



Heikura Salla-Maria

Lukiosta korkeakouluun: nuorten käsityksiä koulutusvalintaan vaikuttavista tekijöistä

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteen laaja-alainen maisteriohjelma

Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lukiosta korkeakouluun: nuorten käsityksiä koulutusvalintaan vaikuttavista tekijöistä
(Salla-Maria Heikura)

Pro gradu -tutkielma, 75 sivua, 4 liitesivua

Huhtikuu 2019

Koulutusvalinta voidaan nähdä prosessina, johon vaikuttavat useat eri tekijät. Oman kiinnostuksen merkitys nousee kuitenkin esiin useassa eri tutkimuksessa. Myös erilaiset taustatekijät, kuten oma koulumenestys, sukupuoli tai vanhempien koulutustausta voivat vaikuttaa siihen, missä koulutuspaikassa nuori jatkaa opintojaan. Koulutusvalintaan voi liittyä myös joitain vaikeuksia. Eri vaihtoehtoja voi esimerkiksi olla niin paljon, että valinta on vaikea tehdä usean mielenkiintoisen paikan väliltä. Toisaalta taas tilanne voi olla sellainen, ettei mikään koulutuspaikka tunnu kiinnostavalta.

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee nuorten käsityksiä koulutusvalintaan vaikuttavista tekijöistä. Tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät lukion abiturienttien käsitysten mukaan vaikuttavat koulutusvalintaan, ja millä tavalla nämä tekijät vaikuttavat. Teoreettinen viitekehys käsittelee suomalaista korkeakoulujärjestelmää, korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistusta, koulutusvalintaa käsitteenä sekä aiempia tutkimuksia koulutusvalintaan vaikuttavista tekijöistä. Tutkielma on fenomenografinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty sähköisellä kyselyllä 39 abiturientilta. Aineisto on analysoitu fenomenografista analyysia hyödyntäen.

Tutkimustulokset osoittavat, että koulutusvalintaan vaikuttavat nuorten käsitysten mukaan useat eri tekijät, jotka jakautuvat itsestä lähteviin syihin, statustekijöihin sekä ulkoisiin tekijöihin. Nuoresta itsestä lähtevistä syistä merkittävimmäksi tekijäksi nousi oma kiinnostus haettava koulutuspaikkaa kohtaan. Abiturientit hakevat ensisijaisesti koulutuspaikkaan, joka kiinnostaa heitä eniten. Statustekijät liittyvät koulutuksen kautta saavutettaviin asioihin, kuten hyvään palkkaan ja työllistymiseen tulevaisuudessa. Ulkoiset tekijät taas ovat lähtöisin koulutuksen sisältöjen ulkopuolelta. Esimerkiksi koulutuspaikan sijainti tai oma lähipiiri voivat vaikuttaa valinnan tekemiseen. Koulutuksen valintamenetelmien vaikutus nousi esiin merkittävänä tekijänä, koska oman koulumenestyksen nähdään olevan yhteydessä omiin pääsymahdollisuuksiin. Myös korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistuksen vaikutus koulutusvalinnassa näkyi tässä pro gradu -tutkielmassa, vaikka uudistus jatkuu vielä vuoteen 2020 saakka.

Avainsanat: koulutusvalinta, korkeakoulutus, abiturientti, yliopisto, ammattikorkeakoulu

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Koulutus Suomessa	6
2.1	Korkeakoulutus.....	7
2.1.1	<i>Ammattikorkeakoulu</i>	9
2.1.2	<i>Yliopisto</i>	10
2.1.3	<i>Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistus</i>	10
3	Koulutusvalinta	13
3.1	Koulutusvalintaan vaikuttavat tekijät	15
3.2	Koulutusvalintaan vaikuttavat taustatekijät	21
3.3	Vaikeudet koulutusvalinnassa.....	23
4	Tutkimuksen toteutus ja metodologia	26
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	26
4.2	Lähestymistapana fenomenografia	26
4.3	Sähköinen kysely aineistonkeruumenetelmänä	28
4.4	Fenomenografinen analyysi.....	32
5	Nuorten käsityksiä koulutusvalintaan vaikuttavista tekijöistä	37
5.1	Itsestä lähtevät syyt.....	39
5.2	Statustekijät	47
5.3	Ulkoiset tekijät.....	50
6	Yhteenveto ja pohdinta	56
6.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	59
6.2	Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	62
	Lähteet	66

1 Johdanto

Lukion päättyessä nuori on tilanteessa, jossa hänen tulisi tehdä pitkälle omaan tulevaisuuteen vaikuttavia päätöksiä. Osa on tiennyt tulevaisuudensuunnitelmansa jo lukion alkaessa, mutta suurin osa tekee päätöksensä lukion aikana. (Kettunen 2013, 9.) Koulutuspaikan valinnasta tulee lukion viimeistä vuotta hallitseva teema. Monelle opiskelu ja opiskelijaelämä näyttävät itsestäänselvyytenä ja toivottavana seuraavana elämänvaiheena. Samaan aikaan koulutusjärjestelmä, vanhemmat, ystävät ja media asettavat odotuksia siitä, kuinka tulisi toimia. (Vieno 2013, 4.)

