetta (2002–2005) leimasi useat muutokset sekä lukio- että ammatillisessa koulutuksessa. Myös rahoitusta muutettiin siten, että Rovaniemen koulutuskuntayhtymä osti lukiokoulutuksen Rovaniemen kaupungilta. Useat muutokset näkyivät hienoisena opiskelijamäärien laskuna. Keskeistä toiminnan vakiintumiselle oli Lapin ammattiopiston perustaminen vuonna 2006, jolloin ammattilukio asetui osaksi ammattiopiston toimintaa. Myös positiiviset arviot toiminnasta kannustivat jatkamaan toimintaa. Tulevaisuuden kannalta isoimmaksi kysymysmerkiksi Rautiainen nostaa yhtäältä ammatilliseen koulutukseen kohdistuvan valtakunnallisen tason säätelyn ja toisaalta koulutuksesta päättävien tahojen halukkuuden jatkaa toimintaa.

Raija Meriläinen (2011) tutki väitöskirjassaan koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemyksiä toisen asteen kehityksestä 1970-luvulta 1990-luvun loppuun. Hän haastatteli väitöskirjaansa 39 politiikan vaikuttajaa, muun muassa opetusministereitä, virkamiehiä ja järjestöjen keskeisiä toimijoita. Hän kysyy väitöskirjassaan, mitkä olivat vaikuttajien mukaan uudistusten päämäärät ja miten tasa-arvo ja yleissivistys vaikuttivat toisen asteen koulutusta koskevaan päätöksentekoon tutkimuksen ajanjaksolla, sekä miten toisen asteen koulutuksen sisältöä ja rakennetta pyrittiin kehittämään ja mikä oli ylioppilastutkinnon vaikutus kehittämisessä. Väitöskirjassa taustoitetaan kattavasti sitä poliittista prosessia, jonka seurauksena yhdistelmäutkinnoista tuli yhtäältä vakiintunut toisen asteen koulutusväylä ja toisaalta kysymystä siitä, miksi yhdistelmäutkinto jäi marginaaliin ja ammatillinen ja lukiokoulutuksen väliset vahvat raja-aidat säilyivät. Meriläisen tutkimus pureutuu syvällisesti toisen asteen uudistamista leimanneeseen ammatillisen ja lukiokoulutuksen väliseen jännitteeseen suhteeseen sekä taustalla vaikuttaneisiin poliittisiin jakolinjoihin. Myös Janne Varjo (2007) sivuaa 1990-luvun koulutuspolitiikkaa käsittelevässä väitöskirjassaan yhdistelmäutkinnon koulutuspoliittista taustaa. Meriläinen ja Varjo ovat myös kirjoittaneet nuorisokouluun kytkeytyvästä poliittisesta keskustelusta kahdessa artikkelissaan (2006, 2008).

Koulutusvalintaa ja koulutuksen valikointia tarkastelevissa tutkimuksissa yhdistelmäutkintoa on käsitelty vain niukasti viimeisen 20 vuoden aikana. Aihetta on sivuttu toisen asteen koulutusvalintoja (Herranen & Souto, 2016; Mehtäläinen, 2001; Mäkelä, 2019; Saari, 2016; Salovaara, 2021; Snellman, 2016; Tolonen & Aapola-Kari, 2021; Tuijula, 2011; Tuononen, 2016; Varjo ym., 2020; Vihtari, 2021) ja korkeakoulutusvalintaa (Haltia ym., 2022) tarkastelevissa tutkimuksissa. Yhdistelmäutkintoa suorittavat on tutkimuksissa usein luokiteltu ammatillisen koulutuksen opiskelijoiksi (Herranen & Souto, 2016; Härkönen & Sirniö, 2020; Salovaara, 2021; Snellman, 2016; Tolonen & Aapola-Kari, 2021; Varjo ym., 2020). Laajimmin edellä viitatuista tutkimuksista aihetta on käsitellyt Snellman (2016), joka tarkasteli haastatteluaineistolla (N = 14) vanhempien ja nuorten toisen asteen valintaan kytkeytyviä

puhetapoja ja huomioi tutkimuksessaan myös yhdistelmätutkintoa suorittavat, joita oli aineiston kuudesta ammatilliseen koulutukseen suuntautuvasta nuoresta neljä. Näiden tutkimusten tuloksia ja havaintoja tarkastellaan laajemmin luvussa 3, jossa käsitellään toisen asteen koulutusvalintaa. Pääasiallisena tutkimuskohteena yhdistelmätutkintoa suorittavia on tarkasteltu 20 viime vuoden aikana lähinnä pro graduissa (Kattilakoski, 2006; Lietzén, 2016; Ristolainen, 2015; Toikka, 2016; Mustonen, 2012). Anri Riikonen ja Heini-Leena Lumio (2023) tarkastelivat pro graduissaan aihetta opinto-ohjaajien näkökulmasta.

Vuonna 2007 Koulutuksen arviointineuvosto toteutti (Mäensivu ym., 2007) arvioinnin, jossa tutkittiin, miten toisen asteen yhteistyö edistää opiskelijoiden mahdollisuuksia yksilöllisiin valintoihin ja joustaviin koulutusohjelmiin ja miten mahdollisuus näihin yksilöllisiin valintoihin toteutui valtakunnallisesti. Arviointi toteutettiin lukuvuonna 2005–2006, ja siihen osallistuivat kaikki 102 ammatillisen ja lukiokoulutuksen muodostamaa yhteistyöverkosta. Yhdistelmätutkintojen tilannetta on sivuttu myös muissa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arvioinneissa (Goman ym., 2020; Hintsanen ym., 2016). Viimeisin laaja selvitys yhdistelmätutkintojen suorittajista on valtioneuvoston julkaisu ”Toisen asteen koulutuksen suorittamistapojen vaikutukset” (Kalmbach ym., 2024), jossa tarkastellaan yhdistelmätutkinnon suorittajien taustoja ja sijoittumista työelämään ja jatko-opintoihin sekä nuorisosaasteen koulutuskokeilun vaikutuksia. Myös tämän julkaisun tuloksia tarkastellaan lisää tuonnempana muissa luvuissa.

1.4 Tutkimuksen rakenne

Tämän johdantoluvun jälkeen seuraavassa luvussa tarkastellaan sekä kansallisen että kansainvälisen tason näkökulmasta, miten yhdistelmätutkinnosta muotoutui yksi toisen asteen koulutusmuoto. Kansallisessa tarkastelussa myös tarkastellaan laajemmin toisen asteen muotoutumista sekä toisen asteen viime vuosien kehityslinjoja. Kolmannessa luvussa esitellään tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat. Ensin tarkastellaan toisen asteen koulutuksen jakautumista lukio- ja ammatilliseen koulutukseen teoreettisesta näkökulmasta, ja tämän jälkeen koulutuksen valintaa ja valikointia jäsennetään teoreettisesti. Luvun lopussa vedetään yhteen, miten useista eri teoreettisista näkökulmista muodostuvaa kokonaisuutta hyödynnetään tässä väitöstutkimuksessa. Luvussa 4 esitellään tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut ja pohditaan tutkimuseettisiä kysymyksiä. Viidennessä luvussa esitellään tutkimuksen osatutkimusten keskeiset tulokset. Kuudennessa luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia suhteessa teoreettiseen viitekehykseen ja aikaisempaan tutkimukseen. Luvussa 7 pohditaan yhdistelmätutkinnon tulevaisuutta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä harjoitetun koulutuspolitiikan näkökulmasta. Lopuksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä sekä esitetään jatkotutkimusaiheita.

2 Yhdistelmä­tutkinto koulutuspoliittisena kysymyksenä Suomessa

2.1 Yhdistelmä­tutkinto osana nykymuotoista toisen asteen järjestelmää

Perusasteen jälkeisen toisen asteen koulutuksen muodostavat ammatillinen koulutus ja lukiokoulutus. Koulutusmuodot jakavat eriytyneistä tavoitteistaan huolimatta yhteisen arvopohjan. Kummankin koulutusmuodon tavoitteena on ”tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja” (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017, 2 §; Lukiolaki, 2018, 2 §).

Ammatillisten tutkintojen ja ammatillisen koulutuksen tavoitteena 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, 2017, 2 §). Ammatillisia tutkintoja ovat ammatilliset perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot. Ammatillisen perustutkinnon laajuus on 180 osaamispistettä ja ammattitutkintojen 120–180 osaamispistettä ja erikoisammattitutkintojen 160–210 osaamispistettä. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017, 10 §.) Vaikka osaamispisteet eivät ole aikaan sidottuja vaan kuvaavat osaamisen kattavuutta, vaikeusastetta ja merkittävyyttä (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017, 12 §), Opetushallituksen tulee laatia ammatillisten perustutkintojen perusteet siten, että tutkinnot vastaavat laajuudeltaan lukiolaissa säädettyä lukion oppimäärän laajuutta, eli noin kolmea vuotta (OKM, 2021a, s. 14).²

² Tätä tarkennettiin vuonna 2022, kun yhden osaamispisteen vähimmäisopetus- ja ohjausmääräksi ammatillisessa peruskoulutuksessa asetettiin 12 tuntia siten, että tuntimäärä voi olla suurempi tai pienempi opiskelijan oppimisvalmiuksien tai yksilöllisten valintojen perusteella (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta, 2021).

Lukiokoulutuksen tavoitteena on ”antaa opiskelijalle valmiudet aloittaa korkea- koulututkintoon johtavat opinnot yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa” (Lukiolaki, 2018, 2 §). Lukiokoulutuksen lopussa suoritetaan ylioppilastutkinto, jossa arvioidaan, onko opiskelija omaksunut lukiokoulutuksen opetussuunnitelman mukaiset tiedot ja taidot sekä saavuttanut lukiokoulutuksen tavoitteiden mukaisen riittävän kypsyysyden. Ylioppilastutkinnolla saavuttaa yleisen jatko-opintokelpoisuuden. (Laki ylioppilastutkinnosta, 2019.) Nuorille suunnatussa lukiossa opiskelija suorittaa 150 opintopistettä ja aikuisille suunnatun lukion opintojen laajuus on 88 pistettä. Lukiokoulutuksen tavoitteellinen suoritus aika on kolme vuotta. (Lukiolaki, 2018.)

Sekä laki ammatillisesta koulutuksesta että lukiolaki ovat velvoittaneet koulutuksen järjestäjiä tekemään yhteistyötä alueen muiden toisen asteen koulutuksen järjestäjien ja muun koulutuksen järjestäjien kanssa vuodesta 1999 lähtien (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017, 124 §; Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta, 1998, 10 §; Lukiolaki, 1998, 5 §; Lukiolaki, 2018, 8 §). Ammatillisen koulutuksen ja lukion yhteistyöstä on erilaisia toteuttamismalleja. Yhdistelmätutkinnon lisäksi opiskelijan on mahdollista tehdä oppilaitosrajat ylittäviä kurssivalintoja ilman, että tavoitteena on yhdistelmätutkinnon suorittaminen. Yhdistelmätutkinto-opinnot on yleensä organisoitu ammatillisen koulutuksen sisällä yhteistyössä paikallisen lukiokoulutuksen kanssa, ja opiskelijoille on tehty ennalta suunnitellut yhdistelmätutkinto-ohjelmat ammatillisen alan mukaan. Yhdistelmätutkintoa suorittavat opiskelijat suorittavat lukio-opinnot useimmiten aikuislukion oppimäärällä. Se, miten ammatilliset opinnot ja lukio-opinnot rytmittyvät, riippuu koulutuksen järjestäjästä. Osalla yhdistelmätutkinnon suorittajista ammatillisia aineita ja lukio-opintoja on samassa jaksossa, ja osa puolestaan suorittaa lukio- ja ammattiopintoja vuorokaksin. Kaksoistutkinto-opinnot on mahdollista suorittaa kolmessa vuodessa, mutta kolmoistutkinnon suorittamiseen menee tyypillisesti neljä vuotta. (Mäensivu ym., 2007.)

Lukiokoulutuksessa jatkaa reilu puolet perusasteen suorittaneista ja ammatillisessa koulutuksessa reilu 40 prosenttia.³ Tytöt hakeutuvat poikia useammin lukiokoulutukseen, ja pojat puolestaan tyttöjä useammin ammatilliseen koulutukseen. (Tilastokeskus 2023a.) Vastaavia lukuja yhdistelmätutkinnon valinneista tai yhdistel-

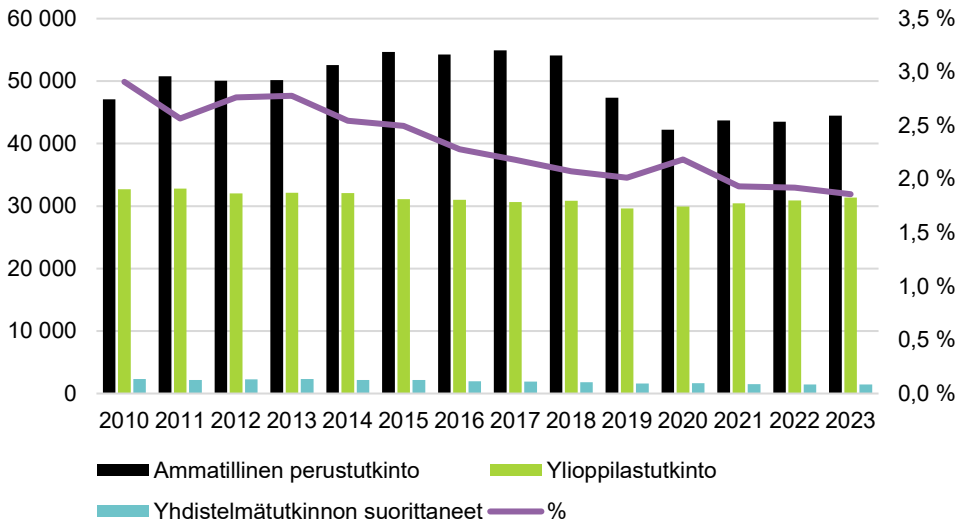
³ Vuosina 2014–2022 peruskoulun päättäneistä 1–4 prosenttia ei jatkanut missään koulutuksessa ja 2–5 prosenttia jatkoi peruskoulun lisäluokalla (kymppiluokalla) tai valmentavassa tai valmistavassa koulutuksessa. Peruskoulun jälkeen koulutusta jatkamattomien määrä laski tasaisesti kyseisellä ajanjaksolla, ja varsinkin valmentavien ja valmistavien koulutusten suosio kasvoi. Tilastokeskuksen tilastoissa ei ole tietoa muussa kuin toisen asteen koulutuksessa jatkavista ennen vuotta 2014. Ennen tätä vuotta heidät on tilastoitu koulutuksessa jatkamattomiin. Peruskoulun lisäluokat poistuivat vuonna 2022, ja ne on korvannut tutkintoon valmentava koulutus (Rosvall, 2022).

mätutkinnon vuosittaisista suorittajamääristä ei ole. Opetushallinnon Vipunen-tietokannasta löytyy ainoastaan tieto yhdistelmäutkinnosta valmistuneista opiskelijoista. He ovat suorittaneet ammatillisen perustutkinnon ja lukiotutkinnon joko samana tai peräkkäisinä vuosina. Vuosina 2010–2023 Manner-Suomessa ammatillisen perustutkinnon ja ylioppilastutkinnon suorittaneita oli yhteensä 72 100–85 000, ja vuodessa heistä 1 400–2 300 (2–3 %) suoritti yhdistelmäutkinnon (kuvio 2). Yhdistelmäutkinnon suorittaneiden osuus toiselta asteelta valmistuneista on ollut laskusuunnassa vuodesta 2013 lähtien. Vuosittaisen yhdistelmäutkintoa suorittavien opiskelijoiden kokonaismäärän voi olettaa olevan hieman tutkinnon suorittaneita suurempi, koska osa opiskelijoista keskeyttää yhdistelmäutkinto-opinnot. Todennäköisesti nämä opiskelijat eivät kuitenkaan keskeytä toisen asteen opintoja kokonaan, vaan he siirtyvät joko ammatilliseen tai lukiokoulutukseen.

Naiset suorittavat yhdistelmäutkinnon miehiä useammin. Maakunnittain tarkasteluna määrällisesti yhdistelmäutkintoja suoritettiin 2010-luvulla eniten Uudellamaalla, Pirkanmaalla ja Varsinais-Suomessa, mutta suhteellisesti eniten niitä suoritettiin Pohjanmaalla, Keski-Pohjanmaalla ja Lapissa.⁴ Aloittain tarkasteltuna määrällisesti eniten yhdistelmäutkintoja 2010-luvulla suoritettiin tekniikan alalla, mutta yhdistelmäutkintojen suhteellinen osuus oli tekniikan alalla pienin.⁵ Suhteellisesti eniten yhdistelmäutkintoja suoritettiin kaupan, hallinnon ja oikeustieteiden alalla, joskin erot muihin aloihin ovat pieniä. (Kalmbach ym., 2024, s. 17–24.)

⁴ Määrän ja suhteellisen osuuden ero johtuu siitä, että Uudeltamaalta, Varsinais-Suomesta ja Pirkanmaalta valmistuu määrällisesti eniten ammatillisen perustutkinnon suorittaneita. Esimerkiksi 2010-luvulla Uudeltamaalta valmistui noin 10 000–15 000 opiskelijaa vuodessa. Puolestaan esimerkiksi Lapissa ammatillisesta perustutkinnosta valmistui 1500–2500 opiskelijaa. (Vipunen, 2025a.)

⁵ Tämä epäsuhta määrän ja suhteellisen osuuden välillä johtuu siitä, että määrällisesti tekniikan alat ovat ammatillisen koulutuksen suurin koulutusalaryhmä. Tekniikan alojen opiskelijoiden osuus kaikista ammatillisesta perustutkinnosta valmistuneista oli vuosina 2010–2023 noin kolmannes (Vipunen, 2025a.), jolloin myös tekniikan aloilta suoritettiin runsaasti yhdistelmäutkintoja verrattuna muihin aloihin. Suhteellista osuutta tekniikan aloilla todennäköisesti laskee erityisesti alojen miesvaltaisuus, sillä vuonna 2022 tekniikan alan opiskelijoista 77 prosenttia oli miehiä (Tilastokeskus, 2023b).



Kuvio 2. Toiselta asteelta valmistuneet vuosina 2010–2023 ja yhdistelmätutkinnon suorittaneiden osuus kaikista toisen asteen suorittaneista (%) (Vipunen, 2025a; 2025b; 2025c).

2.2 Suomalaisen toisen asteen varhaisvaiheet

Toisen asteen organisointi on seurausta varsin vakiintuneista käsityksistä koskien ”käden ja pään” taitoja (Billett, 2014; Volanen, 2012). Tällä jaolla on pitkät historialliset juuret, jotka ulottuvat aina antiikkiin Kreikkaan asti. Perusajatuksena tässä dualismissa on se, että on työtehtäviä, joissa tarvitaan älyllisiä ”pään taitoja”, ja on työtehtäviä, jotka ovat luonteeltaan rutiininomaisia eivätkä juuri vaadi soveltamista ja perustuvat ennen kaikkea kädentaitoihin. Yleisesti pään taitoja vaativat työtehtävät saavat enemmän yhteiskunnallista arvostusta kuin kädentaitoja vaativat työtehtävät. Niin sanottuihin matalamman tason työtehtäviin ajatellaan usein riittävän suppeampi lyhyt ja rajattu koulutus. (Billett, 2014; ks. myös Goodson, 1992.) Historiallisesti toisen asteen muodostuminen on noudattanut Euroopan maissa hyvin samankaltaista kaavaa, jossa ammatillinen ja yleissivistävä koulutus ovat kehittyneet toisistaan erillään ja myös pysyneet toisistaan erillään toisen asteen järjestelmien vakiinnuttua toisen maailmansodan jälkeen (Benavot & Resnik, 2006). Aaron Benavotin ja Julia Resnikin (2006, s. 46) mukaan toisen asteen laajenemisessa on erotettavissa kolme toisistaan riippuvaa siirtymää: (1) toisen asteen koulutuksen tehtävien laajeneminen, (2) uusien valintamekanismien käyttöönotto tai vanhojen hylkääminen helpotettaessa siirtymää peruskoulutuksesta toisen asteen koulutukseen ja (3) koulutusohjelmien laajentuminen, jolla pyritään vastaamaan laajenevan ja heterogeenisen opiskelijapopulaation tarpeisiin ja kysyntään.

Edellä esitetyistä siirtymistä kaksi ensimmäistä viittaa akateemisen toisen asteen koulutuksen laajenemiseen. Akateeminen yleissivistävä koulutus oli 1900-luvulle

asti ollut ennen kaikkea eliitin jälkeläisten väylä varmistaa paikka yliopisto-opinnoissa. Pitkään käytiinkin debattia muun muassa siitä, onko tarkoituksenmukaista mahdollistaa laaja yleissivistävä koulutus tavalliselle kansalle. Yleissivistävä koulutus laajentui tyypillisesti samanaikaisesti oppivelvollisuuslakien tullessa voimaan. Laajentaminen toteutettiin mahdollistamalla yleissivistävä koulutus muillekin kuin eliitille sekä ottamalla käyttöön pääsykokeet, jolloin sisäänotto ei perustunut enää pelkkään syntyperään vaan kyvykkyyteen. (Benavot & Resnik, 2006, s. 41–42; 59.) Akateemisen koulutuksen kehittyminen eri maissa on ollut varsin yhtenäistä, siinä missä ammatillinen koulutus puolestaan kehittyi eri maissa eri aikoihin ja vastasi myös erilaisiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Lisäksi maiden toisistaan poikkeavien sosiaalisten instituutioiden ja perinteiden takia ammatillisen koulutuksen toteutustavat poikkeavat toisistaan eri maissa, ja nämä erot näkyvät edelleen. Tästä huolimatta on erotettavissa maita yhdistäviä motiiveja ammatillisen koulutuksen laajenemisessa. Motiivit voi jakaa karkeasti sosiaalisiin ja taloudellisiin. Kun aikaisemmin työläistäustaisten lasten koulutus tapahtui virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella, ammatillisen koulutuksen kautta heidät oli mahdollista integroida virallisen koulutusjärjestelmän piiriin. Ammatillinen koulutus myös legitimoit akateemisen toisen asteen koulutuksen erityisaseman. (Benavot, 1983, s. 64–65.) Teollistumisen myötä ammatillisen koulutuksen nähtiin mahdollistavan osaavan työvoiman tuottamisen perhekeskeisten koulutusmuotojen menettäessä merkitystään. Ammatillisen koulutuksen myös nähtiin parantavan nuorten työllistymistä, jonka puolestaan nähtiin ehkäisevän tehokkaasti nuorten ajautumista ”harhateille” ja valtion vastaiseen vallankumoukselliseen toimintaan. (Billett, 2011, s. 111; 127; Michelsen & Stenström, 2018.) Nämä kehityslinjat ovat havaittavissa myös suomalaisessa toisen asteen muotoutumisessa, ja niitä käsitellään tässä ja seuraavissa alaluvuissa.

Myös Suomessa lukiokoulutus ja niin ikään ylioppilastutkinto⁶ olivat 1800-luvun loppuun asti pääasiassa ruotsinkielisen ylemmän virkamiessäädyn poikien etuoikeuksia, vaikka vähitellen myös muutkin kansanosat, kuten suomenkieliset ja nai-

⁶ Nykymuotoisen ylioppilastutkinnon kehitys alkoi vuonna 1852, kun ylioppilastutkinto otettiin käyttöön Helsingin yliopiston pääsykokeeksi. Näin varmistettiin, että yliopistoon pääsevilla opiskelijoilla on riittävät tiedot ja taidot opintojen suorittamiseen. Kokeeseen kuului sekä kirjallinen että suullinen kuulustelu. Oppikoulun päätyypiksi vakiintui 1870-luvulla seitsenluokkainen lyseo, jonka tehtävä oli yliopisto-opintoihin valmistaminen. Samalla vuosikymmenellä ylioppilaskokeen kirjallinen osio siirrettiin oppikouluhin pidettäväksi maaliskuun loppupuolella. (Kaarninen & Kaarninen, 2002, ss. 62–63; 65; 78; 84; Vuorio-Lehti, 2006, ss. 49–50; 52–53.) Ylioppilaskokeesta muodostui lukion päättökoe, kun vuoden 1919 asetus siirsi vastuun suullisten kuulusteluiden järjestämisestä lukioille. Yliopiston side ylioppilastutkintoon kuitenkin säilyi ylioppilastutkintolautakunnan kautta, ja ylioppilaskokeet arvioitiin käyttäen yliopistollisia arvosanoja. (Kaarninen & Kaarninen, 2002, ss. 162–163; 165; 168.)

set, saivat suorittaa ylioppilastutkinnon. Edistysaskeleista huolimatta ylioppilastutkinto oli vuosisadan vaihteessa edelleen vain harvojen ulottuvilla, sillä vuonna 1880 ylioppilastutkinnon suoritti 0,5 prosenttia ja 1910-luvun alussa 2 prosenttia 18-vuotiaista. (Kaarninen & Kaarninen, 2002, s. 94–108.) Ylioppilaiden määrä alkoi kasvaa jyrkästi 1920-luvun puolivälistä eteenpäin ja kaksinkertaistui maailmansotien välisenä aikana. Oppikouluun hakeuduttiin yhä useammin myös työläistäustoista, ja varsinkin suomenkielisten naisten osuus kasvoi. (Kaarninen & Kaarninen, 2002.) Sodan jälkeen alkoi suomalaisen yhteiskunnan nopea muodonmuutos köyhästä maatalousvaltaisesta maasta kohti kaupungistunutta teollisuus- ja palveluyhteiskuntaa. Varsinkin palveluiden ja kaupan osuus nousi maatalouden kustannuksella. (Ahonen, 2003, s. 110–111; Simola ym., 2017, s. 27–29.) Suurten ikäluokkien ja työläis- ja maatalousväestössä kasvaneen koulutushalukkuuden myötä oppikoulun suosio kasvoi entisestään; vuonna 1951 oppikoululaisia oli ollut noin 95 000, ja vuoteen 1971 mennessä heitä oli jo vajaa 324 000. Vastaavasti myös ylioppilaiden määrä nousi. Vuonna 1950 ylioppilaita valmistui noin 4000 ja vuonna 1969 vajaa 18 000. (Kaarninen & Kaarninen, 2002, s. 244–247.)

Rinnakkaiskoulujärjestelmään perustuva oppikoulu saatettiin tiensä päähän peruskoulu-uudistuksella. Kaupungistuminen ja elinkeinorakenteen muutos herättivät tarpeen kehittää koulutusjärjestelmää, sillä suomalainen aikuisväestö oli vielä 1950- ja 1960-luvuilla varsin matalasti koulutettua. Inspiraationa yhtenäiskoulu-uudistukselle olivat naapurimaiden esimerkit; Norjassa oli siirrytty seitsenvuotiseen yhtenäiskouluun jo 1937 ja Ruotsissa yhdeksänvuotiseen yhtenäiskouluun 1962. Peruskoulun puolesta puhujat argumentoivat koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon puolesta. Peruskoulun argumentointiin hyödyntävän myös kansantaloutta. Peruskoulua kuitenkin vastusti erityisesti konservatiivinen oikeisto, joka pelkäsi peruskoulun heikentävän kansakunnan sivistystasoa. Oikeisto puolusti koulukeskustelussa erityisesti yksityisten oppikoulujen asemaa (ks. Okkonen, 2017). Peruskoulu-uudistus hyväksyttiin vuonna 1963 keskusta-vasemmisto-yhteistyön ansiosta. Keskustalle oli tärkeää huolehtia maaseudun nuorten mahdollisuudesta käydä koulua. Myönnytyksenä kriittisemmille äänille lopulliseen peruskoululakiin lisättiin mahdollisuus jakaa opiskelijat tasoryhmiin, joista kuitenkin luovuttiin lailla vuonna 1974, ja lopullisesti ne poistettiin opetussuunnitelmasta vuonna 1985. (Ahonen, 2012, s. 147–153.)

Kuten muissakin länsimaissa, myös Suomessa ammatillisen koulutuksen juurten esitetään olevan oppipoika-kisälli-mestari-järjestelmään pohjautuvassa käsityöläisten ammattikuntien oppilaskasvatuksessa (Kivirauma, 1990; Stenström & Virolainen, 2018a). Tätä järjestelmää ohjasi ammattikuntajärjestys. Valtio antoi ensimmäisen ammattikuntajärjestyksen vuonna 1621 ja viimeisen vuonna 1720. Teollisuuden työn juuret ovat ensimmäisissä tehtaissa ja manufaktuureissa, joissa työ oli käsityön-

omaista. Tehtaiden ammattikasvatusta säätelivät ammattikuntajärjestyksen säännöistä mukailut hallijärjestykset. (Klemelä, 1999, s. 32.) Ensimmäisenä ammattikouluna pidetään yksityisten toimijoiden ja kuntien 1820-luvulta lähtien perustamia *sunnuntaikouluja*, joilla pyrittiin kehittämään oppipoikien tiedollista osaamista ja edistämään oppipoikien moraalista kasvatusta. Oppipoikien pelättiin eksyvän vapaaajallaan sosiaalisen kontrollin ulottumattomiin. Sunnuntaikoulut sulautuivat nopeasti osaksi oppipoika-kisälli-mestari-järjestelmää. (Kivirauma, 1990, s. 57–59; Klemelä, 1999, s. 34–35.) Vuoden 1885 asetus velvoitti muodostamaan sunnuntai- ja iltakouluista käsityöharjoittajille tarpeellisia tietoja ja taitoja opettavia *käsityöläiskouluja* (Heikkinen, 1995, s. 305–306; Klemelä, 1999, s. 37–39). Vuoden 1889 työväestön suojelua koskeva asetus loi tarpeen *valmistaville ammattikouluille*. Asetus kielsi työnteon alle 12-vuotiailta, ja alle 15-vuotiaiden työaika rajattiin alle seitsemään tuntiin. Kansakoulu kuitenkin päättyi nuorten ollessa 13–14-vuotiaita, mikä herätti huolen nuorten joutumisesta sosiaalisen kontrollin ulottumattomiin. Nimensä mukaisesti valmistavat ammattikoulut antoivat kansakoulusta valmistuneille ammatin valmistavia tietoja ja taitoja ennen varsinaiseen ammatilliseen koulutukseen siirtymistä. Vaikka valmistavien ammattikoulujen perustamisen taustalla vaikuttivat tavoitteet osaavan työvoiman kouluttamisesta, perimmäisimpänä perustamismotiivina oli sunnuntaikoulujen tapaan sosiaalisen kontrollin ylläpito. (Klemelä, 1999, s. 39–41; Laukia, 2013, s. 53; ks. myös Kettunen, 2001, s. 65.) Käsityöläiskouluista muotoutui vähitellen nykymuotoinen oppisopimuskoulutus ja valmistavista ammatillisista oppilaitoksista puolestaan pääasiallinen nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen muoto (Heikkinen, 1995; Klemelä, 1999).⁷

Myös muiden ammattialojen koulutuksessa tapahtui kehitystä systemaattisempaan muotoon 1800-luvulta lähtien. Määrällisesti maatalouden ammatillinen koulutus oli käsityön ja teollisuuden koulutusta merkittävämpää Suomen maaseutuvaltaisuuden ja myöhäisen teollistumisen takia. Vuonna 1900 teollisuuskouluja oli vain 10 ja maatalousoppilaitoksia peräti 77. (Klemelä, 1999, s. 193.) Ensimmäiset julkista

⁷ Suomessa vahvistui 1900-luvun alussa koulumuotoinen ja keskusjohtoinen ammatillisen koulutuksen linja. Oppilaskasvatukseen perustuva järjestelmä oli alkanut menettämään suosiotaan jo 1800-luvulla, kun kiltajärjestelmä purettiin vuonna 1868 ja sitä korvaamaan perustettu järjestelmä ei onnistunut toivotulla tavalla. Lisäksi vuonna 1879 voimaan astunut elinkeinovapaus mahdollisti ammatin valinnan aiempaa vapaammin. Samanaikaisesti uudet ammatillisen koulutuksen oppilaitokset houkuttelivat opiskelijoita. Koulumuotoisen ammatillisen koulutuksen kehittämistä kannattivat myös valtiolta sekä työantajien liitto. (Stenström & Virolainen, 2018a, s. 37–39.) Oppisopimuskoulutusta pyrittiin herättämään uudelleen henkiin vuoden 1923 oppisopimuslailla, jolla pyrittiin puuttumaan usein mielivaltaisiin työ- ja palkkausehtoihin. Oppisopimuksesta ei kuitenkaan lain säätämisen jälkeen tai myöhemminkään muodostunut suosittua ammatillisen koulutuksen muotoa. (Heikkinen, 1995, s. 325–326; ks. myös Jørgensen & Tønder, 2018.)

ammattikasvatusta tarjoavat oppilaitokset olivat merenkulkualan kouluja, jotka perustettiin vuonna 1812, kun Suomesta tuli osa Venäjää eikä kouluttautuminen Tukholman merikoulussa ollut enää mahdollista. Merenkulkualan koulutus nähtiin myös tärkeäksi kasvaneen kansainvälisen kaupan näkökulmasta. (Klemelä, 1999, s. 98–100.) Käsitön ja teollisuuden alan ammatillisesta koulutuksesta kuitenkin tekee merkittävän ammatillisen koulutuksen kokonaiskehitykselle se, että näiden alojen koulutusratkaisut toimivat mallina muille aloille. Lisäksi teollisuuden taloudellisen merkittävyyden takia myös alan koulutuksen kehittäminen oli valtiovallan intresseissä jo varhain. (Heikkinen, 1995, s. 14.) Vaikka eri alojen ammatillisen koulutuksen kehittämistä perusteltiin eri tavoin, perusteluista on erotettavissa niin sosiaalisia kuin taloudellisia perusteluita. Sosiaalisen kontrollin lisäksi käsityön ja teollisuuden alan ammatillinen kehittäminen nähtiin tärkeänä 1900-luvulle tultaessa, jotta ammatillinen koulutus pystyi vastaamaan kehittyvän teollisuuden tarpeisiin ja vahvistamaan Suomen kansainvälistä kilpailukykyä. Maatalousalan kehittämisen tarve nousi puolestaan Suomea piinanneista nälkävuosista 1860-luvulla. Tuolloin koulutuksella pyrittiin edistämään maatilojen tuottoa ja viljelijöiden omavaraisuutta. (Heikkinen, 1995; Klemelä, 1999.)

2.3 Kohti nykymuotoista toisen asteen järjestelmää

Nykymuotoinen ammatillisen ja lukiokoulutuksen muodostama toisen asteen järjestelmä on verrattain uusi ja sai alkunsa vasta 1960–70-luvun vaihteessa (Lehtisalo & Raivola, 1999, s. 137). Ennen tätä koulutuksen hallinto oli jakautunut useaan hallinnonhaaraan, minkä seurauksena koulutuksen päämäärät rajoittuivat kunkin hallinnonhaaran tarpeisiin. Näin ollen vuonna 1963 yleissivistävän, ammatillisen ja keskiasteen koulutuksen organisaatiouudistusta pohtinut komitea ehdotti yleissivistävän ja ison osan ammatillisen koulutuksen siirtämistä opetusministeriön alaisuuteen. Vuonna 1965 perustettiin lopulta ammattikasvatushallitus kauppa- ja teollisuusministeriöön, jonka hallinnon alaan kuuluivat käsityön ja teollisuuden alan, teknillisen alan, kaupan alan ja merenkulun alan oppilaitokset. Kesällä 1968 ammattikasvatushallitus siirtyi opetusministeriön alaisuuteen, ja vähitellen myös muut alat siirtyivät ammattikasvatushallituksen alaisuuteen. (Järvinen, 1997, s. 145–149; Klemelä, 1999, s. 290–295.) Ylioppilastutkintokomitea, koulutusrakennekomitea ja lukiokomitea esittivät mietinnöissään ehdotuksia koulutusjärjestelmän kehittämiseen vuosina 1968–70, mutta mietintöjen ehdotukset jäivät toteutumatta peruskoulun toteuttamissuunnitelmien ollessa vielä keskeneräisiä (Autio 1993, s. 126–127, viitattu Meriläinen, 2011, s. 63).

”Kokonaisotteen” toisen asteen suunnittelusta sai kuitenkin vasta vuoden 1971 koulutuskomitea (Lehtisalo & Raivola, 1999, s. 137; Meriläinen, 2011, s. 65). Komitean lähtökohdana oli uudenlaisen toisen asteen järjestelmän luominen, jossa nuorten

koulutusreitit eivät eronneet peruskoulun jälkeen. Kyseisessä järjestelmässä opiskelijat valitsisivat ammatillisen alan vasta vuoden mittaisen yleisjakson jälkeen. Taustalla oli ajatus siitä, että nuorisoikäluokat jakava koulutusjärjestelmä ei kyennyt tarjoamaan kaikille tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia. (Meriläinen, 2011, s. 67.) Komitea ehdotti mietinnössään myös ylioppilastutkinnon poistamista ja sen korvaamista uudella tutkintojärjestelmällä. Muita kehittämisehdotuksia olivat muun muassa korkea-asteen opintojen mahdollistaminen myös ammatillisesta koulutuksesta valmistuneille. Erityisen kriittinen ehdotettuja uudistuksia kohtaan oli ylioppilastutkintolautakunta. Ylioppilastutkintolautakunta oli kyllä valmis uudistamaan koetta siten, että sitä voitaisiin paremmin hyödyntää korkeakoulujen valintaperusteena ja siten, ettei se liikaa ohjaisi lukion työskentelyä. (Kaarninen & Kaarninen, 2002, s. 290–291.) Kysymys toisen asteen kehittämisestä oli myös vahvasti politisoitunut, ja siinä näkyivät peruskoulu-uudistuksesta tutut linjajaot; oikeisto vastusti ja vasemmisto kannatti komitean ehdottamia uudistuksia (Meriläinen, 2011, s. 117). Toisen asteen kehittämissuunnitelmat tuleville vuosikymmenille sinetöi vuoden 1974 periaatepäätös, jonka mukaan lukiota tuli kehittää yleissivistävänä korkeakouluopintoihin valmistavana toisen asteen koulutusmuotona. Periaatepäätös antoi myös suuntaviivat *keskiasteen koulutus uudistukselle*. (Meriläinen, 2011, s. 68–72.) Ylioppilastutkinnosta luopumista ja sen korvaamista kaikille toisen asteen opiskelijoille yhteisellä päättötutkinnolla ei nähty tarkoituksenmukaisena (Kaarninen & Kaarninen, 2002, s. 298).

Keskeisiksi käytännöllisiksi syiksi keskiasteen uudistamiselle Jaakko Numminen (1980) nostaa peruskoulun toteutumisen ja lukion säätelemättömän kasvun. Peruskoulu-uudistus pakotti uudistamaan kansakoulu- ja keskikoulupohjaisia ammatilaitosten opetussuunnitelmia siten, että siirtymät uudessa järjestelmässä olisivat sujuvia. Peruskoulu-uudistuksen tavoitteena oli ollut, että aiemmat valinnat eivät rajoittaisi tulevia koulutusvalintoja. Myös ylioppilaiden suuri määrä lisäsi painetta kehittää ammatillisen koulutuksen järjestelmää. Koska korkeakoulupaikkoja ei riittänyt kaikille ylioppilaille, heidän pelättiin vievän opintopaikkoja ammatillisessa koulutuksessa. Suuri lukiolaisten määrä myös hidasti työelämään siirtymistä, joten oli tärkeää kasvattaa ammatillisen koulutuksen suosiota. Myös ammatillisen koulutuksen sisäinen toiminta oli tehotonta. Eri tason opinnot oli heikosti nivelletty toisiinsa, jolloin opinnoissa oli runsaasti päällekkäisyyttä. (Numminen, 1980, s. 34–42.) Ammatillinen koulutus oli myös erittäin pirstaloitunutta, ja koulutus jakautui noin 650 kapea-alaiseen koulutuslinjaan, mikä aiheutti ongelmia koulutukseen hakeutuville eikä ollut tarkoituksenmukaista työelämän tarpeiden näkökulmasta. Myös oppilaitosten aloituspaikkojen kysynnässä ja tarjonnassa oli kohtaanto-ongelma, sillä syksyllä 1970 noin 2300 oppilaspaikkaa jäi täyttämättä, vaikka oppilaitoksiin oli hakenut nuoria kolminkertainen määrä verrattuna paikkojen kokonaismäärään. (Klemelä, 1999, s. 310–312.)

2.4 Yhdistelmäutkinto osaksi toisen asteen järjestelmää

Keskiasteen uudistus toteutettiin 1980-luvulla. Vuosina 1982–1988 ammatilliseen koulutukseen luotiin 25 laaja-alaista peruslinjaa, jotka jakautuivat 250 koulu- ja opistotasoiseen linjaan. Tavoitteena oli luoda koko ikäluokalle yhteinen vuoden mittainen yleisjakso. Yleisjaksoajattelua kuitenkin sovellettiin ainoastaan ammatillisella puolella, ja lukio ja ammatillinen koulutus säilyivät toisistaan erillisinä koulutusmuotoina. Tavoitteena oli, että peruskoulun jälkeen opiskelijat valitsisivat ensin peruslinjan ja ensimmäisen vuoden jälkeen tekisivät valinnan koulu- ja opistotasaisen linjan väliltä. (Lampinen, 1998, s. 83–84.) Käytännössä lukio jäi uudistustyön ulkopuolelle ja paino oli ammatillisen koulutuksen kehittämisessä. Lukiota kehitettiin ensisijaisesti yleissivistävänä korkeakoulutukseen johtavana koulutusmuotona. Myös 1970-luvulla kasvanut nuorisotyöttömyys antoi pontta kehittää erityisesti ammatillista koulutusta. (Meriläinen, 2011, s. 73–74.)

Lukiossa keskeisiä kehityslinjoja 1970- ja 80-luvuilla olivat siirtyminen kurssimuotoisuuteen ja luokattomuuteen. Lisäksi kuntien ja koulujen itsemääräämisoikeus kasvoi kyseisellä ajanjaksolla. Opiskelijamäärien kasvulle ei näkynyt loppua kyseisellä ajanjaksolla, ja 1970-luvulla lähes puolet ikäluokasta aloitti lukion. Lukiota oli kehitettävä opiskelija-aineksen moninaistuessa. Luokattomuus ja kurssimuotoisuus nähtiin yhdeksi ratkaisuksi, sillä niiden nähtiin lisäävän opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksia ja opintojen ajallista joustavuutta. Luokattomuutta kokeiltiin ensimmäisen kerran 1970-luvun alkupuolella, mutta kokemukset eivät vielä tässä kohtaa kannustaneet kokeilemaan luokattomuutta laajemmin. Luokalliseen kurssimuotoisuuteen sen sijaan siirryttiin asteittain syksyllä 1982. Syyslukukaudella 1987 alkoi laajempi luokattoman lukion kokeilu, ja valtakunnallisesti luokattomuuteen siirryttiin syksyllä 1994. Koulujen itsemääräämisoikeus lisääntyi vuonna 1985, kun annettiin uusi lukiolaki, jonka myötä opetussuunnitelmatyö siirtyi kuntien ja koulujen vastuulle.⁸ (Kaarninen & Kaarninen, 2002, s. 320–323; Kuusela, 2003.)

1980-luvun lopulla jouduttiin kuitenkin toteamaan, että senhetkinen koulutusjärjestelmä ei toiminut toivotulla tavalla. Jo vuonna 1982 OECD oli kyseenalaistanut Suomen tiukkaan ammatillisen ja lukion jakoon pohjautuvan toisen asteen järjestelmän. Tässä kohtaa toisen asteen integrointi ei vielä ottanut kuitenkaan tuulta alleen. (Meriläinen & Varjo, 2008, s. 65; Rinne ym., 2004.) Vuonna 1987 opetusministeriön asetettu erityinen koulutuspolitiikan johtoryhmä julkaisi vuonna 1989 muistion,

⁸ Anssi Kuuselan (2003) mukaan uudistusten vaikutukset lukioon olivat kuitenkin vaatimattomia ennen vuoden 1994 tuntijakouudistusta. Edelleen suurin osa opiskelijoista suoritti opinnot varsin kaavamaisesti, ja ajallista joustoa hyödynnettiin lähinnä opintojen pidentämiseen niiden hidastuttua erilaisten vaikeuksien takia.

jossa se arvioi harjoitetun koulutuspolitiikan tuloksia sekä koulutuspolitiikan kehittämistarpeita ja hahmotteli peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittämisenlinjoja pitkällä aikavälillä. Keskeinen muistion viesti oli se, että koulutusjärjestelmä tarvitsi uudistamista, koska se ei enää palvellut toivotulla tavalla koulutuspolitiikkaa, kansantaloutta tai yksilöä. Koulutusjärjestelmä ei enää pystynyt vastaamaan riittävän nopeasti tai joustavasti työelämän muutoksiin tai kansalaisten koulutustarpeisiin. (OKM, 1989, s. 9.) Tärkeä syy nuorisostaen uudistamiselle oli peruskoulu-uudistuksen seurauksena syntynyt ylioppilassuma, joka oli seurausta peruskoulu-uudistuksesta seuranneesta lukion suosion odotettua suuremmasta kasvusta. Keskiasteen uudistusta suunniteltaessa oli arvioitu, että noin 30–40 prosenttia ikäluokasta jatkaisi lukioon ja 60–70 prosenttia jatkaisi ammatilliseen koulutukseen. Akateeminen imu oli kuitenkin voimakkaampaa, ja 50–60 prosenttia perusasteelta valmistuneista haikautui lukioon ja ammatilliseen koulutukseen vain 30–40 prosenttia. (Lampinen, 1998, s. 84.) Ongelmaksi kuitenkin muodostui se, että yliopistossa oli paikkoja vain rajallisesti ja se, että vain noin kolmannes ylioppilaista lopulta saavutti yliopistotutkinnon. Lukio oli yhä useammin ammatilliseen koulutukseen kuin korkeakoulutukseen johtava koulutusreitti. (Kivirauma & Silvennoinen, 1992, s. 158.)

Koulutuspolitiikan johtoryhmä esitti yhdeksi ratkaisukeinoksi koulutusjärjestelmän toimintaongelmiin yhtenäistä nuorisokoulua, joka tarjoaisi kaikille sen suorittaneille tasa-arvoisesti korkeakoulukelpoisuuden (OKM, 1989). Ehdotus jakoi puoluekenttää siten, että kokoomus vastusti ja sosiaalidemokraatit puolsivat ehdotusta. Vastustajat vetosivat erityisesti siihen, että Ruotsin kokemukset yhdistetystä toisesta asteesta, *gymnasieskolanista*, eivät kannustaneet sen kokeiluun Suomessa.⁹ (Meriläinen & Varjo, 2008, s. 68–69.) Ruotsissa toinen aste oli yhdistetty 1970-luvulla, ja myös Ruotsin uudistuksen taustalla vaikutti korkeakoulutukseen valmistavien linjojen odotettua suurempi suosion kasvu. Uudistuksella pyrittiin tekemään teoreettisista ja käytännöllisistä linjoista tasa-arvoisempia ja mahdollistamaan niiden välinen integraatio. (Lundahl, 1997, s. 94–95.) Ennen toteutettuja uudistuksia Ruotsissa oli

⁹ Myös peruskoulu-uudistuksen yhteydessä kokoomus viittasi useaan otteeseen Ruotsin peruskoulu-uudistuksen epäonnistumiseen. Tietoa Ruotsin ”epäonnistumisesta” kokoomukselle välitti erityisesti yksityisoppikoulujen liitto, joka puolestaan oli saanut tietonsa Ruotsin yksityisoppikoulujen liiton johtajalta Ragnar Pählmanilta. Argumentit yhtenäistä peruskoulua vastaan olivat todennäköisesti vahvasti poliittisesti latautuneita, koska sosiaalidemokraattisen puolueen edustajien saama tieto Ruotsin uudistetusta peruskoulusta oli voittopuolisesti myönteistä. (Okkonen, 2017; ks. myös Salminen, 2018.) Tässä väitöstutkimuksessa käytetystä tutkimus- ja lähdeaineistosta ei käy ilmi, mistä saatuihin tietoihin väitetty Ruotsin toisen asteen yhdistämisen epäonnistuminen perustui. Tämä todennäköisesti vaatisi Henri Salmisen (2018) pro gradun tapaan perehtymistä Kansallisen Kokoomuksen puoluevaltuuston, puoluekokousten, eduskuntaryhmän ja toimikuntien pöytäkirjoihin, mikä ei ole tässä väitöstutkimuksessa mahdollista.

luovuttu myös ylioppilaskirjoituksista 1960-luvun lopussa (Petersson, 2010). Uudistusta ei kuitenkaan pidetty kovinkaan onnistuneena. Toisen asteen nähtiin olevan uudistuksen jälkeen irrallaan muusta yhteiskunnasta, ja muodollisesta integraatiosta huolimatta toisen asteen nähtiin edelleen jakavan opiskelijoita sukupuolen ja luokkataustan mukaan (Lundahl, 1997, s. 96–97). Toisen asteen uudistamisen tarpeesta huolimatta seuraava laajempi toisen asteen uudistus saatiin toteutettua vasta vuosina 1991–1994, ja se perustui hallituksen esitykseen ”*Växa med kunskaper - om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*” (Sveriges regering, 1990).¹⁰ Uudistuksessa kaikki ammatillisen koulutuksen linjat muutettiin kolmivuotisiksi ja kaikille toisen asteen suorittaneille annettiin yleinen jatko-opintokelpoisuus. Kuten Suomessa, myös Ruotsissa toisen asteen integraatiopolitiikan taustalla vaikutti vasemmistolainen koulutuspolitiikka oikeistopuolueiden vastustaessa uudistuksia (Erikson, 2017; Lundahl, 1997; Lundahl ym., 2010).

Käydyn keskustelun ja kokoomuksen ja sosiaalidemokraattien hallitusyhteistyön pohjalta syntyi pääministeri Holkerin hallituksen toukokuussa 1990 antama koulutuspoliittinen selonteko. Siinä esitettiin nuorisokoululle vaihtoehtoinen visio. Mallissa opiskelijat voisivat aiempaa vapaammin alueellisesti sisällyttää toisen asteen opintoihin sekä ammatillisia että lukio-opintoja, mutta oppilaitokset pysyisivät rakenteellisesti erillään toisistaan. Poliittiset jakolinjat ja argumentit myötäilivät vuoden 1989 selonteosta käytyä keskustelua. Keskusta ja oikeisto vastustivat nuorisokoulua, ja vasemmisto kannatti sitä ja piti sitä mahdollisuutena lisätä koulutuksellista tasa-arvoa. Holkerin hallituksen ehdottama kompromissiratkaisu voitti: yhteistyö mahdollistettiin, mutta lukio ja ammatillinen koulutus pysyivät toisistaan erillisinä koulutusmuotoina. (Meriläinen & Varjo, 2008, s. 70–72.) Laki nuorisokoulukokeiluista hyväksyttiin keväällä 1991, jolloin 16 kokeiluyksikölle annettiin lupa nuorisokoulukokeiluun (Meriläinen & Varjo, 2008, s. 74), ja näin myös yhdistelmätyötehtiin mahdolliseksi (Mäkinen, Virolainen, ym., 1997). Vuonna 1992 Esko Ahon hallitus mahdollisti toisen asteen ristikkäisten valintojen tekemisen myös varsinaisten kokeiluyksikköjen ulkopuolelle. Malliksi tarjottiin nuorisokoulukokeiluja epäformaalimpia yhteistyösopimuksia. Yhteistyötä perusteltiin ennen kaikkea valinnanmahdollisuuksien lisäämisellä. (Meriläinen & Varjo, 2008, s. 74–75.)

Suomen strategia nuorisokoulukokeilussa oli vähentää ammatillisen lukiokoulutuksen välistä arvostuseroa. Tämä perustui *rikastamiseen*, jossa toisen asteen oppilaitokset säilyttivät erityislaatuiset piirteensä, mutta lähentyivät toisiaan. Opiskeli-

¹⁰ Ennen uudistuksen valtakunnallista toteuttamista toteutettiin vuosina 1987–1990 pilot-tijakso, jonka aikana kokeilua vähitellen laajennettiin. Useimmissa kokeiluun osallistuneissa kunnissa oli tarjolla sekä kaksi- että kolmivuotisia ammatillisen koulutuksen linjoja. (Hall, 2012.)

joille tarjottiin mahdollisuus rikastaa opintojaan oppilaitosrajat ylittävillä kurssivaihtolinnoilla. Suomen lisäksi tätä strategiaa hyödynnettiin Norjassa. Muita mahdollisia strategioita olivat *kytkennät*, *vahvistaminen* ja *yhdistäminen*. Kytkenässä toisen asteen oppilaitoksilla on formaalisti sama asema. Kummatkin antavat yhtäläisen jatko-opintokelpoisuuden, ja aiemmat opinnot tunnustetaan täysimääräisesti riippumatta koulutuslinjasta. Tätä strategiaa hyödynnettiin Skotlannissa. Vahvistamisessa ammatillisen koulutuksen sisältöjä ja pedagogiikkaa vahvistetaan erillään akateemisesta koulutuksesta. Tätä strategiaa hyödynnettiin muun muassa Saksassa ja Tanskassa. Kun muissa strategioissa akateeminen ja ammatillinen koulutus pysyvät erillään toisistaan, yhdistämisessä akateeminen ja ammatillinen koulutus yhdistetään yhdeksi koulumuodoksi. Tätä strategiaa toteutettiin Ruotsissa. (Stenström & Lasonen, 2000; Young & Raffe, 1998.)

2.5 Toinen aste 1990-luvulta eteenpäin

Ammatillinen koulutus

Vuonna 1995 Suomen koulutusjärjestelmässä siirryttiin aidosti perättäiseen järjestelmään, jossa peruskoulua seuraa toisen asteen koulutus joko ammatillisessa koulutuksessa tai lukiokoulutuksessa. Tästä teki luontevaa myös vuonna 1995 toteutunut ammattikorkeakoulu-uudistus, jossa ammattikorkeakoulut korvasivat aiemmat opistotasoiset oppilaitokset. Toisen asteen koulutuksen jälkeen olisi mahdollista siirtyä korkea-asteen koulutukseen. Kukaan ei siirry kyseisessä järjestelmässä perusasteelta suoraan kolmannelle asteelle tai suorita toista astetta kahteen kertaan. (Lampinen, 1998, s. 84–85.) Toinen tärkeä muutos ammatillisessa koulutuksessa oli kapeiden tutkintojen laaja-alaistaminen. Vuonna 1995 keskiasteen uudistuksen kouluasteen ammatillisen koulutuksen linjat korvattiin noin 80 työelämän tarpeita paremmin palvelevilla, kahdesta kolmeen vuotta kestäväillä ammatillisilla perustutkinnoilla. Tavoitteena oli yksinkertaistaa ammatillisen koulutuksen järjestelmää. (Stenström & Virolainen, 2014, s. 14–15.) Vuonna 1999 tuli puolestaan voimaan uusi ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö, jonka myötä tutkintojen tavoitepituudeksi asetettiin kolme vuotta ja jokaiseen tutkintoon sisällytettiin vähintään puoli vuotta työssäoppimista. Uusi lainsäädäntö myös antoi kolmivuotisen ammatillisen tutkinnon suorittaneille yleisen jatko-opintokelpoisuuden sekä yliopistoon että ammattikorkeakouluun. (Rasku, 2015, s. 68.)

2000-luvulta eteenpäin ammatillisen koulutuksen kehittämisessä on painottunut työelämäyhteyksien ja osaamisperusteisuuden vahvistaminen (Stenström & Virolainen, 2018b, s. 110–112). Työelämälähtöisyyden myötä ammatillisen koulutuksen kehittämisessä on painottunut työelämän tarpeisiin vastaaminen, mikä on edellyttänyt työssäoppimisen vahvistamista ja yhteistyön tiivistämistä työelämän toimijoiden

sekä muiden sidosryhmien kanssa (Isopahkala-Bouret, 2010; Virtanen & Tynjälä, 2008; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009). Osaamisperusteisuuden lähtökohtana ovat koulutuksen työelämälähtöisesti johdetut osaamistavoitteet sekä työelämäläheiset oppimisympäristöt ja osaamisen osoittamisen tavat. Osaamisperustaisuudessa osaamisen saavuttaminen ei ole riippuvaista hankintatavasta tai koulutuksen järjestämistavasta; opiskelija voi hankkia osaamista sekä kouluympäristössä että työelämässä. (Räisänen & Goman, 2018, s. 9; ks. myös Karusaari, 2020, s. 52–53.) Myös ammatiosaamisen näyttöjen ottaminen vuonna 2006 osaksi ammatillisia perustutkintoja kokeilujakson jälkeen vahvisti ammatillisen koulutuksen työelämäyhteyksiä (Rasku, 2006; Stenström, 2009). Vuosina 2008–2010 toteutetussa ammatillisten perustutkintojen uudistuksessa tutkinnon osat suunniteltiin työelämän toimintakokonaisuuksien pohjalta ja tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset määriteltiin työelämässä vaadittavaksi osaamiseksi (Rasku, 2015, s. 69). Vuonna 2015 voimaan tulleissa ammatillisen perustutkinnon perusteissa koulutusohjelma muutettiin ”osaamisalaksi” ja ”osaamispisteet” korvasivat opintoviikot (OPH, 2015). Vuosina 2015–2018 toteutettiin mittava ammatillisen koulutuksen reformi, ”Amisreformi”, jossa entisestään pyrittiin vahvistamaan ammatillisen koulutuksen työelämäyhteyksiä, opiskelijoiden mahdollisuuksia yksilöllisiin koulutusreitteihin sekä oppisopimuskoulutusta. Yksilöllisyys uudistuksessa tarkoitti mahdollisuutta suorittaa opinnot yksilöllisessä aikataulussa ja aiempaa moninaisemmin muodoin, ensisijaisesti korvaamalla koulussa tapahtuvaa oppimista työelämässä tapahtuvalla oppimisella. (Jørgensen ym., 2019; Nylund & Virolainen, 2019; Tervasmäki & Tomperi, 2018.)

2010-luvulla ammatilliseen koulutukseen kohdistui merkittäviä leikkauksia. Ammatillisen koulutuksen budjettia leikattiin noin 300 miljoonalla eurolla, prosentuaalisesti noin viidenneksellä.¹¹ Leikkausten takia on jouduttu irtisanomaan opetushenkilökuntaa, vähentämään lähiopetusta ja harventamaan oppilaitosverkostoa. (Lindholm, 2018.) Amisreformia kritisoitiinkin erityisesti siitä, että se toteutettiin samanaikaisesti massiivisten menoleikkausten kanssa (Kontio ym., 2019; OAJ, 2019; Tervasmäki & Tomperi, 2018; Tuomilehto, 2020). Opetushallituksen tilastojen mukaan lähiopetus vähentyi ammatillisessa koulutuksessa 2010-luvun aikana 20 prosenttia (viitattu OAJ, 2019, s. 42). Jo ennen leikkauksia lähiopetuksen määrässä oli runsaasti eroja. Vuosina 2008–2016 lähiopetuksen tuntimäärä oli 14–40 viikkotuntia keskiarvon ollessa 29 tuntia (Kilpeläinen & Jalolahti, 2018, s. 53–54). Vuonna 2022 OAJ:n tekemän jäsenkyselyn mukaan opetuksen resurssit ovat monelta osin puutteelliset, kun jopa lähes joka toisen ammatillisen koulutuksen opettajan mukaan

¹¹ Vaikka lukiodenkin budjettia leikattiin neljänneksellä, erityisen hankalia leikkauksista teki ammatilliselle koulutukselle se, että vain harvoin kunta on ammatillisen oppilaitoksen pääomistaja, jolloin kunnat eivät pysty kompensoimaan pienentyntä rahoitusta omalla rahoituksella (Lindholm, 2018).

opiskelijat eivät saa riittävästi opetusta (Bani ym., 2022, s. 32). Eri vuosina toteutettujen Amisbarometrien mukaan noin joka kolmas opiskelijoista on ollut sitä mieltä, että lähiopetusta on liian vähän (SAKKI, 2024). Huolena on myös, että uudistuksen esittämät itsenäiset opintopolut ja niistä vastuun ottaminen on mahdollista vain osalle opiskelijoista. Työssäoppimisen lisäämisen ongelmakohtina pidetään työssäoppimispaikoilla tapahtuvan oppimisen kirjavaa laatua ja rapautuvaa yhteisöllisyyttä. (Honka, 2017; Niemi & Jahnukainen, 2018, 2020; OAJ, 2019; Tiessalo, 2017.)

Lukiokoulutus

1990-luvun valinnanvapautta korostava koulutuspolitiikka näkyi lukion uudistamisessa. Vuonna 1994 voimaan tulleet tuntijakouudistus ja opetussuunnitelma antoivat kouluille paremmat mahdollisuudet profiloitua opetuksessaan haluamaansa suuntaan kurssitarjonnallaan (Järvinen, 2002, s. 22–23; Kaarninen & Kaarninen, 2002, s. 332). Valinnanvapauden lisääminen vahvisti myös erikoislukioiden toimintamahdollisuuksia. Erikoislukiot olivat alkaneet yleistyä varsinkin Etelä-Suomen suurimmissa kaupungeissa 1980-luvun aikana, kun valtioneuvosto myönsi lupia erityisen tehtävän saaneille lukioille. (T. Järvinen, 2000, 2002.) 2000-luvulle tultaessa luokattomuudesta, kurssimuotoisuudesta ja laajentuneesta valinnanvapaudesta oli tullut arkea lukioissa. Laajentunutta valinnanvapautta tosin myös kyseenalaistettiin, kun vuonna 1994 voimaan tullutta tuntiasetusta pidettiin jopa liian väljänä erityisesti opiskelijan oikeusturvan näkökulmasta ylioppilaskokeissa. Näin ollen vuonna 2004 tuli voimaan uusi opetussuunnitelma, jossa oppiaineiden tavoitteet määriteltiin selkeämmin sekä pakollisten ja syventävien tarjottavien kurssien määrää kasvatettiin. (Turunen ym., 2011, s. 22–23.) Koulutuksen arviointineuvoston syyslukukaudella 2008 toteuttaman arvioinnin mukaan kurssimuotoisuuden ja luokattomuuteen suhtauduttiin yleisesti ottaen myönteisesti. Erityisen myönteisenä opiskelijat pitivät mahdollisuutta suunnitella opintojensa etenemistahdin ja -järjestyksen. Haittapuoliksi opiskelijat nostivat oman luokan puutteen ja hankaluudet kurssivalinnoissa. (Väljjarvi ym., 2009, s. 72; 75–76; 98–101; ks. myös Olkinuora ym., 2007, s. 66–72.) Valinnaisuus toteutui myös kohtuullisen hyvin, joskin jonkin verran kritiikkiä osakseen saivat vuoden 2004 opetussuunnitelma ja reaalikoeuudistus liiallisesta pakollisten kurssien määrästä, mikä aiheutti pienempien paikkakuntien lukioille vaikeuksia kurssien järjestämisessä (Turunen ym., 2011).

2000-luvulla ylioppilastutkinnon kehittämisessä on painottunut sen hyödynnettävyyden vahvistaminen korkeakoulujen valinnoissa. Suomessa korkeakouluopin-toihin siirrytään kansainvälisesti verrattuna myöhään ja yhtenä syynä tähän pidetään työlästä pääsykoejärjestelmää (T. Pekkarinen & Sarvimäki, 2016). Ensimmäinen askel oli yhteisrealien korvaaminen yksittäisten aineiden reaalikokeilla keväällä

2006. Tavoitteena oli vahvistaa reaalikokeiden asemaa ylioppilaskirjoituksissa ja parantaa reaalikokeen hyödynnettävyyttä korkea-asteen opiskelijavalinnoissa. (Salmenkivi, 2013.) 2010-luvulla korkeakoulujen valintoja uudistettiin ottamalla ensin käyttöön ensikertalaiskiintiöt kevään 2016 yhteishaussa, minkä tavoitteena oli nopeuttaa ensimmäistä korkeakoulupaikkaa hakevien siirtymistä jatko-opintoihin (OKM, 2016, s. 18–19). Vuonna 2020 otettiin käyttöön todistusvalinta, jossa pääosa opiskelijoista valitaan korkeakoulutukseen ylioppilaskoetodistuksen perusteella. Tavoitteena oli luopua pitkää valmistautumista vaativista pääsykokeista ja näin nopeuttaa korkeakoulutukseen siirtymistä toiselta asteelta. (Kupiainen ym., 2023.) Yliopistojen pisteytysjärjestelmä sai runsaasti kritiikkiä erityisesti luonnontieteiden ja matematiikan arvottamisesta muita aineita korkeammalle: eniten pisteitä tuottavia aineita ovat fysiikka ja pitkä matematiikka riippumatta tieteenalasta (Tervasmäki & Tomperi, 2018, s. 170–171; Ks. myös Lyytinen, 2019; Lukiolaisten liitto, 2017).¹² Korkeakouluhaku-uudistus on julkisessa keskustelussa yhdistetty myös lukiolaisten yleistyneeseen uupumukseen. Todistusvalinnan on esitetty lisäävän paineita tehdä ”oikeita” valintoja ajatellen jatko-opintoja heti lukion alussa ja pakottavan valitsemaan yleisesti erityisen kuormittavana aineena pidetyn pitkän matematiikan. (Ala-Prinkkilä, 2023; Kupiainen ym., 2023.) Myös ylioppilastutkintoa uudistettiin 2010-luvun lopussa. Ylioppilastutkinnon vuonna 2022 aloittaneiden tulee kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa vähintään viisi ainetta. Syksystä 2019 eteenpäin uusintakertoja ei ole enää rajoitettu (Laki ylioppilastutkinnosta, 2019).¹³

¹² Suomen yliopistojen rehtorineuvosto Unifi julkaisi keväällä 2023 uudistetun pisteytysmallin, joka on tarkoitus ottaa käyttöön keväällä 2026. Pisteytysmallissa pisteytys perustuu aiempaa mallia enemmän siihen, mitkä lukioaineet osoittavat haetun alan kannalta keskeistä osaamista. Aiempaan pisteytysmalliin verrattuna äidinkielenä ja kielistä saa enemmän pisteitä, reaaliaineiden väliset piste-erot eivät ole niin suuria ja matematiikasta saatavien pisteiden määrä riippuu siitä, kuinka keskeistä matemaattinen osaaminen on haetulla alalla. Uudistuksen tavoitteena on tukea sitä, että lukiolaiset voisivat tehdä valintoja taktikoimatta, mielenkiintonsa mukaan. (Koistinen, 2023.)

¹³ Myös nämä uudistukset liittyvät korkeakouluhaku-uudistukseen. Uusimiskertojen rajoittamisesta luopumista perusteltiin sillä, että se vähentäisi ylioppilaskokeisiin liittyvää stressiä ja lisäisi mahdollisuuksia osaamisen osoittamiseen. Ylioppilaskokeiden määrän kasvattamista perusteltiin sillä, että näin tutkinto antaisi laajemman yleissivistyksen jatko-opintoja varten ja olisi myös linjassa korkeakouluhaku-uudistuksen kanssa. Uudistuksen ei merkittävästi uskottu vaikeuttavan ylioppilastutkinnon suorittamista, koska joka tapauksessa yli 80 prosenttia ylioppilaista suoritti jo ennen lakiuudistusta enemmän kuin neljä ainetta. Esityksessä mainittiin, että se saattaisi vaikeuttaa yhdistelmäutkintojen suorittamista. (Valtioneuvosto, 2018.)

3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

3.1 Koulutuksen hallinnollisen eriyttämisen teoreettinen tarkastelu

Ennen varsinaista teoreettista käsittelyä on tarpeen esittää muutamia huomioita käsitteiden kääntämisestä englannista suomen kielelle. Moris Triventin ja kollegoiden (2016) koulutusjärjestelmän eriytymistä ja eriyttämistä erilaisiin koulutuspolkuihin kuvaavassa teoreettisessa tarkastelussa, jota hyödynnetään tässä yhteydessä, käytetään sanaa *differentiation*, joka voi suomeksi tarkoittaa sekä eriyttämistä että eriytymistä. Eriyttäminen-termi kuitenkin Suomen kontekstissa viittaa tyypillisesti pedagogiseen eriyttämiseen (esim. Kamppi ym., 2024) eikä esimerkiksi toisen asteen jakautumiseen lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen. Muita englanninkielisiä termejä, joita käytetään kuvaamaan koulutusjärjestelmän jakautumista ovat *tracking*, *streaming* ja *segregation*. Selkeyden vuoksi tässä tarkastelussa ja myöhemmin tässä väitöskirjassa viitataan hallinnolliseen eriyttämiseen, kun viitataan tarkoitukselliseen koulutusreittien eriyttämiseen, ja eriytymiseen, kun viitataan luokkien ja oppilaitosten tarkoittamattomaan erilaistumiseen. Vaikkakin jako ammatilliseen ja lukiokoulutukseen on yleisimmin tunnettu hallinnollisen eriyttämisen muoto suomalaisessa koulutusjärjestelmässä toisella asteella, opiskelijat jakautuvat erilaisille opintopoluille jo ennen toista astetta. Triventin ja kollegoiden (2016, s. 11) teoreettista nelikenttämällä täydennetään siten, että erotellaan informaali hallinnollinen eriyttäminen ja eriytyminen toisistaan selkeyden vuoksi. Formaali hallinnollinen eriyttäminen viittaa lainsäädännössä tunnustettuun eriyttämiseen. Informaali hallinnollinen eriyttäminen ja eriytyminen puolestaan eivät ole virallista, mutta näillä kuitenkin voi olla vaikutusta opetuksen laatuun ja oppimisympäristöön sekä lopulta myös oppimiseen. Ulkoinen hallinnollinen eriyttäminen ja eriytyminen tuottavat eroja oppilaitosten välille, ja sisäinen hallinnollinen eriyttäminen ja eriytyminen puolestaan eroja koulujen sisällä. (Triventi ym., 2016, s. 11.) Taulukossa 1 havainnollistetaan erimuotoista koulutuksen hallinnollista eriyttämistä ja eriytymistä erityisesti suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.

Taulukko 1. Erilaisten koulutuksen hallinnollisen eriyttämisen ja eriytymisen muotojen luokittelu, mukailten Triventi ym. (2016, s. 11)

	Ulkoinen (oppilaitosten välinen)	Sisäinen (oppilaitosten sisäinen)
Formaali hallinnollinen eriyttäminen	Viralliset erilliset koulutuslinjat: dualistinen toinen aste ja korkea-koulutus Ylläpitäjä: yksityinen vai julkinen?	Oppilaitoksen sisäiset linjajaot: painotetut luokat perusasteella ja lukiossa, lyhyt/pitkä matematiikka, ammatilliset alat, yhdistelmä-tutkinto
Informaali hallinnollinen eriyttäminen	Oppilaitosten sijainti ja siitä juontuvat resurssi- ja vetovoimaerot	Oppilaitoksen sisäiset epäviralliset tasoryhmät Opettajien jakautuminen eri opiskelijaryhmien välille
Eriytyminen	Oppilaitoksen maine: lukioden ylioppilaskokeiden tuloksiin perustuvat ranking-listat Oppilaitoksen muut ominaisuudet: resurssit, opiskelijoiden taustat	Vertaisryhmät oppilaitoksen sisällä

Formaalilla ulkoisella hallinnollisella eriyttämisellä viitataan pääasiassa formaaleihin koulutuslinjoihin, joita tarjotaan eri oppilaitoksissa (Triventi ym., 2016, s. 11). Esimerkkejä tästä suomalaisesta järjestelmässä ovat toisen asteen jakautuminen lukioon ja ammatilliseen koulutukseen sekä korkea-asteen jakautuminen yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin. Muissa maissa tämä voi viitata myös oppilaitoksen ylläpitäjään, eli siihen, onko oppilaitos yksityinen vai julkisrahoitettu. Formaali sisäinen hallinnollinen eriyttäminen viittaa oppilaitoksen sisäisiin linjajakoihin esimerkiksi tasokursseina saman aineen sisällä tai ammatillisiin aloihin (Triventi ym., 2016, s. 11). Kuten aikaisemmassa luvussa kerrottiin, Suomessa oli käytössä tasoryhmät peruskoulun alkuvaiheessa. Nykyisiä formaalin sisäisen hallinnollisen eriyttämisen muotoja ovat painotetun opetuksen luokat perusasteella ja lukiossa. Lukiossa myös valintaa lyhyen ja pitkän matematiikan välillä voi pitää esimerkkinä sisäisestä formaalista jaosta (Heiskala, Erola, & McMullin, 2021). Myös yhdistelmä-tutkintoa voi perustellusti pitää esimerkkinä järjestelmän sisäisestä linjajaosta.

Informaali ulkoinen hallinnollinen eriyttäminen voi Suomessa viitata oppilaitosten sijaintiin eri paikkakunnilla. Kunnille myönnetystä valtionosuudesta ei ole korvamerkitty tiettyä osuutta koulutukselle, ja kunnilla on myös erilaiset mahdollisuudet hakea valtionavustusta erilaisiin hankkeisiin. Lisäksi kuntien verotusoikeus kuuluu kiinteästi kuntien itsehallintoon. Näistä seikoista aiheutuu eroja kuntien välille koulutuksen taloudelliseen resurssointiin. (Rinkinen, 2020.) Informaali sisäinen hallinnollinen eriyttäminen voi viitata esimerkiksi epävirallisiin päätöksiin perustuvaan oppilaiden jakamiseen tasoryhmiin aikaisemman opintosuorituksen perusteella, ja eriytyminen opettajien jakautumiseen eri opiskelijaryhmille oppilaitoksen sisällä (Triventi ym., 2016, s. 12). Esimerkkinä ensimmäisestä samassa teoksessa nostetaan Ranska, jossa tätä käytetään yhtenä strategiana pitää hyväosaisten vanhempien lapset

kouluissa (Farges ym., 2016). Ulkoinen eriytyminen viittaa yksittäisen oppilaitoksen kontekstuaalisiin piirteisiin, kuten opetuksen laatuun, opettajien pätevyyteen, oppilaitosorganisaatioon, resursseihin ja oppilasainekseen, joilla voi olla vaikutusta oppilaiden ja opiskelijoiden oppimiseen (Triventi ym., 2016, s. 11–12). Suomalaisessa järjestelmässä esimerkkejä ovat ylioppilastulosten mukaan tehdyt ranking-listat (Jakku-Sihvonen, 2010) ja oppilaitosten jakautuminen opiskelijoiden perhetaustan mukaisesti (Bernelius & Huilla, 2021; Seppänen ym., 2015). Sisäistä eriytymistä voi olla esimerkiksi akateemisilta taidoiltaan samantasoisten opiskelijoiden muodostamat kaveriporukat (Kiuru ym., 2007, 2009, 2012). Triventi ja kollegat (2016, s. 12) huomauttavat vielä lopuksi, että erilaiset hallinnollisen eriyttämisen ja eriytymisen muodot eivät ole toisiaan poissulkevia vaan esiintyvät usein saman koulutusjärjestelmän sisällä samanaikaisesti.

Edellä esitetyistä hallinnollisen eriyttämisen ja eriytymisen muodoista erityistä huomiota kansainvälisessä vertailevassa määrällisessä tutkimuksessa on saanut toisen asteen formaali ulkoinen hallinnollinen eriyttäminen. Aiemmistä tutkimuksista tiedetään, että toisen asteen valinta on koulutusuran kriittisin kohta ajatellen seuraavia valintoja ja tulevaa työuraa (esim. Blossfeld ym., 2016; Schindler ym., 2023), ja eriyttämisen ajankohta vaikuttaa siihen, millaisia tuloksia koulutusjärjestelmä tuottaa yksilön työllistymisen ja koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta (e.g. Bol & van de Werfhorst, 2013; Brunello & Checchi, 2007; Kerckhoff, 1995; Schindler ym., 2023). Nämä kaksi ulottuvuutta kytkeytyvät keskusteluun koulutusjärjestelmän funktioista. Toisaalta koulutusjärjestelmien odotetaan tarjoavan oppilaille samanaikaisesti työmarkkinoilla tarvittavia eriytyneitä taitoja ja tasapuolisia koulutusmahdollisuuksia kansalaisille (Bol & van de Werfhorst, 2013; Shavit & Muller, 2000; van de Werfhorst, 2014; Van de Werfhorst & Mijs, 2010).¹⁴ Ammatillisen koulutuksen roolia koulutusjärjestelmässä tarkastelevissa tutkimuksissa viitataan usein koulutuksen turvaverkko- ja diversiovaikutuksiin (Di Stasio, 2017; Saar & Martma, 2021; Shavit & Muller, 2000). Koulutuksen turvaverkkovaikutuksella viitataan siihen, kuinka hyvin koulutus edistää työllisyyttä, mitä taas pidetään erityisen tärkeänä ammatilliselle koulutukselle. Diversiovaikutus taas viittaa siihen, miten koulutusjärjestelmän organisointi luo eri koulutusreittejä valitseville nuorille eriytyneitä jatko-

¹⁴ Van de Werfhorstin (2014) mukaan koulutuksella on neljä funktiota tai tehtävää, joihin sen tulee vastata. Koulutuksen tulee pystyä tarjoamaan työmarkkinoille osaavaa työvoimaa (työmarkkinatehtävä), pystyä luokittelemaan tehokkaasti oppilaita ja opiskelijoita heidän taitojensa ja mielenkiintojensa mukaisille koulutuslinjoille (optimisaa-tiotehtävä), tarjota jokaiselle taustasta riippumatta tasapuoliset mahdollisuudet (tasapuolisten mahdollisuuksien tehtävä) ja sosiaalistaa opiskelijat aktiiviseen kansalaisuuteen (sosialisaatiotehtävä). Tässä yhteydessä keskitytään ensimmäiseen ja kolmanteen tehtävään, jotka ovat saaneet erityistä huomiota toisen asteen koulutuksen hallinnollisen eriyttämisen vaikutuksia tarkastelevassa tutkimuskirjallisuudessa.

koulutusmahdollisuuksia ja tätä kautta uramahdollisuuksia. Toisin sanoen diversio-vaikutusta tarkasteltaessa huomio kiinnittyy siihen, miten koulutusjärjestelmä onnistuu – tai epäonnistuu – tasapuolisten mahdollisuuksien tarjoamisessa.

Kun toisen asteen hallinnollista eriyttämistä tarkastellaan edellisessä pääluvussa esitellyn pää-kädet-dualismin näkökulmasta laadullisin menetelmin, erityisen hyödylliseksi on osoittautunut Bernsteinin (2000) teoria pedagogisista koodeista (esim. Eiriksdóttir & Rosvall, 2019; Nylund ym., 2018; Nylund & Virolainen, 2019; Rosvall & Nylund, 2024; Tarabini & Jacovkis, 2022; Wheelahan, 2007, 2015; Young & Gamble, 2006). Bernsteinin (2000) sosiologian keskeinen ajatus on se, että koulutusjärjestelmä mukailee ja uusintaa yhteiskunnan valtasuhteita, eikä eri ihmisryhmillä näin ollen ole yhtäläisiä mahdollisuuksia saavuttaa eri tiedonmuotoja. Se puolestaan vaikuttaa siihen, millaiset yhteiskunnalliset vaikutusmahdollisuudet eri yhteiskuntaluokista tulevilla on.¹⁵ Pedagogisen koodin voi määrittellä monimutkaiseksi vallan ja hallinnan muodostamaksi rakenteeksi, jota määrittää se, mitkä periaatteet ohjaavat opetettavia sisältöjä ja niiden laajuutta sekä sitä, missä järjestyksessä oppisisällöt saavutetaan (Nylund & Virolainen, 2019, s. 317). Pedagogisten koodien sisältöä ja niiden välisiä suhteita voi tarkastella luokittelun (eng. *classification*) ja rajauksen (eng. *framing*) käsitteiden kautta (Bernstein, 2000).

Luokittelun käsitteen avulla on mahdollista tarkastella eri kategorioiden välisiä suhteita (Bernstein, 2000). Koulutuksen kontekstissa nämä kategoriat voivat olla eri oppiaineita (esim. Niemi & Rosvall, 2013; Nylund ym., 2020) tai oppilaitoksia ja koulutuslinjoja (Lundahl ym., 2010; Luoma & and Peltola, 2024; Nylund & Virolainen, 2019). Bernstein (2000, s. 6) korostaa, että luokittelun tarkastelussa ei ole naista ole niinkään se, mikä määrittää eri kategorioita, vaan se, mikä pitää eri kategoriat erossa toisistaan. Kategoriat pystyvät säilyttämään erityislaatuisen identiteetinsä ainoastaan, jos ne toisistaan erillään pitävä voima pysyy muuttumattomana. Luokittelu voi olla joko vahvaa tai heikkoa; luokittelun ollessa vahvaa jokainen kategoria pystyy säilyttämään sen erityislaatuisen luonteensa, ja luokittelun ollessa heikkoa kategoriat eivät ole yhtä selvärajaisia ja helposti toisistaan erotettavia (Bernstein, 2000, s. 7). Rajauksen käsite puolestaan viittaa siihen, miten kunkin kategorian sisäiset säännöt toteutuvat ja kuvastavat kategorian sisäistä logiikkaa (Bernstein, 2000, s. 12). Koulutusta tutkittaessa rajaus tyypillisesti viittaa oppilaan ja opiskelijan

¹⁵ Bernsteinin teoria kehittyi koko hänen uransa aikana, ja Mattias Nylundin (2013, s. 61) mukaan Bernsteinin teorian kehityksessä on erotettavissa kolme kautta. Varhaisina vuosina 1970-luvun alussa Bernsteinin ajattelun keskiössä olivat kieli ja yhteiskuntaluokkaan sidottu sosialisatio. 1970- ja 1980-luvun vaihteessa Bernstein keskittyi siihen, miten valta ja kontrolli vaikuttavat koulutusjärjestelmän muotoutumiseen. Kolmannessa vaiheessa 1990-luvulta eteenpäin hän tarkasteli sitä, miten pedagogisia diskursseja voi ymmärtää. Nylundin väitöstutkimuksen tapaan myös tässä väitöstutkimuksessa keskitytään kahden jälkimmäisen vaiheen teoreettisiin näkökulmiin.

väliseen suhteeseen ja siihen, mitä koulussa opetetaan, missä tahdissa ja järjestyksessä opetussisällöt odotetaan opittavan, missä opetus tapahtuu ja millä kriteereillä opetussisältöjä arvioidaan (Luoma, 2024; Nylund ym., 2020). Lisbeth Lundahl ja kollegat (2010) puolestaan korostavat rajauksen määrittelyssään sitä, mitkä toimijat ovat keskeisessä roolissa koulutusreformien toteutuksessa ja mitä tiedonmuotoja pidetään kussakin koulutusmuodossa tärkeänä. Myös rajausta voi olla joko heikkoa tai vahvaa. Kun rajausta on vahvaa, opetusta koskevat säännöt ovat selkeitä ja näkyviä, ja kun rajausta on heikkoa, opetusta koskevat säännöt eivät puolestaan ole yhtä selkeitä ja näkyviä (Bernstein, 2000, s. 13).

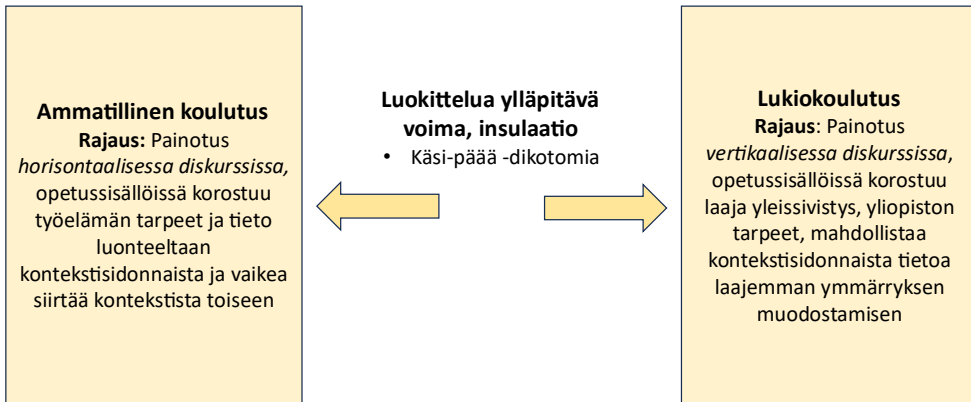
Toinen keskeinen bernsteinilainen teoreettinen näkökulma, jota toisen asteen hallinnollista eriyttämistä tarkastelevassa kriittisessä tutkimuksessa on hyödynnetty, on tiedon jakautuminen horisontaaliseen ja vertikaaliseen diskurssiin. Lähtökohtana on Bernsteinin (2000) ajatus siitä, että jokaisessa yhteiskunnassa tieto jakautuu epäpyhään tai arkipäiväiseen ja pyhään tai esoteeriseen. Hän tarkastelee näitä tiedonmuotoja horisontaalisena ja vertikaalisena diskurssina. Horisontaalisesti järjestäytyntä tietoa voi yksinkertaistettusti kuvata arkijärjeksi, joka koskee käytännöllisiä kysymyksiä. Se on segmentaalisesti järjestäytyntä ja näin kontekstisidonnaista. Yhdessä kontekstissa opittua tietoa ei tällöin voi hyödyntää toisessa kontekstissa. Opetus tapahtuu usein kasvatusten mallintamalla, ja opetuksen kohteena on yksittäinen taito. Vertikaalisesti järjestäytyneellä tiedolla on puolestaan eksplisiittinen ja systemaattinen rakenne, ja se on hierarkkisesti järjestäytyntä kuten tieteissä. Vertikaalinen diskurssi myös muodostaa oman erikoistuneen kielen, joka asettaa rajat sille, miten siitä käydään keskustelua ja tuotetaan tekstejä esimerkiksi eri tieteenalioilla. Toisin kuin horisontaalinen diskurssi, vertikaalinen diskurssi ei ole samalla tavalla kontekstisidonnaista, vaan siinä pyrkimyksenä on muodostaa kontekstit ylittäviä näkemyksiä ja teorioita ja pyrkiä kohti yleisempää ja abstraktia tasoa. (Bernstein, 2000, s. 157–160.)

Bernsteinin teoriaa on viime vuosina hyödynnetty monipuolisesti toisen asteen rakenteita ja organisoitua tarkastelevissa tutkimuksissa. Luokittelun ja rajauksen käsitteitä on hyödynnetty tarkasteltaessa opetuksen organisoitua yhden koulutusmuodon sisällä (Gamble, 2006; Niemi & Rosvall, 2013; Nylund ym., 2020; Nylund & Virolainen, 2019) ja lukion ja ammatillisen koulutuksen välistä suhdetta toisiinsa (Lundahl ym., 2010; Nylund & Virolainen, 2019; Tarabini & Jacovkis, 2022). Näistä jälkimmäistä näkökulmaa hyödynnetään myös tässä väitöstutkimuksessa. Sekä Lundahl ja kollegat (2010) että Mattias Nylund ja Maarit Virolainen (2019) ovat hyödyntäneet luokittelun ja rajauksen käsitteitä tarkastellessaan toisen asteen ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen suhdetta toisiinsa 1990-luvulta 2010-luvulle Ruotsissa ja Suomessa. Luokittelun käsitettä tutkimuksissa on hyödynnetty sen analysoinnissa, missä määrin ammatillinen ja yleissivistävä koulutus ovat lähentyneet

tai etäänntyneet toisistaan opetussisällöllisesti. Rajauksen käsitettä tutkimuksissa käytetään sen analysointiin, miten päätösvalta koulutuksen sisällöistä on organisoitu ja jakautuu ja mitä vaikutuksia tällä on kouluissa opetettavaan tietoon. Nylundin ja Virolaisen (2019) mukaan Bernsteinin käsitteistö tarjoaa myös hyvän työkalun kahden eri maan koulutusjärjestelmän systemaattiseen vertailuun. Aina Tarabini ja Judith Jacovkis (2022) puolestaan tarkastelevat, miten ammatillisen ja lukiokoulutuksen erilaiset opetussisällöt, ammatillisessa horisontaalisen diskurssin painotus ja lukio-koulutuksessa vertikaalisen diskurssin painotus, pitävät yllä vahvaa luokittelua koulutuslinjojen välillä. Toisekseen he tarkastelevat mekanismeja, jotka pitävät yllä tätä erottelua, jolloin keskeisimmiksi mekanismeiksi nousevat eri koulutuslinjoille annetut funktiot. Tutkijat eivät suoraan viittaa rajauksen käsitteeseen, mutta artikkelissa kuitenkin tarkastellaan esimerkiksi sitä, miten työelämä ohjaa ammatillisen koulutuksen sisältöjä ja yliopistokoulutus puolestaan lukiokoulutuksen sisältöjä.

Horisontaalisen ja vertikaalisen diskurssin käsitteitä on hyödynnetty erityisesti, kun on tutkittu eri tiedonmuotojen painottamisen vaikutuksia ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien tietojen ja taitojen kehittymiseen (Nylund & Rosvall, 2016; Rönnlund ym., 2019; Tarabini & Jacovkis, 2022; Wheelahan, 2007, 2015; Young, 2006a). Kuten aiemmin tuli ilmi, 2000-luvulta eteenpäin ammatillisessa koulutuksessa on painotettu enenevässä määrin osaamisperusteisuutta, jonka keskiössä on tarkasti määriteltyjen, usein tiukasti työelämän tarpeisiin kytköksissä olevien kontekstidonnaisten taitojen oppiminen. Tämän seurauksena ammatillisen koulutuksen opetuksessa painottuu horisontaalinen diskurssi, jolloin opiskelijoilla on hyvin rajalliset mahdollisuudet päästä käsiksi vertikaaliseen diskurssiin, vahvaan tietoon, joka mahdollistaisi muidenkin vaihtoehtojen pohtimisen kuin vain niiden, jotka ovat tarjolla tässä ja nyt. Opiskelijoilla on tällöin muun muassa rajallisemmat mahdollisuudet kehittyä omassa työssään, ottaa osaa yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja hakeutua jatko-opintoihin. (Nylund & Rosvall, 2016; Tarabini & Jacovkis, 2022; Wheelahan, 2007, 2015.)

Kuvio 3 havainnollistaa edellä esiteltyjä käsitteitä nykymuotoisessa lukion ja ammatillisen koulutuksen erotteluun perustuvassa järjestelmässä. Lukion ja ammatillisen koulutuksen välinen luokittelu heikentyisi, mikäli lukiossa lisättäisiin opintoihin ammatillisia elementtejä tai ammatillisessa koulutuksessa painotettaisiin nykyistä työelämäsuuntautuneisuutta vähemmän ja lisättäisiin yleisten opintojen roolia koulutuksessa.



Kuvio 3. Bernsteinin (2000) käsitteistö ammatillisen ja lukiokoulutuksen erottelua painottavassa toisen asteen järjestelmässä.

Kysymys ammatillisen ja lukiokoulutuksen organisoinnista on vahvasti politisoitunut. Kuten edellisessä luvussa tuli ilmi, sekä Suomessa että Ruotsissa vasemmistopuolueet ovat ajaneet toisen asteen integraatiota, siinä missä oikeistopuolueet ovat kannattaneet vahvempaa koulutuslinjojen välistä eroa. Tämä sama on havaittavissa myös muualla. Esimerkiksi Norjassa vuonna 1994 toteutettu toisen asteen koulutuksen reformi, jossa lisättiin teoreettisten aineiden osuutta ammatillisessa koulutuksessa, toteutettiin vasemmiston ollessa hallitusvastuussa (Persson Thunqvist ym., 2019). Puolestaan poliittinen oikeisto myös Norjassa kannatti selkeämpää ammatillisen ja lukiokoulutuksen pitämistä toisistaan erillään (Telhaug & Volckmar, 1999, s. 290). Myös Iso-Britanniassa työväenpuolue on kannattanut voimakkaampaa toisen asteen yhdistämistä ja konservatiivipuolue puolestaan voimakkaampaa erilaisten toisen asteen koulutusreitien pitämistä erillään (Young & Spours, 1998). Huomattavaa varsinkin Pohjoismaissa on se, että toisen asteen yleissivistävän komponentin vahvistaminen on ollut jatkumoa perusasteen yhtenäistämiseksi. Esimerkiksi Susanne Wiborgin (2010) mukaan keskeinen syy sille, miksi Saksassa ei ole muodostunut edes yhtenäistä perusasteen koulutusta on se, että sosiaalidemokraatit eivät ole toisen maailmansodan jälkeen saavuttaneet riittävää suosiota toteuttaakseen tavoitettua yhtenäiskoulusta.

Tässä väitöstutkimuksessa Bernsteinin käsitteistöä hyödynnetään ensimmäisessä osatutkimuksessa, jossa tarkastellaan yhdistelmä-tutkimuksen asemaa osana suomalaista koulutuspolitiikkaa ja koulutusjärjestelmää. Luokittelun ja rajauksen käsitteitä tutkimuksessa hyödynnetään, kun tarkastellaan lukion ja ammatillisen koulutuksen suhteen muotoutumista 1980-luvun loppupuolelta 2010-luvulle. Analyysissa paino on erityisesti ammatillisen koulutuksen ja lukion välisen suhteen luonteen jatkuvuuksissa ja katkoksissa, eli rajauksen ja luokittelun käsitteissä sekä siinä, minkä tahojen intressit ovat koulutusuudistusten taustalla ja millaiseen tietoon ammatillisen

ja lukiokoulutuksen opiskelijoilla on pääsy. Horisontaalisen ja vertikaalisen diskurs-
sin käsitteitä puolestaan hyödynnetään, kun taustoitetaan sitä, miten eri koulutus-
muodot tarjoavat pääsyn erilaiseen tietoon, kun ammatillisessa koulutuksessa tyypil-
lisesti painotetaan horisontaalista diskurssia ja lukiokoulutuksessa painotetaan verti-
kaalista diskurssia. Analyysissa myös sivutaan eri opetussisältöjen painottamisen
yhteiskunnallisia vaikutuksia. Metodiosassa kuvataan tarkemmin, miten rajauksen ja
luokittelun käsitteitä on hyödynnetty analyysissa.

3.2 Yhteiskuntaluokan kehystämät koulutusvalinnat: koulutusvalintojen teoreettinen tarkastelu

Vanhempien koulutuksen ja lapsen saavuttaman koulutustason välinen yhteys on
osoitettu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa (Blossfeld ym., 2016; Erikson,
2020). Pohjoismaat eivät eroa tässä huolimatta laajoista yhteiskunnallisista pyrki-
myksistä tasa-arvon edistämiseen esimerkiksi pitkän peruskoulun ja maksuttoman
koulutuksen avulla (Islanti: Dagsson ym., 2020; Norja: Dæhlen, 2017; Helland &
Støren, 2011; Ruotsi: Rudolphi & Erikson, 2016; Suomi: Hotulainen ym., 2016;
Kilpi-Jakonen ym., 2016; Naumanen & Silvennoinen, 2010; Saari, 2015; Savolai-
nen, 2001; Tanska: Wahler ym., 2016). Toisen asteen valinnassa yleinen trendi on,
että lukiokoulutukseen tai vastaavaan akateemisesti orientoituneeseen toisen asteen
koulutukseen hakeudutaan useammin perheistä, joissa vanhemmilla on korkeakou-
lutus, ja ammatilliseen koulutukseen hakeudutaan puolestaan perheistä, joissa van-
hemmilla on matalampi koulutustaso. Lukioon hakeutuvat ovat puolestaan tyypilli-
sesti menestyneet paremmin peruskoulussa kuin ammatilliseen koulutukseen hakeu-
tavat.¹⁶ Tytöt hakeutuvat poikia useammin lukiokoulutukseen, ja pojat ovat yliedus-
tettuina ammatillisessa koulutuksessa. Perhetaustan ja sukupuolen mukaisia eroja
koulutusvalinnassa selittää osittain tyttöjen ja korkeasti koulutettujen vanhempien
lasten parempi koulumenestys (Kilpi-Jakonen ym., 2016; Kupiainen, 2019a, 2019b;
Savolainen, 2001; Wahler ym., 2016).

¹⁶ Tässä yleisessä trendissä on hyvä huomioida se, että ammatillisessa koulutuksessa erot
alojen välillä ovat suuria. Esimerkiksi Amisbarometri 2015 -aineiston perusteella noin
40 prosentilla sosiaali- ja terveysalan sekä kulttuurialan opiskelijoilla peruskoulun päät-
tötodistuksen keskiarvo oli ollut 8 tai parempi. Heikoimmin peruskoulussa menestyneet
opiskelijat löytyvät tekniikan alalta, jossa 45 prosentilla peruskoulun päättötodistuksen
keskiarvo oli ollut 7 tai heikompi. Vastaavasti lukioiden välillä on merkittäviä eroja
siinä, millaisella peruskoulun päättötodistuksella hyväksytään opiskelijaksi. Osaan lu-
kioista pääsi keväällä 2023 sisään alle 6:n keskiarvolla, siinä missä esimerkiksi moniin
pääkaupunkiseudun niin sanottuihin eliittilukioihin vaadittiin yli 9:n keskiarvo (Tihilä
& Viita, 2023).

Koulutusvalintaa tarkastelevat teoriat voi jakaa karkeasti niihin, jotka korostavat kulttuurisen pääoman merkitystä koulutuksen periytyemisessä (Bourdieu, 1974; Bourdieu & Passeron, 1990) ja teorioihin, jotka korostavat rationaalista päätöksentekoa koulutusvalinnoissa (Boudon, 1974; Breen, 2005; Goldthorpe, 1996). Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan ensin näitä kahta suuntausta, minkä jälkeen esitellään niin sanottu keskitien vaihtoehto, jossa nämä kaksi teoriasuuntausta nähdään toisiaan täydentävinä (Evans, 2002, 2007; Gambetta, 1987; Glaesser & Cooper, 2014; Hodgkinson & Sparkes, 1997) ja joka ohjaa myös tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä.

3.2.1 Bourdieun käytännön teoria ja koulutuksen periytyminen

Bourdieun käytännön teorian ”pyhän kolminaisuuden” muodostavat habitus, kenttä ja pääoma. Bourdieun mukaan käytäntö on seurausta habituksen ja kentän välisestä kaksinkertaisesta huomaamattomasta suhteesta (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 158). Kuvatakseen tätä suhdetta, Bourdieu on muodostanut teoriansa keskeisistä käsitteistä seuraavan kaavan: [(habitus)(pääoma)] + kenttä = käytäntö (Bourdieu, 1984, s. 101). Toisin sanoen toiminta on seurausta yksilön habituksesta ja asemasta kentällä, joka puolestaan riippuu hänen hallussaan olevista pääomista (Maton, 2003, s. 51).

Bourdieun mukaan nämä käsitteet on tarkoitettu toimimaan empiirisesti systemaattisella tavalla, jolloin niiden määrittely on mahdollista ainoastaan sen teoreettisen systeemin sisällä, jonka ne muodostavat (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 123). Tässä yhteydessä tarkastellaan Bourdieun käsitteistöä ja teoriaa soveltaen niitä koulutuksen kontekstiin. Bourdieun mukaan koulutusjärjestelmän tärkein tehtävä on yhteiskunnan sosiaalisen rakenteen ja luokkajärjestyksen ylläpito ja uusintaminen. Koulutustason ja luokka-aseman ylisukupolvista vahvaa periytymistä selitetään bourdieulaisittain kulttuurisen, sosiaalisen ja taloudellisen pääoman epätasaisella jakautumisella väestössä. Bourdieu korostaa kulttuurisen pääoman roolia, ja hänen mukaansa koulutusjärjestelmä rakentuu yhteiskunnassa vallassa olevien kulttuurille, minkä ansiosta kyseisen kulttuurin piirissä kasvaneiden hallussa oleva kulttuurinen pääoma ja habitus ovat sopusoinnussa koulutuksen vaatimusten kanssa. (Bourdieu, 1974; Bourdieu & Passeron, 1990.) Keskeistä koulun toiminnan kannalta on sen näennäinen neutraalius, joka mahdollistaa prosessin, jossa habitus ja pääomat muunnetaan joko kyvykkyudeksi ja menestykseksi tai lahjattomuudeksi ja epäonnistumiseksi oppilaan yhteiskuntaluokasta riippuen. Koulun tekninen tehtävä - opiskelijoiden järjestäminen hierarkioihin ja tutkintojen luovuttaminen - häivyttää näkyvistä koulun sosiaalisen tehtävän, eli sosiaalisen järjestyksen ylläpidon ja uusintamisen.

Tämän mahdollistaa muun muassa koululaitoksen suhteellisen autonominen asema ja pitkä aika, joka koulutuksessa vietetään. (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 194–210.)

Bourdieu-laisittain määriteltynä pääoma on joko yksilölle tai yhteisölle kuuluva hyödykkeiden ja taitojen sekä tiedon ja tunnustusten kokoelma, joiden avulla on mahdollista vaikuttaa, saavuttaa valtaa ja etuuksia sekä käydä vaihdantaa eri pääoman muodoista (Neveu, 2018, s. 347). Bourdieu (1986) erottelee kolme pääoman muotoa: kulttuurisen, sosiaalisen ja taloudellisen. Kulttuurisen pääoman voi määrittellä tietotaidoksi, jonka avulla on mahdollista päästä arvokkaisiin sosiaalisiin asemiin (Purhonen ym., 2006, s. 34). Yhteiskunnallista – tai tämän tutkimuksen yhteydessä koulutuksellista – (epä)tasa-arvoa tarkasteltaessa keskeistä on yhteiskunnassa vallassa olevien määrittämän oikeanlaisen, legitiimin, kulttuurisen pääoman hallinta (Neveu, 2018, s. 350–354). Kulttuurinen pääoma ilmenee kolmessa muodossa: ruumiillistuneena, objektivoituneena ja institutionalisoituneena. Ruumiillistuneessa muodossa se käsittää joukon pitkäkestoisia kehon ja mielen dispositioita (Bourdieu, 1986, s. 243), havainnollisia ja tulkinnallisia taipumuksia, joiden avulla on esimerkiksi mahdollista ymmärtää kulttuurihistoriallisesti merkittäviä taideteoksia tai osoittaa akateemista osaamista (Neveu, 2018, s. 352). Ruumiillistuneen kulttuurisen pääoman kasautuminen vie aikaa ja alkaa jo varhaisessa lapsuudessa ennen koulua ja on luonteeltaan tiedostamatonta. Kulttuurisesta pääomasta tulee osa ihmisen habitusta. (Bourdieu, 1986, s. 244–246.) Annette Lareau (2011) käyttää keskiluokkaisen perheiden kasvatuskäytännöstä termiä ”johdonmukainen jalostaminen” (eng. *concerted cultivation*). Vanhemmilla on koulutusjärjestelmästä *strategista tietoa*, ja he pyrkivät tällöin kasvatuskäytännöillään aktiivisesti edistämään lastensa koulunkäyntiä. Matalammin koulutetuissa perheissä luotetaan niin sanottuun luonnolliseen kasvuun (eng. *accomplishment of natural growth*), jossa tärkeintä on turvata lapsen perustarpeet. Koulunkäyntiä edistävät käytäntöjä ovat muun muassa lasten monipuoliset ja usein kalliit harrastukset sekä koulunkäynnin kannalta hyödyllisten taitojen tukeminen, kuten lukemiseen kannustaminen, läksyissä auttaminen, argumentointitaitoja tukeva keskustelukulttuuri, koulutusmyönteisen arvomaailman välittäminen ja koulussa sekä myöhemmin työelämässä arvostettujen käytösmallien opettaminen. (Ks. myös Kalalahti ym., 2015; Rytönen, 2015.)

Objektivoitunut kulttuurinen pääoma on materiaalista ja näin ollen ilmenee erilaisina esineinä ja välineinä, kuten kirjoina tai taide-esineinä. Kulttuuristen hyödykkeiden hankkimiseen vaaditaan taloudellista pääomaa, mutta niiden symbolinen hyödyntäminen edellyttää kulttuurista pääomaa. (Bourdieu, 1986, s. 246–247.) Olohuoneen kirjahyllyt on helppo täyttää vaikkapa sosiologian klassikoilla, mutta niiden lukemiseen ja ymmärtämiseen vaaditaan sekä aikaa että sosiologista koulutusta (Neveu, 2018, s. 352). Institutionaalisessa muodossa kulttuurinen pääoma ilmenee esimerkiksi akateemisina tutkintoina. Akateeminen tutkinto osoittaa, että sen haltijalla on tietynlaista virallisesti akkreditoitua kulttuurista pääomaa. Institutionalisoituneen

kulttuurisen pääoman voi muuntaa taloudelliseksi pääomaksi eli palkaksi ja varallisuudeksi. Vaihdamta-arvo on kuitenkin suhteellinen, koska se riippuu siitä, millaisia tutkintoja muilla on työmarkkinoilla. Tutkinnon symbolinen ja taloudellinen arvo riippuvat ennen kaikkea sen suhteellisesta niukkuudesta, minkä takia tutkinnon hankintaan panostetut ajalliset ja taloudelliset sijoitukset voivat osoittautua ajan saatossa vähemmän tuottoisiksi kuin oli ajateltu, kuten esimerkiksi koulutusinflaation seurauksena. (Bourdieu, 1986, s. 247–248.)

Sosiaalinen pääoma on lyhyesti määriteltynä jäsenyys ryhmässä, joka mahdollistaa ryhmän jäsenille yhteisöllisestä pääomasta eli suhteista hyötymisen. Yksilön sosiaalisen pääoman määrä riippuu käytettävissä olevan yhteysverkoston laajuudesta sekä yksilön kanssa tekemisissä olevien pääoman määrästä. (Bourdieu, 1986, s. 248–249.) Koulutusvalintoja tehtäessä on perheen sosiaalisten verkostojen kautta mahdollista saada tietoa koulutusmahdollisuuksista ja tukea koulutus päätösten tekoon (Kosunen & Seppänen, 2015; Lidström ym., 2014; Magnúsdóttir & Kosunen, 2022; Vanttaja, 2002, s. 22).

Yksinkertaisimmillaan taloudellisen pääoman voi määritellä taloudelliseksi omaisuudeksi, eli rahaksi tai omistussuhteeksi arvokkaaseen omaisuuteen, kuten arvotavaroihin tai kiinteistöihin. Olennaista Bourdieun taloudellisen pääoman analyysissä on kuitenkin se, miten taloudellista pääomaa voi muuttaa muiksi pääoman muodoiksi. (Neveu, 2018, s. 358–359.) Koulutuksen kentällä epätasaisesti jakautunut taloudellinen pääoma asetti ennen oppivelvollisuuden pidentämistä nuoret eriarvoiseen asemaan toisen asteen valinnassa. Opetushallituksen (2018) selvityksen mukaan lukion keskimääräiset kulut koko opintoajalta olivat 2180 euroa, johon sisältyivät oppikirjat, tietokone, laskinlisenssi ja ylioppilastutkintomaksut. Kuluja saattoi tulla myös vanhojen tansseista, penkinpainajaisista, teatterivierailuista ja opintomatoista. Ammatillisen koulutuksen kulut vaihtelivat alasta riippuen 100–780 euron välillä ollen keskimäärin 350 euroa. Sekä lukiossa että ammatillisessa koulutuksessa noin 10 prosentilla opiskelijoista taloudelliset syyt olivat tärkein koulutuksen keskeyttämisen peruste. Korkea-asteelle pääsyä edistääkseen varakkailta vanhemmilta on puolestaan varaa kustantaa jälkeläisilleen sekä ylioppilaskirjoitusta että pääsykoevalmennuskursseja (Kosunen ym., 2021, 2022; L. M. Laaksonen & Kosunen, 2024). Varakkaat vanhemmat myös pystyvät tukemaan lapsiaan taloudellisesti korkeakouluopintojen aikana, jolloin lapsi voi olla valikoivampi hakiessaan töitä opintojen aikana (Haltia ym., 2023).

Bourdieu teoriassa koulutusta tarkastellaan yhtenä kenttänä, jossa toimintaa määrittävät sille spesifit säännöt ja instituutiot, jotka puolestaan määrittävät kyseisen kentän toimintaan osallistuvien välisiä suhteita (Hilgers & Mangez, 2015, s. 5). Pitkälle eriytyneet yhteiskunnat tyypillisesti jakautuvat useisiin itsenäisiin kenttiin, joilla kullakin vallitsee omat säännöt. Esimerkiksi tieteen kenttä toimii eri tavoin kuin politiikan kenttä. Bourdieu korostaa kenttäajattelun suhteellisuutta: todellisuus

muodostuu kentällä olevien asemien välisistä objektiivisista suhteista, jotka ovat olemassa riippumatta yksilön tietoisuudesta ja tahdosta. Bourdieu vertaa kenttiä peliin, jonka säännöt ovat osin julkilausumattomia. Pelaajat pelaavat kentällä toisiaan vastaan hyödyntäen pelimerkkeinä kullakin kentällä hyödyllisiä pääoman muotoja. (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 124–127.) Koulutuksen kentällä kilpailun kohteena ovat tarjolla olevat arvosanat ja tutkinnot, ja pelimerkkeinä pelissä toimivat vanhemmilta perityt tai muusta kasvuympäristöstä haltuun saadut pääomat. Koska koulu rakentuu ylempien yhteiskuntaluokkien koodistolle, koulutuksen kentällä parhaiten menestyvät tyypillisesti juuri ylempien yhteiskuntaluokkien jäsenet. (Kalalahti ym., 2023, s. 239.)

Habitus on Bourdieun käytännön teorian yksi keskeisimpiä käsitteitä. Habituksen käsitteen avulla Bourdieu pyrkii välttämään teoriassaan jäykän determinismin, mutta hylkää ajatuksen siitä, että rakenteet eivät vaikuttaisi yksilön toimintaan. (Asimaki & Koustourakis, 2014, s. 122–123.) Habitus on yksilöä ympäröivissä rakenteissa alkunsa saanut varsin pysyvä taipumusten muodostama sisäinen rakenne, jonka avulla ihmisen on mahdollista muodostaa tulkintoja todellisuudesta ja toimia ympäristön vaatimusten mukaisesti ilman, että tämä vaatii tietoista ponnistelua (Bourdieu, 1990, s. 53). Habitus on ikään kuin ruumiillistunut sisäinen kompassi, joka ohjaa yksilön toimintaa, tunteita, ajattelua ja puhetta yksilön olematta siitä useimmiten tietoinen (Asimaki & Koustourakis, 2014, s. 125). Osmo Kivisen ja kollegoiden (1985, s. 3–4) mukaan koulu tulee hahmottaa toimintaympäristönä, jossa yksilöiden sosiaali- ja henkilöhistoriassaan omaksumat habitukset ja koulun institutionaaliset odotukset ja mekanismit törmäävät yhteen. Kouluinstituutio tulee nähdä lapsen kehityksen ja oppimisen toimintaympäristönä, joka tarjoaa eri taustoista tuleville erilaisia kehitysmahdollisuuksia. Runsaan kulttuurisen pääoman perheistä tulevien lasten habitus on koulutuksen kentällä kuin ”kala vedessä” – oleminen ja toiminta ympäristössä on vaivatonta (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 158–159; Magnúsdóttir & Kosunen, 2022). Vastaavasti kun kodin kulttuurinen pääoma on ristiriidassa koulun vaatimusten kanssa, voi olo olla kuin kalalla kuivalla maalla (Reay ym., 2009; ks. myös Ivemark & Ambrose, 2021; Käyhkö, 2014, 2017).

Habitus sekä avaa että sulkee pois erilaisia toimintavaihtoehtoja. Habituksen juuret ovat yksilön yhteiskunnallisen viiteryhmän, esimerkiksi yhteiskuntaluokan tai sukupuolen, objektiivisissa tilastollisissa todennäköisyyksissä; habitus mahdollistaa vapaan toiminnan näiden todennäköisyyksien puitteissa. Toiminta, jossa onnistuminen on epätodennäköistä, näyttäytyy mahdottomana ja sopimattomana omankaltaisille. (Bourdieu, 1990, s. 60–61.) Näin ollen koulutusvalintoja tarkasteltaessa tärkeää ei ole ainoastaan se, ketkä valitaan kullekin koulutustasolle, vaan se, ketkä jättäytyvät kokonaan hakeutumatta. Koulutusvalintoja ohjaa itsevalikointi, jonka seurauksena omalle yhteiskuntaluokalle epätyypilliset valinnat näyttäytyvät usein mahdot-

tomilta. Omaa yhteiskuntaluokkaa koskeva todennäköisyys saavuttaa tietty koulutustaso sisäistetään subjektiiviseksi todennäköisyydeksi, jolloin siitä tulee osa yksilön habitusta. (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 154–157.) Koulutusvalintaa ohjaa ajatus siitä, mitkä koulutusmuodot ovat omankaltaisille sopivia tai sopimattomia (Reay, 1998; Salovaara, 2021; Tolonen & Aapola-Kari, 2021, 2022). Matalammista yhteiskuntaluokista hakeudutaan tyypillisesti koulutusmuotoihin, jotka hankaloittavat etenemistä koulutusuralla seuraavalle tasolle. Vastaavasti ylemmistä yhteiskuntaluokista käsin muut kuin korkeakoulutukseen johtavat koulutusreitit näyttävät mahdottomina valintoina. Jotta alemmista yhteiskuntaluokista hakeuduttaisiin omalle yhteiskuntaluokalle epätyypilliseen koulutusmuotoon, koulumenestyksen pitää olla merkittävästi ylemmistä yhteiskuntaluokista tulevien koulumenestystä korkeampaa. (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 153.)

Bourdieuun teoriaa on myös kritisoitu muun muassa liiallisesta determinismistä (Crossley, 2001; Elder-Vass, 2007; Jenkins, 1982; Yang, 2014). Erityisen paljon kritiikkiä on saanut habituksen käsite. Siitä huolimatta, että kyseisen käsitteen avulla Bourdieu pyrkii välttämään determinismin, kriittisesti teoriaan suhtautuvien mukaan Bourdieu epäonnistuu tässä. Jos habitus on seurausta objektiivisista rakenteista ja näin ollen myös ihmisen toiminnasta, joka vahvistaa näitä olemassa olevia objektiivisia rakenteita, on habitus väistämättä luonteeltaan determinististä. Heidän mukaansa ei riitä, että habitus mahdollistaa muutoksen kriisitilanteissa, eli silloin, kun habitus on ristiriidassa ympäröivän kentän kanssa, kun kenttä on muuttunut. Bourdieuun teoriaa on kritisoitu myös siitä, että se suhtautuu turhan pessimistisesti ihmisen kykyyn tehdä rationaalisia päätöksiä (Crossley, 2001; Elder-Vass, 2007; Yang, 2014). Bourdieuun teorian mukaan rationaalinen päätöksenteko ei ole mahdollista useimmille edes yllä mainituissa kriisitilanteissa. Bourdieuun teoriaa kohtaan esitetystä kritiikistä huolimatta teorian nähdään antavan hyvät työkalut koulutuksen valikoinnin ja uusintaminen tarkasteluun (Civil, 2025; Rawolle & Lingard, 2022; Stahl, 2016). Se, että tunnistaa teorian ongelmakohdat, ei tee teoriasta käyttökelvotonta (Devine, 1998, s. 31).

Toinen Bourdieuun teoriaa kohtaan esitetty kritiikki koskee sitä, voiko teoriaa soveltaa Ranskan ulkopuolella, teoria kun on kehitetty hyvin spesifeissä yhteiskunnallisissa oloissa (Purhonen ym., 2014; Robbins, 2004). Tästä kritiikistä huolimatta Bourdieuun käsitteitä ja teoriaa on käytetty runsaasti suomalaisessa koulutustutkimuksessa (esim. Haltia ym., 2023; Järvinen, 1999; Järvinen ym., 2023; Käyhkö, 2014, 2017; Magnúsdóttir & Kosunen, 2022; Peura, 2022; Salovaara, 2021; Seppänen ym., 2015; Tikkanen, 2020; Tolonen & Aapola-Kari, 2021, 2022; Tuononen & Vanhalakka-Ruoho, 2016; Vanttaja, 2002; Vanttaja ym., 2019). Huolimatta ilmeisistä yhteiskunnallisista eroista Mira Kalalahti ja kollegat (2023) esittävät, että Bourdieuun peruskäsitteistö soveltuu edelleen yhteiskuntaluokkien ja koulutuksen tutki-

mukseen myös Suomessa (ks. myös Hjekllbrekke & Prieur, 2018)¹⁷. Heidän mukaansa suomalainen koulutusjärjestelmä on kyvytön käsittelemään tuottamiaan ja ylläpitämiään valtarakenteita tai tunnistamaan oppijoiden luokkataustasta johtuvaa eriarvoisuutta. Vahva usko meritokratian ideologiaan saa ihmiset näkemään koulutuksen tuottamat yhteiskunnalliset hierarkiat luonnollisina. (Kalalahti ym., 2023, s. 239–240; ks. myös James, 2015; Kosunen & Seppänen, 2015; Tarabini ym., 2022.)

Suomalaisessa valikointitutkimuksessa on pystytty osoittamaan toistamiseen, kuinka koulutusvalinnat ovat ilmauksia kotikulttuurista sekä elämän aikana omaksumista habituksesta. Lukiovalintaa varsinkin korkeakoulutettujen vanhempien lapsilla leimaa tyypillisesti itsestäänselvyys ja tavoite yliopisto-opinnoista, ja ammatillinen koulutus on usein kokonaan suljettu pois valintarepertuaarista jo kauan ennen varsinaista valintahetkeä. Puolestaan matalammin koulutettujen vanhempien lapsella lukio antaa mahdollisuuden miettiä uravalintoja, mikäli hän ei ole vielä niistä varma. Monelle työntekijätaustaisten vanhempien lapselle ammatillinen koulutus näyttäytyy mahdollisuutena osallistua käytännönläheiseen ja mielenkiintojen mukaiseen koulutukseen sekä päästä nopeasti työelämään. Valinta tyypillisesti heijastaa perhepiirissä omaksuttua arvostusta käsillä tekemiseen. (Brunila ym., 2011; Järvinen, 1999; Salovaara, 2021; Tolonen & Aapola-Kari, 2021; 2022; Vanhalakka-Ruoho ym., 2016.) Korkeakoulutettujen vanhempien lapset voivat puolestaan joutua perustelemaan ammatillisen koulutuksen valintaansa lähiperheelleen ja muille sukulaisilleen (Herranen & Souto, 2016; Tuononen, 2016, s. 105). Korkeakouluasteella luokkataustaan kytkeytyviä koulutusvalintoja ovat tarkastelleet Mari Käyhkö (2014, 2017), Nina Haltia ja kollegat (2023) sekä Nina Haltia ja Ulpukka Isopahkala-Bouret (2023). Näissä tutkimuksissa havaittiin, että ei-korkeakoulutettujen vanhempien lapsille korkeakoulutus ei näyttäytynyt samanlaisena itsestäänselvyyttenä kuin korkeakoulutettujen vanhempien lapsille. Vanhemmat eivät pystyneet samalla tavalla autamaan hakuprosessissa, ja korkeakoulutukseen hakeutumista on saatettu jopa vastustaa. Puolestaan opintojen aikana ei-korkeakoulutetuista taustoista tulevat saattoivat kokea ulkopuolisuuden tunnetta ja joutua kompensoimaan kotoa saadun keski-luokkaisen kulttuurisen pääoman puutetta esimerkiksi ahkeralla opiskelijatoimintaan osallistumisella. Nämä tutkimukset havainnollistavat sitä, miten koulutusvalinnat ovat edelleen Suomessa luokkataustan kehystämiä ja puoltavat näin ollen Bourdieun hyödyntämistä myös tässä väitöstutkimuksessa.

¹⁷ Johannes Hjekllbrekke ja Annick Prieur (2018) ovat tarkastelleet Bourdieun teorioiden ja käsitteistön hyödyntämistä sosiologisessa tutkimuksessa Norjassa, Ruotsissa ja Tanskassa. He päätyvät samaan lopputulokseen kuin Kalalahti ja kollegat (2023); Bourdieun käsitteistö sopii yhteiskunnalliseen tutkimukseen myös tasa-arvoisemmissa yhteiskunnissa ja mahdollistaa erityisen hyvin hienovaraisten epätasa-arvon muotojen tarkastelun. He kuitenkin peräänkuuluttavat vertailevan tutkimuksen tärkeyttä, koska esimerkiksi kulttuurisen pääoman sisältö voi vaihdella yhteiskunnissa.

3.2.2 Rationaalisen valinnan teoria

Toinen valtavirtasuuntaus koulutuksen ylisukupolvisen periytymisen tutkimuksessa on rationaalisen valinnan teoria, jonka keskeisimpiä kehittäjiä valikointitutkimuksessa ovat John Goldthorpe ja Richard Breen. Teorian taustalla on kritiikki kulttuuriseen pääomaan nojautuvia koulutuksen valikointiteorioita kohtaan; Goldthorpen (1996, s. 489) mukaan kyseiset teoriat eivät huomioi koulutusekspansiota riittävästi. Vaikka samanaikaisesti väestön yleinen koulutustaso on noussut lähes kaikissa teollistuneissa yhteiskunnissa, eri yhteiskuntaluokkien väliset suhteelliset koulutuserot ovat pysyneet hyvin samankaltaisina. Näin ollen koulutuksen valikointia selittävän teorian pitää pystyä selittämään, miksi sosioekonomisen taustan mukaiset koulutuserot ovat säilyneet, mutta mukautuneet muuttuneisiin olosuhteisiin.

Rationaalisen valinnan teorian mukaan yksilöt kykenevät tekemään tietoisia hyöty-kustannusarvioita valitessaan tavoitteidensa kannalta parhaita toimintatapoja. Yksilöt ovat tietoisia sekä ympäröivistä olosuhteista että omasta tilanteestaan, minkä ansiosta yksilöiden on mahdollista toimia autonomisesti enemmän tai vähemmän tilanteen vaatimusten mukaisesti. Keskiössä rationaalisen valinnan teoriassa on se, miten yksilöt päätyvät tiettyyn toimintatapaan tavoitellessaan päämääriään hyödyntäen käytössä olevia resursseja ja sovittaen toimintaansa mahdollisuuksiin ja rajoitteisiin. Luokka-analyysiin sovellettaessa kiinnostuksen kohteena on tällöin, (1) miten yksilön tavoitteet ovat ”järjellisiä” suhteessa hänen luokka-asemaansa ja (2) kuinka yksilöiden toiminta näiden tavoitteiden eteen on riippuvaista luokkasidonnaisista resursseista, mahdollisuuksista ja rajoitteista. Yhteiskuntaluokkien välillä ei niinkään ole eroa tavoitteellisuudessa, mutta yhteiskuntaluokkia ympäröivät erilaiset mahdollisuudet ja tavoitteet, ja näin ollen myös koetut kustannukset ja hyödyt ovat erilaisia. (Goldthorpe, 1996, s. 485–486; 490.)

Rationaalisen valinnan teoriassa erotellaan koulutusvalinnan primaari- ja sekundaarivaikutukset (esim. Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997; Goldthorpe, 1996; Jackson, 2013b).¹⁸ Primaarivaikutuksilla viitataan siihen, miten kotitausta on yhteydessä koulumenestykseen eri mekanismien, kuten geenien, kodin sosialisatioympäristön, terveyden ja ravitsemuksen, koulun kulttuuristen käytäntöjen ja psykologisten mekanismien kautta. Sekundaarivaikutuksella taas viitataan siihen, että erilaisista sosioekonomisista lähtökohdista ponnistavat arvioivat eri tavalla koulutuksen hyötyjä ja kustannuksia. (Jackson, 2013b, s. 12–15.) Kyse on siis suoritus- ja valintavaikutuksista (Jackson, 2013b, s. 4). Rationaalisen valinnan teoriaa suosivat tutkijat esittävät, että sosiologisessa tutkimuksessa tulee ennen kaikkea kiinnittää

¹⁸ Vaikka Bourdieu ei eksplisiittisesti viittaa perhetaustan primaari- ja sekundaarivaikutuksiin, myös hän erottelee sen, miten henkilön perhetausta yhtäältä vaikuttaa koulutuksessa menestymiseen ja toisaalta siihen, miten tämä asennoituu ja suhtautuu koulutukseen, mikä puolestaan ohjaa koulutusvalintoja (Nash, 1990).

huomio koulutusvalinnan sekundaarivaikutuksiin (Breen & Goldthorpe, 1997; Goldthorpe, 1996; Jackson, 2013b). Rationaalisen valinnan teorian tärkein koulutusvalintoja ohjaava motiivi on pyrkimys säilyttää vähintään vanhempien yhteiskuntaluokka ja minimoida sosiaalisen laskun riski. Näihin motivaationaalisiin tekijöihin viitataan tutkimuskirjallisuudessa *relative risk aversion*- ja *status maintenance*-teeseillä (Barone ym., 2021; Gabay-Egozi ym., 2010). Näin ollen ylempien yhteiskuntaluokkien vanhemmilla on suurempi motivaatio kannustaa lastaan hakeutumaan korkeakoulutukseen johtavalle koulutusuralle kuin alempien yhteiskuntaluokkien vanhemmilla. Alemmista yhteiskuntaluokista tuleville ”riittää” matalampi koulutus-taso, jotta he pystyvät säilyttämään perheensä yhteiskunnallisen aseman. (Breen & Goldthorpe, 1997, s. 283; Goldthorpe, 1996, s. 494–495.)

Koulutusvalintaan kytkeytyy aina hyötyjä ja kustannuksia. Osa tutkijoista painottaa koulutusvalinnan taloudellisia hyötyjä ja kustannuksia (Breen & Goldthorpe, 1997; Goldthorpe, 1996), jolloin esimerkiksi ylemmästä luokka-asemasta tarkasteltuna alempi luokka-asema tarkoittaa ennen kaikkea heikompaa tulotasoa. Ylempien yhteiskuntaluokkien vanhemmat pystyvät tukemaan myös lastensa koulutusuraa taloudellisesti ilman, että siitä koituu merkittäviä taloudellisia menetyksiä. Sen sijaan alemmista luokka-aseamista tulevilla pitkän koulutusuran voi nähdä hidastavan siirtymistä työelämään ja näin kuormittavan perhettä taloudellisesti. Minimoidakseen näitä riskejä alempien yhteiskuntaluokkien perheiden lasten koulumenestyksen tulee olla parempaa ylemmän yhteiskuntaluokan perheiden lapsiin verrattuna. Ylemmistä yhteiskuntaluokista tulevat saattavat päätyä turvatummin tekemään uhkarohkeita koulutusvalintoja suhteessa akateemiseen osaamiseensa. (Goldthorpe, 1996, s. 494–496; ks. myös Bernardi, 2012; Bernardi & Triventi, 2020; Bernardi & Valdés, 2021.) Osa tutkijoista tulkitsee laiveammin koulutuksen liittyviä hyötyjä ja kustannuksia ja sisällyttää näihin myös sosiaaliset hyödyt ja kustannukset. Luokkasiirtymä joko ylempään tai alempaan luokkaan voi tarkoittaa esimerkiksi sosiaalisten suhteiden katkeamista tai yhteiskunnallisen aseman menettämistä (Boudon, 1974; Jæger, 2007).

Rationaalisen valinnan teoriaa on käytetty runsaasti koulutusvalikointitutkimuksessa, ja useille sen keskeisille teeseille on osoitettavissa empiiristä näyttöä. Ensinnäkin on pystytty osoittamaan se, että luokkataustan mukaiset erot säilyvät koulutusvalinnoissa vielä senkin jälkeen, kun huomioidaan koulumenestys (Erikson, 2020; Jackson, 2013a). Sekundaarivaikutus on pystytty todentamaan myös suomalaisissa valikointitutkimuksissa (Heiskala, Erola, & Kilpi-Jakonen, 2021; Heiskala ym., 2023; Järvinen ym., 2023; Kilpi-Jakonen ym., 2016; Lintuvuori ym., 2021). *Relative risk aversion*- ja *status maintenance*-teesien empiirinen näyttö on puolestaan ristiriitaista. Vaikka rationaalisen valinnan teoriolla on varsin vakiintunut asema valikointitutkimuksessa, sen motivaationaalisia periaatteita on tutkittu melko niu-

kasti, ja suurin osa tutkimuksista perustuu sekundaarisista aineistoista tehtyihin analyysiin, joissa tarkastellaan teorian behavioraalisia ennusteita (Gabay-Egozi ym., 2010, s. 449; Stocké, 2007, s. 506). Rationaalisen valinnan teorian behavioraalisia ennusteita tarkastelevat tutkimukset ovat löytäneet empiiristä näyttöä teorialle. Esimerkiksi Anders Holmin ja Mads Meier Jægerin mukaan heidän englantilaisessa aineistossaan jopa 90 prosenttia vastaajista hyötyy vanhempiensa yhteiskuntaluokan säilyttämisestä, ja riski alempaan yhteiskuntaluokkaan kuulumisesta selittää ainakin osan yhteiskuntaluokkaan kytkeytyvistä koulutusvalinnoista. Puolestaan Carlo Barone ja kollegat (2021), Limor Gabay-Egozi ja kollegat (2010) sekä Volker Stocké (2007) eivät löytäneet tutkimuksissaan empiiristä näyttöä sille, että pelko alempaan yhteiskuntaluokkaan putoamisesta selittäisi sekundaarivaikutusta, ja myös muiden rationaalisen valinnan teorian motivaationaalisten premissien näyttö oli vaillinaista. Esimerkiksi pelko vanhempien luokka-aseman menetyksestä ei ollut samansuuruista kaikissa yhteiskuntaluokissa. He esittävätkin, että rationaalisen valinnan teoriasta esitetty vaihtoehtoinen malli on uskottavampi (ks. Breen & Yaish, 2006). Kyseisen mallin mukaan perheet eroavat siinä, miten ne arvioivat alempaan luokkaan putoamisen riskiä ja ylempään luokkaan siirtymisen hyötyä. Mallin mukaan alempaan luokkaan putoamisen riski tyypillisesti arvioidaan merkittävämmäksi. Rationaalisen valinnan teoriaa on kritisoitu myös siitä, että teoriassa päätöksentekoon kohdistuu epärealistisia odotuksia. Päätöksiä tehdään tyypillisesti helposti saavutettavissa olevan mutta puutteellisen tiedon pohjalta, jolloin myös tunteet ja kulttuuriset normit vaikuttavat päätöksentekoon. Päätökset myöskään harvoin pohjautuvat vain taloudellisen hyödyn kalkylointiin. (Devine, 1998; Hatcher, 1998; ks. myös Tarabini & Curran, 2018.)

3.2.3 Rakenteiden ja yksilön toiminnan kehystämä koulutusvalinta

Osa tutkijoista on päätenyt yhdistämään näiden kahden edellä esitellyn teoriasuuntauksen elementtejä siten, että koulutusvalintojen nähdään tapahtuvan yksilön ja rakenteiden välisessä vuorovaikutuksessa. Eräs keskeinen tätä suuntausta edustava tutkija on Diego Gambetta (1987). Hän lähestyy kysymystä rakenteiden ja rationaalisen päätöksenteon vaikutuksesta koulutusvalintaan siten, että hän toisaalta hylkää ajatuksen siitä, että yksilön valinnat olisivat puhtaasti rakenteiden aikaansaamia, että ihmiset olisivat Gambetan sanoin ”takaapäin työnnettyjä”. Gambetta ei myöskään näe realistisena rationaalisen valinnan lähtökohtaa, jonka mukaan ihmiset tekisivät valintoja puhtaasti kustannus-hyöty-laskelmoinnin pohjalta. Gambetan (1987, s. 28) mukaan koulutusvalintoja tarkasteltaessa ei tule sitoutua yhteen ainoaan teoreettiseen näkökulmaan, vaan koulutusvalintojen voi olettaa olevan usean eri mekanismin lopputulos: eri

henkilöiden päätöksenteko voi pohjautua eri mekanismeihin, saman henkilön päätöksentekoon voivat vaikuttaa samanaikaisesti useat eri mekanismit ja saman henkilön päätöksiin voivat vaikuttaa eri mekanismit eri koulutusasteilla. Gambetan (1987, s. 186) mukaan koulutusvalintojen ytimessä on aina yksilön mieltymykset ja laajemmat elämänsuunnitelmat, joiden pohjalta yksilöt tekevät tarkoituksenmukaisia koulutusvalintoja. Rationaalaisella harkinnalla on keskeinen rooli koulutusvalintoja tehtäessä, eikä harkinta tapahdu tyhjiössä. Näitä mieltymyksiä ja elämänsuunnitelmia muokkaavat sekä yksilön ominaisuudet, jotka ovat alttiita moninaisille satunnaisille vaikutteille, että luokkasidonnaiset vaikutteet, jotka vaikuttavat yksilön rationaaliseen harkintaan tämän olematta usein tietoinen niiden vaikutuksesta. Gambetta (1987, s. 168–169) tiivistää ajatuksensa koulutusvalinnoista seuraavasti: ”Educational decisions are the joint result of three main processes: of what one can do, of what one wants to do and, indirectly, of the conditions that shape one's preferences and intentions. They are the result partly of causality and partly of intentionality.” Näin ollen yksilön päätöksenteon tulee nähdä olevan samanaikaisesti tietoisien valintojen sekä yhteiskunnan ja kulttuurin ohjaavien rakenteiden seurausta, eräänlaista tasapainoilua työntävien ja vetävien voimien välillä (Järvinen, 1998, s. 13).

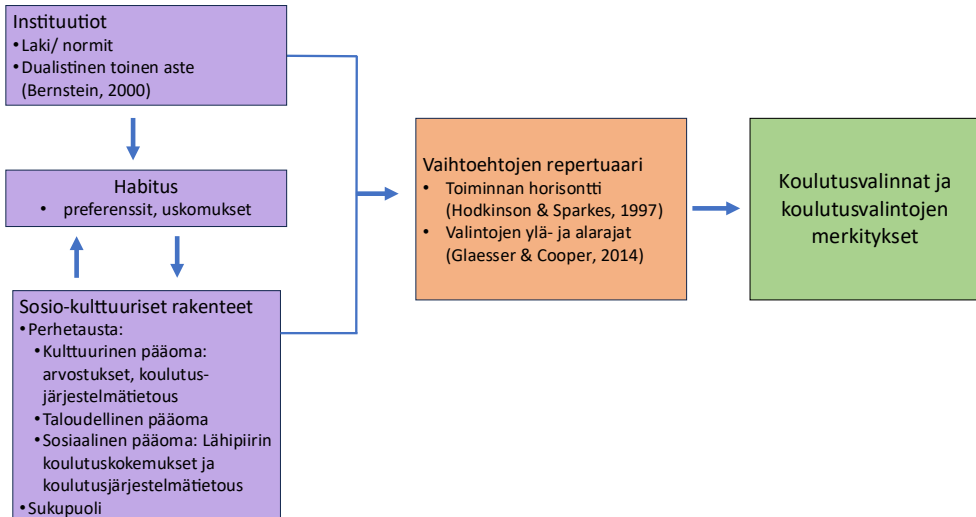
Uudempia keskitien näkemyksiä edustavat Phil Hodkinsonin ja Andrew Sparkesin (1997) teoria toiminnan horisonteista (*horizons for action*), Karen Evansin (2002, 2007) teoria sidotusta toimijuudesta (*bounded agency*) sekä Judith Glaesserin ja Barry Cooperin (2014) tutkimus, jossa he ovat yhdistäneet elementtejä rationaalisen valinnan teoriasta ja Bourdieun habituksesta. Hodkinsonin ja Sparkesin (1997) mukaan nuoret tekevät ura- ja koulutusvalintoja toiminnan horisonttien kehystämänä. Toiminnan horisontin muodostavat keskenään vuorovaikutuksessa olevien habituksen ja rakenteiden tarjoamat mahdollisuudet. Toiminnan horisontit sekä mahdollistavat että rajaavat olemassa olevia toimintamahdollisuuksia. Koulutus päätökset ovat pragmaattisesti rationaalisia, ja myös tunteilla on roolinsa päätöksenteossa. Päätökset voivat olla rationaalisia yksilön viitekehystä, vaikka ne eivät olisikaan ”teknisesti rationaalisia”¹⁹. He esittävät teoriasensa vastauksena Bourdieun teoriaa kohtaan esitettyyn kritiikkiin. Bourdieusta poiketen he näkevät habituksessa myös tietoisien elementtien sijaan, että habituksen tuottama toiminta olisi luonteeltaan ainoastaan tiedostamatonta, joskin hiljainen tieto asettaa rajat sille, mitä yksilön on mahdollista artikuloita. Evansin (2002, 2007) näkemyksen mukaan koulutusvalinnat kytkeytyvät moninaisiin taustatekijöihin, aikaisempiin valintoihin, koulutusjärjestelmän tarjoamiin mahdollisuuksiin ja koulutuksen avaamiin mahdollisuuksiin työmarkkinoilla, mutta samanaikaisesti yksilöllä on usein vahva kokemus siitä, että hän on itse

¹⁹ Teknisellä rationaalisuudella Hodkinson ja Sparkes viittaavat talousteorioiden sekä 1990-luvun Iso-Britannian koulutuspolitiikassa valinneeseen käsitykseen ihmisen kyvyistä tehdä rationaalisen valinnan teorian mukaisia koulutus päätöksiä (Hodkinson, 2009).

tehnyt päätöksensä sen sijaan, että tuntisi olevansa olosuhteidensa uhri. Vaikka Evansin (2002, s. 264) tutkimuksen tavoitteena ei ollut arvioida nuorten koulutus päätösten rationaalisuutta, hän havaitsi tutkimuksessaan, että useassa tapauksessa nuorten valinnat olivat varsin rationaalisia suhteessa olosuhteisiin. Glaesser ja Cooper (2014) puolestaan hyödyntävät tarkastelussaan erityisesti *subjektiivisen rationaalisuuden* käsitettä (ks. Goldthorpe, 1998, 2007, s. 143; Yu, 2022), jonka keskeinen ajatus on, että sen sijaan, että yksilöt toimisivat parhaimman mahdollisen tiedon pohjalta, heidän toimintaansa ohjaa useimmiten kohtuullisen vaivatta saavutettavissa oleva tieto. Yksilö ei välttämättä ole tietoinen tiedon puutteellisuudesta, tai lisätiedon hankkiminen saattaisi olla liian vaivalloista. Habitus asettaa valinnoille luokkasidonnaiset ylä- ja alarajat. Alaraja määrittää minimitason koulutukselle, ja yläraja määrittää sen, mitkä koulutusmahdollisuudet näyttäytyvät mahdollisina.

3.3 Yhteenveto tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä

Tässä väitöstutkimuksessa toisen asteen koulutusvalintaa lähestytään siten, että taustalla nähdään vaikuttavan sekä rakenteelliset tekijät että yksilön oma päätöksenteko. Glaesserin ja Cooperin (2014) sekä Hodkinsonin ja Sparkesin (1997) tavoin tutkimuksessa yksilön habituksen nähdään asettavan rajat valinnoille, jolloin valinnat eivät ole välttämättä teknisesti rationaalisia vaan subjektiivisesti tai pragmaattisesti rationaalisia, rationaalisia suhteessa habitukseen. Näin ollen tässä väitöstutkimuksessa tukeudutaan niihin rationaalisen valinnan teorian tulkintoihin, joiden mukaan kuluhyöty-arvioinnissa oleellista on vaivattomasti saavutettava tieto, ja kulujen arviointiin nähdään vaikuttavan taloudellisten seikkojen lisäksi myös sosiaaliset riskit, kuten pelko ystävien menettämisestä. Gambetan (1987) ja Järvisen (1998) näkemysten mukaisesti koulutusvalintojen taustalla nähdään myös muita mekanismeja kuin vain hyöty-kulu-laskelmointi, ja eri valintatilanteissa valintaan voivat vaikuttaa enemmän rakenteelliset seikat tai hyöty-kulu-harkinta hyödyntäen tarjolla olevaa tietoa, vaikka rationaalisen päätöksenteon kriteerit eivät täydellisesti täytyisikään. Tällä halutaan vastata Hodkinsonin ja Sparkesin (1997) tapaan Bourdieun teoriaa kohtaan esitettyyn kritiikkiin. Rationaalisen valinnan teorian vahvuutena nähdään sen perusajatus siitä, että yksilöt kykenevät tekemään harkittuja päätöksiä suhteessa ympäristöönsä, mikä havaittiin Hodkinsonin ja Sparkesin (1997), Evansin (2002) ja Glaesserin ja Cooperin (2014) tutkimuksissa. Sosiokulttuurisen ympäristön lisäksi Gambetta (1987) sekä Hodkinson ja Sparkes (1997) nostavat merkittäväksi valintoja rajaavaksi tekijäksi myös instituutiot ja normit. Kuviossa 4 havainnollistetaan tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Käsittely etenee instituutioista kohti yksilöä. Tässä alaluvussa avataan, miten näiden teoreettisen viitekehysten osien odotetaan ilmenevän yhdistelmätutkimuksen valinnassa.



Kuvio 4. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys, mukailen Guo ym. (2024, s. 1025).

Keskeisimpiä peruskoulun jälkeisiä valintoja rajaavia tekijöitä ovat velvollisuus suorittaa toinen aste ja tarjolla olevat vaihtoehdot. Vaikka toisen asteen suorittaminen ei ollut pakollista ennen oppivelvollisuuden laajentamista vuonna 2021, käytännössä toisen asteen suorittaminen oli välttämätöntä, koska esimerkiksi työllistyminen ilman toisen asteen tutkintoa on ollut varsinkin 1990-luvulta lähtien epävarmaa (Järvinen & Vanttaja, 2013; Rinne & Järvinen, 2011). Toisen asteen valintaa rajaa merkittävästi myös suomalainen dualistinen toinen aste; pääasialliset vaihtoehdot ovat ammatillinen koulutus tai lukiokoulutus. Dualistinen toinen aste myös muokkaa toiselle asteelle hakevien nuorten käsityksiä itsestään ja tulevaisuuden mahdollisuuksistaan. Lukiovalinnan perusteena korostuvat ”pään taidot” ja tavoite korkeakouluopinnoista, siinä missä ammatillisen koulutuksen valinnan perusteina korostuvat ”kädentaidot” ja nopea siirtyminen työelämään. (Brunila ym., 2011; Lahelma, 2009.) Eugenia Katartzin ja Geoff Haywardin mukaan ammatillisessa koulutuksessa nuoret omaksuvat *ammatillisen habituksen*²⁰, joka on ristiriidassa korkeakoulujen

²⁰ Käsitteellä on runsaasti yhtymäkohtia laajemmin käytössä olevaan *institutionaalisen habituksen* käsitteeseen, jolla tyypillisesti viitataan kulttuurisesti jaettuihin käsityksiin siitä, mihin omasta oppilaitoksesta hakeudutaan. Nämä käsitykset soveliaista jatkokoulutusvaihtoehdoista muodostuvat moninaisissa koulun käytännöissä, kuten opettajien odotuksissa ja ohjaustilanteissa. (esim. L.-M. Laaksonen, 2024; Reay ym., 2001; Tarabini ym., 2017.) Myös tätä käsitettä on hyödynnetty tutkimuksessa, jossa on tarkasteltu siirtymiä ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen (esim. Haltia & Isopahkala-Bouret, 2023; Nairz-Wirth ym., 2017).

habituksen kanssa. Keskeinen mekanismi tämän habituksen synnyssä on oppilaitosten erilaiset pedagogiset käytännöt. Tässä yhteydessä tutkijat täydentävät Bourdieun teoriaa Bernsteinin horisontaalisen ja vertikaalisen diskurssin käsitteillä. Toisin sanoen, ammatillisen koulutuksen horisontaalisen diskurssin painotus muokkaa ammatillisen koulutuksen opiskelijoista käytännön osaajia, joiden osaamista ei palkita yliopistoinstituutiossa. (Ks. myös Colley ym., 2003; Nylund & Virolainen, 2019.)

Mahdollisuuteen valita yhdistelmätutkinto vaikuttaa myös suuressa määrin se, onko sen suorittaminen mahdollista kohtuullisen etäisyyden päässä sijaitsevassa oppilaitoksessa. Kuten aikaisemmin on tullut ilmi, maakuntien välillä oli jonkin verran eroa suorittajamäärissä, ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksen mukaan yhdistelmätutkintoja tarjotaan useammin suurissa monialaisissa ammatillisen koulutuksen oppilaitoksissa (Hintsanen ym., 2016, s. 44–45). Lisäksi tutkimuksissa ja selvityksissä on havaittu, että yhdistelmätutkinnon valinnan esteenä voi olla puutteellinen tieto yhdistelmätutkinnosta (Goman ym., 2020, s. 105; Mehtäläinen, 2001, s. 40; 43; Tuijula, 2011, s. 130).

Yhdistelmätutkinnon ei oleteta poikkeavan lukio- tai ammatillisen valinnasta siten, että perhetausta ei vaikuttaisi yhdistelmätutkinnon valintaan. Tässä väitöstutkimuksessa ollaan erityisesti kiinnostuneita perhetaustan sekundaarivaikutuksesta, eli siitä, säilyykö perhetaustan vaikutus, kun otetaan huomioon myös peruskoulumenestys. Sekundaarivaikutuksen osalta Bourdieun ja rationaalisen valinnan teoriat ovat samoilla linjoilla. Kummankin teorian mukaan alempien yhteiskuntaluokkien perheiden lapset jättäytyvät herkemmin pois akateemisilta koulutusreiteiltä heikon koulumenestyksen perusteella kuin ylempien yhteiskuntaluokkien perheiden lapset. Nuorisoasteen kokeilujen selvityksissä tarkasteltiin myös nuorten perhetaustoja, eivätkä yhdistelmätutkintoa suorittavat juurikaan eronneet muista ammatillisista opintoja suorittaneista sikäli, että näiden vanhempien koulutuksena painottui ammatillinen koulutus (Heikkilä, 1993; Virolainen, 2000).²¹ Uudemman Aino Kalmbachin ja kollegoiden (2024) selvityksen mukaan yhdistelmätutkinnon suorittaneiden vanhemmat ovat pelkän ammatillisen tutkinnon suorittaneiden vanhempia koulutettumpia, mutta hieman matalammin koulutettuja kuin lukion suorittaneiden vanhemmat. Yhdistelmätutkinnon suorittaneiden vanhempien koulutustaso on noussut 1990-luvusta. 1990-luvun alkupuolella yhdistelmätutkinnon suorittaneista alle 40 prosentilla vähintään toisella vanhemmista oli korkeakoulututkinto, kun vuonna 2020 vastaava

²¹ Virolaisen (2000) aineistossa on mukana myös yhdistelmätutkintoa lukiossa suorittaneet opiskelijat. Tutkimusraportissa ei kuitenkaan eritellä ammatillisessa ja lukiokoulutuksessa yhdistelmätutkintoa suorittaneiden osuuksia. Oletettavasti aineistossa painottuvat ammatillisessa koulutuksessa yhdistelmätutkinnon suorittaneet, koska aikaisemman raportin mukaan yhdistelmätutkintoja suoritettiin enemmän ammatillisessa koulutuksessa. Lukiolaisten koulutusvalinnoissa nuoriskoulukokeilussa painottuivat harrastevalinnat. (Mäkinen, Valkonen, ym., 1997.)

osuus oli 62 prosenttia. Myös peruskoulumenestys yhdistelmäututkinnon suorittaneilla on ollut pelkän ammatillisen koulutuksen suorittaneita parempaa, mutta hie-man pelkän ylioppilastutkinnon suorittaneita heikompaa. (Kalmbach ym., 2024, s. 23–28.) Kalmbachin ja kollegoiden selvityksessä ei ole tarkasteltu kuitenkaan esi-merkiksi regressioanalyysin keinoin, säilyykö perhetaustan ja sukupuolen yhteys yh-distelmäututkinnon suorittamiseen, kun myös koulumenestys huomioidaan. Selvityk-sen havainnot ovat yhdenmukaisia painottavaa opetusta toisella asteella tarkastele-vien tutkimusten kanssa, jotka ovat osoittaneet, että näitä koulutusmahdollisuuksia hyödyntävät enemmän korkeakoulutettujen vanhempien lapset (Hotulainen ym., 2016; T. Järvinen, 2000, 2002, 2003; Magnúsdóttir & Kosunen, 2022).

Kuten luvussa 3.2.1 todettiin, myös Suomessa vanhempien taloudellinen tilanne voi edistää lasten koulunkäyntiä. Myös yhdistelmäututkinnon osalta odotetaan olevan näin. Osana osatutkimusta II selvitettiin, miten yhdistelmäututkinnon ja pelkän am-matillisen tutkinnon kulut erosivat toisistaan. Amisbarometrissa 2015 kysyttiin, kuinka paljon rahaa vastaajat olivat käyttäneet opiskelussa tarvittaviin materiaaleihin ja välineisiin kyseisen lukuvuoden aikana syksystä kyselyn hetkeen. Yhdistelmäut-tukintoa suorittavilla opiskelijoilla oli yleisimmin kulunut 100–200 euroa (24%) tai 200–300 euroa (23 %). Pelkkää ammatillista tutkintoa suorittavilla opiskelijoilla puolestaan vain 19 prosentilla oli kulunut 100–200 euroa ja 14 prosentilla 200–300 euroa. Oppivelvollisuuden pidentämisen myötä myös yhdistelmäututkinnon suoritta-minen on maksutonta. Näin ollen ennen oppivelvollisuuden pidentämistä perheen hyvä taloudellinen tilanne on voinut edistää yhdistelmäututkinnon valintaa. Se, että yhdistelmäututkinto on keskittynyt isompiin oppilaitoksiin, voi rajata yhdistelmäut-tukinnon valintaa niillä nuorilla, joiden vanhemmilla ei ole varaa kustantaa nuoren muuttamista pois kotoa toisen asteen opintoihin (Armila ym., 2018). Lisäksi yhdis-telmäututkintoon kuluva pidempi tutkintoaika saattaa näyttäytyä ongelmana matalan tulotason perheissä, koska työelämään siirtyminen kestää pidempään (Goldthorpe, 1998).

Tutkimuksen toinen kiinnostuksen kohde valintojen osalta kohdistuu taustateki-jöiden mukaan eriytyneisiin koulutusvalintaperusteluihin. Toisen asteen valinta sul-kee pois ja avaa eri koulutusvaihtoehtoja jatkossa, joten on oletettavaa, että tulevai-suudensuunnitelmilla on keskeinen rooli yhdistelmäututkintoa valittaessa. Kysy-mykseksi nousee se, kuinka valinta saa erilaisista taustoista tulevien ja erilaisissa oloissa kasvaneiden nuorten mielessä erilaisen merkityksen. Kuten aikaisemmin kävi ilmi, korkeakoulutettujen vanhempien lapsille lukiovalinta näyttäytyy ennen kaikkea reittinä yliopisto-opintoihin ja matalammin koulutettujen vanhempien lap-sille mahdollisuutena pohtia tulevaisuuden vaihtoehtoja. Myös ammatilliseen kou-lutukseen hakeutumisessa on havaittu vanhempien koulutustaustan yhteys toisen as-teen jälkeisiin suunnitelmiin, sillä ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden koulu-tustavoitteet nousevat vanhempien koulutuksen mukaisesti (Mehtäläinen, 2001, s.

54; ks. myös Ristikangas, 2022, s. 28). Näin ollen voi olettaa, että myös yhdistelmä-tutkinnon valinneiden koulutusvalintaperusteluissa on havaittavissa eroja riippuen nuoren perhetaustasta. Nuorisokoulukokeiluissa kaksoistutkinnon valintaperusteissa korostuivat paremmat jatko-opintovalmiudet esimerkiksi ammattikorkeakoulussa sekä vahva ammatillinen orientaatio (Heikkilä, 1993; Virolainen, 2000; Vuorinen, 2000). Muita valintaperusteita olivat ammatillisen koulutuksen ja lukion nopea samanaikainen suorittaminen, kiinnostus yksittäisiin lukioaineisiin sekä tutkinnon monipuolisuus (Heikkilä, 1993; Vuorinen, 2000). Samankaltaiset valintaperustelut ovat toistuneet myös myöhemmissä tutkimuksissa (Mehtäläinen, 2001, s. 106–107; Snellman, 2016, s. 82). Selvityksissä ja aiemmissä tutkimuksissa ei tarkasteltu opiskelijoiden taustatekijöiden yhteyttä valintaperusteisiin. Taulukossa 2 jäsennetään teoreettisesti perhetaustan yhteyttä perusasteen jälkeisiin koulutusvalintoihin. Se on muodostettu edellä esitellyistä teoreettisista näkökulmista sekä lukion ja ammatillisen koulutuksen valintaa koskevasta tutkimustiedosta. Korkeakoulutettujen vanhempien ammatillisesti orientoituneille lapsille yhdistelmä-tutkinto voi näyttäytyä mahdollisuutena valita ammatillinen koulutus säilyttäen kuitenkin mahdollisuus myös jatko-opintoihin, sillä heille ylioppilastutkinnon suorittaminen on käytännössä välttämätön edellytys luokka-aseman säilyttämiselle. Matalammin koulutettujen vanhempien lapsille ammatillinen koulutus voi näyttäytyä ”normaalivalintana”, ja ylioppilastutkinto osana yhdistelmä-tutkintoa voi olla heille lupaus sosiaalisesta noususta.

Taulukko 2. Toisen asteen koulutusvalinnan merkitysten tyypittelyä kulttuuripääoman tason mukaan, muokattu Lietzén & Silvennoinen (2020).

Kulttuuripääoman taso	Ammatillinen	Koulutusvalinta Lukio	Yhdistelmätutkinto
Korkea	<ul style="list-style-type: none"> • lukion poissulkeva koulutusura ei riitä luokka-aseman ylläpitämiseen, vaan voi johtaa sosiaaliseen laskuun • kotikulttuuriin ja vanhempien koulutukseen nähden poikkeava koulutusvalinta 	<ul style="list-style-type: none"> • vanhemmat ylioppilaita, valinta usein itsestään selvä • valinta kodin kulttuuristen resurssien ja vanhempien luoman mallin mukainen • vanhemmat tukevat • lukiovalinta lisää luokka-aseman säilyttämisen todennäköisyyttä 	<ul style="list-style-type: none"> • lukio ensisijainen, jota ammatillinen täydentää • ammatillinen tutkinto tuo vaihtelua toisen asteen opiskeluun • ammatilliset opinnot liittyvät ehkä harrastuksiin tai tulevaan alanvalintaan korkea-asteella • mikäli käy liian rasaskaaksi, voi jättää ammatilliset opinnot pois ja keskittyä lukioon • mahdollistaa luokka-aseman säilyttämisen ja jopa yliopisto-opinnot ammatillisesta koulutuksesta huolimatta
Matala	<ul style="list-style-type: none"> • ammatillinen koulutus riittää ylläpitämään luokka-aseman • valinta kodin kulttuuristen resurssien mukainen • valinta lähinnä vanhempien koulutustasoa 	<ul style="list-style-type: none"> • kodin vähäisen kulttuuripääoman ja tuen vuoksi lukio tuntuu riskiltä • epävarmuus omista kyvyistä ja motivaation säilymisestä lukio-opinnoissa, kun perhepiirissä ei mallia • voi johtaa sosiaaliseen nousuun, mutta riskeinä huono työllistyvyys pelkällä ylioppilastutkinolla ja jatko-opintoihin pääsyn epävarmuus 	<ul style="list-style-type: none"> • ammatillinen koulutus ensisijainen, jota lukio täydentää • ylioppilastutkinto erottautumiskeinona ammatin työmarkkinoilla • epävarmuus jaksamisesta ja motivaation säilymisestä • Mahdollisuus jatko-opintoihin korkea-asteella, pääasiassa ammattikorkeassa • mikäli käy liian rasaskaaksi, voi jättää lukio-opinnot pois

Keskeinen huomio koulutusvalintatutkimuksissa on se, että niin vanhemmat kuin nuoret korostavat sitä, että koulutusvalinnat ovat ensisijaisesti nuoren itsenäisesti tekemiä päätöksiä ja että vanhemmat ovat korkeintaan tukeneet lasta päätöksenteossa. Tämä havainto on tehty sekä Suomessa (Olkinuora ym., 2007, s. 56–59; E. Pekkarinen & Myllyniemi, 2018; Rinne, 2007, s. 267; Suihkonen, 2007; Vanhalakka-Ruoho, 2010; Vanhalakka-Ruoho ym., 2016; Salovaara, 2021) että muualla tehdyissä tutkimuksissa (Hegna & Smette, 2017; Panican, 2015; Ule ym., 2015). Saara Rinteen (2007) turkulaisten lukiolaisten vanhempien toisen asteen valintaan liittyviä näkemyksiä tarkastelevan tutkimuksen mukaan nuori tekee lukiovalinnan

sitä varhaisemmassa vaiheessa mitä ylempi perheen luokka-asema on. Ylimpään yhteiskuntaluokkaan kuuluvista vanhemmista yli 50 prosentin mukaan heidän lapsensa oli tehnyt päätöksensä jo ala-asteella, vaikka lähes 70 prosenttia vanhemmista kertoo lapsen tehneen päätöksen lukiovalinnastaan itse. Rinne huomauttaakin, että vastauksissa on todennäköisesti runsaasti sosiaalista suotavutta, koska on epätodennäköistä, että ala-asteikäinen osaisi vielä tehdä valintaa lukiosta kovinkaan itsenäisesti tai edes ajatella elämäänsä niin pitkälle tulevaan. (Rinne, 2007, s. 264–267.) Diane Reay ja Stephen Ball (1998) havaitsivat tutkimuksessaan, että keskiluokkaisten perheiden koulutus päätösten tekoa leimaa usein näennäinen demokraattisuus. Vanhemmat ohjailevat lastaan monin tavoin, jotta lapsi päätyisi lopulta samaan lopputulokseen kuin vanhempansa. Tavoitteena on usein se, että lapselle - ja myös vanhemmille - muodostuu illuusio siitä, että päätös olisi lapsen oma. Myös suomalaisissa tutkimuksissa on havaittu samankaltainen ilmiö: korkeasti koulutetut vanhemmat eivät puutu lapsen toisen asteen päätökseen, kunhan nuori valitsee hakeutua lukioon, joka vanhemmille näyttyy itsestään selvänä ja oikeana valintana (Salovaara, 2021; Tuononen & Vanhalakka-Ruoho, 2016; Vanhalakka-Ruoho, 2010; vrt. Herranen & Souto, 2016).

4 Tutkimusaineisto ja menetelmälliset ratkaisut

4.1 Tutkimusaineistot ja analyysit

Tutkimuksen aineisto muodostuu koulutuspoliittisista asiakirjoista ja kahdesta kyselyaineistosta, joissa toisessa on sisällytetty kyselyyn myös avoimia kysymyksiä. Koulutuspoliittisten dokumenttien analyysissa on käytetty diskurssianalyysia, ja kyselyaineistoja on analysoitu soveltuvien tilastollisten menetelmien sekä sisällönanalyysillä. Vaikka tässä väitöstutkimuksessa on käytetty useampaa menetelmää ja käsitteitä, ei se ole luonteeltaan monimenetelmällinen, koska siitä puuttuu integroiva osuus, jota voi pitää keskeisenä monimenetelmällisen tutkimuksen kriteerinä. Pelkkä useamman menetelmän yhdistäminen ei vielä tee tutkimuksesta monimenetelmällistä. (Åkerblad & Seppänen-Järvelä, 2024, s. 24–26.) Useamman tutkimusmenetelmän valinnan perusteena oli yhtäältä halu tuottaa mahdollisimman syvälinen ymmärrys tutkittavasta aiheesta ja toisaalta pyrkimys pystyä vastaamaan tutkimuskysymyksiin parhaalla mahdollisella tavalla. Useamman menetelmän hyödyntämistä puoltaa pragmaattinen lähestymistapa epistemologiaan, jonka mukaan perinteiset dualismit, kuten objektivismi ja subjektivismi, ovat keinotekoisia. Erilaiset tutkimusmenetelmät tuottavat luonteeltaan erilaista tietoa, jolloin kysymys siitä, mikä tiedonmuoto antaa oikeampaa tai syvälinempää tietoa ympäröivästä maailmasta, on epärelevantti. (Biesta, 2010.) Puolestaan Norman Denzin (1978, 2015) esittää, että useamman tutkimusmenetelmän etu tutkimuksen teossa on se, että tutkija ei voi sitoutua yhteen näkökulmaan. Hänen mukaansa yhteiskunnallisessa tutkimuksessa tulisi tutkittavaa ongelmaa lähestyä mahdollisimman monesta näkökulmasta. Sosiologien tutkima ”todellisuus” on sosiaalinen prosessi, jossa jokainen metodi ilmaisee omanlaistaan symbolista todellisuutta.

4.1.1 Osatutkimus I: Dokumenttiaineisto

Osatutkimuksen I aineisto muodostuu 32 opetusministeriön ja opetus- ja kulttuuriministeriön sekä hallituksen koulutuspoliittisesta asiakirjasta, joka käsittelee yhdistelmäutkimintoa, toisen asteen yhteistyötä, toista astetta ja toisen asteen kehittämistä 1980-luvun lopulta 2010-luvulla. 1980- ja 1990-luvun aineistosta suuri osa on ei-

sähköisessä muodossa ja lainattavissa yliopistojen kirjastoista. 2000- ja 2010-luvun aineistosta suurin osa on saatavissa sähköisessä muodossa valtioneuvoston julkaisuarkisto Valtosta. Paino analyysissa oli koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa. Kyseistä asiakirjaa julkaistiin joka neljäs vuosi vuodesta 1991 vuoteen 2012, ja siinä esiteltiin aina kunkin hallituksen keskeiset koulutuspoliittiset tavoitteet. Vuodesta 2015 eteenpäin hallituksen keskeiset koulutuspoliittiset tavoitteet on esitetty hallitusohjelmassa (Tervasmäki & Tomperi, 2018). Suurimmassa osassa dokumentteja ei suoraan viitata yhdistelmäutkintoon vaan toisen asteen yhteistyöhön. Yhdistelmäutkinnot ovat kuitenkin tilastojen valossa merkittävin yhteistyön muoto.²² Myös maininnat yhdistelmäutkinnosta tai toisen asteen yhteistyöstä kaiken kaikkiaan ovat varsin vähäisiä, minkä takia asiakirjat luokiteltiin sen perusteella, kuinka paljon kyseisiä aiheita käsitellään dokumentissa (ks. liite 5)²³. Mikäli dokumentissa ei ole mainintoja yhdistelmäutkinnosta tai toisen asteen yhteistyöstä, analyysissa keskityttiin ammatillisen ja lukiokoulutuksen välisen suhteen tarkasteluun.

Diskurssianalyysi

Ensimmäinen tutkimus on luonteeltaan kriittistä politiikka-analyysia. Kyseinen orientaatio juontaa juurensa historiallisesti tietoisista yhteiskuntatieteellisistä traditioista, joissa hyödynnetään laadullisia ja kuvailevia tutkimusmenetelmiä. (Ozga, 1987, s. 144). Jenny Ozga (2021) korostaa kriittisen politiikka-analyysin määritelmässään vallitsevan järjestyksen kyseenalaistamista, jolloin olemassa olevia instituutioita ja yhteiskunnallisia valtasuhteita ei pidetä selviönä (ks. myös Diem ym., 2014). Analyysimenetelmänä tutkimuksessa käytetään diskurssianalyysia. Diskurssianalyysi sopii hyvin koulutuspoliittisten dokumenttien analyysiin. Sandra Taylorin (1997) mukaan diskurssianalyysin vahvuus politiikka-analyysissa on se, että se mahdollistaa politiikan prosessien tarkastelun sillä laajalla diskursiivisella kentällä, jossa politiikkoja kehitetään ja toteutetaan. Analyysin tausta-ajatuksena on Stephen Ballin (1993) politiikka-analyysin teoreettinen tarkastelu, jossa politiikkaa tarkastellaan teksteinä ja diskursseina. Kun politiikkaa tarkastellaan tekstinä, huomio kiinnittyy erityisesti niihin prosesseihin, joissa politiikkatekstit ovat syntyneet. Oleellista ei ole näin ollen ainoastaan tekstin sisältö vaan prosessi, jossa teksti on syntynyt. Poliittisille teksteille harvemmin pystytään nimeämään yhtä kirjoittajaa, vaan ne edustavat

²² Amisbarometrien perusteella vuosina 2015–2022 vain 0,5–0,7 prosenttia opiskelijoista suoritti opintoja jostain muusta oppilaitoksesta siten, että kyseessä ei ollut yhdistelmäutkinto (SAKKI, 2024).

²³ Liitetaulukkoon 1 on listattu kaikista dokumenteista suomenkielinen versio. Osatutkimuksessa I hyödynnettiin myös englanninkielisiä käännöksiä, jos sellainen oli olemassa. Englanninkielisten käännösten ja alkuperäisten suomenkielisten dokumenttien sisällön samanlaisuus tarkistettiin.

tyypillisesti usealla eri politiikan tasolla tehtyä kompromissia, poliittisen kädenväänön lopputulosta (Taylor, 1997, s. 26), ja näin ollen ne ovat harvoin sisäisesti ristiriidattomia. (Ball, 1993, s. 11–14.) Osatutkimuksessa I kiinnitetään erityistä huomiota siihen, miten poliittisten valtasuhteiden muutokset ovat vaikuttaneet politiikkatekstien sisältöihin. Kuten aiemmin tässä väitöstutkimuksessa on todettu, kysymys toisen asteen organisoinnista on myös puoluepoliittinen kysymys. Koulutuspoliittisten dokumenttien sisäinen ristiriitaisuus ilmeni varsin nopeasti analyysivaiheessa, ja tätä tuodaan esille myös analyysissa.

Koulutuspoliittisia dokumentteja tarkasteltiin tutkimuksessa Hannu Simolan (1998) määritelmän mukaisesti osana valtiollista koulutusdiskurssia, josta muodostuu koulutuksen virallinen totuus. Lähestymistapa on foucaultlainen, jolloin ”oleellista ei ole se, onko totuus totta, tai onko se luonteeltaan tieteellistä tai ideologista, vaan se, miten se on tuotettu, miten sitä levitetään, muunnetaan ja käytetään” (Simola, 1998, s. 340; ks. myös Ball, 1993, s. 14–15). Koulutuspoliittiset dokumentit eivät näin ollen vain kuvaile koulutuspolitiikan tavoitteita neutraalisti, vaan niillä pyritään myös laajemmin muokkaamaan käsityksiä koulutuksesta. Ajatus koulutuspoliittisista dokumenteista osana valtiollista koulutusdiskurssia sopii erityisen hyvin suomalaiseen kontekstiin, jossa komitealaitoksilla ja työryhmillä, jotka näitä koulutuspoliittisia dokumentteja ovat laatineet, on ollut keskeinen rooli koulutusuudistusten tuottajana (Simola, 1998, s. 341; ks. myös Aho ym., 2006).

Taylorin (1997) mukaan, jotta politiikka-analyysi olisi aidosti kriittistä, tulee analyysissa tarkastella politiikan teon prosessien lisäksi myös politiikan teon kontekstia ja vaikutuksia. Kontekstin osalta hän korostaa laaja-alaisuutta, politiikan sisältöihin kun vaikuttavat niin kulttuurinen, yhteiskunnallinen, poliittinen, taloudellinen kuin historiallinenkin konteksti (ks. myös Diem ym., 2014, 2019; Ozga, 2021; Simola ym., 2017). Osatutkimuksen I analyysissa on laajasti otettu huomioon kontekstuaaliset tekijät. Analyysin ensimmäinen lähtökohta oli se, että yhdistelmäutkintoa ei voi tarkastella ilman, että tarkastellaan ammatillisen ja lukiokoulutuksen suhdetta toisiinsa. Analyysissa haluttiin tehdä myös läpinäkyväksi toisen asteen koulutuspolitiikan vahva kytkeytyminen puoluepolitiikkaan, mitä käsiteltiin luvussa 3.1. Analyysissa on myös otettu laajasti huomioon keskeisiä yhteiskunnallisia muutoksia niin kansallisella kuin kansainvälisellä tasolla. Suomalaista koulutusta on esimerkiksi mahdotonta tarkastella ilman, että huomioisi 1990-luvun laman, jolla oli merkittäviä vaikutuksia koulutuksen taloudelliseen resursointiin (Simola ym., 2017, s. 31–32). Myös kansainvälisen kontekstin huomioiminen oli luontevaa ja nähtiin välttämättömänä. Kuten Johdanto-luvussa todetaan, koulutuspolitiikkaa ei ole enää mielekästä tarkastella pelkästään kansallisella tasolla, eikä ylikansallisten organisaatioiden ja muiden maiden, erityisesti Ruotsin ja muiden Pohjoismaiden, vaikutusta suomalaiseen koulutuspolitiikkaan voi jättää huomioimatta.

Tarkasteltaessa politiikan vaikutuksia oleellista on se, että vaikka niillä pyritäänkin vaikuttamaan käytäntöön, eivät ne suoraan kerro käytännöstä tai siitä, millainen vaikutus niillä on käytäntöön (Apple, 2004; Ball, 1993; Taylor, 1997). Simolan (1998, s. 340–341) mukaan valtiollisella koulutusdiskurssilla on vähintään kolme vaikutusta: tietovaikutus (eng. *knowledge effect*), valtavaikutus (eng. *power effect*) ja subjektiviteettivaikutus (eng. *subjectivity effect*). Tietovaikutuksessa on kyse siitä, miten ja mitä koulutuksesta tulee puhua, jotta puhujaan suhtaudutaan uskottavana valtiollisen koulutuksen asiantuntijana. Valtavaikutuksessa on kyse siitä, että valtiollinen koulutusdiskurssi tuottaa itsestään selvänä pidetyn konsensuksen koulutuksesta, mikä asettaa rajat sille, mitä koulutuksen kentällä on mahdollista pitää hyvänä, oikeana ja tavoiteltavana. Subjektiviteettivaikutuksessa puolestaan on kyse siitä, miten valtiollinen koulutusdiskurssi muokkaa subjektien identiteettiä ja määrittää sitä, mitä he ovat olleet, mitä he ovat ja mitä heistä tulee. Osatutkimuksen I analyysissa oltiin erityisen kiinnostuneita valtavaikutuksesta, mutta siinä sivuttiin myös subjektiviteettivaikutusta erityisesti siitä näkökulmasta, millaisia vaikutuksia dualistisella toisella asteella on nuorten käsityksiin itsestään ja omista mahdollisuuksistaan jatkossa.

Analyyttisenä viitekehyksenä sovellettiin Lundahlin ja kollegoiden (2010) analyysimallia, jota he ovat käyttäneet Ruotsin koulutusreformien tarkasteluun (ks. myös Erikson, 2017). Analyysissään he kiinnittävät huomiota ensinnäkin reformeissa koulutukselle annettuihin moninlaisiin tehtäviin. He erottelevat mallissaan koulutuksen sosiaaliset ja taloudelliset tehtävät yhteiskunnan ja yksilön tasolla (ks. taulukko 3). Tässä väitöstutkimuksessa tätä näkökulmaa hyödynnetään yhdistelmä-tutkinnolle annettujen tehtävien tarkastelussa. Tämä analyttinen nelikenttä tuo hyvin esille koulutuspolitiikalle luonteenomaisen ristiriitaisuuden. Toinen analyttinen näkökulma, jota Lundahl ja kollegat (2010) ovat tutkimuksessaan hyödyntäneet, ovat Bernsteinin (2000) teorian kaksi keskeistä teoreettista käsitettä: rajaaminen ja luokittelu (*framing/classification*). Luokittelu tämän tutkimuksen yhteydessä viittaa ammatillisen ja lukiokoulutuksen erotteluun, siinä missä rajaaminen viittaa puolestaan siihen, mitkä toimijat ovat koulutustavoitteiden takana ja millaiseen tietoon ammatillisen ja lukiokoulutuksen opiskelijoilla on pääsy. Ammatillisen ja lukiokoulutuksen välisen suhteen muutoksen tarkastelussa keskityttiin erityisesti niihin muutoksiin, joilla on vaikutuksia yhdistelmä-tutkinnon organisointiin.

Taulukko 3. Toisen asteen koulutuksen funktiot (Lundahl ym., 2010, s. 47).

Taso	Toisen asteen koulutuksen tehtävä	
	Taloudellinen	Sosiaalinen
Yhteiskunnallinen	a) Tarjota työelämälle ja yhteiskunnalle osaavia työntekijöitä, edistää taloudellista kasvua ja vaurautta, edistää työelämän uudistumista	b) Edistää aktiivista kansalaisuutta, yhteiskunnallista koheesiota sekä yhteiskunnan kehitystä ja muutosta
Yksilö/toimija	c) Tarjota yksilöille ja yrityksille heidän toiveidensa mukaisia taitoja, edistää yksittäisten yritysten kilpailukykyä, helpottaa yksilöiden ja yritysten liikkuvuutta ja muutosta.	d) Edistää yksilön autonomiaa, vastuuntuntoisuutta, luovuutta, yritteliäisyyttä ja kilpailukykyä

Analyysi toteutettiin siten, että ensin aineistoon tutustuttiin huolella lukemalla jokainen dokumentti. Tässä vaiheessa kustakin aineistosta rajattiin analyysin kannalta merkitykselliset osiot. Esimerkiksi kun koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma kattaa kaikki koulutusasteet, analyysin kannalta olennaisia ovat toista astetta koskevat osiot. Seuraavassa analyysivaiheessa merkattiin kohdat, jotka käsitelivät yhdistelmätutkintoa ja osiot, jotka käsitelivät ammatillisen ja lukiokoulutuksen välistä suhdetta. Tämän varsin karkean tematisoinnin jälkeen toteutettiin varsinainen analyysi, aineiston kriittinen luenta. Keskeisiä kysymyksiä analyysivaiheessa olivat muun muassa: Millaisia tehtäviä yhdistelmätutkinnolle asetetaan ja miten nämä tehtävät asemoituvat analyyttiseen nelikenttään? Millainen on ammatillisen ja lukiokoulutuksen välinen suhde? Millaisia tehtäviä ammatilliselle ja lukiokoulutukselle asetetaan, ja mikä on intressitaho näiden koulutukselle annettujen tehtävien takana? Millaisia ajallisia jatkuvuuksia ja katkoksia diskursseissa on havaittavissa?

Seuraava esimerkkitarkastelu havainnollistaa Sanna Marinin hallitusohjelmaan kirjattuja odotuksia yhdistelmätutkinnoille ja toisen asteen yhteistyölle (Valtioneuvoston kanslia, 2019):

“Selvitetään, miten toisen asteen koulutuksessa opiskelijoiden tosiasialliset mahdollisuudet opiskella kokonaisuuksia sekä ammatillisessa että lukiokoulutuksessa toteutuvat. Samalla selvitetään, miten kaikki koulutuksenjärjestäjät pystyvät tarjoamaan tämän mahdollisuuden muun muassa rahoituskannustimia kehittämällä ja vahvistamalla toisen asteen koulutuksenjärjestäjien yhteistyötä myös harvaanasutuilla seuduilla, jotta korkea-asteelle hakeutuminen lisääntyy.” (Valtioneuvoston kanslia, 2019, s. 170).

Sitaatista ilmenee, että yhdistelmätutkintojen odotetaan lisäävän korkeakoulutukseen hakevien määrää. Aiemmin hallitusohjelmassa on todettu, että Suomen tulee

nostaa koulutustasoaan pysyäkseen mukana globaalissa kilpailussa. Tavoitteeksi esitetään, että puolella nuorista aikuisista olisi suoritettuna korkeakoulututkinto vuoteen 2030 mennessä. Keskeisiä ongelmia tämän tavoitteen näkökulmasta hallitusohjelman mukaan ovat laaja koulutuksellinen epätasa-arvo ja ammatillisesti koulutettujen vähäinen hakeutuminen korkeakoulutukseen. Näin ollen yhdistelmätutkintojen ja muun yhteistyön keskeiseksi tehtäväksi nousee koulutustason nostaminen, todennäköisesti erityisesti ammatillisesta koulutuksesta valmistuneiden keskuudessa. Lundahlin ja kollegoiden (2010) nelikehikon perusteella yhdistelmätutkinnolle asetetuissa odotuksissa korostuvat koulutuksen sosiaaliset tehtävät yhteiskunnallisella tasolla (tasa-arvon lisääminen mahdollistamalla korkeakouluun pääsy ammatilliselta koulutusreitiltä) ja koulutuksen taloudelliset tehtävät sosiaalisella tasolla (valtion kilpailukyvyyn tehostaminen globaaleilla markkinoilla).

Seuraava lyhyt katkelma Juha Sipilän hallituksen strategisesta ohjelmasta havainnollistaa, miten dokumenteissa rajataan ja luokitellaan ammatillista koulutusta:

”Lisätään työpaikoilla tapahtuvaa oppimista. Uudistetaan oppisopimuskoulutusta työnantajille aiheutuvaa hallinnollista ja taloudellista taakkaa keventämällä.” (Valtioneuvoston kanslia, 2015, s. 18).

Yleisesti ammatillisen koulutuksen voimakas työelämälähtöisyys viittaa ensinnäkin siihen, että koulutuksessa korostetaan työelämätaitoja yleisten taitojen sijaan, mikä vahvistaa lukion ja ammatillisen koulutuksen eriytyneisyyttä. Työelämätaitojen painottaminen myös siirtää yhä enemmän vastuuta ammatillisesta koulutuksesta työelämälle, jolloin yksittäisten opiskelijoiden koulutuskokemukset eriytyvät vahvemmin.

Osassa aineistoa yksittäisten sitaattien nostaminen esimerkeiksi ei kuitenkaan ole kovinkaan mielekäästä, vaan olennaisempaa on asiakirjan laajempi poliittinen viesti. Tästä esimerkiksi voi nostaa opetus- ja kulttuuriministeriön lukioselvityksen vuodelta 2017 (OKM, 2017). Siinä lukion keskeiseksi tehtäväksi hahmottuu vahvan yleissivistyksen tarjoaminen, joka mahdollistaa pääsyn korkeakoulutukseen, ja tulevaisuuden kehittämistavoitteiksi nousevat erityisesti korkeakoulu yhteistyön vahvistaminen, laajempien opintokokonaisuuksien tarjoaminen ja valinnanvapauden lisääminen. Lukion kehittämistä ohjaavat siis ennen kaikkea korkeakoulutuksen tarpeet, mikä on omiaan vahvistamaan eroa ammatilliseen koulutukseen, jota puolestaan kehitetään vastaamaan paremmin työelämän tarpeisiin.

4.1.2 Osatutkimus II: Amisbarometri 2015 -aineisto

Toisen osatutkimuksen aineistona käytetään Amisbarometri 2015 -aineistoa. Aineiston keräsivät Suomen ammattiin opiskelevien liitto (Sakki) ja Opetuksen ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus). Kysely kattaa laajasti ammattiin opiskelevien nuorten elämänpiiriä koskettavia teemoja, kuten toisen asteen koulutusvalinta, hyvinvointi, kouluun kohdistuvat asenteet, työllistyminen ja jatkokoulutus suunnitelmat. Linkki tutkimukseen lähetettiin kaikkiin Manner-Suomen ammatillisiin oppilaitoksiin. Mahdollisimman suuren vastaajaprocentin saavuttamiseksi oppilaitoksia ohjeistettiin siten, että opiskelijat saivat vastata kyselyyn oppitunnin aikana. Yhteensä kyselyyn vastasi 20 840 opiskelijaa 87 oppilaitoksesta. Kyselyn vastausprosentti on 17. (Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.) Tutkimusaineisto on laadukas, ja sen toteuttamisessa olivat mukana koulutusalan tutkijat sekä itse tutkimuksen viiteryhmä, eli ammattiin opiskelevat. Merkittävin aineistoon liittyvä puute on se, että tutkimuksessa ei ole mukana lukiolaisia. Ensimmäinen lukiolaisbarometri julkaistiin 2019, joten aineisto ei ollut vielä saatavissa, kun toinen osatutkimuksen analyysit tehtiin. Amis- ja lukiolaisbarometriä yhdistäminen on mahdollista jatkossa niissä kyselyissä, jotka ovat samoja molemmissa kyselyissä.

Sekundaarisen tutkimusaineiston hyödyntämisen ilmeiset hyödyt tämän tutkimuksen yhteydessä liittyvät sen taloudellisuuteen (Cohen ym., 2018, s. 587–588). Aineisto on yksi laajimpia aineistoja, joita on kerätty ammatillisen koulutuksen opiskelijoista. Vastaavan kokoisen aineiston kerääminen ei olisi ollut mahdollista väitöstudiumin puitteissa. Suuri aineiston koko myös mahdollistaa yhdistelmästudiumia suorittavien tutkimisen. Vaikka heidän osuus kokonaisaineistosta onkin varsin pieni, määrä on kuitenkin riittävä tutkimuksen toteuttamista ajatellen. Aineisto on helposti ladattavissa Yhteiskuntatieteellisestä tietoaarkistosta. Valmiin aineiston ongelmista keskeiseksi tässä tutkimuksessa nousi varsin yleinen ongelma siitä, että aineistoa ei ole kerätty juuri tätä tutkimusta varten, minkä takia kaikki valitut muuttujat eivät ole tutkimuskysymysten kannalta optimaalisimpia (Cohen ym., 2018, s. 588–589).

Osatutkimusta II varten aineistoon tehtiin joitakin rajauksia. Vastaajat, jotka olivat suorittaneet kokonaisen tutkinnon ennen nykyisiä opintojaan tai olivat yli 24-vuotiaita, poistettiin aineistosta. Myös vastaajat, jotka olivat vastanneet muun kuin mies tai nainen kysymykseen sukupuolesta poistettiin aineistosta. Lisäksi heidät, jotka eivät olleet vastanneet kysymykseen siitä, suorittavatko he yhdistelmästudiumia, poistettiin aineistosta. Analyysit tehtiin miehille ja naisille erikseen toisen asteen koulutusvalintojen vahvan sukupuolittuneisuuden takia. Kannustan kuitenkin muita tutkijoita tulevaisuudessa huomioimaan sukupuolen moninaisuuden koulutusvalinnoissa. Lopullisen aineiston kooksi tuli 15 886 vastaajaa, joista 44 prosenttia oli naisia, 90 prosenttia iältään 15–19-vuotiaita ja 8 prosenttia (N = 1192) suorittamassa yhdistelmästudiumia. Analyysit tehtiin käyttäen painotettua aineistoa (N = 15 547). Painokerroin vähentää aineiston vastauskadosta johtuvien vinoumien vaikutusta.

Painokertoimen laskennassa otettiin huomioon vastaajan ikä, sukupuoli, oppilaitoksen AVI-alue sekä koulutusala (J.-P. Jänkälä, henkilökohtainen tiedonanto 30.7.2024).²⁴

Tutkimuksessa käytettyjä taustamuuttujia ovat vanhempien sosioekonominen asema sekä sisarusten ja ystävien koulutusvalinnat (ks. liite 1). Vanhempien sosioekonomista asemaa mitattiin kyselyssä kolmella muuttujalla: vanhempien koulutus, työllisyystilanne ja se, kuinka paljon nuoret arvioivat heillä olevan rahaa käytössään verrattuna muihin saman ikäisiin nuoriin. Vanhempien koulutusta kuvaava muuttuja muodostettiin hyödyntämällä kummankin vanhemman koulutustietoja. Luokittelu perustui perheen korkeimpaan koulutustasoon, ja jos tiedossa oli vain toisen vanhemman koulutus, perustui luokittelu tähän tietoon. Myös työllisyystilannetta mitattiin muuttujalla, jossa yhdistettiin kummankin vanhemman työtilannetta kuvaavat tiedot. Koulutuksen osalta 15 prosentilla vastaajista vanhempien koulutustieto perustui vain toisen vanhemman koulutustietoon, ja työtilanteen osalta näin oli 11 prosentilla. Sisarus- ja ystävämuuttajat muodostettiin kahden kysymyksen tiedoista, joissa kysyttiin sisarusten ja ystävien toimintaa peruskoulusta valmistumisen jälkeen. Edellä esitellyt neljä muuttujaa muodostettiin SPSS:n Syntax-editorilla. Kontrollimuuttujana käytettiin peruskoulun päättötodistusta. Moniin yhdistelmämutkinto-ohjelmiin on sisäänpääsykeskiarvo, minkä takia aiemmalla koulumenestyksellä uskotaan olevan vaikutusta yhdistelmämutkinnon valinnan todennäköisyyteen.

Tilastolliset analyysit I

Toisessa osatutkimuksessa käytettiin binaarista logistista regressioanalyysia analysoitaessa, miten taustatekijät selittävät yhdistelmämutkinnon valitsemista. Kyseistä analyysia voidaan käyttää, kun muuttuja on kaksiluokkainen. Tutkittava muuttuja on luokiteltu aineistoon dummy-muuttujaksi, joka saa arvot 0 ja 1, jolloin 0 = opiskelija ei suorita yhdistelmämutkintoa ja 1 = opiskelija suorittaa yhdistelmämutkintoa. Selittävät muuttujat voivat olla joko jatkuva-arvoisia numeerisia muuttujia tai kaksi- tai useampiluokkaisia kategorisia muuttujia. Analyysissa käytettiin kategorisia muuttujia, ja jatkuvat muuttujat muutettiin kategorisiksi muuttujiksi. Keskeiseksi kysymykseksi nousee se, miten malliin valitut muuttujat selittävät selitettävän muuttujan luokkaan 1 kuulumisen suhteellista ”todennäköisyyttä”. (Tähtinen ym., 2020, s. 207.) Tulosten perustella arvioidaan jonkin tapahtuman toteutumisen riskiä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tätä riskisuhdetta kuvaa odds ratio -arvo (Tähtinen ym., 2020,

²⁴ Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston sivuilla Amisbarometri 2015:n aineiston kuvailussa mainitaan, että painokerroin tasapainottaa maakuntien vastauseroista johtuvaa vinoumaa (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 2018). Tämä on kuitenkin virheellinen tieto.

s. 210–211). Vertailtu luokka (tulostaulukossa ref.) saa arvon 1. Tätä suurempi arvo kertoo suuremmasta todennäköisyydestä kuulua yhdistelmäutkintoa suorittaviin, ja puolestaan tätä pienempi arvo kertoo pienemmästä todennäköisyydestä kuulua yhdistelmäutkintoa suorittaviin. Jos tarkasteltava muuttuja on vanhempien koulutus ja matalin koulutustaso on vertailtava luokka, eli saa arvon 1, ja sitä korkeammat koulutustasot saavat suuremmat arvot, tuloksen voi tulkita siten, että vanhempien korkea koulutus lisää ”riskiä” kuulua yhdistelmäutkintoa suorittaviin verrattuna referenssi-ryhmään.

Lisäksi toisessa osatutkimuksessa hyödynnettiin ristiintaulukointia, joka on hyödyllinen tekniikka hahmottaa muuttujien välisiä suhteita. Tyypillisesti ristiintaulukoinnin yhteydessä käytetään Khin neliö -testiä. Sitä käytetään riippumattomuustestinä, eli se kertoo, onko muuttujien välillä tilastollista yhteyttä vai ei. Useimmiten ristiintaulukoinnissa tarkastellaan vain kahden muuttujan välistä suhdetta, mutta sen elaboraatiomenettelyssä voidaan tarkastella, miten kahden muuttujan välinen suhde ilmenee kolmannen muuttujan luokissa. (Tähtinen ym., 2020, s. 165–166.) Toisessa osatutkimuksessa ristiintaulukointia hyödynnettiin, kun tarkasteltiin taustatekijöiden alustavia yhteyksiä yhdistelmäutkinnon valintaan sekä hyödynnettiin elaboraatiomenettelyä, kun tarkasteltiin peruskoulumenestyksen yhteyttä yhdistelmäutkinnon valintaan vanhempien koulutuksen mukaan.

Keskeinen tilastollista merkitsevyyttä mittaava suure on p-arvo. Merkitsevyydestä viittaa siihen, kuinka suuri riski otetaan, jos nollahypoteesi hylätään. Nollahypoteesin mukaan ryhmien välillä ei ole eroa ja vaihtoehtoisten hypoteesin mukaan on. Riskitasokriteerinä käytetään yleisesti tieteellisessä tutkimuksessa 0,05:n riskitasoa, mikä tarkoittaa sitä, että tulosten tulkinnassa hyväksytään viiden prosentin riski siitä, että oikea hypoteesi hylätään. (Metsämuuronen, 2006b, s. 333; Tähtinen ym., 2020, s. 13; 40–42.) Myös tämän väitöstutkimuksen osatutkimuksissa II–IV käytetään 0,05:n riskitasokriteeriä.

Kaikki tutkimuksen tilastolliset analyysit tehtiin Statistical Package for Social Sciences -ohjelmalla (IBM SPSS).

4.1.3 Osatutkimukset III ja IV: Sähköinen opiskelijakysely

Kolmannen ja neljännen osatutkimuksen tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2014 sähköisellä kyselyllä (Webropol) alun perin tutkijan pro gradu -tutkielman aineistoksi (ks. liite 2). Sähköinen kysely mahdollisti aineiston keräämisen laajalta vastaajajoukolta kohtuullisen vaivattomasti (De Vaus, 2002, s. 126, 128–130). Kyselyn kysymykset ovat pääasiassa suljettuja monivalintakysymyksiä, joita täydentävät muutamat avoimet kysymykset. Suljettujen kysymysten laadinnassa hyödynnettiin aiempia tutkimuksia ja opinnäytetöitä yhdistelmäutkinnon ja toisen asteen valin-

nasta (esim. Kattilakoski, 2006; Olkinuora ym., 2007) sekä nuorisoasteen kokeiluissa käytettyjä kyselyitä (Heikkilä, 1993) ja pyrittiin kysymysten yksiselitteisyyteen sekä selkeyteen, millä minimoitiin sen riskiä, että vastaajat ymmärtäisivät kysymyksen väärin (Cohen ym., 2018, s. 490–492). Myös tutkijan omasta yhdistelmä-tutkintotaustasta oli hyötyä kysymysten laadinnassa. Suljetut kysymykset ovat vastaajaystävällisiä, niihin on kohtuullisen nopea vastata ja niillä saa helpommin vastauksia myös niiltä, jotka eivät ole yhtä taitavia tai tottuneita artikuloimaan omia näkemyksiään sanallisesti. Avoimella kysymyksellä pyrittiin laajentamaan suljettuja kysymyksiä ja antamaan tutkittaville mahdollisuus vastata kysymykseen omin sanoin ja perustella omia vastauksiaan ilman, että valmiit vastauskategoriat rajoittivat vastauksia. (Cohen ym., 2018, s. 475–476.)

Kyselyyn vastasi alun perin 392 pääasiassa toista ja kolmatta vuotta yhdistelmä-tutkintoa suorittavaa opiskelijaa Helsingin (N = 32), Tampereen (Tredu) (N = 172) ja Turun kaupungin (Turun ammatti-instituutti) (N = 188) ammatillisista oppilaitoksista. Helsingin vastaukset jäivät väitöstutkimuksesta pois tutkimuslupasyistä, koska Stadin ammattiopisto ei antanut lupaa aineiston jatkokäytölle. Näin ollen lopullisen aineiston koko on 360 vastaajaa, joista 55 prosenttia on naisia ja 86 prosenttia 17–18-vuotiaita ikähaarukan ollessa 15–35 vuotta. Ensimmäisen vuoden opiskelijat rajattiin pois, koska osa opiskelijoista tekee päätöksen yhdistelmä-tutkinto-opinnoista vasta syyslukukauden alussa. Kyselylle ei voi määrittää tarkkaa vastausprosenttia aineistonkeruutavan takia. Kyselyt toteutettiin pääasiassa siten, että opiskelijat vastasivat kyselyyn sellaisena päivänä, jolloin mahdollisimman moni samaan yhdistelmä-tutkintoryhmään kuuluva opiskelija oli paikalla. Vastaaajiksi kyselyyn valikoitui- vat opiskelijat, jotka oli mahdollista tavoittaa kohtuullisilla järjestelyillä, eli eivät olleet esimerkiksi työssäoppimisjaksolla. Tutkija oli paikalla, kun opiskelijat vastasivat kyselyyn. Ennen kyselyn tekoa tutkija esitteli itsensä, kertoi omasta yhdistelmä-tutkintotaustastaan sekä tutkimuksen tarkoituksesta ja kulusta. Opiskelijoita in- formoitiin siitä, että kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Siitä ei ole tarkkaa tie- toa, kuinka monelle opiskelijalle kysely lähetettiin sähköisesti, mutta Wilma-vies- tillä kyselyn saaneilta vastauksia tuli vain 8. Vastauskato oli siis näin ollen suurta. Opiskelupäivän aikana tutkijan ollessa itse paikalla kyselyyn jätti vastaamatta vain yksittäisiä opiskelijoita. Kyselyyn vastasi Tredusta 29 prosenttia yhdistelmä-tutkin- toa suorittavista opiskelijoista ja Turun ammatti-instituutin yhdistelmä-tutkinto- opiske- lijajoista 40 prosenttia. Otosta voi näin ollen pitää edustavana, kun otetaan huomi- oon se, että ensimmäisen vuoden opiskelijat rajattiin pois vastaajajoukosta. Jokaista oppilaitosta kohden luvattiin arpoa kaksi elokuvalippua. Jos opiskelija halusi osal- listua elokuvalippujen arvontaan, tuli hänen antaa yhteystietonsa. Arvontaan osallis- tuminen oli vapaaehtoista, ja elokuvalippujen arvontaa varten annettuja yhteystietoja ei missään analysointivaiheessa ole yhdistetty tutkittaviin. Yhteystiedot hävitettiin

arvonnin jälkeen. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus saada koonti koulukohtaisista tuloksista.

Oppilaitoksilta oli tiedusteltu halukkuutta osallistua tutkimukseen keväällä 2014, ja lopullisista aikatauluista ja toteuttamisesta sovittiin alkusyksystä 2014. Tutkimusluvut haettiin elo-syyskuussa 2014 kunkin kaupungin tutkimuslupakäytänteiden mukaisesti (ks. liite 3). Syyskuussa kyselyä testattiin kahdella Turun ammatti-instituutin opiskelijaryhmällä (N = 70). Pilottivaiheessa kyselyyn tehtiin joitakin muutoksia. Näistä muutoksista ainoastaan yksi vaikutti osioon, jota hyödynnettiin osatutkimuksissa III ja IV. Ensimmäiselle pilottiryhmälle (N = 24) kyselyä tehtäessä kävi ilmi, että Turun ammatti-instituutissa lukio-opintoja arvioitiin samalla asteikolla kuin ammatillisia opintoja (1–3). Opiskelijaryhmälle annettiin mahdollisuus arvioida omaa menestystään lukio-opinnoissa kyselyn lopussa olleeseen ”Lopuksi haluan vielä mainita” -kysymykseen, jonka tiedot väitöstutkija tallensi jälkikäteen manuaalisesti. Pilottivaiheen vastaukset otettiin täysimääräisesti huomioon analyyseissa. Kyselystä tehtiin ruotsinkielinen käännös Turun ammatti-instituutin ruotsinkieliselle ryhmälle. Käännöksen teki sekä suomea että ruotsia äidinkielenään puhuva ruotsin kääntäminen opiskelija. Lopulliset kyselyt tehtiin loka-marraskuun aikana.

Tutkittavia kuvaavat taustatekijät, joita tutkimuksessa hyödynnettiin, ovat peruskoulumenestys, menestys toisen asteen opinnoissa, opiskeltava ammatillinen ala, sukupuoli ja perhetausta. Koulutusalojen luokittelun perusteena käytettiin Opetushallituksen jakoa ammatillisiin perustutkintoihin. Luokittelussa yhdistettiin samankaltaisia koulutusaloja, jotta saatiin vertailtavia ryhmiä. Alat jakautuvat seuraavasti:

- liiketalous (22 %, N = 78)
- hotelli-, ravintola- ja catering-ala (myöhemmin HoReCa) (18 %, N = 64)
- hyvinvointiala (18 %, N = 64): sosiaali- ja terveydenhuoltoala, hius- ja kauneusala
- sähkö- ja tietotekniikan alat (17 %, N = 61)
- muut alat (26 %, N = 92): heterogeeninen joukko pääasiassa tekniikan alan perustutkintoja

Perhetaustaa mittaava muuttuja muodostettiin yhdistämällä kummankin vanhemman koulutusta ja ammatillista asemaa kuvaavat tiedot. Luokittelun lähtökohdana oli vanhempien korkein koulutusaste. Aikaisempien tutkimusten mukaan se on tärkein taustatekijä koulutuksen periytyvyyttä tarkasteltaessa (esim. Bukodi & Goldthorpe, 2013; Kivinen & Rinne, 1995; Saari, 2015). Koulutustietojen puuttuessa luokittelu perustui vanhempien ammatillista asemaa kuvanneisiin tietoihin. Joistakin ammattiasemista kävi myös helposti ilmi vanhemman koulutus tämän ollessa esimerkiksi diplomi-insinööri tai sairaanhoitaja. Jos perhetaustasta oli annettu niin vähän tietoa, että väärinluokittelun riski olisi ollut ilmeinen, jätettiin nämä tapaukset

pois perhetaustaa koskevista analyysistä. Tällaisia tapauksia olivat esimerkiksi sellaiset, joissa opiskelija tiesi ainoastaan, että tämän vanhemmat olivat yrittäjiä, mutta jätti kertomatta vanhempien koulutustaustan tai yrityksen toimialan. Puutteellisten tietojen takia ilman luokitusta jäi 21 tapausta. Opiskelijat luokiteltiin perhetaustansa mukaan kolmeen ryhmään seuraavasti:

- työntekijät (35 %, N = 119): toisen asteen tutkinto ja/tai työntekijä
- ei-akateemiset toimihenkilöt (28 %, N = 96): opistoaste tai AMK-tutkinto ja/tai alempi toimihenkilö
- akateemiset toimihenkilöt (37 %, N = 124): yliopistokoulutus ja/tai ylempi toimihenkilö

Luokittelun jälkeen tarkasteltiin vielä sitä, liittyikö luokitteluun joitain epävarmuustekijöitä sen lisäksi, että se pohjautui opiskelijoiden antamiin vastauksiin. Epävarmuustekijöihin kuului ensinnäkin mahdollinen alakanttiin tapahtuva luokitus. Näin oli, jos luokittelu perustui ainoastaan toisesta vanhemmasta annettuihin tietoihin ja jos perhetaustan luokitus jäi matalammaksi kuin yliopistokoulutus ja/tai ylempi toimihenkilö. Toinen epävarmuustekijä oli luokituksen perustuminen pelkkään ammatilliseen asemaan sekä ammattinimikkeen ja koulutusasteen välinen riski siitä, että vanhempi on ammatissa, joka vaatisi korkeamman koulutuksen kuin opiskelijan ilmoittama koulutustaso. Varmojen tapauksia on 82 prosenttia ja epävarmoja tapauksia 18 prosenttia. Luokittelua voi näin ollen pitää vähintäänkin kohtalaisen luotettavana.

Tilastolliset analyysit II

Kolmannessa osatutkimuksessa tilastollisiin analyysihin käytettiin parametrisia Studentin t-testiä ja yksisuuntaista varianssianalyysia, eli ANOVAa, sekä ristiintaulukointia. Studentin t-testillä voidaan vertailla kahden ryhmän välisiä keskiarvoeroja. Useamman kuin kahden ryhmän välisten erojen tarkasteluun puolestaan voidaan käyttää f-arvoon perustuvaa varianssianalyysia. Kumpaakin testiä koskee normaalijakaumaoletus. Muita kriteerejä parametrisille testeille ovat välimatka- tai suhdeasteikollinen muuttuja, osaryhmien varianssien samanlaisuus ja riittävän suuri tutkittavien määrä. (Tähtinen ym., 2020, s. 120–122; 140–143.) Normaalijakaumaneisuuden raja-arvoina käytettiin vinous- ja huipukkuusarvoja $-/+ 2$, jolloin jakaumaa voi pitää lähes normaalina (Heikkilä, 2014, s. 103). T-testiä käytettiin, kun vertailtiin sukupuolen ja peruskoulumenestyksen yhteyttä koulutusvalintaperusteisiin. ANOVAa käytettiin, kun tarkasteltiin ammatillisen alan ja perhetaustan yh-

teyttä koulutusvalintaperusteisiin. Tarkempaan ryhmien väliseen vertailuun käytettiin post hoc -testejä (Tähtinen ym., 2020, s. 143). Ristiintaulukointia hyödynnettiin kolmannessa osatutkimuksessa tarkasteltaessa sitä, miten taustatekijät ovat yhteydessä siihen, oliko opiskelija pitänyt tärkeimpänä koulutusvalintaperusteluna jatkokoulutussuunnitelmia vai jotain muuta koulutusvalintaperustetta. Lisäksi käytettiin elaboraatiomenettelyä, kun tarkasteltiin, miten perhetausta oli yhteydessä perheen kannustuksen merkitykseen, kun peruskoulumenestys vakioitiin.

Neljännessä osatutkimuksessa tutkittiin taustatekijöiden yhteyttä tyytyväisyyteen epäparametrisilla Mann Whitneyin ja Kruskall Wallisin testeillä. Mann Whitneyin testi on t-testin epäparametrinen vastine, ja Kruskall Wallisin testi on yksisuuntaisen varianssianalyysin vastine. Tyytyväisyyttä mitannut muuttuja ei ollut jakautunut missään osaryhmässä parametrisesti, minkä takia epäparametristen testien käyttö oli perusteltua. (Tähtinen ym., 2020, s. 162–163.) Neljännessä osatutkimuksessa ristiintaulukointia käytettiin, kun tarkasteltiin sukupuolten välisiä eroja valintaperusteiden tärkeydessä, koulutusmuotojen merkitystä yhdistelmäututkimuksen valinnassa ja sitä, miten valintaperusteet olivat yhteydessä koulutusvalintatyytyväisyyteen.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Kolmannessa ja neljännessä osatutkimuksessa määrällisiä osioita täydentävät avoimen kysymyksen vastaukset analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Analyysi eteni aineiston ehdoilla, mutta sitä ohjasivat aiemmin esitetyt teoriat koulutuksen valinnasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Sisällönanalyysin voi lyhyesti määritellä menettelytavaksi, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti (Kyngäs & Vanhanen 1999, 4), ja sillä pyritään saamaan tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Avoimissa kysymyksissä pyydettiin opiskelijoita kertomaan omin sanoin, miksi he olivat valinneet yhdistelmäututkimuksen ja mihin he olivat tyytyväisiä ja tyytymättömiä yhdistelmäututkimuksessa. Analyysia ohjasi näkemys siitä, että koulutusvalintaan vaikuttavat koulutusjärjestelmän tarjoamat mahdollisuudet ja se, miten erilaisista lähtökohdista tulevat yksilöt havaitsevat nämä mahdollisuudet ja miten he hyödyntävät niitä. Analyysissa annettiin tilaa yksilön kokemukselle päätöksen rationaalisuudesta. Vaikka valinnat kytkeytyvät moninaisiin taustatekijöihin, aikaisempiin valintoihin, koulutusjärjestelmän tarjoamiin mahdollisuuksiin ja koulutuksen antamiin mahdollisuuksiin työmarkkinoilla, yksilöllä voi olla vahva kokemus siitä, että hän on itse tehnyt päätöksen rationaalisin perustein (Evans, 2002, 2007; Savolainen 2001).

Tutkimuksen sisällönanalyysin toteutus seurasi melko perinteistä sisällönanalyysin toteuttamisen prosessia. Ensimmäisessä vaiheessa avoimet vastaukset raakaluokiteltiin melko yksityiskohtaisiin sisältöluokkiin. Tämän raakaluokittelun poh-

jana toimivat aiempi tutkimus koulutusvalinnoista sekä aiemmissa yhdistelmätkintoa tarkastelevissa tutkimuksissa havaitut tyytyväisyyden ja tyytymättömyyden teemat. Seuraavaksi raakahavaintoja yhdisteltiin mielekkäämmiksi laajemmiksi sisältöluokiksi. Keskeisenä kriteerinä oli se, mikä yhdisti alun varsin suppeita sisältöluokkia. Tätä sisällönanalyysin ensimmäistä vaihetta kutsutaan muun muassa typologisoinniksi (Alasuutari, 2011, s. 92–94) tai teemoitteluksi (Eskola & Suoranta, 1998, s. 175).

Vastaukset myös kvantifioitiin, eli laskettiin, kuinka monta kertaa kukin sisältö esiintyi aineistossa (ks. liite 6). Vaikka laadullista analyysia eivät koske samat otoskoon kriteerit kuin määrällistä analyysia, kvantifiointi osoittautui tässä yhteydessä hyödylliseksi tavaksi hahmottaa suurta aineistoa ja lisätä analyysin läpinäkyvyyttä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 166–167). Vastauksia tarkasteltiin kokonaisuutena, kun todettiin, että vastausten tarkastelu taustatekijöiden mukaan ei osoittautunut mielekkääksi ratkaisuksi. Analyysin viimeisessä vaiheessa tarkasteltiin sitä, miten sisällöt menivät päällekkäin toistensa kanssa. Esimerkiksi yhdistelmätkinnon valitseminen jatkokoulutussuunnitelmien takia yhdistyi usealla opiskelijalla epävarmuuteen tulevaisuudensuunnitelmista. Vastaavasti esimerkiksi opintojen koettu raskaus tyytymättömyyden syynä yhdistyi usealla opiskelijalla opintojen organisointiongelmiin. Taulukossa 4 on yhteenveto tutkimuksen menetelmällisistä ratkaisuista.

Taulukko 4. Yhteenveto tutkimuksen menetelmällisistä ratkaisuista.

Tutkimuskysymykset	Aineisto	Analyysimenetelmät
<i>The positioning of dual qualification studies in Finnish upper secondary education and government policy since the 1980s</i>		
Miten yhdistelmäutkiminto on asemoitu osaksi toisen asteen järjestelmää ja koulutuspolitiikkaa	Opetusministeriön ja opetus- ja kulttuuriministeriön sekä hallituksen koulutuspoliittiset dokumentit vuosilta 1989-2019 (32 kpl)	Diskurssianalyysi
<i>The significance of parents, siblings and friends for the choice of a dual qualification in Finnish upper secondary education</i>		
Miten perhetausta sekä sisarusten ja ystävien koulutusvalinnat ovat yhteydessä yhdistelmäutkiminnon valintaan?	Amisbarometri 2015 -aineisto (N = 15 886)	Tilastolliset analyysit: <ul style="list-style-type: none"> Ristiintaulukointi & Khin neliö -testi Binäärinen regressioanalyysi
<i>Jatkokoulutussuunnitelmien ja perheen kannustuksen merkitys yhdistelmäutkiminnon valinnassa</i>		
<ul style="list-style-type: none"> Mikä on jatkokoulutussuunnitelmien ja perheeltä saadun kannustuksen merkitys yhdistelmäutkiminnon valinnassa? Miten taustatekijät (peruskoulumenestys, ammatillinen ala, sukupuoli, perhetausta) ovat yhteydessä jatkokoulutussuunnitelmien ja perheen kannustuksen merkitykseen yhdistelmäutkiminnon valinnassa? 	Webropol-aineisto, 2014 (N = 360)	Tilastolliset analyysit: <ul style="list-style-type: none"> Ristiintaulukointi & Khin neliö -testi Kahden riippumattoman ryhmän t-testi Yksisuuntainen varianssianalyysi Teorialähtöinen sisälönanalyysi
<i>Yhdistelmäutkiminnon lupaukset – Kaksois- ja kolmoistutkimintoa suorittavien koulutusvalintaperusteet ja tyytyväisyys koulutukseen</i>		
<ul style="list-style-type: none"> Millä perustein opiskelijat ovat valinneet yhdistelmäutkiminnon ja miten taustatekijät ovat yhteydessä valintaperusteisiin? Kuinka tyytyväisiä yhdistelmäutkimintoa suorittavat opiskelijat ovat yhdistelmäutkiminnon valintaansa? Miten opiskelijoiden taustatekijät ja valintaperusteet ovat yhteydessä tyytyväisyyteen? 	Webropol-aineisto, 2014 (N = 360)	Tilastolliset analyysit: <ul style="list-style-type: none"> Ristiintaulukointi & Khin neliö -testi Kruskall Wallisin testi Mann Whitney U-testi Teorialähtöinen sisälönanalyysi

4.2 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Väitöstutkimuksen teossa on noudatettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan tieteellisen tutkimuksen teon eettisiä periaatteita. Ihmistieteellisen tutkimuksen kolme keskeistä periaatetta ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyyden ja tietosuojan säilyttäminen.

Amisbarometri 2015 -aineiston keruun tutkimuseettisistä seikoista on ollut vastuussa Otus, joka noudatti aineistonkeruussa tutkimuseettisen neuvottelukunnan humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita (2009). Tutkimusaineiston keruu ei edellyttänyt eettistä ennakoarviointia. Sekä tutkittavia että heidän huoltajiaan oli tiedotettu tutkimuksen teosta ennakkoon ja kerrottu tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta. (Henkilökohtainen tiedonanto, J.-P. Jänkälä, Otus, 24.4.2024.) Tutkimusaineistoa on muokattu tämän tutkimuksen tarpeisiin, ja kaikki nämä muutokset on raportoitu, kuten myös muuttujien muodostamisen periaatteet.

Edellisessä luvussa on käsitelty kattavasti vuonna 2014 kerätyn Webropol-aineiston keruuseen liittyviä seikkoja, kuten tutkittavien informointia tutkimuksen kuluista ja tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä suorien henkilötietojen poistoa. Ennen väitöstutkimuksen toteuttamista pro gradu -tutkimukseen osallistuneiden koulujen yhteyshenkilöiltä kysyttiin lupa aineiston jatkokäytölle. Lupa jatkokäyttöön saatiin Tredusta ja Turun ammatti-instituutista. Lisäksi tutkimusaineistolle tehtiin syksyllä 2018 tietosuojaselvitys (ks. liite 4) ja vaikutusten arviointi, jotka on tallennettu Turun yliopiston hallinnoimalle verkkolevyllä. Ensinnäkin aineisto sisälsi useampia epäsuoria henkilötietoja, joiden perusteella tutkittavien tunnistaminen olisi ollut mahdollista aineiston perusteella. Toisekseen vaikutusten arvioinnissa huomioitiin myös kysymys siitä, että aineisto on alun perin kerätty pro gradu -tutkielmaa varten. Aineiston käytölle ei nähty esteitä, koska aineistoa käytettäisiin samoilla ehdoilla kuin alkuperäistarkoituksessa. Aineiston keruun hetkellä tietosuojaselvityksen tekeminen ei ollut vielä yleistynyt käytäntö opinnäytetöissä. Myös ohjeistus tutkimukseen osallistumisen suostumuksen varmistamiseksi oli erilainen. Suostumuksen osoittamiseksi riitti, että tutkittava henkilö valitsi vastata kyselyyn. Poiketen avoimen datan periaatteesta tutkimusaineistoa ei tulla tallentamaan jatko-tutkimuskäyttöä varten ennen kaikkea siksi, että tutkittavilta ei aikanaan kysytty tähän lupaa ja heitä informoitiin, ettei tutkimusaineistoa tulla käyttämään tämän tutkimuksen ulkopuolisiin tarkoituksiin.

Tieteellinen tutkimus on aina luonteeltaan yhteiskunnallista toimintaa ja muokkaa käsityksiä tutkimuskohteistaan. Koulutusvalintatutkimus herkästi arvottaa akateemiselle koulutusuralle johtavia koulutusvalintareittejä paremmiksi kuin ammatillisen koulutuksen valintaa. Esimerkiksi Jatta Herranen ja Anne-Mari Souto (2016) kritisoivat ammatillisen koulutuksen tutkimusta siitä, että se usein vahvistaa negatiivisia mielikuvia ammatillisesta koulutuksesta. Vastaavasti Yossi Shavit ja Walter Müller (2000, s. 32) kritisoivat toisen asteen koulutusvalikointitutkimusta keskiluokkaiseksi, kun tutkimuksen keskiössä on kysymys siitä, heikentääkö ammatillinen koulutus mahdollisuuksia päästä korkeakouluun. Tämä on toissijainen kysymys opiskelijoille, joilla ei ole edes tavoitteena korkeakoulututkinto, jolloin ammatillisen

koulutuksen tarjoama ammatillinen osaaminen ja sen kautta työllistyminen työmarkkinoille, ammatillisen koulutuksen turvaverkkofunktio, on heille olennaisempaa (Arum & Shavit, 1995; ks. myös Silliman & Virtanen, 2022). Voi pitää myös ongelmallisena vallitsevaa diskurssia siitä, että kaikkien hyvin koulussa menestyneiden tulisi valita lukiokoulutus ja että ammatillisen koulutuksen valitseminen on osoitus matalista ammatillisista ja koulutuksellisista tavoitteista (Burke, 2012, s. 37). Kuten Herrasen ja Souton (2016) tutkimus osoittaa, ammatillinen koulutus voi myös olla hyvin peruskoulussa menestyneen opiskelijan tavoitteellinen koulutusvalinta, eivätkä korkeat uratavoitteet aina välttämättä tarkoita korkeakoulututkinnon tavoittelemista. En halua arvottaa tutkimuksellani toisen asteen koulutusvaihtoehtoja tai esittää, että korkeakouluvalmiuksien parantaminen tulisi asettaa ensisijaiseksi keinoksi kehittää ammatillista koulutusta (ks. Olofsson & Panican, 2017). On kuitenkin ongelmallista, jos koulutusjärjestelmässä matalasti koulutettujen vanhempien lapset jättäytyvät systemaattisesti hakeutumatta lukioon tai yliopistoon huolimatta heidän hyvästä koulumenestyksestään. Yksilön näkökulmasta se tarkoittaa heikompia mahdollisuuksia työmarkkinoilla. Yhteiskunnan näkökulmasta koulutusjärjestelmää voi pitää tällöin sekä epätasa-arvoisena että tehottomana. Tällöin koulutusjärjestelmä on kyvytön kannustamaan opiskelijoita valitsemaan perhetaustasta poikkeavia koulutusvalintoja ja päätyy näin uusintamaan yhteiskunnan sosiaalisia jakoja ja hierarkioita. (Järvinen ym., 2023, s. 252.) Miten hyvänsä koulumenestykseen ja koulutustavoitteisiin suhtaudutaankin, ei pidä kadottaa näkyvistä valintojen ja valikoitumisen lopputulemia: mitä korkeamman koulutuksen yksilö hankkii, sitä terveempänä ja pitempään hän elää ja sitä paremmat aineelliset resurssit hänellä on päättää elämänvalinnoistaan.

5 Tulokset

5.1 Yhdistelmätutkinnon asema suomalaisessa koulutuspolitiikassa ja koulutusjärjestelmässä

Osatutkimuksessa I tarkastellaan, millaisia tavoitteita ja tehtäviä yhdistelmätutkinnolle on asetettu koulutuspoliittisissa teksteissä ja miten nämä tavoitteet ja tehtävät ovat muuttuneet tutkitulla ajanjaksolla. Tutkimuksen laajemman teoreettisen viitekehyksen muodostaa toisen asteen ammatillisen ja lukiokoulutuksen jakautumisen diskurssi (eng. *academic-vocational divide*) (Lundahl ym., 2010; Nylund ym., 2018; Nylund & Virolainen, 2019; Tarabini & Jacovkis, 2022). Tutkimuksessa tarkastellaan ammatillisen ja lukiokoulutuksen välistä suhdetta hyödyntäen Bernsteinin (2000) teoreettista käsitteistöä ja keskittyen erityisesti niihin muutoksiin, joilla on ollut tai tulee olemaan vaikutusta yhdistelmätutkinnon organisointiin. Yhdistelmätutkinnolle asetettuja tehtäviä tarkastellaan Lundahlin ja kollegoiden (2010) teoreettisen nelikentän avulla, kuten menetelmäluvussa esiteltiin. Tutkimukseen sisällytetään koulutuspolitiikan kansallisen näkökulman lisäksi ylikansallista tarkastelua. Yhdistelmätutkintoa tarkastellaan tutkimuksessa kansallisena ratkaisuna toisen asteen arvostuseron ja vahvan hallinnollisen eriyttämisen lieventämiseen. Taulukossa 5 esitellään analyysin keskeisimmät havainnot.

Tutkimuksessa havaittiin, että yhdistelmätutkinnon juuret ovat jokseenkin ristiriitaisissa koulutuspoliittisissa tavoitteissa. Yhtäältä yhdistelmätutkinto tulee nähdä osana peruskouluprojektia, jota erityisesti vasemmistopuolueet olisivat halunneet jatkaa myös toiselle asteelle. Keskeinen intressi oli mahdollistaa jatko-opintokelpoisuus myös ammatillisesta koulutuksesta valmistuneille. Toisaalta yhdistelmätutkinto tulee nähdä osana 1990-luvun markkinavetoista, yksilöllisiä ja joustavia koulutusreittejä painottavaa koulutuspolitiikkaa, mikä on tasa-arvodiskurssia dominoivampi diskurssi koko tutkitulla ajanjaksolla.

Taulukko 5. Osatutkimus I:n diskurssianalyysin keskeisimmät tulokset, alkuperäinen taulukko Lietzén (2023, s. 380)

	Ammatillisen ja lukiokoulutuksen luokittelu ja rajaus	Yhdistelmäutkinnolle asetetut funktiot koulutuspoliittisissa dokumenteissa
1980-luku	<p>Pääasiassa vahva lukion ja ammatillisen koulutuksen hallinnollinen eriyttäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koulutusmuotoja kehitettiin erillään • Esitettiin ajatus yhtenäisestä toisesta asteesta 	<p>Aiemmat uudistukset olivat epäonnistuneet ja koulutusjärjestelmä ei toiminut toivotulla tavalla. Tarvittiin uusi korjaava uudistus.</p>
1990-luku	<p>Heikentynyt ammatillisen ja lukiokoulutuksen hallinnollinen eriyttäminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ammatillisessa koulutuksessa siirryttiin kolmivuotiseen peruskoulutukseen ja yleisten aineiden osuutta kasvatettiin • Ammatillisen koulutuksen opiskelijoille korkeakoulukelpoisuus • Nuoriso- ja ammattikorkeakoulukokeilut <p>Rajaus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koulutuksen työelämärelevanssia korostettiin, koulutuksen tuli edistää kansantaloutta • Yksilöllisyys keskiöön: Opiskelijat ja vanhemmat tulee nähdä koulutuksen kuluttajina, jotka voivat määritellä hyvän ja huonon koulutuksen 	<p>Yhteiskunnallinen / taloudellinen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vastata muuttuvan yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin – myös käytännön työssä tarvitaan yleisiä taitoja <p>Yhteiskunnallinen/sosiaalinen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kaventaa ammatillisen ja lukiokoulutuksen välistä kuilua • Tarjota reitti ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen <p>Yksilö/toimija / taloudellinen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarjota yksilöllisiä koulutusmahdollisuuksia <p>Yksilö/toimija / sosiaalinen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laajentaa ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden yleissivistystä, jotta he voivat paremmin sopeutua oppimis-yhteiskuntaan ja elinikäiseen oppimiseen
2000-luku	<p>Kohti ammatillisen ja lukiokoulutuksen voimakkaampaa jakoa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osaamisperusteisuutta vahvistettiin ammatillisessa koulutuksessa • Lukiokoulutuksessa painottui laaja yleissivistys <p>Rajaus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amm. koulutus: Työelämällä enemmän vaikutusvaltaa ammatillisen koulutuksen ohjelmiin → opiskelijoiden koulutuskokemukset eriytyivät aiempaa voimakkaammin • Lukiokoulutus: Kansallista ohjausta vahvistettiin 	<p>Yhteiskunnallinen / sosiaalinen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ammatillisen ja lukiokoulutuksen välisen kuilun kaventaminen • Tarjota reitti ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen

(jatkuu)

Taulukko 5. (jatkuu)

2010-luku	<p>Vahva ammatillisen ja lukiokoulutuksen hallinnollinen eriyttäminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ammatillista ja lukiokoulutusta kehitettiin toisistaan erillään • Amm. koulutus: Työelämälähtöistä oppimista vahvistettiin entisestään • Lukio: Ylioppilastutkinnon roolia pääsykokeissa vahvistettiin, pakollisten ylioppilaskokeiden määrää kasvatettiin <p>Rajaus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amm. koulutus: Opiskelijoilla mahdollisuus opiskella aiempaa laajempia opintokokonaisuuksia työelämässä • Lukio: Korkeakoulujen tarpeet ohjasivat kehitystä 	<p>Yhteiskunnallinen / taloudellinen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tehokkaampaa koulutusresurssien käyttöä <p>Yhteiskunnallinen/sosiaalinen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen tarjoamalla vaihtoehto niille opiskelijoille, joilla on rajalliset tiedot koulutusvaihtoehtoista kotitaustansa takia <p>Yksilö/toimija / taloudellinen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vastata vanhempien ja nuorten yksilöllisiin koulutustarpeisiin
2020-luku	<p>Epävarmat tavoitteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vahvistaa toisen asteen yhteistyötä • Aiemman hallituksen toimista monen vaikutus näkyy vasta 2020-luvulla 	<p>Yhteiskunnallinen / taloudellinen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Edistää Suomen asemaa kansainvälisessä taloudellisessa kilpailussa <p>Yhteiskunnallinen / sosiaalinen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lisätä koulutuksellista tasa-arvoa: tehdä korkeakoulutus mahdolliseksi ammatillisen koulutuksen opiskelijoille

2000-luvun koulutuspolitiikkaa leimasi ristivetoisuus. Ammatillisen koulutuksen ja lukion kehitystä leimasi aiempaa voimakkaampi jako. Ammatillisessa koulutuksessa kehityksen painopiste oli työelämäyhteyksien ja osaamisperustaisuuden vahvistamisessa, minkä seurauksena opiskelijoiden oppimiskokemukset eriytyivät, kun suurempi osa opiskelusta siirtyi työpaikoille. Lukiossa puolestaan painotettiin vahvempaa yleissivistystä ja valtakunnallista yhdenmukaisuutta. Samanaikaisesti kuitenkin yhdistelmätutkinnon asema koulutusjärjestelmässä vakiintui, mihin vaikutti erityisesti vuoden 1999 uusi toisen asteen koulutuksen lainsäädäntö, joka velvoitti ammatillisen ja lukiokoulutuksen yhteistyöhön. 2000-luvulla suorittajamäärät tuplaantuivat lukuvuoden 1999–2000 reilusta tuhannesta valmistuneesta kahteen tuhanteen. 2000-luvun alussa esitettiin myös kunnianhimoisia tavoitteita lisätä yhdistelmätutkinnon suorittajien määrää ja näin parantaa ammattiin opiskelevien mahdollisuuksia hakeutua korkeakouluopintoihin.

2000-luvun lopulla sosiaalidemokraattien jäädessä pois hallituksesta yhdistelmätutkinto jäi vähemmälle huomiolle, kun toisen asteen koulutuspolitiikkaa alkoi leimata ammatillisen ja lukiokoulutuksen hallinnollisen eriyttämisen vahvistaminen. 2010-luvulla ammatillisen koulutuksen kehittämistä leimasi 2000-luvun tapaan työelämäyhteistyön vahvistaminen, minkä seurauksena opiskelijat saivat yhä laajemmissa määrin suorittaa opintojaan työelämässä koulumuotoisen opetuksen sijaan. Lukioissa puolestaan vahvistettiin lukion roolia korkeakoulutukseen johtavana koulutusreitinä. Suurimpina uudistuksina voi pitää ylioppilaskokeen roolin vahvista-

mista korkeakouluhaussa ja pakollisten ylioppilaskokeiden määrän nostamista neljästä viiteen. Yhdistelmäutkinnon tavoitteissa korostui yksilöllisyys ja koulutuksen tehostaminen sekä koulutusresurssien tehokkaampi hyödyntäminen. 2010-luvun lopussa poliittisten valtasuhteiden siirtyessä voimakkaammin vasemmalle toisen asteen yhteistyö esitettiin keinona nostaa koulutustasoa ja parantaa erityisesti ammatillisesta koulutuksesta valmistuneiden mahdollisuuksia hakeutua korkeakoulutukseen. Näitä tavoitteita kuitenkin varjostavat monet 2010-luvun uudistukset, joista ison osan vaikutukset alkoivat näkyä vasta 2020-luvun puolella.

Yhteenvetona voidaan todeta, että yhdistelmäutkinnon melko vakiintuneesta asemasta huolimatta kyseinen koulutusreitti on pysynyt marginaalissa, mikä näkyy sekä sen vähäisinä suorittajamäärinä että yhdistelmäutkinnon harvoina mainintoina koulupoliittisissa dokumenteissa. Keskeisimpänä syynä tähän marginaaliseen asemaan voidaan pitää toisen asteen vahvaa hallinnollista eriyttämistä, jakautumista ammatilliseen ja lukiokoulutukseen. Toinen merkittävä havainto on se, että yhdistelmäutkinnon nähdään ennen kaikkea paikkaavan ammatillisen koulutuksen suppeaa teoriaopetusta ja vahvistavan ammatillisen koulutuksen asemaa korkeakoulutukseen johtavana koulutusreitinä. Vertailu Ruotsin toisen asteen kehityksen kanssa puolestaan osoittaa yhtäältä sen, että Suomen toisen asteen kehityslinjat eivät ole poikkeuksellisia ja toisaalta sen, että kansalliset olosuhteet muokkaavat ylikansallista koulutuspolitiikkaa. Globalisaation seurauksena koulutusjärjestelmät muistuttavat yhä enemmän toisiaan, vaikka poliittiset päätökset tehtäisiinkin kansallisesti. Yhdistelmäutkinnon tulevaisuus näyttäisi riippuvan erityisesti siitä, mitä arvoa yleisille taidoille – yleissivistykselle – ammatillisessa koulutuksessa annetaan.

5.2 Yhdistelmäutkintoa suorittavien sosioekonominen tausta Amisbarometri 2015 -aineiston valossa

Osatutkimuksessa II kysytään, miten vanhempien sosioekonominen asema sekä sisarususten ja ystävien koulutusvalinnat ovat yhteydessä yhdistelmäutkinnon valintaan sekä onko yhdistelmäutkinto tasapuolisesti kaikkien saavutettavissa riippumatta sosioekonomisesta taustasta. Tutkimuksessa erityistä huomiota kiinnitetään sosioekonominen taustan sekundaarivaikutukseen koulutusvalinnoissa, eli siihen, säilyykö perhetaustan vaikutus koulutusvalintoihin, kun huomioidaan myös peruskoulumenestys. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys nojaa erityisesti Bourdieun käytännön teoriaan (Bourdieu, 1974, 1986; Bourdieu & Passeron, 1990), jota täydennetään Goldthorpen rationaalisen valinnan teorialla (Breen & Goldthorpe, 1997; Goldthorpe, 1996; Jackson, 2013b).

Toisen osatutkimuksen tulosten perusteella yhdistelmäutkinto näyttäytyy ammatillisen koulutuksen sisäisenä erityisreittinä, joka ei ole yhtäläisesti kaikkien saatavissa sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Sekä miehillä että naisilla vanhempien koulutus oli yhteydessä yhdistelmäutkinnon valintaan siten, että mitä korkeampi vanhempien koulutustaso, sitä todennäköisempää yhdistelmäutkinnon valinta oli. Tämä yhteys säilyi, kun kontrolloitiin peruskoulumenestys. Nuoren taloudellinen tilanne ja vanhempien hyvä työllisyystilanne olivat yhteydessä yhdistelmäutkinnon valintaan tytöillä, ja yhteys säilyi myös peruskoulumenestyksen kontrolloinnin jälkeen. Taloudellinen tilanne oli yhteydessä siten, että jos opiskelijalla oli rahaa käytettävissä vähemmän kuin muilla, heikensi se todennäköisyyttä valita yhdistelmäutkinto, joskin jos nuorella oli rahaa käytettävissä enemmän kuin muilla, ei se lisännyt todennäköisyyttä valita yhdistelmäutkinto verrattuna siihen, jos nuorella oli rahaa käytettävissä yhtä paljon kuin ikätovereillaan. Vanhempien hyvä työtilanne lisäsi todennäköisyyttä valita yhdistelmäutkinto.

5.3 Jatkokoulutussuunnitelmien ja perheen kannustuksen merkitys yhdistelmäutkinnon valinnassa

Osatutkimuksessa III tarkastellaan, mikä merkitys jatkokoulutussuunnitelmilla ja perheen kannustuksella on yhdistelmäutkinnon valinnassa ja miten taustatekijät ovat yhteydessä jatkokoulutussuunnitelmien ja perheen kannustuksen merkitykseen. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys nojaa toisen osatutkimuksen tapaan erityisesti Bourdieun teoreettisiin näkemyksiin ja Goldthorpen rationaalisen valinnan teoriaan. Tutkimuksessa erotellaan perheeltä saatu tietoinen kannustus ja luonteeltaan tiedostamattomampi perhetaustan yhteys koulutusvalintoihin (Bourdieu & Passeron, 1990; Rytönen, 2015).

Osatutkimuksessa III havaittiin, että jatkokoulutussuunnitelmat ja suuntautuminen erityisesti ammattikorkeakouluun olivat olleet merkittäviä yhdistelmäutkinnon valintaperusteita. Perheen kannustuksen merkitys oli ollut vähäisempää, mikä näkyi myös vähäisinä mainintoina avoimissa vastauksissa. Jatkokoulutussuunnitelmien merkitykseen yhdistelmäutkinnon valinnassa taustatekijöistä olivat yhteydessä ammatillinen ala ja perhetausta. Vanhempien korkea koulutus lisäsi yliopistosuunnitelmien merkitystä yhdistelmäutkinnon valinnassa.

Ammatillisista aloista yliopistosuunnitelmilla oli ollut kaikista eniten merkitystä liiketalouden opiskelijoille ja kaikista vähiten HoReCa-alan opiskelijoille. Ammatillinen ala ja sukupuoli puolestaan olivat yhteydessä siihen, kuinka merkityksellisiä jatkokoulutussuunnitelmat olivat olleet verrattuna muihin perusteisiin. Jatkokoulutussuunnitelmat olivat olleet kaikista merkityksellisimpiä sähkö- ja tietotekniikan

alan opiskelijoille ja vähiten merkityksellisiä HoReCa-alan opiskelijoille. Jatkokoulutussuunnitelmat olivat olleet tärkeämpiä miehille kuin naisille.

Avointen vastausten perusteella opiskelijoiden vahvasta jatkokoulutussuuntautuneisuudesta huolimatta monen valintaan oli liittynyt epävarmuutta koulutusvalinnoista. Moni ei ollut ollut esimerkiksi varma alavalinnastaan tai siitä, onko suunnitelmassa hakeutua yliopistoon tai ammattikorkeakouluun tai siirtyä suoraan työelämään. Lisäksi osa ei ollut ollut varmoja siitä, toteutuisiko esimerkiksi jatkokoulutustavoite, jolloin ammatillisen tutkinnon turvin olisi helpompi saada töitä. Yhdistelmä-tutkintoon oli päädytty mahdollisimman vähän erilaisia vaihtoehtoja poissulkevana koulutusreittinä.

Perheen kannustuksen merkitykseen olivat yhteydessä peruskoulumenestys ja perhetausta. Perheen kannustuksella oli ollut enemmän merkitystä hyvin peruskoulussa menestyneillä ja nuorilla, joiden vanhemmilla on korkeakoulutus. Kun tarkasteltiin perheen kannustuksen merkitystä ristiintaulukoinnin elaboraatiomenettelyllä perhetaustan ja koulumenestyksen mukaan, havaittiin, että erityisen vähän perheen kannustuksella oli ollut merkitystä yhdistelmä-tutkinnon valinnassa niillä opiskelijoilla, jotka olivat menestyneet heikosti peruskoulussa ja joiden vanhemmilla oli enintään toisen asteen koulutus tai työntekijätason ammatti. Avoimet vastaukset havainnollistivat sitä, että sosiaalisen verkoston vaikutus voi olla sekä kannustavaa että painostavaa. Osa oli valinnut yhdistelmä-tutkinnon sisaruksen tai muun tuttavan esimerkin innoittamana, ja osalla vanhemmat olivat kannustaneet valintaan ajatuksena nuoren myöhemmät jatko-opinnot. Osalla valinta oli ollut puolestaan kaikkia osapuolia tyydyttävä kompromissivalinta, kun vanhemmat tai muu tärkeä aikuinen eivät olisi hyväksyneet nuorella vain ammatillista koulutusta esimerkiksi hyvän koulumenestyksen takia.

5.4 Yhdistelmä-tutkinnon valinnan perusteet ja tyytyväisyys yhdistelmä-tutkinnon valintaan

Neljännessä osatutkimuksessa tarkastellaan yhdistelmä-tutkintoa suorittavien koulutusvalintoja ja opiskelijoiden tyytyväisyyttä yhdistelmä-tutkinnon valintaan sekä sitä, miten taustatekijät ja tutkinnon valintaperusteet ovat yhteydessä tyytyväisyyteen. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, miten yhdistelmä-tutkinnolle asetetut koulutuspoliittiset tavoitteet ovat toteutuneet opiskelijoiden tyytyväisyyden näkökulmasta. Opiskelijälähtöisessä koulutuksen arvioinnissa on kyse koulutuksen sisäisen palvelukyvyn mittaamisesta. Kouluorganisaatiotasolla tarkastellaan tällöin koulutukselle asetettujen päämäärien saavuttamista, joita voivat olla muun muassa tavoiteltujen oppimistavoitteiden toteutuminen, kouluviihtyvyys, koulutusalojen ja -asteiden niiventyminen sekä johtamis- ja organisaatiokulttuuri. (Raivola, 2000, s. 204–205.)

Keskeisiä yhdistelmäututkinnon valintaperusteita olivat jatkokoulutussuunnitelmien lisäksi olleet hyvät työllistymismahdollisuudet, kahden tutkinnon samanaikainen suorittaminen ja sen mahdollistama ajansäästö. Kuten osatutkimuksesta III kävi ilmi, jatkokoulutussuunnitelmat olivat olleet keskeisempi valintaperuste miehille kuin naisille. Naiset taas olivat painottaneet valinnassaan miehiä enemmän kahden tutkinnon nopeaa samanaikaista suorittamista sekä ajansäästöä ja työllistymistä.

Tutkimuksessa selvitettiin myös, kumpi koulutusmuoto oli ollut valinnassa keskeisempi tai oliko opiskelija pitänyt lukiota ja ammatillista koulutusta yhtä tärkeänä. Suurin osa opiskelijoista oli painottanut valinnassaan ammatillista koulutusta, mikä kuvastaa yhdistelmäututkintoa suorittavien vahvaa ammatillista orientaatiota. Tässä havaittiin eroja ammatillisten alojen välillä. Liiketalouden alan opiskelijoille lukio oli ollut muiden alojen opiskelijoita useammin merkityksellisin, ja puolestaan HoReCa-alan opiskelijoille ammatillinen koulutus oli ollut yleisimmin tärkein.

Suurin osa opiskelijoista oli tyytyväisiä yhdistelmäututkinnon valintaan. Taustatekijöistä tyytyväisyyteen oli yhteydessä menestyminen lukioaineissa. Valintaperusteista havaittiin, että tyytyväisyyttä lisäsi erityisesti yhdistelmäututkinnon valitseminen omien tavoitteiden ja mieltymysten pohjalta sekä se, että opiskelija oli pitänyt yhdistelmäututkinnon valinnassaan lukio- ja ammatillista koulutusta yhtä merkityksellisinä. Opiskelijat olivat erityisen tyytyväisiä käytännöllisten ja teoreettisten opintojen vuorottelun tuomaan vaihteluun ja opintojen tuomaan positiiviseen lisähaasteeseen sekä siihen, että he olivat pärjänneet opinnoissaan hyvin, ja osa jopa paremmin kuin oli odottanut. Monelle opiskelijalle myös lukion tuoma lisäarvo oli tärkeää. Lukio-opinnot mahdollistivat laajemmat yleissivistävät opinnot sekä osallistumisen lukiotraditioihin, kuten vanhojen tansseihin ja ylioppilasjuhliin.

Tyytymättömiä opiskelijat olivat erityisesti tutkintomuodon raskauteen. Kuormittavuuden kokemusten takana oli usein organisointiongelmat. Opiskelijoiden koulupäivät olivat usein pitkiä sekä ammatilliset aineet ja lukio-opetus menivät usein päällekkäin. Osalla kuormittavuutta lisäsi myös se, että lukio-opintoja oli pakko suorittaa iltalukiossa, jolloin itsenäisen työn määrä oli suurempi. Tutkintomuodon kuormittavuus ei kuitenkaan näytä olleen merkittävä ongelma, koska vain harva ilmaisi tyytymättömyyttä itse yhdistelmäututkinnon valintaan. Todennäköisesti moni oli ollut yhdistelmäututkinnon valintahetkellä tietoinen tutkintomuodon kuormittavuudesta.

6 Johtopäätökset

6.1 Yhdistelmätutkinto toisen asteen kaksinapaisuuden haastajana

Yhdistelmätutkinto syntyi osana nuorisokoulukokeilua, jonka yhtenä keskeisenä tavoitteena oli ammatillisen ja lukiokoulutuksen arvostuserojen vähentäminen. Lukio-opintoja tarjoamalla haluttiin mahdollistaa korkeakoulutukseen eteneminen myös ammatillisesta koulutuksesta ja näin lisätä koulutuksellista tasa-arvoa. Yhdistelmätutkinto syntyi kompromissiratkaisuna, kun ammatillista ja lukiokoulutusta ei poliittisen vastustuksen takia ollut mahdollista yhdistää. Yhdistelmätutkinto ei ole merkittävästi vaikuttanut toisen asteen organisointiin, vaikkakin varsinkin vasemmistopuolueiden ollessa hallitusvastuussa on esitetty kunnianhimoisia tavoitteita vahvistaa toisen asteen yhteistyötä ja näin myös yhdistelmätutkintoa. Päälinja koko yhdistelmätutkinnon olemassaolon ajan on ollut lukio- ja ammatillisen koulutuksen kehittäminen toisistaan erillisinä koulutusmuotoina. Tämä trendi on ollut erityisen voimakasta 2010-luvulla, jolloin ammatillisen koulutuksen kehittämisessä ovat entistä enemmän painottuneet työelämän tarpeet ja lukion kehittämisessä puolestaan korkeakouluvalmiuksien vahvistaminen ja korkeakouluopintoihin siirtymisen nopeuttaminen. Nämä havainnot ovat yhteneväisiä aikaisempien toisen asteen organisointia tarkastelevien tutkimusten kanssa (Jørgensen ym., 2019; Lappalainen ym., 2019; Nylund & Virolainen, 2019). Yhdistelmätutkinnon kehittämisen näkökulmasta tämä on tarkoittanut sitä, että yhdistelmätutkinto ei ole saanut kovinkaan merkittävää huomiota toista astetta kehitettäessä, mikä näkyy koulutuspoliittisten dokumenttien tasolla vain vähäisinä yhdistelmätutkinnon kehittämisen mainintoina ja puuttuvina selvityksinä kyseisestä opiskelijaryhmästä (osatutkimus I). Käytännön tasolla tämä ilmenee yhdistelmätutkinnon organisointiin liittyvinä ongelmina, kuten ammatillisten ja lukio-opintojen päällekkäisyytenä ja pitkinä koulupäivinä (osatutkimus IV), joita havaittiin jo nuorisokoulukokeilujen aikana (Heikkilä, 1993; Vuorinen, 2000) sekä koulutuksen arviointineuvoston lukuvuonna 2004–2005 toteuttamassa selvityksessä (Mäensivu ym., 2007).

Ammatillisen ja lukiokoulutuksen jakoa korostavan koulutuspolitiikan eräs seuraus on, että ammatillisen koulutuksen opiskelijoihin ja lukiolaisiin kohdistuu mer-

kittävästi erilaisia odotuksia siitä, minkälaisen tiedon omaksumiseen heillä on valmiuksia. Ammatillisessa koulutuksessa nämä asenteet konkretisoituvat siten, että yhteisten aineiden ja teoreettisempien opetussisältöjen opetusta leimaa usein vähäiset odotukset ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden halusta omaksua teoreettista tietoa. Opetussisällöt pyritään myös sitomaan mahdollisimman kiinteästi työelämän tarpeisiin. (Niemi & Rosvall, 2013; Pietilä ym., 2021; Pietilä & Lappalainen, 2023; Rosvall ym., 2017.) Tutkimusten mukaan ammatillisen koulutuksen opiskelijoita kasvatetaan ennen kaikkea työntekijäkansalaisuuden ideaaliin, jonka keskiössä on opiskelijoiden työllistyminen koulutuksen jälkeen ja oman osaamisen ylläpito työllistymisen turvaamiseksi sekä toimiminen työnantajan toiveiden mukaisesti (Brunila ym., 2013; Isopahkala-Bouret ym., 2014; Lappalainen ym., 2019; Ågren, 2024).

Tämän tutkimuksen perusteella yhdistelmäututkinnon valinneet haastavat näitä käsityksiä (ks. myös Herranen & Souto, 2016). Vaikka yhdistelmäututkinnon suorittajat tämän tutkimuksen perusteella ovatkin vahvemmin ammatillisesti orientoituneita, yhdistelmäututkinto on ollut enemmistöllä tietoinen valinta yhdistää sekä käytännölliset ammattiopinnot että teoreettiset lukio-opinnot. Lukio-opintojen uskotaan antavan paremmat teoreettiset ja yleissivistävät valmiudet jatko-opintoihin, joskin myös ammatillinen tutkinto nähdään hyödyllisenä jatko-opintojen näkökulmasta (osatutkimus III). Lukio-opintojen tuoma lisähaaste ja teoreettisten ja ammatillisten aineiden vuorottelu oli varsin yleinen tyytyväisyyteen vaikuttava asia. Opiskelijoiden motivoituneisuutta yhdistelmäututkinnon suorittamiseen kuvastaa se, että huolimatta yhdistelmäututkinnon kuormittavuudesta ja organisointiongelmista suurin osa opiskelijoista oli tyytyväisiä yhdistelmäututkinnon valintaansa ja vain harva katui valintaansa. (Osatutkimus IV.) Tämän voi tulkita kuvastavan tutkinnon valintaan liittyvää hyöty-kulu-arviointia; yhdistelmäututkinnosta myöhemmin saatava hyöty on todennäköisesti painanut enemmän vaakakupissa jo valinnan hetkellä kuin tutkinnon suorittamisesta aiheutuva kuormitus.

Kädet-pää-dualismilla on myös merkittäviä vaikutuksia siihen, millaisena opiskelijat lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa näkevät jatkokoulutusmahdollisuutensa. Koulutusvalinnat ovat voimakkaan normittuneita, ja niihin vaikuttaa opintojen aikana omaksuttu habitus, käsitys itsestään oppijana. Monelle ammatillisen koulutuksen opiskelijalle varsinkin yliopistokoulutus näyttäytyy vieraana ja mahdottomana, ja sinne hakeutuminen vaatii opiskelijalta 'institutionaalista rajojen ylittämistä', toisin kuin hakeutuminen esimerkiksi lukiosta yliopistoon (Isopahkala-Bouret & Haltia, 2023). Myös ammattikorkeakouluun hakemisessa esiintyy vastaavia kulttuurisia esteitä. Sekä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arvioinnin (Hakamäki-Stylman ym., 2024, s. 53–56) että Päivi-Katriina Juutilaisen ja Nina Mäkelän (2018) haastattelututkimuksen mukaan ohjaus ja kannustus hakeutua ammattikorkeakouluun riippuu usein yksittäisen opettajan tai opinto-ohjaajan aktiivisuudesta. Lukiossa puolestaan tämän kaksinapaisuuden eräs seuraus on vahva yliopisto-

orientaatio. Vuoden 2019 lukiolaisbarometrin mukaan lähes puolet opiskelijoista suunnittelee hakeutuvansa yliopisto-opintoihin ja vain 13 prosenttia ammattikorkeakouluopintoihin. Todellisuudessa kolmen vuoden seurantajakson päätteeksi vain kolmannes aloittaa yliopisto-opinnot. Moni siis joutuu muuttamaan suunnitelmaansa jatko-opinnoista ja tyytymään joko ammattikorkeakouluopintoihin tai ammatillisiin opintoihin. (Tilastokeskus, PxWeb-tietokannat, 2023c; Ks. myös Heiskala ym., 2023; Isopahkala-Bouret, 2020.)

Kari Nyyssölä (2004) kuvaa toisen asteen valintaa normitetuksi pakkovalintatilanteeksi, jossa opiskelijan tulee tehdä valinta ammatillisen tai lukiokoulutuksen välillä riippumatta tämän valmiudesta, henkisestä kypsyydestä ja tiedollisista voimavaroista päätöksentekoon. Monen nuoren toisen asteen valintaa kuvaa kuitenkin epävarmuus siitä, haluaako ammatilliseen koulutukseen vai lukioon ja millaiset jatko-suunnitelmat heillä on toisen asteen jälkeen. Tämä havaittiin myös osatutkimuksessa III, jossa osa oli ratkaissut ongelman valitsemalla yhdistelmäututkinnon. Vastaavan havainnon tekivät myös Tolonen ja Aapola-Kari (2021, s. 125). Aiemmasta tutkimuksesta tiedetään, että koulutusvalintoihin liittyvä (epä)varmuus ei jakaudu nuorten keskuudessa tasaisesti (esim. Salovaara, 2021; Tolonen & Aapola-Kari, 2021, 2022; Vanhalakka-Ruoho, 2010). Korkeakoulutetuilla vanhemmilla voi olla enemmän *strategista tietoa* koulutusjärjestelmän toiminnasta kuin matalasti koulutetuilla vanhemmilla; he hallitsevat koulutuspelellin säännöt ja pystyvät näin tarjoamaan paremmin tukea koulutus päätöksissä (Haltia ym., 2023; Kosunen & Seppänen, 2015; Lareau, 2011; Rytönen, 2015). Huolimatta tästä toisen asteen päätöstä tehtäessä korostetaan tyypillisesti nuoren omaa roolia, ja koulu ottaa usein varsin passiivisen roolin koulutusvalinnassa sen sijaan, että aktiivisesti laajentaisi nuoren vaihtoehtojen repertuaaria, ja saattaa näin toimiessaan vahvistaa koulutuksellista eriarvoisuutta (Lappalainen ym., 2010; Salovaara, 2021).

Nykyisellä toisen asteen duaalimallilla näyttäisi olevan useita ei-toivottuja vaikutuksia, minkä takia voi perustellusti kysyä, onko nykyinen tiukasti ammatillisen ja lukiokoulutuksen jakoon perustuva toisen asteen järjestelmä enää järkevä. Ensinnäkin joustavampi toisen asteen järjestelmä voisi sujuvoittaa korkeakouluopintoihin siirtymistä. Ammattikorkeakoulun näkökulmasta on ongelmallista, että yhtäältä niin moni lukiolainen pitää sitä toissijaisena vaihtoehtona ja hakeutuu sinne puutteellisin tiedoin. Toisaalta ammatillinen koulutus saattaa kulttuurisilla käytännöillään kaventaa sitä, minkä ammatillisen koulutuksen opiskelijat näkevät itselleen mahdollisena. Lukion voimakkaan yliopistokoulutukseen suuntautumisen seurauksena moni nuori joutuu pettymään, kun toive yliopistokoulutuspaikasta ei useasta hakukerrasta huolimatta toteudukaan, millä voi olla merkittäviä negatiivisia vaikutuksia yksilön hyvinvointiin (Isopahkala-Bouret, 2020). Varsinkin ammattikorkeakouluun suuntautuvat lukiolaiset voisivat hyötyä ammatillisista opinnoista lukioaikana, kun he saisivat

paremman käsityksen alasta ja voisivat kerryttää käytännöllistä osaamista (ks. Hautamäki ym., 2012, s. 90). Ammatillisen koulutuksen opinnot voisivat myös murtaa käsityksiä siitä, että yliopisto on ainoa kelvollinen jatkokoulutusväylä lukion jälkeen. Vastaavasti lukio-opinnot ammatillisen koulutuksen aikana, joko yhdistelmä-tutkinnon muodossa tai erillisinä opintoina, voisivat laajentaa nuoren käsitystä itses-tään oppijana sekä myös siitä, mitä tulevaisuudenvaihtoehtoja hänelle voisi olla tar-jolla. Tästä antaa viitteitä tämän väitöskirjan tutkimustulos, jonka mukaan osa opis-kelijoista oli yllätynyt positiivisesti pärjättyään yhdistelmä-tutkinto-opinnoissa odot-tamaansa paremmin (osatutkimus IV). Hodkinsons ja Sparkes (1997) viittaavat teo-riassaan käännekohtiin, jotka voivat muokata habitusta ja näin joko laajentaa tai ka-ventaa toiminnan horisonttia. Näillä nuorilla yhdistelmä-tutkinnon voi nähdä muo-kanneen heidän omaksumaansa ammatillista habitusta ja näin mahdollisesti laajen-taneen heidän toimintansa horisonttia. Toisekseen yhdistelmä-tutkinto ja muu toisen asteen yhteistyö voisi antaa nuorelle mahdollisuuden pohtia, mitä haluaa tehdä tule-vaisuudessa. Näin yhdistelmä-tutkinto voisi lisätä tasa-arvoa koulutus päätöksestään varmojen ja epävarmojen välillä sekä myös eri yhteiskuntaluokista tulevien nuorten välillä.

Ammatillisen ja lukiokoulutuksen institutionaalisia rajoja korostaa entisestään se, että useimmiten ammatillinen koulutus ja lukiokoulutus toimivat erillisissä rakennuksissa etäällä toisistaan. Jopa kaksoistutkinto-opintojen lukio-opinnot suori-tetaan usein ammatillisen koulutuksen tiloissa. Joitakin poikkeuksia kuitenkin on. Esi-merkiksi vuonna 2022 valmistui Nokialle ammatillisen ja lukiokoulutuksen yhdis-tävä Silta-kampus (Isoranta ym., 2023). Samassa rakennuksessa toimivat Nokian kaupungin lukio sekä Tampereen seudun ammattiopisto Tredun Nokian aiemmat toi-mipisteet. Perusteiksi uuden lukio- ja ammatillisen koulutuksen yhdistävän koulura-kennuksen rakentamiseksi nostettiin tarveselvityksessä toisen asteen yhteistyön vah-vistaminen, jonka myötä yhdistelmä-tutkinnon suorittaminen ja koulutusrajat ylittävä opiskelu helpottuu (Tampereen kaupunki, 2019, s. 15). Lisäksi lukiolaisten ja am-matillisen koulutuksen opiskelijoiden sijoittamisen samalle kampusalueelle usko-taan vähentävän sosiaalista eriarvoisuutta sekä mahdollistavan oppilaitosrajat ylittä-vää yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä. Opiskelijakyselyn perusteella opiskelijat viihtyvät uudessa oppilaitoksessa, kaksoistutkinnon suorittaminen on helpottunut, yhteiskam-pus mahdollistaa ystävien näkemisen ja opiskelijat ovat kiinnostuneita oppilaitosra-jat ylittävistä opinnoista (Paasimaa ym., 2023). Se, että ammatillisessa ja lukiokou-lutuksessa opiskelevilla nuorilla on mahdollisuus kohdata toisiaan, saattaisi myös vähentää ennakkoluuloja. Varsinkin ammatillisen koulutuksen opiskelijoihin koh-distuu runsaasti negatiivisia stereotyyppioita esimerkiksi heidän opiskelutaitoihinsa liittyen. (Jonsson & Beach, 2015; Meriläinen ym., 2023.) Pahimmillaan niiden avulla yhteiskunnassa valta-asemassa olevat oikeuttavat yhteiskunnallisen epätasa-

arvon, kun ammatillisesta koulutuksesta valmistuneiden heikompi yhteiskunnallinen asema näyttäytyy heidän omana vikanaan (Jonsson & Beach, 2015).

6.2 Yhdistelmätutkinto toisen asteen sisäisenä erityisreittinä

Tulokset siitä, miten yhdistelmätutkinnon valinneet eroavat tavallisesta ammatillisen koulutuksen suorittajasta ja miten taustatekijät olivat yhteydessä valintaperusteisiin haastavat mielikuvaa ammatillisesta koulutuksesta yhtenäisenä koulutusmuotona. Ensinnäkin tämän väitöstutkimuksen perusteella yhdistelmätutkinto näyttää ammatillisen koulutuksen sisäisenä erityisreittinä, jonka avulla ylempien yhteiskuntaluokkien vanhempien ammatillisesti orientoituneet lapset pystyvät varmistamaan laajat jatkokoulutusmahdollisuudet. Toisen osatutkimuksen tulos, jonka mukaan nuoren sosioekonominen tausta oli yhteydessä yhdistelmätutkinnon valintaan, on linjassa yhdistelmätutkinnon valintaa (Kalmbach ym., 2024) ja painotettujen luokkien valintaa perus- ja toisella asteella tarkastelevien (Hotulainen ym., 2016; T. Järvinen, 2000, 2002, 2003; Kosunen & Seppänen, 2015; Magnúsdóttir & Kosunen, 2022; Seppänen ym., 2015; Järvinen, 2002) tutkimusten kanssa, jotka osoittavat, että erikoistuneiden koulutusreittien valinta on yleisempää, jos vanhemmilla on korkea-koulutus. Osatutkimuksessa II pystyttiin myös todentamaan aikaisemmissa tutkimuksissa havaittu perhetaustan sekundaarivaikutus; heikolla koulumenestyksellä on vähäisempi vaikutus koulutusvalintoihin korkeakoulutettujen vanhempien lapsilla (Bourdieu & Passeron, 1990; Breen & Goldthorpe, 1997; Goldthorpe, 1996; Jackson, 2013a; Järvinen ym., 2023; Triventi ym., 2020).

Nuorisokoulukokeilua tutkinut Anette Järvinen (2000) esittää väitöskirjassaan, että kaksoistutkinto lisäsi koulutuksellista tasa-arvoa tarjoamalla korkeakoulutukseen johtavan koulutusreitin nuorille, joiden vanhemmilla on matala koulutus, ja näin yksi keskeinen yhdistelmätutkinnon koulutuspoliittinen tavoite olisi toteutunut. Kuten Kalmbachin ja kollegoiden (2024) selvityksestä käy ilmi, Järvisen optimistinen hypoteesi piti paikkansa vielä 1990-luvulla, mutta vähitellen yhdistelmätutkinnon valinnut joukko on eriytynyt keskimääräisistä ammatillisen koulutuksen suorittajista. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että koulutuspoliittisista tavoitteista huolimatta usein erityisesti akateemisten koulutusreittien saavutettavuuden laajentamiseen pyrkivistä koulutusuudistuksista hyötyvät jo ennestään hyväosaiset (Triventi ym., 2020). Samuel R. Lucas (2001) kuvaa tätä ilmiötä termillä *effectively maintained inequality*. Kun jokin koulutusmuoto, tässä yhteydessä toisen asteen koulutus, on yhä laajempien väestöryhmien saavutettavissa, ylempien yhteiskuntaluokkien vanhemmat pyrkivät tekemään järjestelmän sisällä sellaisia valintoja, jotka edistävät heidän lapsensa myöhempiä koulutusmahdollisuuksia. Myös muualla laajemmat jatko-opintomahdollisuudet tarjoavia ammatillisen koulutuksen sisäisiä reittejä ovat

hyödyntäneet enemmän korkeakoulutettujen vanhempien lapset (Danske Erhvervsskoler og -Gymnasier, 2021; Farges ym., 2016; Helland & Støren, 2011).²⁵

Havainto siitä, että korkeakoulutettujen vanhempien lapsille opinnoilla yliopistossa oli ollut suurempi merkitys yhdistelmäututkinnon valinnassa (osatutkimus III), on linjassa taulukossa 2 esitettyjen perhetaustan mukaisten koulutusvalintaperusteiden kanssa.²⁶ Myös aikaisemmassa toisen asteen valintaa tarkastelevassa tutkimuksessa on havaittu, että koulutustavoitteet toisen asteen koulutusvalintaperusteena nousevat vanhempien koulutuksen myötä, jolloin saman koulutusreitit valinta saa erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten mielessä erilaisen merkityksen (esim. Mehtäläinen, 2001; Salovaara, 2021; Tolonen & Aapola-Kari, 2021; 2022; Vanhalakka-Ruoho ym. 2016). Näin ollen tulos, jonka mukaan vanhempien kannustuksella oli ollut enemmän merkitystä korkeasti koulutettujen vanhempien lapsille, ei ole yllättävä. On odotettavaa, että korkeasti koulutetut vanhemmat myös kannustavat lapsiaan aktiivisesti koulutusreiteille, jotka mahdollistavat perheen luokka-aseman säilyttämisen (Bourdieu & Passeron, 1990; Goldthorpe, 1996; Salovaara, 2021; Tuononen, 2016; Vanhalakka-Ruoho ym., 2016). Aiemmissä tutkimuksissa erityisesti korkeakoulutetut vanhemmat ovat arvostaneet yhdistelmäututkinnon tarjoamia laajempia korkeakoulutusmahdollisuuksia (Mäkelä, 2019; Snellman, 2016; Varjo ym., 2020).²⁷ Jälkimmäisestä tuloksesta tekee mielenkiintoisen se, että vaikka perheen kannustuksen merkitys koettiin kokonaisuudessaan melko vähäiseksi verrattuna muihin

²⁵ Norjassa ammatillisen koulutuksen opiskelijan on mahdollista saavuttaa korkeakoulukelpoisuus siirtymällä kolmantena vuonna lukio-opintoihin tai myöhemmin opiskelemalla korkeakoulukelpoisuuden antavia lisäopintoja (Helland & Støren, 2011). Tanskassa ammatillisen koulutuksen valinneen opiskelijan on mahdollista yhdistää opintoihinsa lukio-opintoja niin sanotussa EUX-tutkinnossa (Virolainen & Tønder, 2018). Ranskassa ammatillisen koulutuksen opiskelijan on puolestaan mahdollista siirtyä ammatilliselta baccalaureate-linjalta tekniselle opintolinjalle, jolta korkeakoulutukseen hakeutuminen on yleisempää kuin ammatilliselta linjalta (Farges ym., 2016).

²⁶ Joskin sen suhteen taulukon oletukset eivät pidä paikkansa, että neljännessä osatutkimuksessa ei havaittu eroja vanhempien koulutustaustan mukaan siinä, kuinka merkityksellisenä opiskelija oli pitänyt lukiota tai ammatillista koulutusta yhdistelmäututkinnon valinnassa. Tutkimuksessa IV raportoidaan tulokset ainoastaan sukupuolen ja ammatillisen alan osalta, mutta asiaa on testattu myös peruskoulumenestyksen ja perhetaustan osalta.

²⁷ Marja-Liisa Mäkelä (2019) ja Janne Varjo ja kollegat (2020) tarkastelivat maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutuspolkuja. Tutkimuksissa havaittiin, että kaksoistutkinto oli valittu tilanteessa, jossa vanhemmat eivät olisi hyväksyneet pelkkää ammatillista tutkintoa. Taustalla vaikutti vanhempien toive lapsen myöhemmästä korkeakoulutuksesta. Myös osatutkimuksen II toteutuksen alkuvaiheessa tarkasteltiin Amisbarometri 2015 -aineistolla, miten maahanmuuttotausta on yhteydessä yhdistelmäututkinnon valintaan. Maahanmuuttotaustaisten nuorten osuus aineistossa oli kuitenkin liian pieni, jotta varsinkaan regressioanalyysissä olisi saatu luotettavia tuloksia. Ristiintaulukoinnin ja Khin neliö -testin mukaan näyttää siltä, että yhdistelmäututkinnon valinta on maahanmuuttotaustaisten nuorten parissa hieman valtaväestöön kuuluvia nuoria yleisempää.

valintaperusteisiin, tutkimuksessa pystyttiin todentamaan korkeakoulutettujen vanhempien matalasti koulutettujen vanhempia aktiivisempi rooli koulutusvalinnoissa, mikä on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Tuloksen voi myös tulkita ilmentävän aiemmissa tutkimuksissa havaittua korkeakoulutettujen vanhempien harjoittamaa näennäistä demokraattisuutta koulutusvalinnoissa (Reay & Ball, 1998; Salovaara, 2021; Tuononen, 2016; Vanhalakka-Ruoho ym., 2016). Korkeakoulutetuille vanhemmille saattaa olla erityisen tärkeää, että nuori ei poissulje korkeakoulutusvalintaa pelkän ammatillisen koulutuksen valinnalla, minkä takia he ovat aktiivisesti kannustaneet tätä yhdistelmäututkinnon valintaan.

Myös tulos, jonka mukaan ammatillinen ala oli yhteydessä jatkokoulutussuuntautuneisuuteen, haastaa käsitystä ammatillisesta koulutuksesta yhtenäisenä koulutusmuotona (osatutkimus III). Jo aikaisemmassa tutkimuksessa on pystytty osoittamaan, että ammatillisen koulutuksen alojen välillä on eroa opiskelijoiden taustassa, ei pelkästään sukupuolella, vaan myös vanhempien koulutuksessa (Stenström & Valkonen, 2012) ja erityisesti peruskoulumenestyksessä. Ala- ja sukupuolikohtaiset erot jatkokoulutustavoitteissa johtunevat alojen erilaisista jatkosuuntautumismahdollisuuksista. Esimerkiksi luontevimmat jatkokoulutuslinjat lähiohitoja- tai HoReCa-alan koulutuksesta ovat ammattikorkeakoulussa. Kaupalliselta ja useilta teknisen alan koulutuslinjoilta on luontevat jatkoväylät sekä ammattikorkeassa ja yliopistossa. Ammatillisen koulutuksen alojen välillä on myös eroja siinä, kuinka vahvasti ne kiinnittyvät tieteellisiin aloihin (Young, 2006b, s. 55–56; Ledman ym., 2018). Erilaista jatkokoulutukseen suuntautumista saattaa selittää myös erilaiset yhdistelmäututkinto-ohjelmaan kuuluvat opinnot. Esimerkiksi osalla tekniikan aloista opiskellaan pitkän matematiikan opintoja, joiden tiedetään lukiossa olevan voimakkaasti yhteydessä jatkokoulutusvalintoihin (Heiskala, Erola, & McMullin, 2021; Kupiainen ym., 2023). Vastaavasti Kalmbach ja kollegat (2024, s. 51) havaitsivat selvityksessään, että ero jatkokoulutautumisessa oli pienin yhdistelmäututkinnon tekniikan alalla suorittaneiden miesten ja pelkän ylioppilastutkinnon suorittaneiden miesten välillä. Yhdistelmäututkinnon suorittaneilla korkeakoulututkinnon suorittaminen oli pelkän ammatillisen tutkinnon suorittaneita yleisempää, mutta hieman vähäisempää kuin pelkän ylioppilastutkinnon suorittaneilla.

7 Pohdinta

7.1 Yhdistelmätutkinnon tulevaisuus

Keväällä 2023 toimikautensa aloittaneen Petteri Orpon hallituksen hallitusohjelmassa yhdistelmätutkintoihin viitataan vain lyhyesti lukion kehitystä käsittelevässä luvussa. Paino on ammatillisen ja lukiokoulutuksen erillään pitämisessä. Huomionarvoista on, että yhdistelmätutkinnolle ei aseteta mitään funktioita tai määrällisiä tavoitteita:

”Hallitus on sitoutunut pitämään kiinni toisen asteen duaalimallista eli lukioiden ja ammatillisen oppilaitosten järjestämästä koulutuksesta. Koulutuksen raja-aitojen purkaminen ei saa johtaa siihen, että koulutusten erityispiirteistä luovuttaisiin. Yhteistyötä tehdään tarkoituksenmukaiseksi katsotuilla tavoilla. Koulutuksella on myös erilaiset tehtävät, mikä on ollut keskeinen osa suomalaista koulutusjärjestelmää. (Valtioneuvoston kanslia, 2023, s. 85.)

Ammatillisen koulutuksen kehittämisessä Petteri Orpon hallitusohjelmassa niin ikään korostuu koulutuksen työelämävastaavuuden, koulutuksen läpäisyn ja valmistuvien työllistymisen edistäminen. Yleisiä taitoja ammatillisessa koulutuksessa esitetään parannettavan varmistamalla riittävä lähiopetus, lisäämällä englanninkielisten opintosisältöjen määrää ja turvaamalla riittävä suomen kielen opetus. Lisäksi esitetään, että liikunta ja terveystieto lisätään tutkintojen perusteisiin. (Valtioneuvoston kanslia, 2023, s. 86–87.)

Sanna Marinin hallitusohjelmassa oli maininta siitä, että hallitus selvittää, ”miten toisen asteen koulutuksessa opiskelijoiden tosiasialliset mahdollisuudet opiskella kokonaisuuksia sekä ammatillisessa että lukiokoulutuksessa toteutuvat” (Valtioneuvoston kanslia, 2019, s. 170). Toisen asteen yhteistyötä esitettiin vahvistettavan myös keväällä 2021 julkaistussa koulutuspoliittisessa selonteossa hallitusohjelman

tapaan tavoitteena lisätä ammatillista reittiä korkeakoulutukseen hakeutuvien määrää (Valtioneuvoston kanslia, 2021, s. 26–27).²⁸ Hallituskaudella asetettiin hanke ”Toisen asteen koulutuksen yhteistyön ja järjestäjäjärakenteen kehittäminen” (OKM, 2021b), jonka yksi tavoite oli ammatillisen ja lukiokoulutuksen yhteistyön vahvistaminen ja oppilaitosrajat ylittävien opintojen helpottaminen. Hankkeen puitteissa laadittiin hallituksen esitysluonnos (Valtioneuvosto, 2022) sekä loppuraportti (OKM, 2022), jossa esitettiin kehittämishankkeen toimenpide-ehdotukset jatkotyöskentelylle. Hallituksen esitysluonnoksessa esitettiin yhdistelmätutkintoja ja ammatillisen ja lukiokoulutuksen opintojen yhdistämistä koskevien säännösten täsmentämistä ja vakiintuneen käytännön tuomista lain tasolle opiskelijan oikeudellisen aseman selkeyttämiseksi. Lisäksi ehdotettiin mahdollisuutta laajentaa ammatillista perustutkintoa yli 180 opintopisteen 210 opintopisteeseen asti. (Valtioneuvosto, 2022.) Luonnos hallituksen esityksestä ei edennyt eduskunnan käsittelyyn. Myöskään hallitusohjelmassa mainittua selvitystä toisen asteen yhteistyöstä ei toteutettu Marinin hallituskaudella. Viimeisin selvitys yhdistelmätutkinnoista on jo aikaisemmin mainittu Valtioneuvoston julkaisema ”Toisen asteen koulutuksen suorittamistapojen vaikutukset” -selvitys (Kalmbach ym., 2024). Orpon hallituksen linjamuutos Marinin hallitusohjelmasta ei ole yllättävää, sillä myös aikaisemmat oikeistovetoiset hallitukset ovat painottaneet lukion ja ammatillisen koulutuksen toisistaan eriytyneitä tehtäviä (osatutkimus I).

Yhdistelmätutkinnon tulevaisuus ei riipu vain kansallisesta koulutuspolitiikasta, kuten ensimmäisessä osatutkimuksessa osoitetaan. Erityisesti ammatillinen koulutus on altis ylikansallisten organisaatioiden vaikutukselle (Antunes, 2016; Nylund & Virolainen, 2019; Zaunstock ym., 2021). Suomi on tunnettu siitä, että se on edistänyt koulutuspolitiikassaan ylikansallisten organisaatioiden toivomia poliittisia linjauksia (Lundahl, 2006; Rinne, 2008; Rinne ym., 2004). 1990-luvulla tämä näkyi varsin selvästi nuorisokoulu- ja ammattikorkeakoulukokeilujen yhteydessä, ne kun mukailivat varsin vahvasti OECD:n ja Euroopan Unionin koulutuspoliittisia linjauksia. Keskeiseksi politiikan välineeksi tällöin nousi elinikäisen ja jatkuvan oppimisen periaatteet; nuorisokoulukokeilu ja ammatillisen koulutuksen laajeneminen mahdollistivat laajemmat elinikäistä oppimista tukevat yleiset taidot (osatutkimus I). 2000-luvulta eteenpäin kansainvälisten organisaatioiden koulutuspolitiikan painopiste ammatillisessa koulutuksessa on siirtynyt ammatillisen koulutuksen työelämävästävyyden ja osaamisperusteisuuden

²⁸ Myös tässä yhteydessä tuotiin esiin Ruotsin nuorisokoulun epäonnistuminen, kun kritisoitiin tavoitetta vahvistaa toisen asteen yhteistyötä ja lähentää lukio- ja ammatillista koulutusta. Esimerkiksi kokoomuksen kansanedustaja Sanni Grahn-Laasonen julkaisi viestipalvelu Twitterissä seuraavan viestin: ”Toivottavasti hiljalleen silmät avautuvat sille, mitä vasemmisto oikeasti tavoittelee oppivelvollisuuden pidentämisellä: nuorisokoulun paluu, lukion ja ammatillisen koulutuksen yhdistäminen. Se johtaisi osaamista-laskuun. Ruotsin tie ei ole meidän.” (Grahn-Laasonen, 2021.)

painottamiseen (Graaf & Zenderen, 2013).²⁹ Tämä muutos on näkynyt laaja-alaisesti Euroopassa, kuitenkin kunkin maan instituutioiden puitteissa (e.g. Antunes, 2016; Cort, 2010; Helgøy & Homme, 2015; Mikulec, 2017; Nylund & Virolainen, 2019; Zaunstöck ym., 2021). Kuten aiemmin tarkastelluista 2010-luvun kehityskuluista voi todeta, Suomen toisen asteen linjaukset ovat vahvasti EU:n tavoitteiden mukaisia, sillä ammatillisen koulutuksen kehittämisen keskiössä ovat työelämävastaavuuden ja osaamisperustaisuuden edistäminen sekä oppisopimuskoulutuksen lisääminen. Puolestaan yleissivistäviin opintoihin kansainvälisten organisaatioiden vaikutus on maltillisempaa, ja niitä ohjaavat ammatillista koulutusta vahvemmin kansalliset sivistysihanteet (Silvennoinen ym., 2021). Myös aiemmissa EU:n ja OECD:n vaikutusta suomalaista koulutuspolitiikkaa tarkastelevissa tutkimuksissa paino on ollut ammatillisessa koulutuksessa sekä korkeakoulutasolla (Rinne, 2008; Rinne ym., 2004).

Toisen asteen yhteistyön näkökulmasta mielenkiintoinen EU-tason tavoite, johon Suomi on sitoutunut, on tavoite siitä, että vuoteen 2030 mennessä puolet 25–34-vuotiaista on suorittanut korkeakoulututkinnon (Euroopan unionin neuvosto, 2021, s. 15; Valtioneuvoston kanslia, 2021, s. 89). Suomessa viimeisen 10 vuoden aikana tähän ikäryhmään kuuluvista naisista noin 44 prosenttia ja miehistä 29 prosenttia oli suorittanut korkeakoulututkinnon (Tilastokeskus, PxWeb-tietokannat, 2024). Sanna Marinin hallitusohjelmassa toisen asteen yhteistyö nähtiin yhdeksi keinoksi tämän tavoitteen saavuttamiseksi, sillä näin parannettaisiin erityisesti ammatillista reittiä korkeakoulutukseen hakevien jatkokoulutusvalmiuksia (osatutkimus I). Puolestaan Orpon hallitusohjelmassa ei ole esitetty tavoitteita ammatillista reittiä ammattikorkeakoulutukseen hakeutuvien määrän lisäämiseen. Ammatillisen koulutuksen rooli jatkokoulutusväylänä on noussut erityisesti keskustelun aiheeksi viimeisen vuoden aikana, kun on käyty julkista keskustelua siitä, voisiko ammatillisen koulutuksen supistaa kaksivuotiseksi (Holmberg ym., 2023; Tauriainen, 2024). Useat toimijat ovat esittäneet huolen siitä, pystyisikö kaksivuotinen ammatillinen koulutus tarjoamaan jatkokoulutusvalmiudet ja miten ammatillisen koulutuksen rooli on huomioitu tavoitteessa nostaa korkeakoulutettujen nuorten aikuisten määrää (esim. Bani & Lehkoinen, 2024; Teollisuusliitto, 2023).

Suomen toisen asteen kehityskulut eivät ole ainutlaatuisia, kuten Ruotsin toisen asteen kehityksen tarkastelu luvussa 2 ja ensimmäisen osatutkimuksen Suomen ja Ruotsin toisen asteen kehityksen vertailu osoittavat, tai kuten Nylund ja Virolainen

²⁹ Huolimatta ilmeisestä ristiriidasta yleisiä taitoja painottavien elinikäisen oppimisen avaintaitojen kanssa (Andersson & Wärvik, 2014) EU on perustellut myös työelämäpainotteisuutta elinikäisellä oppimisella. Tämän mahdollistaa varsin moninaiset elinikäisen oppimisen käsitteen määrittelyt. Kun elinikäisen oppimisen periaatteita hyödynnetään työelämäperustaisuuden perusteluissa, keskiöön nousee varsinkin nuorten työttömyyden ehkäisy heidän työllistettävyyttään parantamalla. (Valiente ym., 2020.)

(2019) asian muotoilevat, kumpikin maa on ottanut osaa kansainväliseen metadiskurssiin.³⁰ Tässä yhteydessä toisen asteen tulevaisuuden kehitystä ajatellen on mielenkiintoista tarkastella Ruotsin viimeaikaisia kehityslinjoja. Suomen tapaan Ruotsissa 2010-luvulla lukiokoulutuksen ammatillisissa ohjelmissa edistettiin koulutuksen työelämävastaavuutta, ja lisäksi poistettiin tutkinnon tuottama automaattinen korkeakoulukelpoisuus. Osana uudistusta pyrittiin myös edistämään oppisopimuskoulutuksen asemaa. Keskeisiksi perusteiksi näille uudistuksille nostettiin työllistymisen edistäminen ja keskeyttämisen vähentäminen. (Carlbaum, 2012; Jørgensen ym., 2019; Lundahl ym., 2010; Nylund & Virolainen, 2019.) Pian uudistuksen jälkeen heräsi huoli ammatillisen koulutuksen suosion kiihtyneestä laskusta, minkä yhdeksi syyksi nähtiin automaattisen korkeakoulukelpoisuuden poistaminen (Skolverket, 2013). Frida Rudolphin ja Robert Eriksonin (2016) tutkimus myös antaa viitteitä siitä, että reformi vahvisti vanhempien koulutuksen yhteyttä toisen asteen valintaan, kun korkeakoulutetut vanhemmat entistä hanakammin halusivat varmistaa, että toisen asteen koulutusreitivalinta antaa mahdollisuudet korkeakouluopintoihin. Korkeakoulukelpoisuus pyrittiin palauttamaan jo vuonna 2017 annetulla lakialoitteella (Sveriges regering, 2018). Lakiehdotus ei saanut kuitenkaan vielä valtiopäivien hyväksyntää huolimatta lausuntokierroksella kuultujen eri tahojen myötämielisyydestä uudistusta kohtaan (esim. IFAU, 2017; Sveriges Elevkårer, 2017; Sveriges Vägledarförening, 2017). Ehdotus otettiin uuteen käsittelyyn tammikuussa 2022 hieman muokattuna (Sveriges regering, 2022) ja hyväksyttiin saman vuoden huhtikuussa (Lag om ändring i skollagen (2010:800), 2022). Laki tuli voimaan tammikuussa 2023 ja näin ollen vaikutti syyslukukaudella 2023 opintonsa aloittaneisiin.

Näiden ristiriitaisten koulutuspoliittisten tavoitteiden sekä Ruotsin toisen asteen kehityksen valossa on vaikea sanoa, mihin suuntaan yhdistelmäutkintojen ja toisen asteen yhteistyötä kehitetään tulevaisuudessa. Poliittisten valtasuhteiden vaihdoksen myötä Marinin hallituksen asettamat kunnianhimoiset tavoitteet yhdistelmäutkinnon ja toisen asteen yhteistyön vahvistamisesta jäänevät ainakin tällä hallituskaudella monin osin toteutumatta. Yhdistelmäutkinnon näkökulmasta keskeiseksi kysymykseksi nousee se, kuinka hyvin ammatillinen koulutus pystyy tarjoamaan jatkossa opiskelijoille riittävän laajat yleiset taidot ajatellen työelämää ja jatko-opintoja (ks. Virolainen, 2018).

³⁰ Mielenkiintoinen ero Suomen ja Ruotsin välillä on se, miten koulutuspoliittisissa dokumenteissa ja laajemmin koulutuspoliittisessa keskustelussa viitataan monikansallisten organisaatioiden, kuten EU:n tai OECD:n vaikutukseen. Ruotsissa koulutuspolitiikka tyypillisesti nähdään kansallisena asiana, vaikka kansainvälisten organisaatioiden vaikutus maan koulutuspolitiikkaan onkin kiistaton. Suomella puolestaan on pitkä historia halukkuudessa osallistua EU:n moninaiisiin ohjelmiin, ja toisaalta Suomessa kansainvälisten organisaatioiden vaikutuksesta koulutuspolitiikkaan keskustellaan avoimemmin. (Lundahl, 2006.)

Ammatilliselta pohjalta ammattikorkeakouluun hakeneiden määrä on merkittävä, ja siinä tapahtuvat muutokset hankaloittaisivat tavoitetta nostaa korkeakoulutettujen määrää nuorissa aikuisissa (Hakamäki-Stylman ym., 2024, s. 142). Tilastojen perusteella ammatilliselta pohjalta ammattikorkeakoulussa opinnot aloittaneiden määrä ei ole laskussa (Tilastokeskus, PxWeb-tietokannat, 2023a, 2023b). Kuitenkin selvitysten ja tutkimusten mukaan ammatillisen koulutuksen laadussa ja opiskelijoiden ammatillisessa koulutuksessa saavuttamassa taitotasossa on runsaasti vaihtelua (Hakamäki-Stylman, 2021; Hakamäki-Stylman & Kilpeläinen, 2022; Löfgren ym., 2020; Ristikangas, 2022; Tammilehto & Vähäsantanen, 2023). Ammatillisessa koulutuksessa viime vuosina vahvistunut osaamisperustaisuus saattaa entisestään kasvattaa näitä eroja. Osaamisperustaisuus mahdollistaa myös yhteisten aineiden opintojen osoittamisen muuten kuin perinteisillä kurssitehtävillä, minkä seurauksena opettajat ovat huolissaan opiskelijoiden osaamisen heikentymisestä. Lisäksi uudistetun tulorahoituksen myötä opettajat kokevat, että heihin kohdistuu painetta hyväksyä opintosuorituksia aiempaa löyhemmin perustein ja opettaa mahdollisimman vähän ja näin osallistua ammatillisen koulutuksen ”säästötalkoisiin”. (Pietilä ym., 2021; Pietilä & Lappalainen, 2023; Suhonen ym., 2024.)

Onkin mahdollista, että työelämäsuuntautuneisuus ammatillisessa koulutuksessa kasvattaa entisestään yhdistelmäutuneisuuden roolia ammatillisen koulutuksen puutteita paikkaavana koulutusmuotona. Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta voi kuitenkin pitää ongelmallisena, että ammatillisen koulutuksen valinneen nuoren tulisi valita lukio-opintoja, jotta tämä voisi saavuttaa minimitasoa laajemmat taidot, etenkin kun yhdistelmäutuneisuus ei tällä hetkellä ole kaikkien tasa-arvoisesti saavutettavissa. Myös Veera Hakamäki-Stylman kollegoineen (2024, s. 143–144) kritisoi sitä, että ammattikorkeakouluopinnoista kiinnostuneita ammatillisen koulutuksen opiskelijoita ohjataan usein erillisiin jatko-opintovalmiuksia vahvistaviin opintoihin sen sijaan, että jatko-opintovalmiudet olisi mahdollista saavuttaa yhteisissä ja ammatillisissa opinnoissa (ks. myös Pietilä, 2025). Kysymys ammatillisten opintojen yleisistä opintoista kytkeytyy myös kysymykseen siitä, millaiset valmiudet nykyinen ammatillinen koulutus antaa muuttuvaan työelämään, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja oman elämän hallintaan.

Yhdistelmäutuneisuuden osuudet toiselta asteelta valmistuvista ovat vähentyneet merkittävästi 2010-luvun aikana. Kun se vuonna 2010 oli noin 3 prosenttia, oli se vuonna 2023 enää 2 prosenttia. Kun 2010-luvulla ammatilliseen koulutukseen kohdistui massiivisia leikkauksia, jotka ovat ammatillisessa koulutuksessa näkyneet muun muassa lähiopetustunneista ja henkilöstömääristä leikkaamisena, on perusteltua epäillä, että leikkauksilla on ollut vaikutuksia myös yhdistelmäutuneisuuden tarjontaan. Lukio-opetuksen järjestämisen lisäksi resursseja menee muun muassa organisointiin, ohjaukseen, kuljetuksiin ja työssäoppimisen järjestämiseen (Mäensivu ym., 2007, s. 58–59). Ammatillisen koulutuksen reformi ja oppivelvollisuuden

laajentaminen ovat tuoneet sekä opetus- että ohjaushenkilöstölle uusia tehtäviä³¹ (OAJ, 2019), ja kun tulosrahoitukseen vaikuttaa ennen kaikkea suoritettujen tutkintojen määrä, yhdistelmä­tutkintojen karsiminen voi näyttäytyä yhtenä säästökoh­teena. Yhdistelmä­­tutkinnon suorittajien määrän laskuun on voinut vaikuttaa myös ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen välinen yhteistyö, jonka tavoit­teena on helpottaa siirtymistä ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakoulu­opintoihin. Yhteistyö­muodoista tyypillisin on se, että ammatillisen koulutuksen opiskelija suorittaa jo toisen asteen opintojen aikana ammattikorkeakouluopintoja, joiden avulla opiskelija yhtäältä saa tutustua ammattikorkeakouluopintoihin ja toi­saalta pystyy vahvistamaan korkeakouluopiskeluvalmiuksiaan.³² (Hakamäki-Stylman ym., 2024.) Myöskään uudistunut korkeakouluhaku ei välttämättä kannusta yhdistelmä­­tutkinnon valintaan. Yliopistoon suuntaavalle opiskelijalle yhdistelmä­­tut­kinto voi näyttäytyä taakkana, kun valinnoissa paino on ylioppilastutkinnon arvosa­noissa. Puolestaan ammattikorkeakouluun hakiessaan opiskelija voi arvioida, että saa ammattikorkeaan sisään pääsyyn vaadittavat pisteet helpommin ammatillisen koulutuksen yhteisillä aineilla kuin ylioppilastutkinnon suorittamalla.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia

Määrällistä ja laadullista tutkimusta tyypillisesti arvioidaan eri kriteerein. Määrälli­sen tutkimuksen arvioinnissa keskeisiä käsitteitä ovat validiteetti sekä reliabiliteetti. Yksinkertaisimmillaan määriteltynä validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa käytetyt mittarit todella mittaavat sitä, mitä tutkitaan (Ketokivi, 2009, s. 60; Tähtinen ym., 2020, s. 84). Yleisesti validiteetti jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti viittaa tutkimuksen omaan luotettavuuteen. Tällöin huomio

³¹ Lisätyötä ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilökunnalle aiheuttaa muun muassa osaamisperusteisuuden myötä lisääntynyt arviointi ja aiemman osaamisen tun­nustaminen, lisääntyneen työssäoppimisen myötä yhteydenpito työpaikoille ja työssä­oppimiseen liittyvä ohjaustyö, henkilökohtaisten osaamisen kehittämissuunnitelmien laatiminen ja päivittäminen sekä ammatillisen koulutuksen jatkuva haku. Yleinen viesti sekä opetus- että ohjaushenkilöstöltä on se, että uusiin tehtäviin ei ole annettu riittäviä resursseja. (OAJ, 2019.)

³² Väyläopinnoista ei ole yhtä valtakunnallista mallia, vaan yhteistyö on luonteeltaan pai­kallista, mitä myös pidetään väyläopintojen yhtenä merkittävänä ongelmana. Väylä­opintojen keskeyttäminen on varsin yleistä, minkä taustalla on usein ongelmat muun muassa opintojen aikatauluttamisessa ammatillisten opintojen kanssa. (Hakamäki-Stylman ym., 2024, s. 144.) Väyläopinnot näyttäisivät olevan melko huonosti tunnet­tuja (Inattiniemi ym., 2023), mikä näkyy myös siinä, että aiheesta löytyy vain niukasti selvitys- tai tutkimustietoa (poikkeuksena Hakamäki-Stylman, 2021; Ikonen & Voutila, 2018).

kiinnittyy valittuihin käsitteisiin, teorioihin, mittariin ja mittaustilanteeseen. Ulkoinen validiteetti taas viittaa siihen, kuinka yleistettävissä tulokset ovat sekä pysyykö niitä yleistämään toiseen tutkimusjoukkoon. (Metsämuuronen, 2006a, s. 55.) Reliabiliteetilla taas viitataan tyypillisesti tutkimuksessa käytetyn mittarin kykyyn tuottaa yhdenmukaisia tuloksia mittaustilanteesta toiseen. Erityisesti summamuuttujissa sillä viitataan siihen, että useammasta muuttujasta muodostetut summamuuttujat mittaavat samaa asiaa (konsistenssi). (Ketokivi, 2009, s. 54; 58–59; Tähtinen ym., 2020, s. 84–85.) Laadullista tutkimusta ei tyypillisesti arvioida samoin kriteerein kuin määrällistä. Reliabiliteetin ja validiteetin sijaan laadullista tutkimusta arvioidaan useimmiten ”uskottavuuden” käsitteellä. Sen sijaan, että laadullisessa tutkimuksessa pyrittäisiin objektiiviseen totuuteen, hyväksytään tutkijan subjektiviteetti. Arvioinnin keskiössä laadullisessa tutkimuksessa on tutkimusprosessin tarkka raportointi, jolloin lukija voi vakuuttua – tai olla vakuuttumatta – tutkijan aineistosta tehdyistä havainnoista. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 209–220; Puusa & Julkunen, 2020.)

Tämän tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun hyödynnetään Alicia O’Cathainin (2010) laajaan monimenetelmällisen tutkimuksen luotettavuutta käsittelevään kirjallisuuskatsaukseen (esim. Dellinger & Leech, 2007; Onwuegbuzie & Johnson, 2006; Teddlie & Tashakkori, 2009) pohjautuvaa monimenetelmällisen tutkimuksen laadunarviointikehystä niiltä osin, kun se sopii tähän tutkimukseen.³³ Viitekehys on varsin seikkaperäinen ja toimii hyvänä runkona tutkimuksen eri osa-alueiden laadun tarkasteluun. O’Cathain (2010, s. 537–538) on päätenyt käyttämään laadun käsitettä viitekehyksessään sen yksinkertaisuuden vuoksi. Jo pitkään käytössä olleet luotettavuutta tarkastelevat käsitteet ovat vahvasti kytköksissä tiettyyn tutkimusparadigmaan, jolloin esimerkiksi laadullisesti orientoituneet tutkijat saattavat vierastaa perinteisiä, usein määrällisessä tutkimuksessa käytettyjä reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä. Viitekehys muodostuu kahdeksasta osa-alueesta, joiden arvioinnissa hyödynnetään useampaa eri kriteeriä. Taulukko 6 esittelee, mitä viitekehysten osa-alueita tämän väitöstutkimuksen arviointiin hyödynnetään. Laadun käsitettä käytetään, kun puhutaan tästä väitöstutkimushankkeesta kokonaisuutena, mutta kunkin metodin yhteydessä käytetään sille tyypillistä luotettavuuden arviointiin käytettyä sanastoa.

³³ Vaikka tämä väitöstutkimus ei ole monimenetelmällinen, O’Cathainin viitekehys sopii hyvin tämän tutkimuksen arviointiin, koska se mahdollistaa laadullisten ja määrällisten menetelmien luotettavuuden arvioinnin rinnakkain. O’Cathain käsittelee myös esimerkkitutkimuksena tutkimushanketta, josta puuttuu integroiva osuus.

Taulukko 6. Tutkimuksen laadunarvioinnin viitekehys, mukailten O’Cathain (2010, s. 541–544).

Tutkimuksen teon vaihe	Laadunarvioinnin osa-alue	Laadun arvioinnin kriteerit
Tulkinta	Aineiston laatu	Aineiston läpinäkyvyys Aineistonkeruun täsmällisyys Otannan riittävyys Analyttinen sopivuus
	Tulkinnan laatu	Tulkinnallinen yhdenmukaisuus Teoreettinen yhdenmukaisuus Tulkinnallinen yhteisymmärrys Tulkinnallinen vastaavuus
	Johtopäätösten siirrettävyys	Ekologinen siirrettävyys Populaatiosiiirrettävyys Ajallinen siirrettävyys
Levitys Hyödyntäminen ”oikeassa” maailmassa	Raportoinnin laatu Hyöty	Raportoinnin läpinäkyvyys Historiallinen elementti Seurauksellinen elementti (Del- linger & Leech, 2007)

Aineiston laatu

Osatutkimuksen I analysoitavien dokumenttien valinnassa painottui niiden merkisyys koulutuspoliittisessa päätöksenteossa sekä se, että dokumentissa yleensäkin käsiteltiin yhdistelmäutkintoa. Lisäksi ymmärrystä toisen asteen kehityksestä täydensivät koulutusmuotokohtaiset työryhmien muistiot. Eri dokumenttien merkitystä analyysissä havainnollistettiin esittämällä taulukossa, missä määrin yhdistelmäutkintoa oli käsitelty dokumenteissa. Poliittisten dokumenttien diskurssianalyysejä varten tutkija perehtyi runsaasti kirjallisuuteen aiheen ympärillä (esim. Ball, 1993; Fairclough, 2004; Jokinen ym., 1999; Simola, 1998; Simola ym., 1998, 2017; Taylor, 1997). Myös keväällä 2018 professori Hannu Simolan pitämästä ”Dynamics in education policy” -kurssista oli merkittävää hyötyä. Se antoi varmuutta koulutuspolitiikan analyysin tekoon ja erityisesti kansainvälisten näkökulmien huomioimiseen analyysissä. Diskurssianalyysin sopivuutta poliittisten dokumenttien analyysiin on perusteltu sekä osatutkimuksessa I että tässä väitöstutkimuksen koonnissa kattavasti. Myös vertaisarviointi vahvistaa analyysin perusteiden riittävän korkeaa laatua. Vaikka diskurssianalyysin tavoitteena ei olekaan yleistettävän tiedon tuottaminen, siten kuin se määrällisessä tutkimuksessa ymmärretään, analyysin tulee kuitenkin perustua aineistoista tarkkaan tehtyihin tulkintoihin kielenkäytöstä (Juhila & Suoninen, 1999, s. 234). Analyysiprosessin mekaanisempaa puolta on tarkasteltu menetelmäluvussa. Diskurssianalyysin tulkintojen luotettavuuteen liittyviä seikkoja käsitellään seuraavassa alaluvussa, jossa käsitellään *tulkinnan laatua*.

Tutkimuksen määrällisten aineistojen keruuseen ja otantaan liittyviä seikkoja on käsitelty jo osin luvussa 4. Tässä yhteydessä tarkastellaan erityisesti aineistojen kokoa ja osatutkimusten II–IV ulkoista validiteettia, joka vastaa arviointikehikossa *johtopäätösten siirrettävyyttä* (O’Cathain, 2010, s. 549). Kummankin kyselyaineiston

merkittävänä etuna voi pitää niiden suurta kokoa. Amisbarometri 2015:n käyttöä tutkimuksessa puolsi sen suuren koon lisäksi aineistolle laskettu painokerroin. Kun osatutkimusta IV alettiin toteuttamaan, pohdittiin myös uudemman Amisbarometri 2017 -aineiston hyödyntämistä, mutta aineiston koko oli huomattavasti vuoden 2015 aineistoa pienempi (N = 9638) eikä siinä ollut käytössä mahdollisia aineiston vinoumia tasapainottavia painokertoimia. Suuren aineistokoon uskottiin parantavan aineiston edustavuutta. Huolimatta aineiston suuresta koosta aineiston vastausprosentti on melko alhainen. Tämä on varsin yleinen ongelma yhteiskunnallisessa tutkimuksessa (esim. Koivula ym., 2016; Kreuter, 2013; Stedman ym., 2019). Matalaa vastausprosenttia selittää Amisbarometri 2015-aineiston kohdalla eniten aineiston keruutapa. Otuksella ei ole tietoa siitä, kuinka laajasti kyselyä todella jaettiin oppilaitoksissa ja annettiin opiskelijoille mahdollisuus vastata kyselyyn oppitunnilla. Oppilaitoskohtaisen vastausprosentin keskiarvo oli 52 prosenttia ja mediaani 21 prosenttia. Lisäksi osa opiskelijoista oli saattanut jättää vastaamatta kyselyyn työssäopimisjakson takia. (J.-P. Jänkälä, henkilökohtainen tiedonanto, 24.1.2025.) Pelkkä vastausprosentti ei kuitenkaan kerro, onko aineistossa vastaajakatoon liittyvää vinoumaa. Andrew Phillips ja kollegat (2016) esittävät, että vastaukset analysoitaessa on hyvä tarkastella niitä syitä, miksi kyselyyn on jätetty vastaamatta. Heidän mukaansa, jos vastaamatta jättämisen ja kyselyn kysymysten välillä ei ole yhteyttä, ei matala vastausprosentti välttämättä aiheuta merkittävää vinoumaa. Koska merkittävin syy kyselyyn vastaamatta jättämiseen liittyy sen keräystapaan, todennäköisesti vastaukset ei aiheuta myöskään tässä tutkimuksessa merkittävää vinoumaa. Toinen merkittävä puute on lukiolaisten puuttuminen analyysistä. Kannustankin muita tutkijoita ja opinnäytetöiden tekijöitä hyödyntämään näitä helposti saatavilla olevia laajoja aineistoja ja koettelemaan osatutkimuksen II johtopäätelmiä.

Vuonna 2014 kerätyllä aineistolla saavutettiin merkittävä osa yhdistelmäutkimtoa suorittavista opiskelijoista Turun ammatti-instituutissa sekä Tredussa. Miehiä ja naisia oli aineistossa kohtuullisen tasaisesti, ja myös eri alojen opiskelijat olivat hyvin edustettuina. Erot alojen opiskelijamäärissä kertovat yleisestä valtakunnallisesta trendistä, että yhdistelmäutkimtoa suoritetaan tietyillä aloilla enemmän kuin toisilla, mikä heijastuu myös miesten ja naisten osuuksiin aineistossa (ks. Kalmbach ym., 2024). Aineiston voi näin ollen sanoa edustavan kohtalaisen hyvin yhdistelmäutkimnon suorittajia 2010-luvulla isoissa kaupungeissa, joissa on ollut vakiintuneet toimintatavat yhdistelmäutkimnon suorittamiseen.

Kummankin määrällisen tutkimuksen aineiston validiteetin keskeisimmät puutteet liittyivät kyselylomakkeeseen. Amisbarometri 2015:n isoimmaksi ongelmaksi muodostui sekundaarisen aineiston yleinen ongelma siitä, että kaikki käytetyistä muuttujista eivät olleet kaikista optimaalisimpia tutkimuksen kannalta. Vuonna 2014 kerätyssä aineistossa olisi voinut erotella perheen lisäksi muitakin sosiaalisia verkos-

toja, jotka ovat vaikuttaneet yhdistelmäututkinnon valintaan. Toisaalta, kun tutkimusta lähdettiin tekemään, tutkimuksen fokus oli erityisesti perhetaustan ja jatkokoulutuksen merkityksessä toisen asteen valinnassa, sillä ne ovat myös nousseet aiemmissa tutkimuksissa varsin keskeisiksi toisen asteen valintaa määrittäviksi tekijöiksi. Tutkimuksen luotettavuutta lisättiin menetelmällisellä triangulaatiolla antamalla opiskelijoille mahdollisuus kertoa omin sanoin, miksi he olivat valinneet yhdistelmäututkinnon ja mihin he olivat olleet koulutusvalinnassaan tyytyväisiä ja tyytymättömiä (Cohen ym., 2018, s. 266; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 143–144). Myös sisällönanalyysin tulkintojen luotettavuuteen palataan seuraavassa alaluvussa, jossa käsitellään *tulkinnan laatua*. Huolellisemmalla kyselylomakkeen laadinnalla olisi voitu mahdollistaa myös summamuuttujien muodostaminen, minkä nähdään lisäävän tutkimuksen reliabiliteettia (Tähtinen ym., 2020, s. 81). Toisaalta kun faktori-analyysia tehtiin testattaessa summamuuttujien muodostamisen mahdollisuutta, havaittiin, että yliopistokoulutukseen hakeutuminen olisi jäänyt pois mahdollisesta ”jatkokoulutukseen haku” -summamuuttujasta. Tällöin olisi kadonnut tutkimuksellisesti merkittävää tietoa. Kummankin kyselyaineiston määrällisessä analyysissä pyrittiin kunkin menetelmän vaatimaan tarkkuuteen. Tilastolliset menetelmät valikoituivat soveltuvuuden (esim. normaalijakautuneisuusehdot) ja toisaalta tutkijan tilastollisten menetelmien osaamisen perusteella. Regressioanalyysin toteutuksessa konsultoitiiin statistikkoo.

Tulosten siirrettävyyden näkökulmasta myös kyselyjen keruun ajankohta on tärkeä. Aineistojen keruusta on aikaa 10 vuotta tai enemmän. Aineistot on kerätty ennen merkittäviä koulutuspoliittisia uudistuksia, kuten Amisreformia ja korkeakoulujen opiskelijavalintauudistusta. Voikin kysyä, ovatko yhdistelmäututkintoa suorittavat opiskelijat muuttuneet tänä aikana tai valitaanko yhdistelmäututkintoa enää samoin perustein. Yhdistelmäututkintoa suorittavien taustan osalta voidaan todeta, että Kalmbachin ja kollegoiden (2024) raportin perusteella yhdistelmäututkintoa suorittavien vanhempien koulutustaso ei ainakaan ole laskenut. Samansuuntaiseen lopputulokseen päätyy tarkastelemalla eri vuosien Amisbarometreista verkkotyökalulla yhdistelmäututkintoa suorittavien perhetaustoja. Voi olla, että tässä on Ruotsin kehityksen tapaan kyse siitä, että korkeakouluetutut vanhemmat aiempaa hanakammin ohjaavat ammatillisesti orientoituneita lapsiaan yhdistelmäututkinto-opintoihin, jotta nuori ei sulje pois mahdollisuutta korkeakouluopintoihin.

Tulkinnan laatu

Osatutkimusten johtopäätösten yhdenmukaisuutta suhteessa saatuihin havaintoihin on arvioitu ja muokattu niin artikkelien käsikirjoitusvaiheessa kuin vertaisarviointivaiheessa saadun palautteen pohjalta. Myös tässä väitöstudutkimuksen koontiosassa on

pyrityt tarkkuuteen tulkinnallisessa yhdenmukaisuudessa. Tutkimusten johtopäätelmät ovat monin osin yhdenmukaisia aikaisemman tutkimuksen kanssa ja lisäävät näin ymmärrystä toisen asteen organisoinnin vaikutuksista sekä eri taustatekijöiden yhteyksistä toisen asteen valintaan. Tulkinnallista yhteisymmärrystä on vahvistanut vertaisarvioinnin lisäksi se, että kyselyaineistoihin perustuvat artikkelit on kirjoitettu yhdessä ohjaajien kanssa. Vaikka väitöstutkimuksen toinen ohjaaja ei ole ollut yhtenä kirjoittajana osatutkimuksissa III ja IV, hän kuitenkin kommentoi artikkeleita käsikirjoitusvaiheessa.

Tulkinnallisella yhteisymmärryksellä diskurssianalyysin yhteydessä on runsaasti yhteneväisyyksiä kahden Jonathan Potterin (1996, s. 138–139) diskurssianalyysin uskottavuuden arviointikeinon kanssa, jotka ovat osallistujien ymmärrys ja tutkimuksen lukijoiden tekemä arvio.³⁴ Ensimmäisessä keinossa on kyse siitä, että analyysien oikeellisuuden varmistamiseksi tutkijan olisi hyvä myös kuulla tutkittavien omia tulkintoja analysoitavasta kielellisestä aineistosta (Potter, 1996, s. 138). Tässä yhteydessä kohderyhmänä olisi voinut olla esimerkiksi politiikan toimijat, jotka olisivat voineet tarkentaa sitä, mitä poliittisilla teksteillä tarkoitetaan tai millaisessa prosessissa poliittiset tekstit ovat syntyneet. Tämäntyyppistä lähestymistapaa on hyödyntänyt Meriläinen (2011) väitöskirjassaan, vaikka hän ei luonnehdikaan käyttämänsä analyysimenetelmää diskurssianalyysiksi vaan narratiiviseksi analyysiksi. Tämä lähestymistapa ei kuitenkaan ollut mahdollista tämän tutkimuksen puitteissa. Toinen keino taas viittaa siihen, että analyysiprosessi tulee tehdä siinä määrin läpinäkyväksi, että myös lukijat voivat arvioida analyysia ja tehtyjä tulkintoja sekä voivat tehdä alkuperäisestä aineistosta omia tulkintojaan (Potter, 1996, s. 139). Tämä kytkeytyy vahvasti O’Cathainin arviointikehikossa *raportoinnin läpinäkyvyyden* kriteeriin (O’Cathain, 2010, s. 549). Sekä julkaistussa artikkelissa että tässä väitöstutkimuksen koonnissa on mahdollisimman läpinäkyvästi pyritty esittelemään analyysin eri vaiheet ja sen teoreettinen viitekehys. Artikkelissa on myös nostettu sitaatteja tutkimusaineistosta, jotta lukija voi tehdä arvion tulkintojen ja johtopäätösten uskottavuudesta.

³⁴ Kaksi muuta Potterin (1996, s. 138–139) mainitsemaa keinoa ovat poikkeavuuksien analysointi sekä yhteneväisyys aikaisemman tutkimuksen kanssa. Ensimmäistä on jo käsitelty menetelmäluvussa, jossa diskurssianalyysin todetaan sopivan erityisen hyvin poliittisten dokumenttien analysointiin. Jälkimmäinen on huomioitu esimerkiksi luvussa 3.1, jossa on tarkasteltu aikaisempia samaa teoreettista viitekehystä hyödyntäneitä tutkimuksia ja johtopäätösluvussa, jossa tutkimuksen tuloksia on tarkasteltu suhteessa aiempaan tutkimukseen.

Myös sisällönanalyysin tulkinnallinen yhteisymmärrys kytkeytyy vahvasti *raportoinnin läpinäkyvyyteen*³⁵. Sisällönanalyysin teoreettiset lähtökohdat ja aineiston analysointiprosessi on kirjoitettu mahdollisimman selkeästi auki. Osatutkimuksissa III ja IV on lainauksia avoimista vastauksista, jotka lisäävät analyysin läpinäkyvyyttä. Lainausten valinnassa tehtiin tietoinen ratkaisu, ettei valittu ainoastaan parhaiten kutakin sisältöluokkaa kuvaavia sitaatteja vaan myös niin sanottuja rajata-pauksia. Yleinen periaate laadullisen analyysin raportoinnissa on se, että havaintojen määrä ei ole samalla tavalla keskeinen kriteeri ilmiön merkittävyydelle kuin määrällisessä analyysissä. Neljännessä osatutkimuksessa kuitenkin jouduttiin tyytymään yleisimpien vastaussisältöjen tarkasteluun artikkelin pituudelle asetettujen rajojen takia.

Tulkinnallinen vastaavuus viittaa siihen, että tutkimuksen johtopäätökset vastaavat tutkimuksen tutkimustehtävään (O’Cathain, 2010, s. 547). Tutkimuksen johtopäätösluku on pyritty jäsentämään siten, että se vastaa tutkimuksen laajempaan tutkimuskysymykseen sen sijaan, että siinä vastattaisiin tutkimuksen empiirisiin tutkimuskysymyksiin. Artikkelimuotoisen väitöskirjan yhtenä ongelmana voi pitää sitä, että itsenäisiksi kokonaisuuksiksi tarkoitettujen osatutkimusten tulokset jäävät helpposti toisistaan irrallisiksi (Laalo, 2020, s. 102). Tämä on ollut läsnä myös tämän väitöskirjan koontiosan kirjoittamisessa. Väitöskirjan yhtenä kantavana ajatuksena on ollut se, että toisen asteen valintoja ei voi tarkastella ilman, että tarkastellaan myös niitä institutionaalisia ja yhteiskunnallisia olosuhteita, joissa nuoret valintansa tekevät. Tämä ajatus myös yhdistää Bourdieun ja Bernsteinin sosiologista ajattelua; kummankin mukaan koulutusjärjestelmä on historiallisesti rakentunut siten, että se ohjaa eri taustoista tulevia nuoria erilaisiin asemiin yhteiskunnassa ja työelämässä.

Hyödyntäminen

Tämän arviointiosa-alueen tarkastelussa hyödynnetään Amy Dellingerin ja Nancy Leechin (2007) monimenetelmällisen tutkimuksen laadunarviointiviitekehyksen *historiallista ja seurauksellista elementtiä*, ja näihin myös O’Cathain (2010) viittaa tämän laadun arvioinnin osa-alueen yhteydessä. Historiallinen elementti viittaa sekä tutkimuksessa käytettyjen mittareiden ja analyysimenetelmien hyödyntämiseen aiemmassa tutkimuksessa että arvioitavan tutkimuksen hyödyntämiseen myöhemmässä tutkimuksessa. Aiemmassa tutkimuksessa vakiintuneet mittarit ja analyysi-

³⁵ Myös määrällisten analyysien raportoinnissa on huomioitu raportoinnin läpinäkyvyys. Määrällisten analyysien tulokset on raportoitu hyvää tieteellistä käytäntöä ja yleisiä tilastollisten tulosten raportointiin liittyviä periaatteita noudattaen (esim. Tähtinen ym., 2020).

menetelmät vahvistavat sekä arvioitavan tutkimuksen luotettavuutta että niiden tutkimusten, jotka hyödyntävät arvioitavan tutkimuksen mittareita ja analyysimenetelmiä myöhemmin. (Leech ym., 2010.) Tutkimuksen määrällisessä aineistossa käytetyt monet muuttujat ovat varsin yleisesti valikointitutkimuksessa käytettyjä mittareita, kuten esimerkiksi vanhempien koulutus toisen asteen koulutusvalintaa määrittävänä tekijänä. Vastaavasti myös ensimmäiseen osatutkimukseen valittu analyttinen näkökulma perustui vahvasti aiempaan tutkimukseen (Lundahl ym., 2010; Nyland & Virolainen, 2019; Wheelahan, 2007). Lundahlin ja kollegoiden (2010) koulutuksen erilaisia funktioita tarkastelevaa nelikehikkoa on hyödyntänyt myös Josefina Erikson (2017) Ruotsin 1990-luvun toisen asteen koulutusuudistusta analysoivassa tutkimuksessaan. Eriksonin artikkeli antoi vahvuutta nelikehikon käytettävyydestä tähän tutkimukseen. Professori Lisbeth Lundahl on myös antanut palautetta osatutkimuksesta I, mikä antaa varmuutta siitä, että analyttista kehikkoa on sovellettu tutkimuksessa asianmukaisesti. Tätä on toki arvioitu myös vertaisarviointiprosessissa. Tämän tutkimuksen hyödyntäminen joko tieteellisessä tutkimuksessa tai koulutuspoliittisessa päätöksenteossa ei ole tutkijan käsissä, mutta luotettavuuden eri ulottuvuuksien huomioimisella on pyritty minimoimaan väärinymmärrysten riskiä.

Seurauksellinen elementti viittaa siihen, millaisia vaikutuksia tutkimuksen tuloksilla ja tulkinnoilla on esimerkiksi harjoitettuun koulutuspolitiikkaan. Myöskään tämä osuus ei ole tutkijan käsissä. Keskeistä arviossa on vaikutusten sosiaalinen hyväksyttävyyttä tutkimuksen kohderyhmän parissa. (Dellinger & Leech, 2007.) Tämän tutkimuksen kohderyhmää ovat ennen kaikkea yhdistelmätutkintoa suorittavat opiskelijat. Tutkimuksen yhtenä käytännön tavoitteena on ollut tuottaa tietoa, joka laajentaa ymmärrystä toisen asteen koulutusvalinnoista sekä yhdistelmätutkintoa toisella asteella suorittavien kokemuksista. Eräs tärkeä tutkinnon saavutettavuuteen liittynyt huomio tutkimuksessa on ollut se, että yhdistelmätutkinto ei ole yhtä lailla kaikkien saavutettavissa. Tätä yhtäältä vahvistavat aikaisemmat havainnot yhdistelmätutkinnon puutteellisesta esittelystä sekä tutkimuksessa tehty havainto siitä, että vanhempien koulutus on yhteydessä yhdistelmätutkinnon valintaan. Tämän tutkimuksellisen havainnon käytännön vaikutus voisi olla se, että opinto-ohjausta kehitettäisiin sensitiivisempään suuntaan siten, että toisen asteen koulutusvaihtoehdoista kerrottaisiin nykyistä monipuolisemmin ilman, että nojaututaan liikaa opiskelijan omaan vastuuseen toisen asteen koulutusvalinnasta. Toinen tutkimuksen keskeinen havainto on ollut yhdistelmätutkinnon kehittämisen jääminen puolitiehen, kun paino toisen asteen kehittämisessä on ollut ammatillisen ja lukiokoulutuksen erillään pitämisessä. Poliitiikan toimijoiden olisi mahdollista puuttua tähän havaintoon ja halutessaan edistää politiikkaa, joka vahvistaa yhdistelmätutkinnon organisoitua oppilaitoksissa. Tämä voisi toteutua esimerkiksi kannustamalla kuntia ja kaupunkeja rakentamaan koulurakennuksia, joissa toimivat sekä ammatillinen että lukiokoulutus, tai vahvistamalla yhdistelmätutkintoihin liittyvää lainsäädäntöä.

Jatkotutkimusehdotuksia

Tämä tutkimus on laajentanut tutkimuksellista tietoa toisen asteen koulutusvalinnasta ja valikoinnista sekä koulutuspolitiikasta toisen asteen organisoinnin takana. Yhdistelmätkintoa suorittavat ovat saaneet varsin niukasti huomiota kasvatustieteellisessä tutkimuksessa viimeisen 20 vuoden aikana. Tämä on myös ollut koko väitöstutkimusprojektin ajan merkittävä ongelma. Aiempi ymmärrys yhdistelmätkinnosta ja sen valinnasta toisen asteen koulutusreitteinä on täytyntä muodostaa varsin pienistä tiedonsirpaleista. Lisätutkimukselle on siis tarvetta. Tämä tutkimus on tarkastellut yhdistelmätkinnon valintaa hyödyntäen erityisesti määrällisiä menetelmiä. Jatkossa aihetta olisi hyvä tarkastella myös laadullisilla menetelmillä, erityisesti haastatteluilla, jotka toteutettaisiin useammassa kohtaa toisen asteen siirtymää, kuten tehtiin esimerkiksi maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutusvalintoja tarkastelevassa TRANSIT-hankkeessa (ks. esim. Mäkelä, 2019). Näin olisi mahdollista tarkastella sitä, ilmenevätkö tässä väitöstutkimuksessa teoreettisen viitekehyksen mukaiset tilastollisten yhteyksien selitysmallit myös mikrotasolla (ks. esim. Glaesser & Cooper, 2014). Opiskelijanäkökulman lisäksi yhdistelmätkintoa olisi tärkeä tutkia myös koulutuksen järjestäjien näkökulmasta, mikä mahdollistaisi sen tutkimuksen, millaisena koulutuksen järjestäjät näkevät yhdistelmätkinnon roolin osana toista astetta nyt ja tulevaisuudessa. Erityisen mielenkiintoiseksi tämän kysymyksen tekee viimeisen kymmenen vuoden aikana entisestään vahvistunut ammatillisen koulutuksen työelämäsuuntautuneisuus ja yhdistelmätkinnon suorittajamäärien lasku. Nämä muutokset antavat myös aiheen tutkia koulutuspolitiikan prosesseja esimerkiksi haastatteleamalla politiikan toimijoita sekä tarkastelemalla eduskunnan täysistuntojen pöytäkirjoja, puolueiden kokousasiakirjoja tai lakiesityksistä annettuja lausuntoja. Tässä väitöstutkimuksessa tarkastelun kohteena olleet julkaistut koulutuspoliittiset dokumentit ovat vain pintaraapaisu, eikä niiden avulla ole mahdollista tarkastella kovinkaan syvällisesti sitä poliittista prosessia, jonka seurausta dokumentit ja lopulta poliittiset päätökset ovat.

Lähteet

- Aho, E., Pitkänen, K. J. J., & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. World Bank. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/124381468038093074/Policy-development-and-reform-principles-of-basic-and-secondary-education-in-Finland-since-1968>
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu: Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? : koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Vastapaino.
- Ahonen, S. (2012). Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 144–181). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Ala-Prinkkilä, A. (2023). *Valintakoeuudistusta koskevat diskurssit Helsingin Sanomissa 2017-2022* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202306053481>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Andersson, E., & Wärvik, G.-B. (2014). Vocational Education: The Tension Between Educational Flexibility and Predictability. Teoksessa G. K. Zarifis & M. N. Gravani (toim.), *Challenging the "European Area of Lifelong Learning": A Critical Response* (s. 87–98). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7299-1_8
- Antikainen, A. (2006). In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 229–243. <https://doi.org/10.1080/00313830600743258>
- Antunes, F. (2016). Economising education: From the silent revolution to rethinking education. A new moment of Europeanisation of education? *European Educational Research Journal*, 15(4), 410–427. <https://doi.org/10.1177/1474904116641696>
- Apple, M. W. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18(1), 12–44. <https://doi.org/10.1177/0895904803260022>
- Arum, R., & Shavit, Y. (1995). Secondary Vocational Education and the Transition from School to Work. *Sociology of Education*, 68(3), 187–204. <https://doi.org/10.2307/2112684>
- Asimaki, A., & Koustourakis, G. (2014). Habitus: An Attempt at a Thorough Analysis of a Controversial Concept in Pierre Bourdieu's Theory of Practice. *Social Sciences*, 3(4), 121. <https://doi.org/10.11648/j.ss.20140304.13>
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119–130. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- Bani, E., Ilves, V., & Grönroos, R. (2022). *Ammatillisen koulutuksen ilmapuntari. Amis uudistusten keskellä – missä mennään ja miltä tuntuu*. OAJ. https://www.oaj.fi/globalassets/zzz_ala-kaytavanhoja_julkaisut/2022/oaj_ammattillisen_koulutuksen_kysely_final.pdf
- Bani, E., & Lehikoinen, M. (2024). Tutkintojen lyhentäminen olisi tuhoisa tie – 3 asiaa, joille saisimme heittää hyvät. *OAJ*. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/asiantuntijoiden-blogit/2023/tutkintojen-lyhentaminen-olisi-tuhoisa-tie--3-asiaa-joille-saisimme-heittaa-hyvait/>

- Barone, C., Barg, K., & Ichou, M. (2021). Relative risk aversion models: How plausible are their assumptions? *Rationality and Society*, 33(2), 143–175. <https://doi.org/10.1177/1043463121994087>
- Benavot, A. (1983). The Rise and Decline of Vocational Education. *Sociology of Education*, 56(2), 63–76. <https://doi.org/10.2307/2112655>
- Benavot, A., & Resnik, J. (2006). Lessons from the Past: A Comparative Socio-Historical Analysis of Primary and Secondary Education. Teoksessa A. Benavot, J. Resnik, & J. Corrales (toim.), *Global Educational Expansion. Historical Legacies and Political Obstacles* (s. 1–90). American Academy of Arts and Sciences.
- Bernardi, F. (2012). Unequal transitions: Selection bias and the compensatory effect of social background in educational careers. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(2), 159–174. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.05.005>
- Bernardi, F., & Triventi, M. (2020). Compensatory advantage in educational transitions: Trivial or substantial? A simulated scenario analysis. *Acta Sociologica*, 63(1), 40–62. <https://doi.org/10.1177/0001699318780950>
- Bernardi, F., & Valdés, M. T. (2021). Sticky educational expectations: A cross-country comparison. *Research in Social Stratification and Mobility*, 75, 100624. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2021.100624>
- Bernelius, V., & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Rev. ed). Rowman & Littlefield Publishers.
- Biesta, G. (2010). Pragmatism and the Philosophical Foundations of Mixed Methods Research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioural Sciences* (2nd p., s. 95–118). SAGE.
- Billett, S. (2011). *Vocational education: Purposes, traditions and prospects*. Springer.
- Billett, S. (2014). The standing of vocational education: Sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.867525>
- Blossfeld, H.-P., Buchholz, S., Skopek, J., & Triventi, M. (toim.). (2016). *Models of secondary education and social inequality: An international comparison*. Edward Elgar Publishing.
- Bol, T., & van de Werfhorst, H. G. (2013). Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. *Comparative Education Review*, 57(2), 285–308. <https://doi.org/10.1086/669122>
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2013). In Search of the Mechanisms Conducive to Class Differentials in Educational Choice: A Mixed Method Research. *The Sociological Review*, 61(3), 549–572. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12031>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley.
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: Scholastic and cultural Inequalities. Teoksessa J. Eggleston (toim.), *Contemporary research in the sociology of education* (s. 32–46). Routledge.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste—Turku University*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.), *Handbook of Theory and Research for the sociology of Education* (s. 241–274). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2. ed.). Sage.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1995). *Refleksiiviseen sosiologiaan: Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu University Press.
- Breen, R. (2005). Explaining Cross-National Variation in Youth Unemployment: Market and Institutional Factors. *European Sociological Review*, 21(2), 125–134.

- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Breen, R., & Yaish, M. (2006). Testing the Breen–Goldthorpe model of educational decision making. Teoksessa L. Stephen, D. B. Grusky, & G. S. Fields (toim.), *Mobility and Inequality: Frontiers of Research from Sociology and Economics* (s. 323–358). Stanford University Press.
- Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22(52), 782–861. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2007.00189.x>
- Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E., & Teittinen, A. (toim.). (2013). *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Gaudeamus.
- Brunila, K., Kurki, T., Lahelma, E., Lehtonen, J., Mietola, R., & Palmu, T. (2011). Multiple Transitions: Educational Policies and Young People’s Post-Compulsory Choices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 307–324. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576880>
- Bukodi, E., & Goldthorpe, J. H. (2013). Decomposing ‘Social Origins’: The Effects of Parents’ Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children. *European Sociological Review*, 29(5), 1024–1039. <https://doi.org/10.1093/esr/jcs079>
- Burke, P. J. (2012). Re/conceptualizing widening participation. Teoksessa *The Right to Higher Education: Beyond Widening Participation* (s. 33–52). Taylor & Francis Group.
- Carlbaum, S. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän? : Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasier reformer 1971-2011* [Väitöskirja, Umeå universitet]. Umeå University Publications. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-54360>
- Civil, T. (2025). Pierre Bourdieun kulttuurinen pääoma: Näkökulmia kasvatussosiologiaan ilmiöihin. *Kasvatus & Aika*, 19(1), 106–116. <https://doi.org/10.33350/ka.146695>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. p.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Colley, H., James, D., Diment, K., & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training*, 55(4), 471–498. <https://doi.org/10.1080/13636820300200240>
- Cort, P. (2010). Europeanisation and Policy Change in the Danish Vocational Education and Training System. *Research in Comparative and International Education*, 5(3), 331–343. <https://doi.org/10.2304/rcie.2010.5.3.331>
- Crossley, N. (2001). The Phenomenological Habitus and Its Construction. *Theory and Society*, 30(1), 81–120. <https://www.jstor.org/stable/658063>
- Dagsson, E., Karlsson, P., & Zoega, G. (2020). The Intergenerational Transmission of Education: A Case Study from Iceland. *Stjórnmal Og Stjórnsýsla*, 16(2), 243–260. <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2020.16.2.8>
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117–149. <https://doi.org/10.1080/03050060500150906>
- Danske Erhvervsskoler og -Gymnasier. (2021). *Eux-elevrnes baggrund*. Danske Erhvervsskoler og -Gymnasier. https://deg.dk/files/media/document/EUX-elevrnes_baggrund_2020.pdf
- De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in social research* (5th ed.). Routledge.
- Dellinger, A. B., & Leech, N. L. (2007). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 309–332. <https://doi.org/10.1177/1558689807306147>
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (2. p.). McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. (2015). Triangulation. Teoksessa G. Ritzer (toim.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (2.). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeost050.pub2>
- Devine, F. (1998). Class Analysis and the Stability of Class Relations. *Sociology*, 32(1), 23–42.

- Di Stasio, V. (2017). 'Diversion or safety net?' Institutions and public opinion on vocational education and training. *Journal of European Social Policy*, 27(4), 360–372. <https://doi.org/10.1177/0958928717719199>
- Diem, S., Young, M. D., & Sampson, C. (2019). Where Critical Policy Meets the Politics of Education: An Introduction. *Educational Policy*, 33(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/0895904818807317>
- Diem, S., Young, M. D., Welton, A. D., Mansfield, K. C., & Lee, P.-L. (2014). The intellectual landscape of critical policy analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(9), 1068–1090. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.916007>
- Dæhlen, M. (2017). Completion in vocational and academic upper secondary school: The importance of school motivation, self-efficacy, and individual characteristics. *European Journal of Education*, 52(3), 336–347. <https://doi.org/10.1111/ejed.12223>
- Eiríksdóttir, E., & Rosvall, P.-Å. (2019). VET Teachers' Interpretations of Individualisation and Teaching of Skills and Social Order in two Nordic Countries. *European Educational Research Journal*, 18(3), 355–375. <https://doi.org/10.1177/1474904119830022>
- Elder-Vass, D. (2007). Reconciling Archer and Bourdieu in an Emergentist Theory of Action. *Sociological Theory*, 25(4), 325–346. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2007.00312.x>
- Erikson, J. (2017). A School for all or a School for the Labour Market? Analyzing the Goal Formulation of the 1991 Swedish Upper Secondary Education reform. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 139–154. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119726>
- Erikson, R. (2020). Inequality of Educational Opportunity – The Role of Performance and Choice. *European Review*, 28(S1), S44–S55. <https://doi.org/10.1017/S1062798720000897>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Euroopan unionin neuvosto. (26.2.2021). *Neuvoston päätöslauselema eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista edettäessä kohti eurooppalaisen koulutusalueen toteuttamista ja kehittämistä (2021–2030)*. (2021/C 66). Euroopan unionin virallinen lehti. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- Evans, K. (2002). Taking Control of their Lives? Agency in Young Adult Transitions in England and the New Germany. *Journal of Youth Studies*, 5(3), 245–269. <https://doi.org/10.1080/1367626022000005965>
- Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*, 42(2), 85–93. <https://doi.org/10.1080/00207590600991237>
- Fairclough, N. (2004). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Taylor & Francis.
- Farges, G., Tenret, E., Brinbaum, Y., Guégnard, C., & Murdoch, J. (2016). The long-term outcomes of early educational differentiation in France. Teoksessa H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, & M. Triventi (toim.), *Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison* (s. 287–303). Edward Elgar Publishing.
- France, A. (2007). *Understanding youth in late modernity*. Open University Press : McGraw-Hill Education.
- Furlong, A. (2007). *Young people and social change: New perspectives* (2nd ed.). Open University Press.
- Gabay-Egozi, L., Shavit, Y., & Yaish, M. (2010). Curricular Choice: A Test of a Rational Choice Model of Education. *European Sociological Review*, 26(4), 447–463. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp031>
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump?: Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511735868>
- Gamble, J. (2006). Theory and practice in the vocational curriculum. Teoksessa Young & J. Gamble (toim.), *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education* (s. 87–103). HSRC Press.
- Glaesser, J., & Cooper, B. (2014). Using Rational Action Theory and Bourdieu's Habitus Theory Together to Account for Educational Decision-making in England and Germany. *Sociology*, 48(3), 463–481. <https://doi.org/10.1177/0038038513490352>

- Goldthorpe, J. H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, 47(3), 481–505. <https://doi.org/10.2307/591365>
- Goldthorpe, J. H. (1998). Rational Action Theory for Sociology. *The British Journal of Sociology*, 49(2), 167–192. <https://doi.org/10.2307/591308>
- Goldthorpe, J. H. (2007). *On sociology. Vol. 1, Critique and program* (Second edition). Stanford University Press.
- Goman, J., Rumpu, N., Kiesi, J., Hietala, R., Hilpinen, M., Kankkonen, H., Kjaldman, I.-O., Niinistö-Sivuranta, S., Nykänen, S., Pantsar, T., Piilonen, H., Raudasoja, A., Siippainen, M., Toni, A., & Vuorinen, R. (2020). *Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkua – Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa*. Koulutuksen arviointineuvosto. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0620.pdf
- Goodson, I. F. (1992). On Curriculum Form: Notes Toward a Theory of Curriculum. *Sociology of Education*, 65(1), 66–75. <https://doi.org/10.2307/2112693>
- Graaf, W. de, & Zenderen, K. van. (2013). School–work transition: The interplay between institutional and individual processes. *Journal of Education and Work*, 26(2), 121–142. <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.638622>
- Grahn-Laasonen, S. (27.1.2021). *Twitter*. <https://x.com/sannigrahn/status/1354331864224460804>
- Green, A. (1999). Education and globalization in Europe and East Asia: Convergent and divergent trends. *Journal of Education Policy*, 14(1), 55–71. <https://doi.org/10.1080/026809399286495>
- Green, A., Wolf, A., & Leney, T. (1999). *Convergence and divergence in European education and training systems*. University of London, Institute of Education.
- Guo, C., Giulianotti, R., & Tak, M. (2024). Career consolidation or reformulation? A careership theory approach to football coaches’ transnational migration and career development. *Sport, Education and Society*, 29(8), 1023–1035. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2238218>
- Gyldén, R., Nuolimäki, A., Laurinmäki, M., Rautiainen, M., Kurvonen, L., & Niskala, L. (2009). *Opas ammatillisen ja lukiokoulutuksen yhteistyöhön*. Opetushallitus.
- Hakamäki-Stylman, V. (2021). *Ammatillinen osaaminen ja pedagoginen toiminta logistiikan perustutkinnossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0721.pdf
- Hakamäki-Stylman, V., Hievanen, R., Aaltola, M., Ari-Pekka, A., Keränen, H., Nurkka, N., Peteri, S., Ranta, K., Riihimäki, S., Stadius, A., Tammilehto, M., & Kaihari, J. (2024). *Amiksesta ammattikorkeakouluun – Arviointi ammatillisen koulutuksen tuottamista valmiuksista suhteessa ammattikorkeakouluopintojen vaatimuksiin*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0224_0.pdf
- Hakamäki-Stylman, V., & Kilpeläinen, P. (2022). *Ammatillinen osaaminen ja pedagoginen toiminta sähkö- ja automaatioalan perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa*. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1522.pdf
- Haltia, N., & Isopahkala-Bouret, U. (2023). A visit to another class? Working-class graduates entering university and the graduate labour market in Finland. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(2), 192–205. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2180166>
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U., & Jauhiainen, A. (2022). The vocational route to higher education in Finland: Students’ backgrounds, choices and study experiences. *European Educational Research Journal*, 21(3), 541–558. <https://doi.org/10.1177/1474904121996265>
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U., & Mutanen, H. (2023). Getting a head start: Capital inheritance and the labour market entry of Finnish business graduates. *British Journal of Sociology of Education*, 44(4), 669–686. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2203356>
- Hatcher, R. (1998). Class Differentiation in Education: Rational choices? *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/0142569980190101>

- Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M.-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P., & Knubb, G. (2012). *Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta*. Koulutuksen arviointineuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4667-8>
- Hegna, K., & Smette, I. (2017). Parental influence in educational decisions: Young people's perspectives. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1111–1124. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1245130>
- Heikkilä, E.-M. (1993). *Kokkolan nuorisoasteen koulutuskokeilun alkuvaiheet opiskelijoiden näkökulmasta*. Chydenius-instituutti.
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus* (9. uud. p.). Edita.
- Heikkinen, A. (1995). *Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun: Esimerkkinä suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutuminen käsityön ja teollisuuden alalla 1840-1940* [Väitös-kirja, Tampereen yliopisto].
- Heiskala, L., Erola, J., & Kilpi-Jakonen, E. (2021). Compensatory and Multiplicative Advantages: Social Origin, School Performance, and Stratified Higher Education Enrolment in Finland. *European Sociological Review*, 37(2), 171–185. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa046>
- Heiskala, L., Erola, J., & McMullin, P. (2021). Formal differentiation at upper secondary education in Finland: Subject-level choices and stratified pathways to socio-economic status and unemployment. *Longitudinal and Life Course Studies*, 12(3), 323–343. <https://doi.org/10.1332/175795921X16137561576439>
- Heiskala, L., Kilpi-Jakonen, E., Sirmiö, O., & Erola, J. (2023). Persistent university intentions: Social origin differences in stopping applying to university after educational rejection(s). *Research in Social Stratification and Mobility*, 85. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100801>
- Helgøy, I., & Homme, A. (2015). Path-dependent Implementation of the European Qualifications Framework in Education. A Comparison of Norway, Germany and England. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 17(2), 124–139. <https://doi.org/10.1080/13876988.2013.849399>
- Helland, H., & Støren, L. A. (2011). Sosial reproduksjon i yrkesfagene – Hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfagelever oppnår? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(2), 151–180. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2011-02-03>
- Herranen, J., & Souto, A.-M. (2016). Vapaus valita toisin? Ammatillinen koulutus koulutusmyönteisten nuorten kunnianhimoisena valintana. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteellisen vuosikirja 1*. (s. 195–226). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hilgers, M., & Mangez, É. (2015). Introduction to Pierre Bourdieu's theory of social fields. Teoksessa Hilgers, Mathieu & É. Mangez (toim.), *Bourdieu's Theory of Social Fields: Concepts and Applications* (s. 1–35). Routledge.
- Hintsanen, V., Juntunen, K., Kukkonen, A., Lamppu, V.-M., Lempinen, P., Niinistö-Sivuranta, S., Nordlund-Spiby, R., Paloniemi, J., Rode, J.-P., Goman, J., Hietala, R., Pirinen, T., & Seppälä, H. (2016). *Liikettä niveliin: Ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun johtavien opintopolkujen ja koulutusasteiden yhteistyön toimivuus*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Hjekllbrekke, J., & Prieur, A. (2018). On the Reception of Bourdieu's Sociology in the World's Most Equal Societies. Teoksessa T. Medvetz & J. J. Sallaz (toim.), *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu* (s. 68–87). Oxford University Press.
- Hodkinson, P. (2009). Understanding career decisionmaking and progression: Careership revisited: The fifth John Killeen memorial lecture, October 2008. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 21(1), 4–17. <https://doi.org/10.20856/jniccc.2102>
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>
- Holmberg, J., Malminen, U., & Sivac, S. (21.4.2023). *Valtiovarainministeriö haluaa leikata ammattikoulutuksesta – taustalla kiistanalainen tilasto*. Yle Uutiset. <https://yle.fi/a/74-20028051>

- Honka, N. (30.10.2017). *Opettajilla synkkä näkemys ammatillisen koulutuksen uudistuksesta – "Vahvat voivatkin selviä, heikot jäävät vaille tarvitsemaansa tukea"*. Yle Uutiset. <https://yle.fi/a/3-9902348>
- Hotulainen, R., Rimpelä, A., Karvonen, S., Kupiainen, S., Lindfors, P., Kinnunen, J. M., Vainikainen, M.-P., & Wallenius, T. (2016). *Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: Osaaminen ja hyvinvointi*. Valtioneuvoston kanslia. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2016101024922>
- Härkönen, J., & Sirmiö, O. (2020). Educational Transitions and Educational Inequality: A Multiple Pathways Sequential Logit Model Analysis of Finnish Birth Cohorts 1960–1985. *European Sociological Review*, 36(5), 700–719. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa019>
- IFAU. (2017). *Remissvar: Ökade möjligheter till grundläggande behörighet på yrkesprogram och ett estetiskt ämne i alla nationella program*. <https://www.ifau.se/Om-IFAU/Remissvar/okademogjligheter-till-grundlaggande-behorighet-pa-yrkesprogram-och-ett-estetiskt-amne-i-alla-nationella-program/>
- Inattiniemi, S., Laaksonen, A., & Ojanen, K. (2023). Ammatillisesta koulutuksesta väylät auki korkea-asteelle. *Aikuiskasvatus*, 43(3), 198–200. <https://doi.org/10.33336/aik.130399>
- Ikonen, P.-E., & Voutilainen, K. (toim.). (2018). *Jatkoväylällä: Yhteistyöllä ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun*. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/155042/URNISBN9789523441101.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Isopahkala-Bouret, U. (2010). Vocational Teachers between Educational Institutions and Workplaces. *European Educational Research Journal*, 9(2), 220–231. <https://doi.org/10.2304/eej.2010.9.2.220>
- Isopahkala-Bouret, U. (2020). University non-admittance and anomie: Reconsidering the promise of an egalitarian society. *British Journal of Sociology of Education*, 41(3), 361–376. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1726172>
- Isopahkala-Bouret, U., & Haltia, N. (2023). Ammatillisen koulutuksen merkitykset ammattikoulutaistaitaisten yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta. *Aikuiskasvatus*, 43(3), 148–160. <https://doi.org/10.33336/aik.130392>
- Isopahkala-Bouret, U., Lappalainen, S., & Lahelma, E. (2014). Educating worker-citizens: Visions and divisions in curriculum texts. *Journal of Education and Work*, 27(1), 92–109. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718745>
- Isoranta, K., Juurakko-Koskinen, & Savikko, T. (2023). Yksi rakennus, kolme koulumuotoa – yhteistä toimintakulttuuria rakentamassa. *TAMKjournal*. <https://sites.tuni.fi/tamk-julkaisut/tamkjournal/yksi-rakennus-kolme-koulumuotoa-yhteista-toimintakulttuuria-rakentamassa-kirsi-isoranta-tarja-juurakko-koskinen-ja-tuula-savikko/>
- Ivemark, B., & Ambrose, A. (2021). Habitus Adaptation and First-Generation University Students' Adjustment to Higher Education: A Life Course Perspective. *Sociology of Education*, 94(3), 191–207. <https://doi.org/10.1177/00380407211017060>
- Jackson, M. (2013a). *Determined to Succeed?: Performance Versus Choice in Educational Attainment*. Stanford University Press.
- Jackson, M. (2013b). Introduction: How Is Inequality of Educational Opportunity Generated? The Case for Primary and Secondary Effects. Teoksessa M. Jackson (toim.), *Determined to Succeed?: Performance versus Choice in Educational Attainment* (s. 1–33). Stanford University Press.
- Jaku-Sihvonen, R. (2010). Puheenvuoro: Oppimistulosten arviointitiedon puntarointia. *Hallinnon tutkimus*, 29(4), 317–324.
- James, D. (2015). How Bourdieu bites back: Recognising misrecognition in education and educational research. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 97–112. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.987644>
- Jauhiainen, A., & Nori, H. (2018). Valikointia koulutusportaiden yläaskelmilla: Suomalaisten maisterija tohtoriopiskelijoiden sosiaalitaustat. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma, & H. Kinnari

- (toim.), *Koulutus hallinnassa. Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttäessä 60 vuotta 23.2.2018* (s. 179–204). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Jenkins, R. (1982). Pierre Bourdieu and the Reproduction of Determinism. *Sociology*, 16(2), 270–281.
- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (1999). *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Vastapaino.
- Jonsson, A.-C., & Beach, D. (2015). Institutional discrimination: Stereotypes and social reproduction of “class” in the Swedish upper-secondary school. *Social Psychology of Education*, 18(4), 703–717. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9279-1>
- Juhila, K., & Suoninen, E. (1999). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 233–264). Vastapaino.
- Juutilainen, P.-K., & Mäkelä, N. (2018). ”Mä oon vaan halunnu olla siinä kampaajakuplassa.” Opintopolku amiksesta korkeakouluun – opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta ja opinnoista. Teoksessa P.-E. Ikonen & K. Voutilainen (toim.), *Jatkoväylällä. Yhteistyöllä ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun* (s. 103–123). Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/155042/URNISBN9789523441101.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Jäger, M. M. (2007). Economic and Social Returns To Educational Choices: Extending the Utility Function. *Rationality and Society*, 19(4), 451–483. <https://doi.org/10.1177/1043463107083739>
- Järvinen, A. (2000). *Taitajat iänikuiset: Kotkan ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelämään ja jatko-opintoihin* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-0611-6>
- Järvinen, M.-R. (1997). *Eriytyneistä kouluista laaja-alaisia oppimiskeskuksia? Ammatillisten oppilaitosten yhdistäminen suomalaisen koulutuspolitiikan välineenä 1900-luvulla* [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Järvinen, T. (1998). The family, culture and educational choices. *YOUNG*, 6(2), 2–14. <https://doi.org/10.1177/110330889800600201>
- Järvinen, T. (1999). *Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen: Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina* [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Järvinen, T. (2000). Erikoislukioiden valikoituminen, eriarvoisuus. *Yhteiskuntapolitiikka*, 65(4), 293–302.
- Järvinen, T. (2002). Lukioiden erikoistuminen ja koulukasvatuksen suunta. *Nuorisotutkimus*, 2, 17–31.
- Järvinen, T. (2003). *Urheilijoita, taiteilijoita ja IB-nuoria: Lukioiden erikoistuminen ja koulukasvatuksen murros*. Nuorisotutkimusverkosto : Nuorisotutkimusseura.
- Järvinen, T., Tikkanen, J., & af Ursin, P. (2023). The Significance of Socioeconomic Background for the Educational Dispositions and Aspirations of Finnish School Leavers. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, & S. Kosunen (toim.), *Finland’s Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling* (s. 243–256). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_15
- Järvinen, T., & Vanttaja, M. (2013). Koulupudokkaiden työurat. Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 71(1), 14–22.
- Jørgensen, C. H., Järvinen, T., & Lundahl, L. (2019). A Nordic transition regime? Policies for school-to-work transitions in Sweden, Denmark and Finland. *European Educational Research Journal*, 18(3), 278–297. <https://doi.org/10.1177/1474904119830037>
- Jørgensen, C. H., & Tønder, A. H. (2018). Transitions from vocational education to employment in the Nordic countries. Teoksessa C. H. Jørgensen, O. Olsen, & D. P. Thunqvist (toim.), *Vocational Education in the Nordic Countries. Learning from Diversity* (s. 29–50). Routledge.
- Kaarninen, M., & Kaarninen, P. (2002). *Sivistyksen portti: Ylioppilastutkinon historia*. Otava.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H., & Varjo, J. (2015). Vuorovaikutusta ja valintoja: Vanhempien osallisuus lasten koulusaavutusten ja kouluvalintojen taustalla. *Nuorisotutkimus*, 33(3–4), 37–58.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Varjo, J., & Vilkmann, M. (2023). Yhteiskuntaluokka koettuna ja elettyinä: Jälkisanat. Teoksessa Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo, & M. Vilkmann (toim.), *Koulutus ja yhteiskuntaluokat. Kasvatussosiologian vuosikirja 4*. (s. 234–243). Tampere University Press.

- Kalenius, A. (2023). *Vastavalmistuneiden työllistyminen 2009–2021*. OKM. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-758-1>
- Kalmbach, A., Karhunen, H., Ollikainen, J.-P., Suhonen, T., & Virtanen, H. (2024). *Toisen asteen koulutuksen suorittamistapojen vaikutukset*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2024:17. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-431-6>
- Kamppi, P., Rumpu, N., Huhtanen, M., Jokinen, M., Kartimo-Kröger, S., Roiha, A., Rämä, I., & Sjöström, M. (2024). *Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea perusopetuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/eriyttaminen-ja-joustavat-opetusjarjestelyt-osana-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tukea-perusopetuksessa>
- Karusaari, R. (2020). *Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-189-7>
- Kattilakoski, J. (2006). *Keski-Pohjanmaan ammatillukolaisten koulutukseen hakeutumisen syyt ja koulukokemukset lukuvuonna 2004-05* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2006383>
- Kenway, J. (1996). The Information Superhighway and Post-modernity: The social promise and the social price. *Comparative Education*, 32(2), 217–232. <https://doi.org/10.1080/03050069628858>
- Kerckhoff, A. C. (1995). Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies. *Annual Review of Sociology*, 21(1), 323–347. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.21.080195.001543>
- Ketokivi, M. (with Gaudeamus oy). (2009). *Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kettunen, P. (2001). Millaisiin kysymyksiin ammatillisella koulutuksella on vastattu? Teoksessa A.-H. Anttila & A. Suoranta (toim.), *Ammattia oppimassa* (s. 52–91). Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.
- Kilpeläinen, P., & Jalolahti, J. (2018). *Ammatillisen koulutuksen oppimistulosten arviointijärjestelmän arviointi. Synteesi ammatillisen koulutuksen oppimistulosarviointien keskeisistä tuloksista 2007-2016*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0718.pdf
- Kilpi-Jakonen, E., Erola, J., & Karhula, A. (2016). Inequalities in the haven of equality? Upper secondary education and entry into tertiary education in Finland. Teoksessa H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, & M. Triventi (toim.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison* (s. 181–195). Edward Elgar Publishing.
- Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J., & Nurmi, J.-E. (2007). The Role of Peer Groups in Adolescents' Educational Expectations and Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 995–1009. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9118-6>
- Kiuru, N., Nurmi, J. E., Aunola, K., & Salmela-Aro, K. (2009). The role of peer groups in adolescents' educational trajectories. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(5), 521–547. <https://doi.org/10.1080/17405620701330599>
- Kiuru, N., Salmela-Aro, K., Nurmi, J.-E., Zettergren, P., Andersson, H., & Bergman, L. (2012). Best friends in adolescence show similar educational careers in early adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(2), 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.12.001>
- Kivinen, O., & Rinne, R. (1995). *Koulutuksen periytyvyys: Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa*. Tilastokeskus.
- Kivinen, O., Rinne, R., & Kivirauma, J. (1985). *Koulun käytännöt: Koulutussosiologinen tarkastelu*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Kivirauma, J. (1990). *Ammattikoulutus osana koulutusjärjestelmää*. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kivirauma, J., & Silvennoinen, H. (1992). Tension between the upper secondary school and vocational education in Finland. *Nordisk Pedagogik*, 12(3), 157–165.

- Klemelä, K. (1999). *Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin: Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle* [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Koivula, A., Räsänen, P., & Sarpila, O. (2016). Internet- ja paperilomakkeiden täyttäjät. Vastaustavan muutoksen ja merkityksen arviointia hyvinvointitutkimuksessa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 81(2), 174–185.
- Kontio, K., Pikkarainen, E., & Mathlin, V.-M. (2019). Sivistys, talous ja ammattikasvatuksen uudistus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(3), 9–24.
- Kosunen, S., Haltia, N., Saari, J., Jokila, S., & Halmkrona, E. (2021). Private Supplementary Tutoring and Socio-economic Differences in Access to Higher Education. *Higher Education Policy*, 34(4), 949–968. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00177-y>
- Kosunen, S., Inkinen, A., Haltia, N., & Jokila, S. (2022). Tarjonta ja kysyntä valmennuskurssimarkkinoilla opiskelijavalintauudistuksen aikana. *Kasvatus*, 53(1), 63–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.113945>
- Kosunen, S., & Seppänen, P. (2015). The transmission of capital and a feel for the game: Upper-class school choice in Finland. *Acta Sociologica*, 58(4), 329–342. <https://doi.org/10.1177/0001699315607968>
- Kreuter, F. (2013). Facing the Nonresponse Challenge. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 645, 23–35. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/23479080>
- Kupiainen, S. (2019a). Peruskoulusta toisen asteen opintoihin. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä, & M.-P. Vainikainen (toim.), *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen. Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta* (s. 183–206). Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Kupiainen, S. (2019b). Perusopetuksen päättöarvosanat. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä, & M.-P. Vainikainen (toim.), *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen. Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta* (s. 97–120). Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Kupiainen, S., Rämä, I., Heiskala, L., & Hotulainen, R. (2023). *Korkea-asteen opiskelijavalinnan uudistus lukion ja lukiolaisten silmin*. Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-309-8>
- Kuusela, A. (2003). *Luokaton vai luokallinen, valikointi vai valtuttaminen: Kamppailu koulutus- ja opetuskäsityksen jouston ja eriytymisen rajoista lukiossa osana nuorisoasteen koulutusjärjestelmän uudistamista* [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Käyhkö, M. (2014). Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia*, 51(1), 4–20.
- Käyhkö, M. (2017). Keinumista kahden maailman välissä: Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja muuttuva suhde kotimaailmaan. *Sosiologia*, 54(1), 6–22.
- Laaksonen, L. M., & Kosunen, S. (2024). Exploring private supplementary tutoring in Finnish general upper secondary education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 10(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2302195>
- Laaksonen, L.-M. (2024). *Korkeakoulutukseen hakeutuminen ja eriarvoisuus: Etnografinen tutkimus lukiolaisten korkeakoulutukseen hakeutumisen strategioista* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-84-0665-5>
- Laalo, H. (2020). *Yrittäjyys akateemisena mentaliteettina: Yrittäjämienä normalisointi ja neuvottelu koulutuspoliittisessa kielenkäytössä ja yliopistokoulutuksen käytännöissä*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8128-1>
- Lag om ändring i skollagen (2010:800), SFS 2022:275 (2022). https://www.lagboken.se/Lagboken/start/skoljuridik/skollag-2010800/d_4648519-sfs-2022_275-lag-om-andring-i-skollagen-2010_800
- Lahelma, E. (2009). Dichotomized Metaphors and Young People’s Educational Routes. *European Educational Research Journal*, 8(4), 497–507. <https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.4.497>

- Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017 (2017). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta, 21.8.1998/630 (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1998/19980630>
- Laki ylioppilastutkinnosta, 502/2019 (2019). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190502>
- Lampinen, O. (1998). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Gaudeamus.
- Lappalainen, S., Mietola, R., & Lahelma, E. (2010). Hakemisen pakkoa, tiedonmuruja ja itseymmärrystä: Nuorten koulutusvalinnat ja oppilaanohjaus. *Nuorisotutkimus*, 28(4), 39–55.
- Lappalainen, S., Nylund, M., & Rosvall, P.-Å. (2019). Imagining societies through discourses on educational equality: A cross-cultural analysis of Finnish and Swedish upper secondary curricula from 1970 to the 2010s. *European Educational Research Journal*, 18(3), 335–354. <https://doi.org/10.1177/1474904118814140>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (Second edition). University of California Press.
- Laukia, J. (2013). *Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä: Ammattikoulu Suomessa 1899-1987* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9411-8>
- Ledman, K., Rosvall, P.-Å., & Nylund, M. (2018). Gendered distribution of ‘knowledge required for empowerment’ in Swedish vocational education curricula? *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 85–106. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1394358>
- Leech, N. L., Dellinger, A. B., Brannagan, K. B., & Tanaka, H. (2010). Evaluating Mixed Research Studies: A Mixed Methods Approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 17–31. <https://doi.org/10.1177/1558689809345262>
- Lehtisalo, L., & Raivola, R. (1999). *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. WSOY.
- Lidström, L., Holm, A.-S., & Lundström, U. (2014). Maximising Opportunity and Minimising Risk?: Young People’s Upper Secondary School Choices in Swedish Quasi-markets. *YOUNG*, 22(1), 1–20. <https://doi.org/10.1177/1103308813512932>
- Lietzén, O. (2016). *Yhdistelmäutkiminto toisen asteen koulutusvalintana: Helsingin, Tampereen ja Turun kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa kaksois- ja kolmoistutkimintoa suorittavien yhdistelmäutkiminnon valintaperusteet* [Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto].
- Lietzén, O. (2023). The positioning of dual qualification studies in Finnish upper secondary education and government policy since the 1980s. *European Educational Research Journal*, 22(3), 368–393. <https://doi.org/10.1177/14749041211065328>
- Lietzén, O., & Silvennoinen, H. (2020). Jatkokoulutussuunnitelmien ja perheen kannustuksen merkitys yhdistelmäutkiminnon valinnassa. *Kasvatus*, 51(286–301).
- Lindholm, P. (21.3.2018). Koulutusleikkaukset: Kahdeksan vuotta ja liki puolitoista miljardia euroa – näin koulutus ja kasvatus kärsineet. *Suomen kuvalehti*. <https://suomenkuvalehti.fi/kotimaa/koulutusleikkaukset-kahdeksan-vuotta-ja-puolitoista-miljardia-euroa-nain-koulutus-ja-kasvatus-on-karsinyt/>
- Lintuvuori, M., Hienonen, N., Asikainen, M., & Vainikainen, M.-P. (2021). PISA-tutkimukseen osallistuneiden yhdeksäsluokkalaisten siirtyminen toisen asteen koulutukseen. Teoksessa K. Leino, J. Rautopuro, & P. Kulju (toim.), *Lukutaito – Tie tulevaisuuteen: PISA 2018 Suomen pääraportti* (s. 309–346). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690. <https://doi.org/10.1086/321300>
- Lukiolaisten liitto. (14.11.2017). Lukiolaiset: Todistusvalinnan pisteytysmalleissa parantamisen varaa. *Lukio*. <https://lukio.fi/lukiolaiset-todistusvalinnan-pisteytysmalleissa-parantamisen-varaa/>
- Lukiolaki, 629/1998 (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980629>
- Lukiolaki, 714/2018 (2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714#a714-2018>

- Lundahl, L. (1997). A Common Denominator? Swedish Employers, Trade Unions and Vocational Training. *International Journal of Training and Development*, 1(2), 91–103. <https://doi.org/10.1111/1468-2419.00010>
- Lundahl, L. (2006). Swedish, European, Global: The transformation of the Swedish welfare state. Teoksessa B. Lingard & J. Ozga (toim.), *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics* (s. 117–130). Routledge.
- Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/1745499916631059>
- Lundahl, L., Arreman, I. E., Lundström, U., & Rönnerberg, L. (2010). Setting Things Right? Swedish Upper Secondary School Reform in a 40-Year Perspective. *European Journal of Education*, 45(1), 46–59. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01414.x>
- Luoma, T. (2024). *Eriytyvät pedagogiset oikeudet: Etnografinen tutkimus kaupunkikoulussa* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-84-0147-6>
- Luoma, T., & Peltola, M. (2024). Pupils' right to inclusion in an urban Finnish lower secondary school: A Bernsteinian analysis of pupils' social relations. *British Journal of Sociology of Education*, 45(5), 723–741. <https://doi.org/10.1080/01425692.2024.2357127>
- Lyytinen, J. (26.5.2019). Pitkästä matematiikasta tehtiin pääsylippu korkeakouluun ja tulevaisuuden ammatteihin – Se oli virhe, sanoo kokenut matematiikan opettaja. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000006117803.html>
- Löfgren, S., Ilomäki, L., & Toom, A. (2020). Employer views on upper-secondary vocational graduate competences. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(3), 435–460. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1635633>
- Magnúsdóttir, B. R., & Kosunen, S. (2022). Upper-Secondary School Choices in Reykjavik and Helsinki: The Selected Few in the Urban North. Teoksessa A. Rasmussen & M. Dovemark (toim.), *Governance and Choice of Upper Secondary Education in the Nordic Countries: Access and Fairness* (s. 77–95). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08049-4_5
- Maton, K. (2003). Reflexivity, Relationism, & Research: Pierre Bourdieu and the Epistemic Conditions of Social Scientific Knowledge. *Space and Culture*, 6(1), 52–65. <https://doi.org/10.1177/1206331202238962>
- Mehtäläinen, J. (2001). *Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta. Osaraportti I, Koulutusväylän valinta ja ensimmäinen lukuvuosi toisella asteella*. Helsingin kaupunki.
- Meriläinen, N., Hiljanen, M., & Rautiainen, M. (2023). Archetypes of youth as vectors in power relations—From praises to information operations. *Frontiers in Political Science*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpos.2023.1228838>
- Meriläinen, R. (2011). *Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat: Koulutuspolitiikan vaikuttajien näemykset toisen asteen kehityksestä* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-97795-5-3>
- Meriläinen, R., & Varjo, J. (2006). Nuorisokouluvision historiallinen rakentuminen osana suomalaista koulutusjärjestelmää ja -politiikkaa. Teoksessa M. T. Kuikka, E. Merimaa, J. Kauranne, A. Lappalainen, & J. Rantala (toim.), *Mikael Agricolasta opin ja tutkimuksen tielle. Suomen Koulutushistoriallisen Seuran vuosikirja XLIV* (s. 247–264). Gummerus.
- Meriläinen, R., & Varjo, J. (2008). Nuorisokoulu osana opetusministeriön visiotyöskentelyä. Teoksessa R. Meriläinen (toim.), *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla. OKKA-säätiön vuosikirja 2008*. (s. 64–77). OKKA-säätiö.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos* (2. laitos, 3. uud. p.). International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (3. laitos, 2. kotj. p.). International Methelp.
- Michelsen, S., & Stenström, M.-L. (toim.). (2018). *Vocational Education in the Nordic Countries: The Historical Evolution*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315411811>

- Mikulec, B. (2017). Impact of the Europeanisation of education: Qualifications frameworks in Europe. *European Educational Research Journal*, 16(4), 455–473. <https://doi.org/10.1177/1474904116673645>
- Mustonen, P. J. (2012). *Kaksoistutkinto-opiskelijoiden motivaatio lukion pitkää matematiikkaa kohtaan* [Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto]. UEF eRepo -julkaisuarkisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20120966>
- Mäensivu, K., Mäenpää, H., Määttä, M., Volanen, M. V., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J., & Räisänen, A. (2007). *Lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen yhteistyö opetuksen järjestämisessä*. Koulutuksen arviointineuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2754-7>
- Mäkelä, M.-L. (2019). *Toiset tytöt? : Suomalaisen maahanmuuttotasaisten tyttöjen toimijuus peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7863-2>
- Mäkinen, R., Valkonen, S., & Vuorinen, P. (1997). Opintojen valinnaisuus ja sen hyödyntäjät. Teoksessa R. Mäkinen, M. Virolainen, & P. Vuorinen (toim.), *Oppilaitosten yhteistyö ja yksilölliset opinnot nuorisoasteen koulutuskokeilussa* (s. 93–116). Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Mäkinen, R., Virolainen, M., & Vuorinen, P. (1997). *Oppilaitosten yhteistyö ja yksilölliset opinnot nuorisoasteen koulutuskokeilussa*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Nairz-Wirth, E., Feldmann, K., & Spiegl, J. (2017). Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. *European Educational Research Journal*, 16(1), 12–29. <https://doi.org/10.1177/1474904116673644>
- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431–447. <https://www.jstor.org/stable/1392877>
- Naumanen, P., & Silvennoinen, H. (2010). Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Erola (toim.), *Luokaton Suomi?* (s. 67–88). Gaudeamus.
- Neveu, E. (2018). Bourdieu's Capital(s): Sociologizing an Economic Concept. Teoksessa T. Medvetz & J. J. Sallaz (toim.), *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu* (s. 347–374). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199357192.013.15>
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 9–25.
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2020). Educating self-governing learners and employees: Studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform. *Journal of Youth Studies*, 23(9), 1143–1160. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1656329>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.838287>
- Nori, H. (2011). *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN%20978-951-29-4526-9>
- Numminen, J. (1980). *Keskiasteen koulutuksen uudistaminen* (2. uud. laitos). Otava.
- Nylund, M. (2013). *Yrkesutbildning, klass och kunskap: En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasierreform* [Väitöskirja, Örebro universitet]. Örebro University Publications. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-29316>
- Nylund, M., Ledman, K., Rosvall, P.-Å., & Rönnlund, M. (2020). Socialisation and citizenship preparation in vocational education: Pedagogic codes and democratic rights in VET-subjects. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 1–17. Education Database. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665498>
- Nylund, M., & Rosvall, P.-Å. (2016). A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 692. Education Database. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1138325>

- Nylund, M., Rosvall, P.-Å., Eiriksdóttir, E., Holm, A.-S., 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. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1424490>
- Nylund, M., & Virolainen, M. (2019). Balancing ‘flexibility’ and ‘employability’: The changing role of general studies in the Finnish and Swedish VET curricula of the 1990s and 2010s. *European Educational Research Journal*, 18(3), 314–334. <https://doi.org/10.1177/1474904119830508>
- Nyysölä, K. (2004). Siirtymävaiheiden koulutusvalinnat – koulutuspoliittinen tarkastelu. *Kasvatus*, 35(2), 222–229.
- OAJ. (2019). *Uudistus ilman resursseja. Selvitys opettajien kokemuksista ammatillisen reformin jälkeen*. (Verkosta poistunut julkaisu).
- O’Cathain, A. (2010). Assessing the Quality of Mixed Methods Research: Toward a Comprehensive Framework. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2. p., s. 531–556). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Okkonen, V. (2017). *Peruskoulua vastaan – yksityisoppikoulu ja yhteiskuntajärjestys 1966–1975* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6974-6>
- OKM. (1989). *Koulutuksen kehittäminen: Harjoitetun koulutuspolitiikan tulosten tarkastelua ja hahmotelmia peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittämisestä*. Opetusministeriö.
- OKM. (2016). *Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:37. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-429-0>
- OKM. (2017). *Lukioselvitys: Kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:49. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-531-0>
- OKM. (2021). *Muistio: Ehdotus ammatillisesta koulutuksesta annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta*. <https://okm.fi/documents/1410845/3863837/Asetusmuistio+AML+10+a+§+23.6.2021.pdf/d7e5dd5a-8fd7-679b-a616-78ae76b57f4b/Asetusmuistio+AML+10+a+§+23.6.2021.pdf?t=1632304576649>
- OKM. (2021). *Toisen asteen koulutuksen yhteistyön ja järjestäjärakenteen kehittäminen*. <https://okm.fi/hanke?tunnus=OKM070:00/2021>
- OKM. (2022). *Laadukas toisen asteen koulutus kaikille: Toisen asteen koulutuksen yhteistyön ja järjestäjärakenteen kehittämishankkeen loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:31. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-796-3>
- Olkinuora, E., Tuittu, A., Klemlä, K., Leppänen, R., & Aro, K. (2007). Lukiossa opiskelu opiskelijoiden näkökulmasta. Teoksessa K. Klemlä, E. Olkinuora, R. Rinne, & A. Virta (toim.), *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa* (s. 41–122). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Olofsson, J., & Panican, A. (2017). An education policy paradigm that fails upper secondary school pupils. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(4), 495–516. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1344869>
- Onwuegbuzie, A., & Johnson, R. (2006). The Validity Issues in Mixed Research. *Research in the Schools*, 13(1), 48–63.
- OPH. (2015). *Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/ammattillisten-perustutkintojen-perusteiden-toimeenpano>
- OPH. (2018). *Toisen asteen koulutuksen koulutuskustannuksia koskeva selvitys*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/toisen-asteen-koulutuksen-koulutuskustannuksia-koskeva-selvitys.pdf>
- Ozga, J. (1987). Studying education through the lives of the policy makers. Teoksessa S. Walker & L. Barton (toim.), *Changing policies, changing teachers: New directions for schooling?* (s. 138–150). Falmer Press.

- Ozga, J. (2021). Problematising policy: The development of (critical) policy sociology. *Critical Studies in Education*, 62(3), 290–305. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1697718>
- Ozga, J., & Lingard, B. (2006). Globalisation, education policy and politics. Teoksessa B. Lingard & J. Ozga (toim.), *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics* (s. 65–82). Routledge.
- Paasimaa, S., Kyrkkö, J., & Vuori, M. (2023). Opiskelijoiden osallisuus toimintakulttuurin kehittämisessä. *TAMKjournal*. <https://sites.tuni.fi/tamk-julkaisut/pedagogiset-ratkaisut/opiskelijoiden-osallisuus-toimintakulttuurin-kehittamisessa-sanna-paasimaa-johanna-kyrkkö-ja-marjo-vuori/>
- Panican, A. (2015). *Väljer unga fel? – Grundskoleelevers attityder till gymnasievalet*. Ratio.
- Pekkarinen, E., & Myllyniemi, S. (toim.). (2018). *Opin polut ja pientareet: Nuorisobarometri 2017*. Nuorisotutkimusseura ry.
- Pekkarinen, T., & Sarvimäki, M. (2016). *VATT Policy Brief 1-2016: Parempi tapa valita korkeakouluopiskelijat*. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. <https://vatt.fi/parempi-tapa-valita-korkeakouluopiskelijat>
- Persson Thunqvist, D., Hagen Tønder, A., & Reegård, K. (2019). A tale of two reforms: Institutional change in vocational education and training in Norway and Sweden in the 1990s. *European Educational Research Journal*, 18(3), 298–313. <https://doi.org/10.1177/1474904118823104>
- Petersson, O. (2010). *Studentexamen* (1. uppl). SNS förlag.
- Peura, M. (2022). *A Journey towards and past doctoral studies abroad: Identity-trajectories of Finnish doctoral students in Britain* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8840-2>
- Phillips, A. W., Reddy, S., & Durning, S. J. (2016). Improving response rates and evaluating non-response bias in surveys: AMEE Guide No. 102. *Medical Teacher*, 38(3), 217–228. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1105945>
- Pietilä, P. (2025). *Äidinkielen luokka ja sukupuoli: Etnografinen tutkimus äidinkielen/suomen opinnoista osaamisperusteisessa tekniikan alan ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-84-1298-4>
- Pietilä, P., & Lappalainen, S. (2023). ‘Literacy for labour’ in the competency-based VET in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 55(3), 309–324. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2209148>
- Pietilä, P., Niemi, A.-M., & Kauppi, A. (2021). Mitään ei saisi enää opettaa – osaamisen tunnustaminen ammatillisessa äidinkielen ja suomen opetuksessa. *Kasvatus*, 52(4), 414–425. <https://doi.org/10.33348/kvt.112375>
- Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background. Teoksessa J. T. E. Richardson (toim.), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences* (s. 125–140). BPS Blackwell.
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K., & Toikka, A. (2014). *Suomalainen maku: Kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Gaudeamus.
- Purhonen, S., Rahkonen, K., & Roos, J.-P. (2006). Johdanto. Bourdieun sosiologian merkitys ja ominaislaatu. Teoksessa S. Purhonen & J.-P. Roos (toim.), *Bourdieu ja minä* (s. 7–54). Vastapaino.
- Puusa, A., & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (2. p., s. 189–201).
- Raivola, R. (2000). *Tehoa vai laatua koulutukseen?* (1. p.). WSOY.
- Rasku, S. (2006). Ammattiosaamisen näyttöjen kehittäminen – kokeiluista käytäntöön. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 8(2), 29–35. <https://journal.fi/akakk/article/view/114959>
- Rasku, S. (2015). Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmä muutosten edessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17, 66–75. <https://journal.fi/akakk/article/view/102548>
- Rautiainen, M. (2013). *”Onko teillä ammattia? Meilläpä on!”: Rovaniemen ammattilukion kehitys vuosina 1996-2008* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-627-1>

- Rawolle, S., & Lingard, B. (2022). Bourdieu and educational research: Thinking tools, relational thinking, beyond epistemological innocence. Teoksessa M. Murphy (toim.), *Social theory and education research understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida* (2. painos, s. 117–137). Routledge.
- Reay, D. (1998). 'Always knowing' and 'never being sure': Familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519–529. <https://doi.org/10.1080/0268093980130405>
- Reay, D., & Ball, S. J. (1998). "Making Their Minds up": Family Dynamics of School Choice. *British Educational Research Journal*, 24(4), 431–448. <https://www.jstor.org/stable/1502012>
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Strangers in Paradise'?: Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a Difference?: Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 14–25. <https://doi.org/10.5153/sro.548>
- Riikonen, A., & Lumio, H.-L. (2023). *Valmiuksia, joustavuutta ja kehittämistarpeita—Kaksoistutkinto koulutuksena ja osana yhteiskuntaa opinto-ohjaajien kuvaamana* [Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto]. UEF eRepo -julkaisuarkisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20231568>
- Rinkinen, A. (2020). *Rautaa ja ruostetta: Kuntien perusopetuksesta vastaavien ylimpien viranhaltijoiden näkemyksiä perusopetuksen vahvuuksista ja kehittämiskohteista* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <https://helda.helsinki.fi/items/51ae3f93-03ea-4500-9983-edab4a78cc66>
- Rinne, R. (2008). The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies, and the Case of Finland. *Policy Futures in Education*, 6(6), 665–680. <https://doi.org/10.2304/pfie.2008.6.6.665>
- Rinne, R., & Järvinen, T. (2011). Dropout and Completion in Upper Secondary Education in Finland. Teoksessa S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, J. Polesel, & N. Sandberg (toim.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy* (s. 215–232). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7_12
- Rinne, R., Kallio, J., & Hokka, S. (2004). Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response. *European Educational Research Journal*, 3(2), 454–485. <https://doi.org/10.2304/eerj.2004.3.2.3>
- Rinne, S. (2007). Kodin merkitys lukiolaisten opiskelumenestykseen ja valintoihin. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne, & A. Virta (toim.), *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa* (s. 261–289). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Ristikangas, M. (toim.). (2022). *Amis2022-tutkimus. Mitäs me amikset oikein ajatellaankaan?* Suomen Opiskelija-Allianssi – OSKU ry. https://assets-global.website-files.com/62fcd0fa5ab3216dfb7324c/6398a6037680444bcd0bcb18_AMIS-tutkimus%20sähköinen%20versio.pdf
- Ristolainen, P. (2015). *Kahden tutkinnon opinnot—Toisen asteen teoreettis-käytännöllinen opintopolku Tekniikan alan ammattikorkeakouluopiskelijoiden käsityksiä koulutusmuodon vaikutuksista jatko-opinnoissa ja työelämässä* [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201505221495>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Robbins, D. (2004). The transcultural transferability of Bourdieu's sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 415–430. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236925>
- Rosvall, M. (11.3.2022). *Kymppiluokka jää historiaan, kun uusi TUV-koulutus alkaa elokuussa – lukioon voi edetä jopa kesken lukuvuoden*. Yle Uutiset. <https://yle.fi/a/3-12351041>
- Rosvall, P.-Å., Hjelmér, C., & Lappalainen, S. (2017). Staying in the comfort zones – Low expectations in vocational education and training mathematics teaching in Sweden and Finland. *European Educational Research Journal*, 16(4), 425–439. <https://doi.org/10.1177/1474904116669154>

- Rosvall, P.-Å., & Nylund, M. (2024). Civic education in VET: Concepts for a professional language in VET teaching and VET teacher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(3), 684–703. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2075436>
- Rudolphi, F., & Erikson, R. (2016). Social selection in formal and informal tracking in Sweden. Teoksessa H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, & M. Triventi (toim.), *Models of Secondary Education and Social Inequality* (s. 165–180). Edward Elgar Publishing.
- Rytkönen, M. (2015). Laadullinen tarkastelu koulutuksen valikoituvuuteen – Kulttuurinen pääoma koulutuksen periytyvyyden mekanismina. Teoksessa J. Saari, L. Aarnio, & M. Rytkönen (toim.), *Kolme näkökulmaa koulutuksen valikoituvuuteen* (s. 109–150). Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus) 51/2015.
- Räisänen, A., & Goman, J. (2018). *Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus. Poliittikatoimien vaikutusten arviointi (ex ante)*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 86/2017. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-496-2>
- Rönnlund, M., Ledman, K., Nylund, M., & Rosvall, P.-Å. (2019). Life Skills for "Real Life": How Critical Thinking Is Contextualised across Vocational Programmes. *Educational Research*, 61(3), 302–318. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1633942>
- Saar, E., & Martma, L. (2021). The safety net and the diversion effects of vocational upper-secondary education in European countries. *Journal of Education and Work*, 34(4), 429–442. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1953692>
- Saari, A.-L. (2016). Vanhempien osallistuminen peruskoulunsa päättävän nuoren koulutusreitivalintaan. Teoksessa M. Tuononen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Ammatilliseen vai lukioon: Nuoren suunnanottoja perheen kehystämänä* (s. 51–68). Itä-Suomen yliopisto, filosofinen tiedekunta.
- Saari, J. (2015). Koulutuksen valikoituvuus koulutuspolkujen nivelvaiheissa. Teoksessa J. Saari, L. Aarnio, & M. Rytkönen (toim.), *Kolme näkökulmaa koulutuksen valikoituvuuteen* (s. 11–78). Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus). <https://drive.google.com/file/d/0Bz1V9P-acT2VUJpeTNHQkluTUU/view>
- SAKKI. (2024). Amisbarometri 2022. *SAKKI*. <https://sakkiry.fi/amisbarometri2022/>
- Salmenkivi, E. (2013). Ylioppilastutkinnon rakenne- ja reaalkoeuudistusten vaikutuksia: Miten lisääntynyt valinnaisuus ohjaa lukiolaisia. *Kasvatus & Aika*, 7(3).
- Salminen, H. (2018). *Sivistyspuolueen koulupoliittikkaa: Kansallisen Kokoomuksen suhtautuminen yhtenäiskoulu-uudistukseen vuosina 1963–1968* [Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto].
- Salovaara, V. (2021). *Structured agency: Student's scope of action in the transition phase from basic education to upper secondary education in Finland* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7078-31-0>
- Savolainen, H. (2001). *Explaining mechanisms of educational career choice: A follow-up study of the educational career choices of a group of youths that finished compulsory education in 1990* [Väitöskirja, University of Joensuu].
- Scherger, S., & Savage, M. (2010). Cultural Transmission, Educational Attainment and Social Mobility. *The Sociological Review*, 58(3), 406–428. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2010.01927.x>
- Schindler, S., Bar-Haim, E., Barone, C., Fels Birkelund, J., Boliver, V., Capsada-Munsech, Q., Erola, J., Facchini, M., Feniger, Y., Heiskala, L., Herbaut, E., Ichou, M., Karlson, K. B., Kleinert, C., Reimer, D., Traini, C., Triventi, M., & Vallet, L.-A. (2023). Educational tracking and social inequalities in long-term labor market outcomes: Six countries in comparison. *International Journal of Comparative Sociology*, 00207152231151390. <https://doi.org/10.1177/00207152231151390>
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R., & Simola, H. (toim.). (2015). *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Shavit, Y., & Muller, W. (2000). Vocational Secondary Education. *European Societies*, 2(1), 29–50. <https://doi.org/10.1080/146166900360710>
- Silliman, M., & Virtanen, H. (2022). Labor Market Returns to Vocational Secondary Education. *American Economic Journal: Applied Economics*, 14(1), 197–224. <https://doi.org/10.1257/app.20190782>

- Silvennoinen, H., Kinnari, H., & Laalo, H. (2021). Euroopan unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot ja niiden näkyvyys perusasteen ja toisen asteen koulutuspolitiikassa Suomessa. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko, & H. Silvennoinen (toim.), *Koulutuksen politiikat. Kasvatustieteellisen vuosikirja 3* (s. 245–281). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Simola, H. (1998). Constructing a school-free pedagogy: Decontextualization of Finnish state educational discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 30(3), 339–356. <https://doi.org/10.1080/002202798183648>
- Simola, H., Heikkinen, S., & Silvonen, J. (1998). A catalog of possibilities: Foucaultian history of truth and education research. Teoksessa T. S. Popkewitz & M. Brennan (toim.), *Foucault's challenge* (s. 64–90). Teachers College Press.
- Simola, H., Kalalahti, M., Kauko, J., Sahlström, F., & Varjo, J. (2017). *Dynamics in education politics: Understanding and explaining the Finnish case*. Routledge.
- Skolverket. (2013). *Elever per programtyp och program*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/get-File?file=3084>
- Snellman, K. (2016). ”Mulle ei ois tullut ammattikoulu niinkun kuuloonkaan. Ihan selvä”—Nuorten ja vanhempien tuottama puhe ammatillisesta koulutuksesta diskurssianalysisin kohteena. Teoksessa M. Tuononen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Ammatilliseen vai lukioon: Nuoren suunnanottoja perheen kehystämänä* (s. 69–94). Itä-Suomen yliopisto, filosofinen tiedekunta.
- Stage, F. K. (2007). Answering critical questions using quantitative data. *New Directions for Institutional Research*, 2007(133), 5–16. <https://doi.org/10.1002/ir.200>
- Stahl, G. (2016). Doing Bourdieu justice: Thinking with and beyond Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 1091–1103. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1216819>
- Stedman, R. C., Connelly, Nancy A., Heberlein, Thomas A., Decker, Daniel J., & and Allred, S. B. (2019). The End of the (Research) World As We Know It? Understanding and Coping With Declining Response Rates to Mail Surveys. *Society & Natural Resources*, 32(10), 1139–1154. <https://doi.org/10.1080/08941920.2019.1587127>
- Stenström, M.-L. (2009). Connecting Work and Learning Through Demonstrations of Vocational Skills – Experiences from the Finnish VET. Teoksessa M.-L. Stenström & P. Tynjälä (toim.), *Towards Integration of Work and Learning: Strategies for Connectivity and Transformation* (s. 221–238). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8962-6_13
- Stenström, M.-L., & Lasonen, J. (toim.). (2000). *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Institute for Educational Research.
- Stenström, M.-L., & Virolainen, M. (2014) *The History of Finnish Vocational Education and Training*. Denmark: Roskilde University.
- Stenström, M.-L., & Virolainen, M. (2018a). The development of Finnish vocational education and training from 1850 to 1945. Teoksessa S. Michelsen & M.-L. Stenstrom (toim.), *Vocational Education in the Nordic Countries. The Historical Evolution* (s. 24–45). Routledge.
- Stenström, M.-L., & Virolainen, M. (2018b). The modern evolution of vocational education and training in Finland (1945–2015). Teoksessa S. Michelsen & M.-L. Stenström (toim.), *Vocational Education in the Nordic Countries. The Historical Evolution* (s. 102–123). Routledge.
- Stenström, M.-L., & Valkonen, S. (2012). Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden opintourat. Teoksessa M.-L. Stenström, M. Virolainen, P. Vuorinen-Lampila, & S. Valkonen (toim.), *Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat* (s. 23–108). Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families’ Social Class Position: An Empirical Test of the Breen–Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*, 23(4), 505–519. <https://doi.org/10.1093/esr/jcm014>
- Suhonen, R., Rajala, A., Cantell, H., & Kallioniemi, A. (2024). From training workers to educating global citizens: How teachers view their opportunities of addressing controversial global issues in vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(2), 354–380. <https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2266727>

- Suihkonen, S. (2007). Vanhempien osallistuminen nuoren ammatinvalintaan kolmen sukupolven kokemana. Teoksessa P.-K. Juutilainen (toim.), *Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen* (s. 33–56). Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Sveriges Elevkårer. (2017). *Yttrande över möjligheter till grundläggande behörighet på yrkesprogram och ett estetiskt ämne i alla nationella program*. <https://sverigeselevkarer.se/media/1488/171130-sveriges-elevkarer-yttrande-okade-mojligheter-till-grundlaggande-behorighet.pdf>
- Sveriges regering. (1990). *Prop. 1990/91: 85. Växa med kunskaper—Om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/vaxa-med-kunskaper-om-gymnasieskolan-och_ge0385/html/
- Sveriges regering. (2018). *Prop. 2017/18:184. Ökade möjligheter till grundläggande behörighet på yrkesprogram och ett estetiskt ämne i alla nationella program*. <https://www.regeringen.se/contentassets/5bd6e1343c8f403785b394ec275d7073/okade-mojligheter-till-grundlaggande-prop.-201718.184.pdf>
- Sveriges regering. (2022). *Prop. 2021/22:94. Ökade möjligheter till grundläggande behörighet på yrkesprogram*. <https://www.regeringen.se/contentassets/86acd4607f464cf6b2e5c5d80d01e2ae/okade-mojligheter-till-grundlaggande-behorighet-pa-yrkesprogram-prop.-20212294.pdf>
- Sveriges Vägledarförening. (2017). *Yttrande: Ökade möjligheter till grundläggande behörighet på yrkesprogram och ett estetiskt ämne i alla nationella program*. <https://www.vagledarforeningen.se/wp-content/uploads/2017/12/Remissvar-Okade-mojligheter-till-grundlaggande-behorighet-pa-yrkesprogram-och-ett-estetiskt-ämne-2017-1.pdf>
- Tammilehto, M., & Vähäsantanen, K. (2023). *Osaamista ja tekijöitä elintarviketeollisuuteen – elintarviketalan koulutuksen palvelukyselytys*. Hämeen ammattikorkeakoulu. <http://www.theseus.fi/handle/10024/805424>
- Tampereen kaupunki. (2019). *Tarveselvitys. Tampereen seudun ammattiopisto Tredun Nokian toimipiste ja Nokian lukio*. <https://tampere.cloudnc.fi/download/noname/%7B625e263e-9be0-4744-8e12-fb931febe4ab%7D/3173017>
- Tarabini, A., & Curran, M. (2018). Young People’s Educational Expectations, Aspirations and Choices: The Role of Habitus, Gender and Fields. Teoksessa G. Stahl, D. Wallace, C. Burke, & S. Threadgold (toim.), *International Perspectives on Theorizing Aspirations Applying Bourdieu’s Tools* (s. 53–67). Bloomsbury Academic.
- Tarabini, A., Curran, M., & Castejón, A. (2022). Ability as legitimation of tracking: Teachers’ representations of students in vocational and academic tracks. *British Educational Research Journal*, 48(6), 1049–1064. <https://doi.org/10.1002/berj.3808>
- Tarabini, A., Curran, Marta, & Fontdevila, C. (2017). Institutional habitus in context: Implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1177–1189. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251306>
- Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2022). Tracking, knowledge, and the organisation of secondary schooling: Teachers’ representations and explanations. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(1), 89–106. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1894220>
- Tauriainen, R. (29.2.2024). Riikka Purra ehdottaa lyhyempää tutkintoaikaamme ammattikouluun: ”Syrjäytyminen on helppoa, kun koulussa ei tarvitse käydä”. *Iltalehti*. <https://www.iltalehti.fi/politiikka/a/58d5ceff-eeef2-46cb-b6fe-8d4533a3adda>
- Taylor, S. (1997). Critical Policy Analysis: Exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18(1), 23–35. <https://doi.org/10.1080/0159630970180102>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE.
- Telhaug, A. O., & Volckmar, N. (1999). Norwegian Education Policy Rhetoric 1945-2000: Education philosophy in the political party platforms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(3), 275–293. <https://doi.org/10.1080/0031383990430304>

- Teollisuusliitto. (21.4.2023). Teollisuusliitto tyrmää VM:n leikkaukset ammatillisesta koulutuksesta. *Teollisuusliitto*. <https://www.teollisuusliitto.fi/2023/04/teollisuusliitto-tyrmaa-vmn-leikkaukset-ammattillisesta-koulutuksesta/>
- Tervasmäki, T., & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & Näin*, 25(2), 164–200.
- Tiessalo, P. (30.10.2017). *Ammatillinen koulutus halutaan kouluista työpaikoille: Opettajat pelkäävät, ettei hyviä työpaikkoja riitä kaikille*. Yle Uutiset. <https://yle.fi/a/3-9900100>
- Tihilä, K., & Viita, K. (21.6.2023). *Helsinkiläiseen lukioon vaadittiin 9,69:n keskiarvo, Toholammilla riitti 5,31 – katso kaikkien toisen asteen oppilaitosten pisterajat*. Yle Uutiset. <https://yle.fi/a/74-20037645>
- Tikkanen, J. (2020). *Constructing life courses in times of uncertainty: Individualisation and social structures in the context of Finnish education* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7908-0>
- Tilastokeskus. (2023a). *Peruskoulun 9. Luokan päättäneistä toisen asteen koulutuksissa jatkoj 94 % vuonna 2022—*. <https://stat.fi/julkaisu/cl8cvm9et90ba09w27xqclksi>
- Tilastokeskus. (2023b). *Ammatillisen koulutuksen opiskelijoita oli 341 600 vuonna 2022*. <https://stat.fi/julkaisu/cl8a4zj6avred0cvvofongz0l>
- Tilastokeskus, PxWeb-tietokannat. (2023a). *Ammatillisen perustutkinnon suorittaneiden jatkokoulutukseen pääsy kolmen vuoden aikana valmistumisen jälkeen*. PxWeb. https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_khak/statfin_khak_pxt_14le.px/
- Tilastokeskus, PxWeb-tietokannat. (2023b). *Uudet opiskelijat aikaisemman tutkinnon mukaan 2000-2022*. https://statfin.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_khak/statfin_khak_pxt_11gg.px/table/table-ViewLayout1/
- Tilastokeskus, PxWeb-tietokannat. (2023c). *Uusien ylioppilaiden jatkokoulutukseen pääsy kolmen vuoden aikana valmistumisen jälkeen muuttujina Vuosi, Koulutusaste, Opiskelutilanne ja Tiedot*. PxWeb. https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_khak/statfin_khak_pxt_13tq.px/
- Tilastokeskus, PxWeb-tietokannat. (2024). *15 vuotta täyttänyt väestö koulutusasteen, maakunnan, kunnan, sukupuolen ja ikäryhmän mukaan*. https://pxdata.stat.fi:443/PxWebPxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vkour/statfin_vkour_pxt_12bs.px/
- Toikka, P. (2016). *”Niä oisin mie kyllä ihan ammattiammatin valinnu mielummin ku lukion”*: Tapaus-tutkimus kahden tutkinnon opintojen keskeyttämisprosessista [Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto]. UEF eRepo -julkaisuarkisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20160749>
- Tolonen, T., & Aapola-Kari, S. (2021). Nuorten toisen asteen koulutusvalinnat: Pääomat, strategiat ja koulutuksellisen arvon muotoutuminen. *Sociologia*, 58(2), 117–133. <https://journal.fi/sociologia/article/view/124599>
- Tolonen, T., & Aapola-Kari, S. (2022). Head-first into Upper Secondary Education: Finnish Young People Making Classed and Gendered Educational Choices. *YOUNG*, 30(4), 344–360. <https://doi.org/10.1177/11033088221086078>
- Triventi, M., Kulic, N., Skopek, J., & Blossfeld, H.-P. (2016). Secondary school systems and inequality of educational opportunity in contemporary societies. Teoksessa H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, & M. Triventi (toim.), *Models of Secondary Education and Social Inequality* (s. 3–24). Edvard Elgar Publishing.
- Triventi, M., Skopek, J., Kulic, N., Buchholz, S., & Blossfeld, H.-P. (2020). Advantage ‘Finds Its Way’: How Privileged Families Exploit Opportunities in Different Systems of Secondary Education. *Sociology*, 54(2), 237–257. <https://doi.org/10.1177/0038038519874984>
- Tuijula, T. (2011). *”Jos tietää, mitä haluaa.” Seurantatutkimus lukio-opiskelijoiden itsesäätelystä, opiskelun kulusta ja odotusten toteutumisesta* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4703-4>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tuomilehto, M.-P. (2020). *Ammatillisten opettajien näkemyksiä koulutusreformin vaikutuksista nuorten koulutukseen* [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202004143214>
- Tuononen, M. (2016). ”Mie oon aina tienny, et meen lukioon”—Lukiokoulutusvalintojen rakentuminen peruskoulun päättöluokalla. Teoksessa M. Tuononen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Ammatilliseen vai lukioon: Nuoren suunnanottoja perheen kehystämänä* (s. 95–114). Itä-Suomen yliopisto, filosofinen tiedekunta.
- Tuononen, M., & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.). (2016). *Ammatilliseen vai lukioon: Nuoren suunnanottoja perheen kehystämänä*. Itä-Suomen yliopisto, filosofinen tiedekunta. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/16386>
- Turunen, H., Herajärvi, S., Kupiainen, S., Pirkkalainen, L., Syyrakki, S., Virtanen, V., Öhman, T., Mehtäläinen, J., Ohranen, S., & Knubb-Manninen, G. (2011). Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon toimivuuden arviointi. *Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja*, 55. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4298-4>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita* (2. uudistettu painos). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Ule, M., Živoder, A., & du Bois-Reymond, M. (2015). ‘Simply the best for my children’: Patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 329–348. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987852>
- Ulkoministeriö. (2017). *Education in Finland. Key to the nation’s success*. Ulkoministeriö. https://www.educationfinland.fi/sites/default/files/2019-11/finfo_education_in_finland_en.pdf
- Valiente, O., Capsada-Munsech, Q., & G de Otero, J. P. (2020). Educationalisation of youth unemployment through lifelong learning policies in Europe. *European Educational Research Journal*, 19(6), 525–543. <https://doi.org/10.1177/1474904120908751>
- Valtioneuvosto. (2022). *Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lukiolain, ammatillisesta koulutuksesta annetun lain, oppivelvollisuuslain, valtakunnallisista opinto- ja tutkintorekistereistä annetun lain sekä opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta (lausuntoversio)*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164347/Lite%201.%20HE%20lausuntoversio%2012.5.2022.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Valtioneuvoston kanslia. (2015). *Ratkaisujen Suomi: Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 2015:10. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-181-7>
- Valtioneuvoston kanslia. (2019). *Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019: Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>
- Valtioneuvoston kanslia. (2021). *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:24. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-622-8>
- Valtioneuvoston kanslia. (2023). *Vahva ja välittävä Suomi: Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023*. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8>
- van de Werfhorst, H. G. (2014). Changing societies and four tasks of schooling: Challenges for strongly differentiated educational systems. *International Review of Education*, 60(1), 123–144. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9410-8>
- Van de Werfhorst, H. G., & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 407–428. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538>
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2010). Relational aspects in career and life-designing of young people. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 109–123. <https://doi.org/10.1007/s10775-010-9178-8>

- Vanhalakka-Ruoho, M., Koski, L., Silvonon, J., & Tamminen, M. (2016). Educational pathways of ninth grade adolescents: Transition practices in vocational and academic families. *Australian Journal of Career Development*, 25(3), 117–128. <https://doi.org/10.1177/1038416216673370>
- Vanttaja, M. (2002). *Koulumenestyjät: Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/74099>
- Vanttaja, M., Af Unrsin, P., & Järvinen, T. (2019). Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuusodotukset. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(5–6), 491–503.
- Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3640-8>
- Varjo, J., Kalalahti, M., & Jahnukainen, M. (2020). The reasoning behind the envisioned educational trajectories of young people from Finnish and immigrant origins. *Education Inquiry*, 11(4), 360–378. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716552>
- Vihtari, K. (2021). *Aikuiskoulutuspolitiikan ja työuran edistäjänä: Kerronnallinen tutkimus aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden uratarinoista* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda-julkaisuarkisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/64865>
- Vipunen. (2025a). *Ammatillisen tutkinnon suorittaneet*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20tutkinnot%20-%20koulutusala.xlsb
- Vipunen. (2025b). *Lukiokoulutuksen uudet opiskelijat, opiskelijat ja ylioppilastutkinnon suorittaneet*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukiokoulutus%20-%20analyysi.xlsb
- Vipunen. (2025c). *Ammatillisen perustutkinnon ja ylioppilastutkinnon suorittaneet*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukiokoulutus%20ja%20ammatillisen%20koulutus%20-%20tutkinnot%20-%20maakunta.xlsb
- Virmasalo, I., Hartikainen, A., Anttila, T., & Nätti, J. (2011). Polarisoituuko työelämän laatu? Työelämän laatu toimihenkilöiden ja työntekijöiden kokemana 1977–2008. *Työelämän tutkimus*, 9(1), 3–18.
- Virolainen, M. (2000). Peräkkäin, rinnakkain vai yhdistellen—Mikä on kaksoistutkintojen anti? Teoksessa M. V. Volanen (toim.), *Kokeiluista reformeiksi. Tuloksia ja johtopäätöksiä nuorisoasteen koulutuskokeiluista ja ammattikorkeakoulureformista* (s. 66–74). Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Virolainen, M. (2018). Changing patterns of transition to VET and from VET to higher education: The on-going Finnish VET reform. Teoksessa L. M. Herrera, M. Teräs, & P. Gougoulakis (toim.), *Emergent issues in vocational education and training: Voices from cross-national research* (s. 578–606). Premiss förlag.
- Virolainen, M., & Stenström, M.-L. (2014). Finnish vocational education and training in comparison: Strengths and weaknesses. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(2), 81–106. <https://doi.org/10.13152/IJRJET.1.2.1>
- Virolainen, M., & Tønder, A. H. (2018). Progression to higher education from VET in Nordic countries: Mixed policies and pathways. Teoksessa C. H. Jørgensen, O. Olsen, & D. P. Thunqvist (toim.), *Vocational Education in the Nordic Countries. Learning from Diversity* (s. 51–73). Routledge.
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2008). Students' Experiences of Workplace Learning in Finnish VET. *European Journal of Vocational Training*, 44(2), 199–213.
- Volanen, M. V. (2012). *Theoria, praxis, poiesis: Individualization as the constitution of sociality* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47648>
- Volanen, M. V., Volanen, V., & Koulutuksen tutkimuslaitos. (2000). *Kokeiluista reformeiksi: Tuloksia ja johtopäätöksiä nuorisoasteen koulutuskokeiluista ja ammattikorkeakoulureformista*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Vuorinen, P. (2000). Kaksoistutkinnolla pohjaa ammattikorkeakouluopinnoille. Teoksessa M. V. Volanen (toim.), *Kokeiluista reformeiksi. Tuloksia ja johtopäätöksiä nuorisoasteen koulutuskokeiluista ja ammattikorkeakoulureformista* (s. 53–65). Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work*, 22(1), 15–33. <https://doi.org/10.1080/13639080802709620>
- Väljijärvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J., & Ohranen, S. (2009). *Lukiopedagogiikka*. Koulutuksen arviointineuvosto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40883/978-951-39-3731-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wahler, S., Buchholz, S., & Møllegaard, S. (2016). Educational inequalities in tracked Danish upper secondary education. Teoksessa H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, & M. Triventi (toim.), *Models of Secondary Education and Social Inequality* (s. 197–210). Edward Elgar Publishing.
- Walther, A., & Plug, W. (2006). Transitions from school to work in Europe: Destandardization and policy trends. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2006(113), 77–90. <https://doi.org/10.1002/cd.170>
- Wheelahán, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637–651. <https://doi.org/10.1080/01425690701505540>
- Wheelahán, L. (2015). Not just skills: What a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750–762. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089942>
- Wiborg, S. (2010). Why is there no comprehensive education in Germany? A historical explanation. *History of Education*, 39(4), 539–556. <https://doi.org/10.1080/00467601003685733>
- Yang, Y. (2014). Bourdieu, Practice and Change: Beyond the criticism of determinism. *Educational Philosophy and Theory*, 46(14), 1522–1540. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.839375>
- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. (2018). *Amisbarometri 2015, aineistokuvailu*. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3074>
- Young, M. (2006a). Conceptualising vocational knowledge: Some theoretical considerations. Teoksessa M. Young & J. Gamble (toim.), *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education* (s. 104–125). HSRC Press.
- Young, M. (2006b). Reforming the Further Education and Training curriculum. An international perspective. Teoksessa M. D. Young & J. Gamble (toim.), *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education*. (s. 46–63). HSRC Press.
- Young, M., & Gamble, J. (2006). *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education*. HSRC Press.
- Young, M., & Raffé, D. (1998). The four strategies for promoting parity of esteem. Teoksessa J. Lasonen & Young (toim.), *Strategies for achieving Parity of Esteem in European Upper Secondary Education* (s. 35–46). Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Young, M., & Spours, K. (1998). 14-19 Education: Legacy, opportunities and challenges. *Oxford Review of Education*, 24(1), 83–97. <https://doi.org/10.1080/0305498980240107>
- Yu, K. (2022). Negotiating the changing structure of opportunity: Working-class students' transitions to university across generations. *British Journal of Sociology of Education*, 43(7), 1116–1134. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2109592>
- Zaunstöck, T., Marhuenda-Fluixá, F., Ros-Garrido, A., & Fischer, M. (2021). Europeanisation of VET – the Spanish Vocational Education and Training system and the influence of European education policy. *Journal of Vocational Education & Training*, 73(2), 316–335. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1889645>
- Ågren, S. (2024). *Epistemological Dissonance of Worker-Citizenship: Young vocational students' and graduates' negotiations of societal belonging within the changing labour market* [Väitöskirja, Tampere University]. Trepo-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3228-0>
- Åkerblad, L., & Seppänen-Järvelä, R. (2024). *Monimenetelmällinen tutkimus: Opas suunnitteluun ja toteutukseen*. Gaudeamus

Liitteet

Liite 1. Amisbarometri 2015-kyselyn osatutkimuksessa IV hyödynnetyt kysymykset.

Kysymys	Selite/vastausvaihtoehto
[q6] Suoritatko tällä hetkellä yhdistelmä- tai kaksoistutkintoa?	En Kyllä, suoritan ammatillisen tutkinnon rinnalla ylioppilastutkintoa Kyllä, suoritan kahta ammatillista perustutkintoa rinnakkain Kyllä, suoritan kolmoistutkintoa Kyllä, suoritan lisäopintoja jossain toisessa oppilaitoksessa
[q13] Mieti niitä yläkouluaikaisia ystäviäsi, joiden kanssa vietit aikaa myös vapaa-ajalla. Rastita ne väitteet, jotka kuvaavat ainakin yhtä heistä.	Ei mainittu Mainittu
[q13_1] Opiskelee tällä hetkellä samassa oppilaitoksessa kanssani	
[q13_2] Opiskelee tällä hetkellä samaa oppiainetta kanssani.	
[q13_3] Opiskelee tai on opiskellut jossakin toisessa ammatillisessa oppilaitoksessa kuin minä.	
[q13_4] Opiskelee tai on opiskellut lukiossa.	

(jatkuu)

(jatkuu)

Kysymys	Selite/vastausvaihtoehto
[q14] Mieti niitä sisaruksiasi, jotka ovat jo päättäneet peruskoulun. Rastita ne väitteet, jotka kuvaavat ainakin yhtä sisaruksistasi. Jos sinulla ei ole peruskoulun päättäneitä sisaruksia tai sisaruksia lainkaan, valitse viimeinen vaihtoehto.	Ei mainittu Mainittu
[q14_1] Opiskelee tai on opiskellut ammatillisessa oppilaitoksessa.	
[q14_2] Opiskelee tai on opiskellut lukiossa.	
[q14_4] Opiskelee tai on opiskellut samassa oppilaitoksessa kuin minä tällä hetkellä.	
[q14_5] Opiskelee tai on opiskellut samaa oppiainetta kuin minä tällä hetkellä.	
[q14_6] Minulla ei ole sisaruksia, jotka olisivat päättäneet peruskoulun.	
[q19] Oletko suorittanut kyseiset opinnot loppuun? (aiempi kysymys käsitteli opintoja ennen ammatillisia opintoja)	Kyllä (aiemmat opinnot loppuun suorittaneet poistettiin aineistosta) Osittain En
[q21] Mikä oli suurin piirtein kaikkien oppiaineiden keskiarvo peruskoulun päättötodistuksessasi? Jos olet suorittanut lukion, voit vastata lukion päättötodistuksen perusteella. Valitse sopivin vaihtoehto pudotusvalikosta.	4 7,5 4,5 8 5 8,5 5,5 9 6 9,5 6,5 10 7 En osaa sanoa / en halua vastata
[q48] Kuinka paljon sinulla on mielestäsi rahaa käytettävänä verrattuna muihin saman ikäisiin?	Paljon vähemmän kuin saman ikäisillä Vähemmän kuin saman ikäisillä Vähän vähemmän kuin saman ikäisillä Yhtä paljon kuin saman ikäisillä Vähän enemmän kuin saman ikäisillä Enemmän kuin saman ikäisillä Paljon enemmän kuin saman ikäisillä En osaa sanoa

(jatkuu)

Kysymys	Selite/vastausvaihtoehto
[q82_2] Huoltaja 1: Käykö huoltajasi tällä hetkellä töissä?	Kyllä, hän käy ansiotyössä Kyllä, hän toimii yrittäjänä / itsensä työllistyneenä Ei, hän on työtön/lomautettu Ei, hän on sairauseläkkeellä/sairauslomalla/sairaalassa Ei, hän on muuten eläkkeellä Ei, hän hoitaa kotona lapsia Ei, hän opiskelee En tiedä Ei huoltajaa
[q83] Huoltaja 1: Mikä on korkein koulutus, jonka hän on suorittanut?	Peruskoulu tai kansakoulu/kansalaiskoulu Lukio tai ammatillinen oppilaitos Lukion tai ammatillisen oppilaitoksen lisäksi ammatillisia opintoja Yliopisto, ammattikorkeakoulu tai muu korkeakoulu Ei koulutusta En tiedä / Ei koske minua
[q84_2] Huoltaja 2: Käykö huoltajasi tällä hetkellä töissä?	Samat kuin kysymyksessä 82_2.
[q85] Huoltaja 1: Mikä on korkein koulutus, jonka hän on suorittanut?	Samat kuin kysymyksessä 83.

Liite 2. Vuoden 2014 Webropol-kysely yhdistelmäutkintoa Helsingin, Tampereen ja Turun kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa yhdistelmäutkintoa suorittaville opiskelijoille.

Kaksois- ja kolmoistutkintoa suorittavien jatkokoulutus suunnitelmien muodostuminen

Taustatiedot

1. Ikä

Ikäsi *

2. Sukupuoli

Mies

Nainen

3. Oppilaitos

Missä oppilaitoksessa opiskelet?

Tredu

Turun ammatti-instituutti

Stadin ammattiopisto

4. Suoritatko kaksois- vai kolmoistutkintoa?

Kaksoistutkintoa

Kolmoistutkintoa

5. Kuinka mones opiskeluvuosi on meneillään oleva opiskeluvuosi?

2.

3.

4.

6. Mitä ammatillista perustutkintoa suoritat?

-----[rajattu pois väitöstutkimuksesta]

7. Mitä lukioaineita suoritat?

8. Mitä aineita aiot kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa?

Matematiikka (lyhyt)

Matematiikka (pitkä)

Äidinkieli (suomi)

Äidinkieli (ruotsi)

Englanti (A-kieli)

Ruotsi (B-kieli)

Ruotsi (A-kieli)

Jokin muu vieras kieli

Reaaliaine 1

Reaaliaine 2

Suoritan lukion tai aikuislukion täyden oppimäärän
(Sivu 2 / 21) [rajattu pois väitöstutkimuksesta]

Koulumenestys

9. Peruskoulun päättötodistuksen lukuaineiden (matematiikka, äidinkieli, kieli ja reaaliaineet) keskiarvo

4-5,9

6,0-6,9

7,0-7,9

8,0-8,9

9,0-10

En osaa sanoa

[rajattu pois gradusta]

10. Ammatillisten aineiden keskiarvo

1,00-1,5

1,6-2,0

2,1-2,5

2,6-3

En osaa sanoa

11. Lukioaineiden keskiarvo

Vastaa tähän kysymykseen sen mukaan, kummalla arvosteluasteikolla suorittamasi lukio-opinnot on arvosteltu.

HUOM! Jos suoritat lukion täyden oppimäärän/ aikuislukion oppimäärän, arvioi, mikä on lukion lukuaineiden (matematiikka, äidinkieli, kielet, reaaliaineet) keskiarvo.

1,00-1,5 4-5,9

1,6-2,0 6,0-6,9

2,1-2,5 7,0-7,9

2,6-3 8,0-8,9

9,0-10

En osaa sanoa

Vanhempien koulutus- ja ammattitausta

Vanhempiesi yleissivistävä pohjakoulutus

12-13. Isä/Äiti

Kansa-/peruskoulu
Lukio
En tiedä

Onko vanhemmillasi muuta koulutusta?

14-15. Isä

Ammatillinen perustutkinto

Opisto- tai ammattikorkeakoulututkinto

Yliopistotutkinto

Lisensiaatin tai tohtorin tutkinto

Ei ole muuta koulutusta

En tiedä

Vanhempiesi nykyinen ammattinimike

16-17. Isä /äiti

En tiedä

Kaksois-/kolmoistutkinnon valinta

18. Kuinka paljon seuraavat tekijät vaikuttivat kaksois /kolmoistutkinnon valintaan?

Vastausvaihtoehtojen selitykset

1 = Ei lainkaan

2 = Vain vähän

3 = Jonkin verran

4 = Paljon

1. Hyvät jatkokoulutusmahdollisuudet

2. Minulla on suunnitelmissa hakeutua yliopistoon

3. Minulla on suunnitelmissa hakeutua ammattikorkeakouluun

4. Ylioppilastutkintoa arvostetaan työelämässä

5. Ammatillista tutkintoa arvostetaan työelämässä

6. Koulutuksen jälkeen on hyvät työnsaantimahdollisuudet

7. Säästää aikaa – kaksi tutkintoa yhdellä iskulla

8. Mahdollisuus kehittyä harrastuksessa

9. En päässyt ensisijaiseen hakupaikkaani

10. En tiedä vielä, mitä haluan tulevaisuudeltani

11. Hyvä olla jokin ammatti varalla

12. Uskoin selviytyväni koulutuksesta

13. Kaksois-/kolmoistutkinto on helpompi vaihtoehto kuin pelkkä lukio olisi

14. Vaihtelua toisen asteen opintoihin

15. Perhe kannusti valitsemaan kaksois-/kolmoistutkinnon

19. Mitkä kolme tekijää edellä olleista tekijöistä vaikuttivat eniten kaksois-/kolmoistutkinnon valintaan?

Vastaa tekijää vastaavalla numerolla.

Vaikutti eniten *

Vaikutti toisiksi eniten *

Vaikutti kolmanneksi eniten *

20. Kumpaa pidit tärkeämpänä kaksois-/kolmoistutkinnon valinnan kannalta?

Lukiokoulutusta

Ammatillista koulutusta

Kumpikin oli yhtä tärkeitä

21. Kerro lyhyesti omin sanoin, miksi valitsit kaksois-/kolmoistutkinnon.

22. Oletko ollut tyytyväinen kaksois-/ kolmoistutkinnon valintaan? *

En lainkaan tyytyväinen

En kovin tyytyväinen

Jokseenkin tyytyväinen

Erittäin tyytyväinen

23. Mihin olet ollut tyytyväinen kaksois-/kolmoistutkinnon valinnassa? *

24. Mihin et ole ollut tyytyväinen kaksois-/kolmoistutkinnon valinnassa? *

Loppuosa kyselylomakkeessa rajattiin ulos väitöstutkimuksesta

Jatkosuunnitelmat

25. Tiedätkö, mitä aiot tehdä valmistumisesi jälkeen? *

En ollenkaan

En juurikaan

Melko varmasti

Täysin varmasti

26. Mitä aiot tehdä valmistumisesi jälkeen? *

Jatkaa opintoja

Mennä töihin

Suorittaa armeijan tai siviilipalveluksen
Jokin muu, mikä?

En tiedä vielä

27. Tiedätkö, mitä aiot tehdä suoritettuasi armeijan tai siviilipalveluksen? *

En ollenkaan
En juurikaan
Melko varmasti
Täysin varmasti

28. Mitä aiot tehdä suoritettuasi armeijan tai siviilipalveluksen? *

Hakea jatko-opintoihin
Mennä töihin
Jokin muu, mikä?

En tiedä vielä

29. Mihin aiot hakea jatko-opintoihin? *

Ammattikorkeakouluun
Yliopistoon
Toisen asteen ammatillisiin opintoihin
Kansanopistoon
Jokin muu, mikä?

30. Mille alalle aiot hakea jatko-opintoihin? *

31. Aiotko jatkaa opintoja nykyisellä alallasi? *

Kyllä
Luultavasti
Ei
En osaa sanoa

32. Kerro lyhyesti, miksi aiot tai et aio jatkaa opintoja nykyisellä alallasi. *

33. Mihin suunnittelet meneväsi töihin valmistumisesi jälkeen? *

34. Suunniteltko meneväsi töihin alalle, jota opiskelet tällä hetkellä? *

Kyllä

Luultavasti

Ei

En tiedä vielä

35. Kerro lyhyesti, miksi aiot tai et aio mennä töihin alalle, jota opiskelet tällä hetkellä? *

36. Kuinka paljon seuraavat tekijät ovat vaikuttaneet päätökseesi siirtyä työelämään? *

Vastausvaihtoehtojen selitykset:

1 = Ei lainkaan

2 = Vain vähän

3 = Jonkin verran

4 = Paljon

1. Hyvä työllisyystilanne

2. Hyvä palkkataso

3. Hyvät mahdollisuudet edetä uralla

4. Ala on elämäntehtäväni

5. Työkokemus alalta

6. Sattuma

7. Minulla on hyvät mahdollisuudet saada töitä

8. Minua ei kiinnosta kouluttautuminen

9. Perheenjäseneni ovat vastaavissa töissä

37. Mitkä kolme tekijää edellä olleista tekijöistä ovat vaikuttaneet eniten jatkosuunnitelmaasi mennä töihin? *

Vastaa tekijää vastaavalla numerolla.

Vaikutti eniten

Vaikutti toiseksi eniten

Vaikutti kolmanneksi eniten

38. Kerro lyhyesti, miten olet päätenyt valitsemaasi jatkosuunnitelmaan? *

39. Kerro omin sanoin, miten olet päätenyt valitsemaasi jatkosuunnitelmaan. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet suunnitelmasi muodostumiseen? *

HUOM! Vastaa tähän kysymykseen ainoastaan, jos valitsit edellisessä kysymyksessä vaihtoehdon "Jokin muu, mikä?". Muussa tapauksessa siirry takaisin edelliseen kysymykseen.

40. Kerro omin sanoin, miten olet päätenyt valitsemaasi jatkosuunnitelmaan. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet suunnitelmasi muodostumiseen? *

HUOM! Vastaa tähän kysymykseen ainoastaan, jos valitsit edellisessä kysymyksessä vaihtoehdon "Jokin muu, mikä?". Muussa tapauksessa siirry takaisin edelliseen kysymykseen.

41. Jos et suunnittele jatkavasi opiskelua heti valmistumisen jälkeen, onko tarkoituksenasia hakea opiskelemaan myöhemmin? *

Kyllä
Luultavasti
Ei
En tiedä vielä

42. Minkä ajan kuluttua sinun on tarkoitus jatkaa opintoja? *

1 vuoden päästä valmistumisesta
2 vuoden päästä valmistumisesta
3 tai useamman vuoden päästä valmistumisesta
En osaa vielä sanoa

43. Mihin suunnittelet hakevasi jatko-opintoihin? *

Ammattikorkeakouluun
Yliopistoon
Toisen asteen ammatillisiin opintoihin
Kansanopistoon
Jokin muu, mikä?

44. Mille alalle aiot hakea jatko-opintoihin? *

45. Aiotko jatkaa opintoja nykyisellä alallasi? *

Kyllä

Luultavasti

Ei

En osaa sanoa

46. Kerro lyhyesti, miksi aiot tai et aio jatkaa opintoja nykyisellä alallasi. *

47. Mihin suunnittelet meneväsi töihin suoritettuasi armeijan tai siviilipalveluksen?

*

48. Suunnitteletko meneväsi töihin alalle, jota opiskelet tällä hetkellä? *

Kyllä

Luultavasti

En

En tiedä vielä

49. Miksi aiot tai et aio mennä töihin alalle, jota opiskelet tällä hetkellä? *

50. Kuinka paljon seuraavat tekijät ovat vaikuttaneet päätökseesi siirtyä työelämään?

*

Vastausvaihtoehtojen selitykset:

1 = Ei lainkaan

2 = Vain vähän

3 = Jonkin verran

4 = Paljon

1. Hyvä työllisyystilanne

2. Hyvä palkkataso

3. Hyvät mahdollisuudet edetä uralla

4. Ala on elämäntehtäväni

5. Työkokemus alalta

6. Sattuma

7. Minulla on hyvät mahdollisuudet saada töitä

8. Minua ei kiinnosta kouluttautuminen

9. Perheenjäseneni ovat vastaavissa töissä

51. Mitkä kolme tekijää edellä olleista tekijöistä ovat vaikuttaneet eniten jatkosuunnitelmaasi hakeutua töihin? *

Vastaa tekijää vastaavalla numerolla.

Vaikutti eniten

Vaikutti toiseksi eniten

Vaikutti kolmanneksi eniten

52. Kerro lyhyesti, miten olet päätynyt valitsemaasi jatkosuunnitelmaan? *

53.

Jos et suunnittele jatkavasi opiskelua heti suoritettuasi armeijan tai siviilipalveluksen, onko tarkoituksenasasi hakea opiskelemaan myöhemmin? *

Kyllä

Luultavasti

Ei

En tiedä vielä

54. Minkä ajan kuluttua armeijan tai siviilipalveluksen suorittamisesta sinun on tarkoitus jatkaa opintoja? *

1 vuoden päästä armeijan tai siviilipalveluksen suorittamisesta

2 vuoden päästä armeijan tai siviilipalveluksen suorittamisesta

3 tai useamman vuoden armeijan tai siviilipalveluksen suorittamisesta

En osaa vielä sanoa

55. Mihin suunnittelet hakevasi jatko-opintoihin? *

Ammattikorkeakouluun

Yliopistoon

Toisen asteen ammatillisiin opintoihin

Kansanopistoon

Jokin muu, mikä?

56. Mille alalle aiot hakea jatko-opintoihin? *

57. Aiotko jatkaa opintoja nykyisellä alallasi? *

Kyllä

Luultavasti

Ei

En osaa sanoa

58. Kerro lyhyesti, miksi aiot tai et aio jatkaa opintoja nykyisellä alallasi. *

59. Kuinka paljon seuraavat tekijät ovat vaikuttaneet jatkokoulutussuunnitelmaasi?

*

Vastausvaihtoehtojen selitykset:

1 = Ei lainkaan

2 = Vain vähän

3 = Jossain määrin

4 = Paljon

- | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| 1. Kiinnostus alaa kohtaan | | | |
| 2. Mahdollisuus mielenkiintoiseen työhön | | | |
| 3. Haluan hyvän ammatin | | | |
| 4. Hyvä työllisyystilanne | | | |
| 5. Haluan tasokkaan koulutuksen | | | |
| 6. Hyvä palkkataso | | | |
| 7. Hyvät mahdollisuudet edetä uralla | | | |
| 8. Ala on elämäntehtäväni | | | |
| 9. Oppilaitos sijaitsee lähellä | | | |
| 10. Työkokemus alalta | | | |
| 11. Kiinnostus ammatillisesti suuntautuneeseen koulutukseen | | | |
| 12. Sattuma | | | |
| 13. On haettava työmarkkinatuen vuoksi | | | |
| 14. Uskon selviäväni koulutuksesta | | | |
| 15. Minulla on hyvät mahdollisuudet päästä | | | |
| 16. Koulutusta suositeltiin | | | |
| 17. Haluan akateemisen koulutuksen | | | |
| 18. Koulutus on arvostettu | | | |
| 19. Koulutus antaa hyvän yhteiskunnallisen aseman | | | |
| 20. Perheenjäsenilläni on alan koulutus | | | |
| 21. Koulutusaika on melko lyhyt | | | |
| 22. Koulutukseen on helppo päästä | | | |

60. Mitkä kolme tekijää edellä olleista tekijöistä ovat vaikuttaneet eniten jatkokoulutussuunnitelmaasi? *

Vastaa tekijää vastaavalla numerolla.

Vaikutti eniten

Vaikutti toiseksi eniten

Vaikutti kolmanneksi eniten

61. Kerro lyhyesti omin sanoin, miten olet päätynyt jatkokoulutussuunnitelmaasi? *

62. Milloin kaksois-/kolmoistutkinnon jälkeinen jatkosuunnitelmasi on muodostunut? *

Jo peruskoulussa

Ammatillisten opintojen ensimmäisenä vuotena

Ammatillisten opintojen toisena vuotena

Ammatillisten opintojen kolmantena tai neljäntenä vuotena

Muulloin, milloin?

63. Kuinka varma olet jatkosuunnitelmastasi? *

En ollenkaan varma

En kovin varma

Jokseenkin varma

Täysin varma

64. Kuinka todennäköisenä pidät jatkosuunnitelmasi toteutumista? *

Erittäin todennäköisenä

Melko todennäköisenä

Melko epätodennäköisenä

Erittäin epätodennäköisenä

65. Kuinka todennäköisenä pidät sitä, että jatkosuunnitelmasi muuttuvat? *

Erittäin todennäköisenä

Melko todennäköisenä

Melko epätodennäköisenä

Erittäin epätodennäköisenä

Käytännöllinen ja teoreettinen suuntautuminen

66. Miten seuraavat väittämät kuvaavat Sinua? *

Vastausvaihtoehtojen selitykset:

- 1 = Ei kuvaa minua lainkaan
- 2 = Kuvaa minua vain vähän
- 3 = Kuvaa minua jossain määrin
- 4 = Kuvaa minua hyvin

1. Odotan koulutukselta yleissivistystä, jonka pohjalta voi kehittää itseään.
 2. Haluan perehtyä syvemmin tiettyihin asioihin, jotka kiinnostavat erityisesti
 3. Olen kiinnostunut tieteellisistä kysymyksistä
 4. Minulle on tärkeää kouluttautua mahdollisimman pitkälle
 5. Koulutuksen tulee antaa taitoja ja valmiuksia, joita voi soveltaa myöhemmässä ammatissa.
 6. Olen kiinnostunut työtehtävistä, joihin liittyy käytännön tekemistä
 7. Pysin hankkimaan opiskelun avulla itselleni ammatin.
 8. Haluan opiskella asioita, joilla on käytännöllinen yhteys.
 9. En ole niinkään kiinnostunut teoreettisista pohdinnoista vaan olen pikemminkin käytännöllisesti suuntautunut.
- Opinto-ohjaus toisen asteen opinnoissa ja jatkosuunnitelmat

67. Miten seuraavat väittämät kuvaavat Sinun kokemuksiasi opinto-ohjauksesta toisen asteen opinnoissasi? *

Vastausvaihtoehtojen selitykset:

- 1 = Ei pidä ollenkaan paikkaansa
- 2 = Pitää vain vähän paikkansa
- 3 = Pitää jokseenkin paikkansa
- 4 = Pitää täysin paikkansa

Opinto-ohjauksella on ollut vaikutusta jatkosuunnitelmieni muodostumiseen. Olen saanut tarpeeksi ohjausta jatkosuunnitelmien teossa.
Olen ollut tyytyväinen opinto-ohjaukseen.

68. Kerro lyhyesti omin sanoin, miten opinto-ohjaus toisen asteen opinnoissasi on vaikuttanut jatkosuunnitelmiisi. *

69. Mihin olet ollut tyytyväinen opinto-ohjauksessa toisen asteen opinnoissasi? *

70. Mihin et ole ollut tyytyväinen opinto-ohjauksessa toisen asteen opinnoissasi ja olisitko kaivannut jotain lisää? Mitä olisit kaivannut lisää? *

Lopuksi

71. Lopuksi haluaisin vielä mainita

72. Haluatko osallistua elokuvalippujen arvontaan? *

Kyllä

Ei

73. Yhteystiedot elokuvalippujen arvontaan

Jos haluat osallistua elokuvalippujen arvontaan, kirjoita nimesi ja sähköpostiosoitteesi. Yhteystiedot hävitetään heti arvonnän jälkeen ja tutkimuksen varsinaiset vastaukset käsitellään nimettömästi.

Etunimi

Sukunimi

Sähköposti

Kiitos paljon vastauksistasi ja hyvää syksyn jatkoa sekä menestystä opintoihisi!



Liite 3. Tutkimuslupa-asiakirjat ja tutkimuksesta tiedottaminen.

TAMPEREEN KAUPUNKI
HYVINVOINTIPALVELUT

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS
Sivistyspalvelut

1 (6)

Hakemuksen saapumispvm 5.9.2014

1 TUTKIMUSLUVAN HAKIJA(T)

Sukunimi Lietzén	Etunimi Outi Sofia	Syntymäaika 20.02.1989
Osoite Yo-kylä 21 A 10, 20540 Turku		
Puhelin 040 5796068	Sähköpostiosoite osliet@utu.fi	

Sukunimi	Etunimi	Syntymäaika
Osoite		
Puhelin	Sähköpostiosoite	

Muut tutkimuksen tekemiseen osallistuvat henkilöt

Sukunimi	Etunimi	Syntymäaika
Osoite		
Puhelin	Sähköpostiosoite	

Tutkimuslaitos, oppilaitos Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta
Koulutusohjelma Yleinen kasvatustiede, kasvatustieteiden maisteri

2 TUTKIMUKSEN OHJAAJA(T)

Sukunimi Silvennoinen	Etunimi Heikki
Toimipaikka ja osoite Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, Educarium, 20014 Turku	
Puhelin (02) 3338853	Sähköpostiosoite heikki.silvennoinen@utu.fi
Oppiarvo ja ammatti Professori, kasvatustiede	
Sitoudun ohjaamaan tutkimusta Päiväys 1.9.2014	Allekirjoitus <i>Heikki Silvennoisen puolesta</i> <i>Ulla Kiviaho</i> Ulla Kiviaho Hallintosuunnittelija

*Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tdk*

3 TUTKIMUKSEN LYHYT KUVAUS (nimi, keskeiset tavoitteet, tutkimusmenetelmät, kohderyhmä)

Alaikäisen lapsen haastattelu tai havainnointi edellyttää aina huoltajan kirjallisen luvan.

Pro gradu tarkoitusena on selvittää kaksois- ja kolmoistutkintoa suorittavien koulutuksen jälkeisiä suunnitelmia. Tutkimus toteutetaan kyselytutkimuksena. Tutkimuksessa kysytään: missä vaiheessa päätös valmistumisen jälkeisistä suunnitelmista on muodostunut, ja miten kaksois- ja kolmoistutkinnon valinnan perusteet ovat yhteydessä jatko suunnitelmiin? Aikaisempien tutkimusten (esim. Garam & Ahola 2001; Savolainen 2001) perusteella näyttäisi siltä, että koulutusurien suunta muotoutuu jo peruskoulussa. Esimerkiksi suuntautuminen ammatillisiin opintoihin lukioaikana näyttäisi ohjaavan hakeutumaan myöhemminkin ammatillisiin opintoihin.

Tutkimuksen tutkimusjoukko on Helsingin, Tampereen ja Turun kaupungin ammattiopistoissa toista ja kolmatta vuotta kaksois- ja kolmoistutkintoa suorittavat opiskelijat. Kysely toteutetaan Webropol-ohjelman avulla. Kyselyyn vastaaminen kestää 15-20 minuuttia. Kyselyyn vastaaminen on tarkoitus toteuttaa osana oppilaanohjauksen tuntia. Itse olisin paikalla kertomassa tutkimuksesta ja ohjeistamassa opiskelijoita kyselyyn vastaamisessa. Tarvittaessa tulen paikalle uudestaan, jos kyselyn toteuttamispäivänä on runsaasti poissaolevia opiskelijoita. Kyselyn vastaukset käsitellään nimettömästi, eikä vastauksia tulla käyttämään muuhun kuin tämän tutkimuksen tarkoituksiin.

Tutkimuksen taso

- Väitöskirja Licensiaattitutkimus Pro gradu AMK opinnäytetyö
- Muu, mikä?

Tutkimuksen kohde sivistyspalveluissa**Päivähoito**

- Päiväkotihoido
 Perhepäivähoito
 Esiopetus
 Avoin varhaiskasvatus

Perusopetus

- Aamu- ja iltapäivätoiminta
 Perusopetus
 Yksittäinen koulu,

nimi:

Toisen asteen koulutus

- Lukiokoulutus
 Ammatillinen koulutus

Kulttuuri- ja sivistyspalvelut

- Kirjastopalvelut
 Museopalvelut
 Kulttuuripalvelut
 Liikuntapalvelut
 Työväenopistopalvelut

Muu

Pääasiallinen tutkimustapa / menetelmä

- Kysely
 Haastattelu
 Havainnointi
 Asiakirja/tilastoanalyysi
 Muu mikä

Aineiston suunniteltu keruu-aika

Alkaa

Päättyy

Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika

1.10.2014

31.10.2014

Toukokuu 2015


4 YHTEYSHENKILÖ(T) SIVISTYSPALVELUISSA

Tutkimusluvan myöntämisen edellytyksenä on, että hakija on ollut yhteydessä siihen sivistyspalveluja tuottavaan yksikköön, johon tutkimus kohdistuu. Asianomaisen yksikön yhteyshenkilöt nimetään alla olevaan kohtaan.	
Nimi ja yksikkö Helena Koskinen, Tredu	Puhelin ja sähköposti 0400 236 990, helena.koskinen@tampere.fi
Nimi ja yksikkö Satu Kaakkomäki, Tredu	Puhelin ja sähköposti 044 766 4413, satu.kaakkomaki@tampere.fi
Nimi ja yksikkö	Puhelin ja sähköposti

5 TUTKIMUKSEN KOHDE

a) Asiakirjatiedot mistä dokumenteista, tilastoista, rekistereistä haetaan tietoa - mitä tietoa edellä mainituista asiakirjoista tutkitaan
b) Muu tutkimuksessa käytettävä aineisto (esim. haastattelu, kysely) Tutkimus on tarkoitus toteuttaa sähköisesti Webropol-kyselynä. - tutkimuslupahakemukseen liitetään malli tutkittavalle lähetettävästä kirjeestä sekä suostumusasiakirjasta.
c) Arvio osallistuvan henkilökunnan työajan käytöstä Oppilaanohjauksen tunteista n. 20 min, käytännön järjestelyjen suunnitteluun kuluva aika, n. 3 h.
d) Arvio miten tutkimus hyödyntää kaupungin palvelujen kehittämistä Tutkimuksesta saatavaa tietoa voitaisiin käyttää oppilaanohjauksen kehittämässä.

6 TUTKIJAN/TUTKIJOIDEN SITOUMUS JA ALLEKIRJOITUKSET

Sitoudun siihen, etten käytä saamiini tietoja tutkittavan tai hänen läheisensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus enkä luovuta saamiini henkilötietoja sivullisille. Sitoudun tutkijan eettisiin periaatteisiin.	
1.9.2014 Päiväys	 Outi Lietzén Allekirjoitus ja nimen selvennys
Päiväys	Allekirjoitus ja nimen selvennys

Hakemuksen liitteet	
<input checked="" type="checkbox"/> Tutkimussuunnitelma <input checked="" type="checkbox"/> Kysely/haastattelu yms. lomake <input type="checkbox"/> Aineistonkeruulomake <input checked="" type="checkbox"/> Muu aineiston keruuseen liittyvä materiaali (esim. yhteydenottokirje ja suostumusasiakirja alaikäisen huoltajalle)	• yhteystietotiedustelulomake • tiedotuskirje opiskelijoille
<input checked="" type="checkbox"/> Tutkimukseni voidaan julkaista Tampereen kaupungin julkaisusarjassa tai kaupungin Internet-sivulla.	

Tallenna Tulosta Tyhjennä

TAMPEREEN KAUPUNKI
HYVINVOINTIPALVELUT

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS
Sivistyspalvelut

4 (6)

7 TUTKIMUSLUPAHAKEMUS LÄHETETÄÄN OSOITTEELLA:

Päivähoito
pedagogisen tuen koordinaattori Sari Salomaa-Niemi
Keskustori 4, PL 487
33101 Tampere

Yksittäisen peruskoulun osalta luvan myöntää
rehtori.

Useampaa peruskoulua koskevat luvat
kasvatus- ja opetuspäällikkö Pia Kola-Torvinen
Keskustori 4, PL 487
33101 Tampere

Ammatillinen koulutus
ammattillisen koulutuksen johtaja
Helena Koskinen
Tredu, Ajokinkuja 6, PL 217
33101 Tampere

Lukiot
lukiokoulutuksen johtaja Elja Tiisala-Heiskala
Tredu, Ajokinkuja 6, PL 217
33101 Tampere

Koko toisen asteen koulutusta koskevat luvat
tuotantojohtaja Jorma Suonio
Tredu, Ajokinkuja 6, PL 217
33101 Tampere

Kulttuuripalvelut
kulttuuritoimenjohtaja Jaakko Masonen
Puutarhakatu 11
33210 Tampere

Kirjastopalvelut
kirjastopalvelujohtaja ota Paula Rautaharkko
PL 152, 33210 Tampere

Liikuntatoimi
liikuntatoimen johtaja Pekka P. Paavola
Suvantokatu 4, PL 487
33101 Tampere

Tampereen työväenopisto
rehtori Matti Saari
PL 63
33541 Tampere

Sara Hilden -taidemuseo
museonjohtaja Riitta Valorinta
Särkänniemi
33230 Tampere

8 PÄÄTÖS

Tutkimuslupa myönnetään seuraavin ehdoin:

1. Tutkija sitoutuu tietojen käsittelyssä ja suojaamisessa noudattamaan henkilötietolain määräyksiä.
2. Tutkimuksessa mahdollisesti syntyvät yksittäisten henkilöiden tietoja koskevat tutkimusrekisterit hävitetään tai arkistoidaan henkilötietolaissa edellytetyllä tavalla.
3. Mahdollisesti tarvittavassa suostumusasiakirjassa tulee ilmetä a.o. henkilön lupa käyttää häntä koskevia tietoja, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja henkilöiden mahdollisuus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen heti niin halutessaan.
4. Tutkimuslupa ei oikeuta hakemaan tietoja Hyvinvointipalvelujen tietojärjestelmistä.
5. Tutkimuksen valmistuttua tutkimusraportti toimitetaan asianomaiselle yhteyshenkilölle.
6. Jos tutkimus keskeytyy, siitä ilmoitetaan yhteyshenkilölle ja tutkimusluvan myöntäjälle.
7. Alaikäisten lasten haastatteluun pyydetään aina huoltajien kirjallinen lupa.
8. Lupa voidaan peruuttaa, jos lupapäätöksen ehtoja rikotaan, jolloin luvansaajan on palautettava tutkimusta varten saamansa tiedot.
9. Lupa on voimassa hakemuksessa määritellyn ajan.

Muu:

Tutkimuslupaa ei myönnetä

Perustelut liitteenä

Luvan myöntäjä



Virkanimike, allekirjoitus ja nimenselvennys

Helena Koskinen
ammattilaisen koulutuksen johtaja

Päiväys

16.9.2014

10. PÄÄTÖKSEN JAKELU

1. Hakija Päiväys 16.9.2014 Lähetetty
2. Yhteyshenkilö
3. Syyntia Tarja

OHJEITA HAKULOMAKKEEN TÄYTTÄMISEEN

Kaikkiin Tampereen kaupungin hyvinvointipalveluja koskeviin tutkimuksiin tarvitaan lupa.

Sivistyspalveluilla on yksi yhteinen lupahakemuslomake, jonka kohdassa 3 tarkennetaan tutkimuksen kohde sivistyspalveluissa. Vastaavasti avopalveluilla on oma yhteinen lupahakemuslomakeensa ja laitoshoidolla omansa. Kaikki potilashoitoon liittyvät luvat haetaan potilastutkimuksen lupahakemuslomakkeella. Luvan myöntäminen saattaa edellyttää sairaanhoitopiirin eettisen toimikunnan lupaa.

Tutkimuksen ohjaaja oppilaitoksessa

- Mikäli kyseessä on oppinäytely, oppilaitoksen tai tutkimuslaitoksen ohjaajan yhteystiedot. Allekirjoituksellaan ohjaaja sitoutuu ohjaamaan tutkimusta.

Yhteyshenkilöt hyvinvointipalveluissa

- Tutkimusluvan myöntämisen edellytyksenä on, että hakija on ollut yhteydessä siihen yksikköön, johon tutkimus kohdistuu. Hakulomakkeeseen nimetään yhteyshenkilöt.

Tutkimusmenettely ja tutkimusaineiston suojaus

- Tutkija sitoutuu noudattamaan voimassa olevia lakeja.
- Tutkija sitoutuu noudattamaan hyvää tutkimusetiikkaa ja –moraalia.
- Potilashoitoon liittyvissä tutkimuksissa noudatetaan muun muassa lääketieteellisestä tutkimuksesta annettua lakia (488/1999), lakia potilaan asemasta ja oikeuksista (785/1992) sekä lakia sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000) sekä niihin myöhemmin säädettyjä muutoksia.
- Asiakastietojen luovuttamisesta tieteellisiin tutkimuksiin säädetään laissa viranomaisten toiminnan julkisuudesta (621/1999) ja henkilötietolaissa (523/1999).
- Asiakastietojen tai muiden tilastotietojen luovuttamisesta tiedetutkimusta varten vastaa aina lupahakemuksessa mainittu kaupungin yhteyshenkilö (useimmiten yksikön esimies).
- Asiakkaan asiakirjatiedot ovat salassa pidettäviä. Tutkimusaineiston keräämiseen, käyttämiseen, säilyttämiseen ja hävittämiseen sovelletaan henkilötietolain säännöksiä.
- Lain mukaan tutkimuksen tekijän tulee käsitellä tietoja huolellisesti ja tutkittavien yksityisyyttä suojaan.
- Lomakkeet tulee suunnitella mahdollisuuksien mukaan siten, että tunnistetiedot voidaan tarvittaessa erottaa ja hävittää.
- Aineiston analysointi hoidetaan ilman tunnistetietoja ja tai henkilötiedot salakirjoitetaan aina kun se on mahdollista.
- Tunnistetiedot hävitetään heti kun ne eivät ole enää välttämättömiä tutkimuksen toteuttamisen tai sen tulosten asiamukaisuuden varmistamisen kannalta.

Tutkimusaineiston hävittäminen

- Tutkimuksen henkilörekisteri joko hävitetään tai arkistoidaan.
- Tutkimusaineisto on hävitettävä kun henkilötiedot eivät ole tarpeen tutkimuksen suorittamiseksi tai sen tulosten asiamukaisuuden varmistamiseksi. Jos tutkimusaineisto hävitetään ilman tunnistetietoja, tulee kertoa tunnistetietojen hävittämistapa.

Tutkimuslupahakemus lähetetään hakemuksessa mainittuun osoitteeseen (kohta 7).

Päätöksen jakelu

- Päätös lähetetään hakijalle ja lisäksi tutkimuslupahakemuksessa nimetyille yhteyshenkilöille (kohta 4).
- Luvanmyöntäjä ylläpitää tutkimusaiheista ajantasaista tutkimuslupapankkia verkkosivullaan.

Valmiin tutkimuksen palautus

- Valmis tutkimus lähetetään tutkimuksessa nimetyille yhteyshenkilöille.

Turun kaupunki	§	Päätöspöytäkirja	1
Sivistystoimiala, ammatillinen koulutus Tulosaluejohtaja	25	02.09.2014	

9185-2014 (19)

Tutkimusluvan myöntäminen/Lietzén Outi

Johdon sihteeri Lucy Volosatova

Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelija Outi Lietzén anoo lupaa kyselytutkimuksen koskien kaksois- ja kolmoistutkiminnon suorittavia käsittelevän pro gradun toteuttamista Turun ammatti-instituutissa.

Liite 1

Tutkimussuunnitelma

Päätös Päätän myöntää Outi Lietzénille tutkimusluvan. Ammatillisen koulutuksen tulosalueen yhdyshenkilönä toimii rehtori Soile Lehto.



Hannu Immonen
Tulosaluejohtaja

Lisätietoja päätöksestä antaa tarvittaessa rehtori Soile Lehto, puh. 044 907 3724.

Oikaisuvaatimusohjeet päätöspöytäkirjan liitteenä.

Jakelu

ao Lietzén Outi
ilm Aho Teuvo
ilm Aksentjev Anne
ilm Dahlström Kalervo
ilm Hauninen Mikko
tied Jalonen Timo
ilm Koskinen Henry
tpv Lehto Soile
ilm Mäkilä Timo
ilm Ojanen Kalle
tied Oksanen Marjo
ilm Pietiä Olli


Oikaisuvaatimusohjeet
 Kunnallsasiat

 TURUN SIVISTYSTOIMIALA
 AMMATILLISEN KOULUTUKSEN TULOSALUE
 TULOSALUEJOHTAJA

Päivämäärä 2.9.2014

Pykälä 25

Sivu 1

Oikaisu-vaatimus-oikeus	Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen. Oikaisuvaatimuksen saa tehdä se, johon päätös on kohdistettu tai jonka oikeuteen, velvollisuuteen tai etuun päätös välittömästi vaikuttaa (asianosainen) sekä kunnan jäsen.	
Oikaisu-vaatimus-viranomainen	Viranomaisen, jolle oikaisuvaatimus tehdään, osoite ja postiosoite Turun kasvatus- ja opetuslautakunta Käsityöläiskatu 10 20100 Turku sivistystoimiala@turku.fi	
Oikaisu-vaatimusaika ja sen alkaminen	Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Kunnan jäsenen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, kun pöytäkirja on asetettu yleisesti nähtäväksi. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, jollei muuta näytetä, seitsemän päivän kuluttua kirjeen lähettämisestä, saantitodistuksen osoittamana aikana tai erilliseen tiedoksisaantitodistukseen merkittynä aikana.	
Pöytäkirjan nähtäväksi asettaminen	Pvm 9.9.2014 klo 8.30 - 15.15, Ammattiopetuskeskus, Kellonsoittajankatu 9-11	
Tiedoksianto asianosaiselle¹	<input type="checkbox"/> Lähetetty tiedoksi kirjeellä (kuntalaki 95 §).	Asianosainen Outi Lietzén
	Annettu postin kuljetettavaksi pvm/tiedoksiantaja	
	<input type="checkbox"/> Luovutettu asianosaiselle Paikka, pvm ja tiedoksiantajan allekirjoitus	Asianosainen
		Vastaanottajan allekirjoitus
	<input checked="" type="checkbox"/> Muulla tavoin, miten Sähköpostin liitteenä 2.9.2014, Lucy Volosatova, johdon sihteeri	
Oikaisu-vaatimuksen sisältö ja toimittaminen	Oikaisuvaatimuksesta on käytävä ilmi vaatimus perusteineen ja se on tekijän allekirjoitettava. Oikaisuvaatimus on toimitettava oikaisuvaatimusviranomaiselle ennen oikaisuvaatimusajan päättymistä.	
Lisätietoja	Tuomioistuinten ja eräiden oikeushallintoviranomaisten suoritteista perittävistä maksuista annettu lain (701/93) 3 §:n nojalla muutoksenhakijalta peritään oikeudenkäyntimaksua hallinto-oikeudessa 89 euroa.	

Liitetään päätökseen/otteeseen

¹ Täytetään otteeseen, jos päätös annetaan erityistiedoksiantona tiedoksi kuntalain 92 §:n 1 momentissa tarkoitetulle asianosaiselle. Tummennettu alue täytetään myös viranomaiselle jäävään kaksoiskappaleeseen.

Wilma-viesti poissaoleville opiskelijoille

Pro gradu -tutkielma: Kaksois- ja kolmoistutkintoa suorittavien jatkokoulutus suunnitelmien muodostuminen

Hei Sinä kaksois- tai kolmoistutkinnon suorittaja!

Sinulla on mahdollisuus osallistua sähköiseen kyselyyn, jolla kerään aineistoa pro gradu -tutkielmaani.

Olen Turun yliopiston kuudennen vuoden kasvatustieteen opiskelija. Tutkin pro gradussani sitä, millä perusteella Helsingin, Turun ja Tampereen ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevat kaksois- ja kolmoistutkinnon suorittajat ovat valinneet kaksois-/kolmoistutkinnon ja millaisia jatkosuunnitelmia heillä on valmistumisen jälkeen.

Kyselyyn vastaaminen vie noin 15–20 minuuttia. Kyselyssä on kysymyksiä kaksois-/kolmoistutkinnon valinnasta sekä jatkosuunnitelmista. Kyselyssä on sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Kaikki eivät vastaa samoihin kysymyksiin, minkä takia kysely automaattisesti hyppää yli joitakin kysymyksiä riippuen siitä, miten olet vastannut. Lue huolella jokainen vastausvaihtoehto, olen pyrkinyt huomioimaan mahdollisimman monenlaiset vastaukset.

Kyselyyn vastanneiden kesken arvotaan jokaista koulua kohden 2 Finnkinon elokuvalippua. Jos haluat osallistua elokuvalippujen arvontaan, tulee Sinun antaa nimesi ja yhteystietosi, joita kysytään kyselyn lopussa. Yhteystietoja ei tulla käyttämään mihinkään muuhun tarkoitukseen, ja ne hävitetään heti arvonnän suorittamisen jälkeen. Itse kyselyn vastaukset tullaan käsittelemään nimettömästi.

Sinulla on aikaa vastata kyselyyn 16.11.2014 asti.

Kyselyyn vastaaminen on täysin vapaaehtoista. Jokainen vastaus olisi kuitenkin tärkeä ja arvokas! ☺

Kyselyyn pääset seuraavan linkin kautta: www.webropolsurveys.com/jatkosuunnitelmat.net

Salasana kyselyyn on: Marraskuu2014

HUOM! Lue vielä alla olevat ohjeet ennen vastaamista.

Kysely tekee vastauksistasi koosteen, joista sinun on vielä mahdollisuus tarkastella omia vastauksiasi ennen varsinaista vastausten lähettämistä. Mene koostesivun loppuun asti, josta löydät ”Valmis” –painikkeen, jota klikkaamalla vastauksesi rekisteröityvät. Vastaukset ovat rekisteröityneet, kun näytölle tulee teksti ”**Kiitos paljon vastauksistasi ja hyvää syksyn jatkoa sekä menestystä opintoihisi!**”

Jos jätät sähköpostiosoitteesi elokuvalippujen arvontaa varten, saat vahvistusviestin kyselyyn vastaamisesta minun sähköpostiosoitteestani (osliet@utu.fi). Jos sinulla herää kysymyksiä, minut tavoittaa samasta sähköpostiosoitteesta.

Ystävällisin terveisin,
Outi Lietzén
Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Yhteystietotiedustelulomake tutkimuksen etenemisestä tiedottamista varten

Pro graduni tarkoituksena on selvittää **kaksois- ja kolmoistutkintoa suorittavien koulutuksen jälkeisiä suunnitelmia**. Tutkimus toteutetaan kyselytutkimuksena. Tutkimuksessa kysytään: missä vaiheessa päätös valmistumisen jälkeisistä suunnitelmista on muodostunut, ja miten kaksois- tai kolmoistutkinnon valinnan perusteet ovat yhteydessä jatkosuunnitelmiin?

Tutkimuksen tutkimusjoukkona on **Helsingin, Tampereen ja Turun** kaupungin ammattiopistoissa toista ja kolmatta vuotta kaksois- ja kolmoistutkintoa suorittavat opiskelijat.

Jos haluat, että Sinulle tiedotetaan tutkimuksen kulusta, esimerkiksi alustavista koulukohtaisista tutkimustuloksista, voit kirjoittaa alla olevaan listaan sähköpostiyhteystietosi. Sinun ei tarvitse kirjoittaa siihen etu- tai sukunimeäsi. Tähän listaan kirjoitettuja yhteystietoja ei missään vaiheessa käsitellä yhdessä varsinaisen tutkimusaineiston käsittelyn yhteydessä.

Ystävällisin terveisin,

Outi Lietzén

puh. 040 579 6068

sähköposti: osliet@utu.fi

Sähköpostiosoitteesi

Liite 4. Webropol-aineiston tietosuojailmoitus.

Tutkimusdatan tietosuojailmoitus

1. Tutkimuksen rekisterinpitäjä Turun yliopisto, FI-20014 Turku

2. Yhteistyöhankkeena tehtävän tutkimuksen osapuolet ja vastuunjako

-

3. Tutkimuksen vastuullinen johtaja tai siitä vastaava ryhmä

-

4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot

Turun yliopiston tietosuojavastaavan yhteysosoite: dpo@utu.fi

5. Tutkimuksen suorittajat

Outi Lietzén

Heikki Silvennoinen (väitöskirjan 1. ohjaaja)

6. Yhteystenkilö tutkimusrekisteriä koskevissa asioissa

Outi Lietzén

7. Tutkimusrekisterin nimi

Yhdistelmätyötoimen toisen asteen koulutusvalintana

8. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus

Väitöstutkimus.

9. Henkilötietojen käsittelyn oikeusperuste

Henkilötietojen käsittelyn peruste on yleinen etu; tieteellinen tutkimus.

10. Mitä henkilötietoja tutkimusaineisto sisältää

Käsiteltävät henkilötiedot: Tutkittavien sukupuoli, ikä, oppilaitos, opiskeltava ala, koulumenestys peruskoulussa/ toisella asteella, vanhempien koulutus/ammatti, toisen asteen jälkeiset suunnitelmat, kokemukset toiselta asteelta

Tiedot on pääasiassa numeerista tietoa. Kyselyssä oli muutama avoin kysymys. Avoimet vastaukset ovat luonteeltaan yleisluontoisia ja eivät sisällä erityisiä henkilötietoryhmiä.

11. Mistä lähteistä henkilötietoja kerätään

Aineisto on kerätty Webropol-ohjelmalla. Kyselyyn vastanneet ovat toisen asteen ammattillisen koulutuksen opiskelijoita ja kaikki yli 15-vuotiaita. Aineiston keruulle haettiin kunkin oppilaitoksen käytäntöjen mukaisesti tutkimuslupa. Aineisto on alun perin kerätty rekisterin omistajan pro gradua varten syksyllä 2014.

12.Tietojen siirto tai luovuttaminen tutkimusryhmän ulkopuolelle

Ei siirretä.

13.Tietojen siirto tai luovuttaminen EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle

Ei siirretä EU:n ulkopuolelle.

14.Automatisoitu päätöksenteko

Ei.

15.Henkilötietojen suojauksen periaatteet

Tiedot ovat salassa pidettäviä

Salassapitoperuste:

Sisältää henkilötietoja.

Tietojärjestelmissä käsiteltäviä tietoja suojataan seuraavin keinoin:

käyttäjätunnus, salasana, kulunvalvonta

Suorien tunnistetietojen käsittely:

Suorat tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa

16.Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Tutkimusrekisteri säilytetään 15 vuotta tutkimuksen päätyttyä tutkijan yliopiston henkilökohtaisella verkkolevyllä.

17.Rekisteröidyn oikeudet ja niiden mahdollinen rajoittaminen

Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, mikäli rekisteröity katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä.

Rekisteröidyllä on oikeus tarkistaa itseään koskevat tiedot (artikla 15)..

Rekisteröidyllä on oikeus tietojensa oikaisemiseen (artikla 16).

Rekisteröity voi tehdä yliopistolle tietopyynnön. Tietoja ei voida kuitenkaan oikaista rekisteröidyn pyynnöstä, koska tietojen muuttaminen tai poistaminen hankaloittaisi merkittävästi tutkimuksen toteuttamista ja vahingoittaa aineistoa. Lisäksi tutkimus tehdään 2014 saatujen tietojen ja vastausten pohjalta.

Rekisteröidyllä on oikeus vaatia tietojensa poistattamiseen (artikla 17).

Rekisteröidyllä on oikeus vaatia käsittelyn rajoittamista (artikla 18).

Rekisteröidyn oikeus vastustaa henkilötietojensa käsittelyä (artikla 21).

Tietoja ei voida kuitenkaan poistaa tai niiden käyttöä ei voi rajoittaa rekisteröidyn pyynnöstä eikä rekisteröity voi vastustaa henkilötietojensa käsittelyä, koska tämä hankaloittaisi merkittävästi tutkimuksen toteuttamista ja vahingoittaa aineistoa. Henkilötietojen käsitteystä on tehty vaikutusten arviointi.

Liite 5. Osatutkimus I:n tutkimusaineisto.

Liitetaulukko 1. Osatutkimus I:n tutkimusaineisto luokiteltuna sen mukaan, miten paljon siinä on käsitelty yhdistelmä-tutkintoa tai toisen asteen yhteistyötä.

Vuosi- kym- men	Dokumentti	Käsitel- läänkö doku- mentissa yh- distelmä-tu- tointa tai toi- sen asteen yhteistyötä?
1980- luku	OPM. (1989) <i>Koulutuksen kehittäminen – harjoitetun koulutuspolitiikan tulosten tarkastelua ja hahmotelmia peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittämisessä</i> . Helsinki: Opetusministeriö.	Toisen asteen yhteistyö on yksi dokumentin pääaihe
	Valtioneuvoston kanslia. (1987). <i>Pääministeri Harri Holkerin hallituksen ohjelma 30.4.1987</i> . https://valtioneuvosto.fi/-/64-paaministeri-harri-holkerin-hallituksen-ohjelma	Toisen asteen yhteistyötä käsitellään suppeasti
1990- luku	HE 59/1992. Hallituksen esitys eduskunnalle ammatillisten oppilaitosten ja lukion yhteistoimintaa koskevaksi lainsäädännöksi. https://www.finlex.fi/fi/hallituksen-esitykset/1992/59 OPM. (1994). <i>Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Koulutuskokeilujen seurantaryhmän loppuraportti</i> . Helsinki: Opetusministeriö. OPM. (1999) <i>Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulut. Raportti 9. Lukuvuodet 1992-98</i> . Helsinki: Opetusministeriö. OPM. (1990). <i>Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämislinjat</i> . Helsinki: Opetusministeriö.	Yhdistelmä-tutkintoa ja toisen asteen yhteistyötä käsitellään laajasti.
	OPM. (1991). <i>Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996</i> . Helsinki: Opetusministeriö. OPM. (1995). <i>Koulutus & tutkimus 2000. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995–2000</i> . Helsinki: Opetusministeriö. Valtioneuvoston kanslia. (1991). <i>Pääministeri Esko Ahon hallituksen ohjelma 26.4.1991</i> . https://valtioneuvosto.fi/-/65-paaministeri-esko-ahon-hallituksen-ohjelma Valtioneuvoston kanslia. (1995). <i>Pääministeri Paavo Lipposen hallituksen ohjelma 13.4.1995</i> https://valtioneuvosto.fi/-/66-paaministeri-paavo-lipposen-hallituksen-ohjelma Valtioneuvoston kanslia. (1999). <i>Pääministeri Paavo Lipposen II hallituksen ohjelma 15.4.1999</i> . https://valtioneuvosto.fi/-/67-paaministeri-paavo-lipposen-ii-hallituksen-ohjelma	Yhdistelmä-tutkintoa ja toisen asteen yhteistyötä käsitellään suppeasti.

(jatkuu)

Liitetaulukko 1. (jatkuu)

Vuosi- kym- men	Dokumentti	Käsitel- läänkö doku- mentissa yh- distelmätut- kintoa tai toi- sen asteen yhteistyötä?
2000- luku	<p>OPM. (2001a). <i>Nuorisoasteen koulutuskokeilun arviointiryhmän muistio</i>. Helsinki: Opetusministeriö.</p> <p>OPM. (2001b). <i>Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 10. Lukuvuodet 1992–2000</i>. Helsinki: Opetusministeriö.</p>	Yhdistelmä- tutkintoa ja toisen asteen yhteistyötä käsitellään laajasti.
	<p>HE 47/2004. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi lukiolain 18 §:n muuttamisesta. https://finlex.fi/fi/hallituksen-esitykset/2001/212</p> <p>OPM. (2000) <i>Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004</i>. Helsinki: Opetusministeriö.</p> <p>OPM. (2002). <i>Lukiokoulutuksen kehittämistyöryhmän muistio</i>. Helsinki: Opetusministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:952-442-414-2</p> <p>OPM. (2004). <i>Koulutus ja tutkimus 2003–2008</i>. Helsinki: Opetusministeriö.</p> <p>OPM. (2007). <i>Ammatillisten tutkintojen kehittämisperiaatteet ja asema koulutusjärjestelmässä</i>. Helsinki: Opetusministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-285-2</p> <p>OPM. (2008). <i>Koulutus ja tutkimus 2007–2012</i>. Helsinki: Opetusministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-507-5</p> <p>Valtioneuvoston kanslia. (2003). <i>Pääministeri Matti Vanhasen hallituksen ohjelma 24.6.2003</i>. http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023031331319</p> <p>Valtioneuvoston kanslia. (2007). <i>Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma</i>. http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023031331321</p> <p>Valtioneuvoston kanslia. (2011). <i>Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma</i>. Hallituksen julkaisusarja 2011:1. http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201704256255</p>	Yhdistelmä- tutkintoa ja toisen asteen yhteistyötä käsitellään suppeasti.
2010- luku	<p>Eduskunta. (2018). <i>Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi ylioppilastutkinnosta ja lukiolain 1 ja 6 §:n muuttamisesta. Asiantuntijalausunnat</i>. https://www.eduskunta.fi/fi/vaski/kasittelytiedot-valtiopaivaasia/sivut/he_235+2018_asiantuntijalausunnat.aspx</p> <p>OKM. (2012a). <i>Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016</i>. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-094-0</p> <p>OKM. (2012b). <i>Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi</i>. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-189-3</p> <p>OKM. (2017). <i>Lukioseelvitys: Kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä</i>. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-531-0</p> <p>OKM. <i>Usein kysytyä korkeakouluvalinnoista</i>. https://okm.fi/usein-kysytya-korkeakouluvalinnat (Luettu 24.3.2021)</p> <p>Valtioneuvoston kanslia. (2019). <i>Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019: Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta</i>. Valtioneuvoston julkaisu 2019:31. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3o.fi/handle/10024/161931</p>	Yhdistelmä- tutkintoa ja toisen asteen yhteistyötä käsitellään suppeasti.

(jatkuu)

Liitetaulukko 1. (jatkuu)

Vuosi- kym- men	Dokumentti	Käsitel- läänkö doku- mentissa yh- distelmätut- kintoa tai toi- sen asteen yhteistyötä?
2010- luku	<p>OKM. (2010). <i>Ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämishankkeen loppuraportti</i>. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-966-0</p> <p>OKM. (2016). <i>Ehdotus koulutussopimuksen käyttöönotosta ammatillisessa koulutuksessa</i>. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.</p> <p>Valtioneuvoston kanslia. (2015). <i>Ratkaisujen Suomi: Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015</i>. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-181-7</p> <p>Valtioneuvoston kanslia. (2016). <i>Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019. Päivitys 2016</i>. https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/321857/Toimintasuunnitelma%20strategisen%20hallitusohjelman%20kärkihankkeiden%20ja%20reformien%20toimeenpanemiseksi%202015–2019,%20päivitys%202016/305dcb6c-c9f8-4aca-bbbb-1018cd7a1fd8</p>	<p>Yhdistelmä- tutkintoa tai toisen asteen yhteistyötä ei käsitellä.</p>

Liite 6. Sisällönanalyysin kvantifioinnit.

Liitetaulukko 2. Yhdistelmäututkinnon valinnanperusteet, muokattu Lietzén (2016, s. 83–84).

Vastaussisältö	N (%)	Esimerkkivastauksia
Kaksi kärkeä yhdellä iskulla	126 (35)	"Halusin ammattikouluun mutta sain päähän piston, että lukiokin olisi ihan kiva käydä. Ja juuri sopivasti oli tarjolla kauppaopisto+lukio." "Säästää aikaa - kaksi tutkintoa yhdellä iskulla"
Jatkokoulutusmahdollisuudet	98 (27,2)	"Jotta pääsen hyvin opiskelemaan." "Aijon hakea kaksoistutkinnon jälkeen rakennus puolen diplomi-insinööriksi ja siellä tarvitaan käytännön osaamista."
Mahdollisuus suorittaa lukio valikoiden	71 (19,7)	"En koskaan olisi halunnut pelkkään lukioon, koska siellä opiskellaan niin paljon turhaa." "Halusin saada lakin ja en olisi jaksanut pelkkää lukiota, joten valitsin kaksoistutkinnon."
Yleisesti hyvä vaihtoehto ja paremmat jatkumahdollisuudet (ei eritelty jatko-opintoja/ työllistymistä)	66 (18,3)	"Se kiinnosti minua eniten" "Ajattelin, että hyötyisin kahdentutkinnon suorittamisesta tulevaisuudessa."
Ammatillinen tutkinto	51 (14,2)	"Koska kyseinen ala kiinnosti [...]. "aioin ensin lukioon, mutta sieltähän ei valmistu miksikään ja koulu olisi jatkunut samalla lailla yläasteen jälkeen; halusin koulutuksen tuottavan tuloa (ammatti), [...]."
Työllistyminen opintojen aikana tai valmistumisen jälkeen	51 (14,2)	"Hyvät työnsaantimahdollisuudet ja saa työskennellä semmosissa tehtävissä missä itse tykkää!" "Uskon että kaksoistutkinnon suorittaminen on hyvä lisä koulutustaustaan työtä hakiessa."
Usko omaan kykyihin ja itsensä haastaminen	51 (14,2)	"Pelkkä lukio olisi ollut liian helppo ja haluan ammatikseni tulevaisuudessa kokin, mutta koska olen hyvä lukuaineissa niin en voinut valita pelkkää ammattitutkintoa." "Peruskoulussa numerot olivat sen verran hyviä, että tuli otettua kaksoistutkinto."
Epävarma tulevaisuudesta ja koulutuksellinen epävarmuus	42 (11,7)	"Tietämättömyyttäni en tiennyt mihin olin itseni laittanut" "Valitsin kaksoistutkinnon siksi, koska olen epävarma mitä haluan tulevaisuudelta."

(jatkuu)

Liitetaulukko 2. (jatkuu)

Vastaussisältö	N (%)	Esimerkkivastauksia
Oma henkilökohtainen elämäntilanne	20 (5,6)	Oma henkilökohtainen elämäntilanne, minkä takia yhdistelmäutkinto on ollutärkevin valinta, tunnistussyistä ei voi antaa esimerkkejä vastauksista
Tutkinnon monipuolisuus	19 (5,3)	"Minua ei kiinnostanut lukio, eikä pelkkä amis. Ajattelin, että ne yhdessä voisivat tuoda kivaa vaihtelua toisiinsa."
Ei päässyt ensisijaiseen haku- paikkaan/ helppo koulutukseen sisäänpääsy	18 (5)	"Koska siihen oli alempi pisteraja kuin pelkälle amispuolelle, joten kaksois-kolmoistutkintoon oli helpompi päästä." "Kun hain ensimmäisen kerran yhteishaussa en päässyt minnekkään, mutta jälkihaussa päädyin kolmoistutkintoon ja se kannatti"
Vanhempien, sukulaisten tai opettajien painostus	16 (4,4)	"Koska vanhemmat eivät antaneet mennä pelkkään amikseen, niin sitten oli pakko valita kaksoistutkinto, sillä en halunnut todellakaan pelkkään lukioon."
Perheen tai muun läheisen kannustus/ esimerkki	14 (3,9)	"Valitsin kolmoistutkinnon, koska serkkuni kävi kolmoistutkintoa ja olin kuullut paljon hyvää. Ennen serkkuni opiskeluita mielessäni ei ollut edes käynyt tällainen vaihtoehto." "[...] ja koska vanhemmat suosittelivat [jatko-opiskelujakin ajatellen]"
Tyhjä / en tiedä / epäoleellinen vastaus	8 (2,2)	

Liitetaulukko 3. Tyytyväisyyden teemat.

Vastaussisältö	N (%)	Esimerkkivastauksia
Monipuolinen ja positiivisella tavalla haastava tutkintomuoto	119 (33,1)	"Olen ollut tyytyväinen siihen, että tutkinto oikeasti haastaa tekemään parhaansa" "Vaihtelevuutta, ei ehdi kyllästymään kumppaan-kaan" "Monipuolinen ja haastava koulutus!"
Lukion tuoma lisäarvo	56 (15,6)	"Että luultavasti saan lakin ja ylppäreistä saa rahaa. Wanhojen tanssit ja penkkarit ja abiristeily ovat tietty myös positiivista" "Samalla saa lukio koulutusta ja oppii esim. kielii paremmin kuin pelkässä ammatillisessa koulutuksessa"
Tyytyväisyys omaan suoritukseen	51 (14,2)	"Huomasin, että pystyn tähän." "huomasin pystyväni käymään lukion, vaikka sitä en olisi muuten käynyt koska ajattelin että se on liian vaikeaa."
Hyvin organisoitu	49 (13,6)	"Miten opetus on sijoitettu" "Tunnit eivät ole sekoittuneet toistensa kanssa, esimerkiksi ei ole ollut pelkkää lukio tai ammatti jaksoa."
Yleisesti hyvä vaihtoehto	42 (11,7)	"Aika moneen asiaan" "Mitä enemmän käyn tätä, sitä enemmän varmistun siitä, kuinka hyvä tämä on."
Kaksi kärpistä yhdellä iskulla	36 (10)	"Pääsee ylioppilaaksi sekä saa ammatin." "Saa suoritettua kaksi tutkintoa lyhyemmässä ajassa" "Saan kaksi tutkintoa yhdellä iskulla"
Mahdollisuus suorittaa lukio/ ammatillinen koulutus valikoiden	28 (7,8)	"Ei ihan 100%:sta lukiomeininkiä" "Ei tarvitse suorittaa ammatillisen perustutkinnon valinnaisia valokuvauksia yms. "turhia" kursseja."
Ammatilliset opinnot	28 (7,8)	"[...] ja liiketalouden perustutkinto on mielenkiintoinen" "Varsinkin ammattipuoli on ollut kiinnostava [...]"
Monipuolisemmat mahdollisuudet tulevaisuudessa	26 (7,2)	"Paremmat mahdollisuudet pärjätä tulevaisuudessa" "[...] ja voin joko kouluttautua enemmän tai siirtyä työelämään valmistuttuani"
Opetuksen laatu, opettajat ja opot	18 (5)	"Olen ollut tyytyväinen opetuksen laatuun" "Hyvät opot ja opettajat, ohjattu hyvin kurssien valinnassa ja muussa vastaavassa."
Sosiaaliset suhteet	13 (3,6)	"Yhtenäisessä luokassa on hyvä ryhmähenki." "tapasi paljon samanhenkisiä ihmisiä, joiden kanssa opiskelu ja siitä keskusteleminen on helppoa"
Tyhjä/ ei tiedä	25 (7,2)	

Liitetaulukko 4. Tyytymättömyyden teemat.

Vastaussisältö	N (%)	Esimerkkivastauksia
Kuormittava ja aikaa vievä tutkinto	142 (39,4)	"valmistun hitaammin, aikaa menee enemmän kouluun kuin ammattitutkinnossa" "välillä raskasta, lyhyessä ajassa pitää oppia monia asioita."
Organisointiongelmat	93 (25,8)	"Ammatillisen oppilaitoksen ja lukion yhteistoi- mintaan" "Siihen että joskus minun aineeni menee päälle- kän esimerkiksi työssäopin kanssa, mikä ei ole helppoa."
Lukio-opintoihin liittyvät seikat	83 (23,1)	"Meillä kaksoistutkintolaisilla on lukiolla vähem- män kursseja, eli esim kirjoitusten preppauskurs- seja ei ole meille." "Lukioon, lukeminen ei vaan tunnu minulle sopi- valta."
Opetuksen ja ohjauksen laatu, henkilökunnan päte- vyys	31 (8,6)	"[...] ammatillisten oppiaineiden opettajat ovat usein epäpäteviä" "Opinto-ohjaus on myös jotenkin hajanaista, kun on kaksi eri opoa lukiota ja ammattipuolta var- ten."
Rajaa oppimismahdollisuuksia	18 (5)	"Lukiokursseja ei saa itse päättää, joka haittaa välillä" "Kuinka paljon kaksoistutkinto sulkee mahdolli- suuksia ammattipuolella suuntautumisvai- heessa."
Väärä valinta	18 (5)	"Nyt kahden vuoden jälkeen olen miettinyt, että olisi pitänyt mennä pelkkään lukioo (olisin pääs- syt), mutta silloin halusin parturi-kampaajaksi. En viitsi enää vaihtaa pelkkään lukioon kun kol- mas vuosi on jo menossa." "Mikäli (kun) haen AMKkiin, YO-tutkinnosta ei ole mitään hyötyä hakiessa."
Muiden suhtautuminen yhdis- telmätutkinto-opiskelijoihin	12 (3,3)	"Siihen että kaksoistutkinto luokkaamme aliar- vostetaan lukion puolella, mutta kauppiksen puolella taas odotetaan liikoja ja enemmän kuin muilta luokilta."
Oma suoriutuminen opin- noissa	12 (3,3)	"Omaan laiskuuteeni kaksoistutkinnon helppou- teen nähden." "En ole jaksanut panostaa kunnolla ylioppilas- tutkintooni ja luulen saavani huonoja arvosa- noja."
Rankka, mutta ei haittaa	10 (2,8)	"Pitkät päivät, mutta se ei ole niin suuri asia ett- enkö koulua kävisi loppuun." "Paljon töitä sekä ammatillisissa aineissa että lu- kio aineissa. Se kuitenkin tiedostettiin jo ennen kuin tuli valituksi kaksoistutkintoon."
Henkilökohtaiset tekijät	9 (2,5)	Moninaiset omaan tilanteeseen liittyvät tekijät, jotka hankaloittavat tutkinnon suorittamista
Ammatillisiin opintoihin liitty- vät seikat	6 (1,7)	"Turhien ammattiaineiden opetukseen kuten me- tallityöt" "Ammatillinen puoli ei anna haastetta"
Ei tiedä, tyhjä, ei mihinkään	63 (17,5)	



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

ISBN 978-952-02-0195-1 (Painettu)
ISBN 978-952-02-0196-8 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Painettu)
ISSN 2343-3191 (Sähköinen)