Tänä vuonna 2019 korkeakoulujen kevään yhteishaussa on noin 47 600 aloituspaikkaa, joista 64% on varattu ensikertalaisille. Viime vuosien hakijamäärien perusteella odotetaan, että hakijoita olisi noin 140 000. Hakukohteita taas on jopa lähes 1600, joista noin 1100 on tarkoitettu lukion, ammatillisen tutkinnon tai vastaavan ulkomaisen tutkinnon suorittaneille. (OPH 2019a.) Mitkä tekijät sitten vaikuttavat siihen, mihin koulutuspaikkaan nuori hakeutuu? Aiempien tutkimusten mukaan koulutusvalintaan vaikuttavat tekijät ovat moninaisia, mutta pääasiassa ne ovat lähtöisin nuoren omasta kiinnostuksesta (esim. Kettunen 2013, 9).

Tämä tutkimus käsittelee koulutusvalintaan vaikuttavia tekijöitä lukion abiturienttien näkökulmasta. Tutkimuksessa annan heille mahdollisuuden kertoa, millaisia käsityksiä heillä on koulutusvalintaan vaikuttavista tekijöistä. Tarkoituksena on nostaa esiin niitä asioita, joilla nimenomaan nuoret itse näkevät olevan vaikutusta valintaa tehdessä. Koulutusvalinta on aiheena sellainen, josta hyvin monella on omakohtaisia kokemuksia. Kokemukset ja käsitykset koulutusvalinnasta voivat olla kaikilla hyvin erilaisia, mikä tekee aiheesta mielenkiintoisen tutkimuskohteen. Tutkimukselle olen asettanut kaksi tutkimuskysymystä, jotka ovat:

1. Mitkä tekijät abiturienttien käsitysten mukaan vaikuttavat koulutusvalintaan?
2. Millä tavalla nämä tekijät abiturienttien käsitysten mukaan vaikuttavat koulutusvalintaan?

Korkeakoulutukseen ja koulutusvalintaan liittyvät aiheet ovat viime aikoina olleet paljon esillä, koska korkeakoulutuksen opiskelijavalinta on muuttumassa todistusvalintaa painottavammaksi. Tavoitteena onkin, että vuoteen 2020 mennessä yhä suurempi osa opiskelijoista valitaan korkeakouluun todistusvalinnassa ylioppilastutkinnon tai ammatillisen perustutkinnon arvosanojen perusteella. Tällöin korkeakouluun hakeminen ei vaadi hakijoilta erillistä valmistautu-

mista pääsykokeeseen. Muutoksen tarkoituksena on vähentää opiskelijoiden tarpeettomia väli-
vuosia ja aikaistaa korkeakouluopintojen aloitusta. Lisäksi valtaosa todistusvalinnalla täytettä-
vistä paikoista varataan ensimmäistä korkeakoulupaikkaa hakeville. (OKM 2019a.)

Mielenkiintoni aiheeseen heräsi juuri tämän uudistuksen pohjalta. Korkeakoulut painottavat to-
distusvalinnassa eri oppiaineita, minkä vuoksi nuoret joutuvat pohtimaan tulevaa koulutusva-
lintaansa yhä aikaisemmin. Esimerkiksi pitkän matematiikan painotus näkyy useiden eri alojen
valintaperusteissa. Myös ylioppilastutkinnon arvosanojen merkitys korostuu entisestään, kun
valinta korkeakouluihin tehdään todistuksen perusteella. Olen havainnut tämän aiheuttavan
huolta jo lukion ensimmäisen vuoden alkaessa. Aiemmin omaa koulumenestystä ja ylioppilas-
kirjoitusten arvosanoja on voinut paikata valmistautumalla huolellisesti pääsykokeisiin.

Aihe on mielestäni tärkeä, koska olen itse paininut koulutusvalintaongelmien kanssa vielä lu-
kion jälkeen. Omasta koulutusvalintatilanteestani on kulunut pian viisi vuotta, joten se on mi-
nulla vielä melko tuoreessa muistissa. Olen tietoinen siitä, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet
omaan valintaani, sillä olen pohtinut koulutusvalintaan vaikuttavia tekijöitä paljon oman valin-
tatilanteeni aikana. Näin ollen minulla on myös omat oletukseni siitä, mitkä tekijät valintaan
voivat vaikuttaa. Käsitökseni ovat kuitenkin perustuneet omiin kokemuksiini, eikä minulla ole
ollut teoreettista ennakkotietoa aiheesta, sillä aloin perehtyä aiheen aiempiin tutkimuksiin vasta
tätä pro gradu -työtä aloittaessani.

Seuraavissa luvuissa käsittelen tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Aluksi kerron lyhyesti
koulutuksesta ja sen merkityksestä Suomessa, jonka jälkeen keskityn erityisesti korkeakoulu-
järjestelmään sekä korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistukseen. Kolmannessa luvussa
avaan koulutusvalinnan käsitettä ja kerron aiempien tutkimusten pohjalta koulutusvalintaan
vaikuttavista tekijöistä. Käsittelen myös koulutuksen periytyvyyttä, vaikka tutkimukseni ei si-
nällään siihen liitykään. Vanhempien koulutustausta ja sosioekonominen asema ovat kuitenkin
yhä niin merkittäviä tekijöitä lapsen koulutusvalinnassa (esim. Rinne 2012, 391), että näin sen
esille tuomisen tärkeäksi myös tutkimuksessani. Sen jälkeen käyn läpi koulutusvalintaan liitty-
viä vaikeuksia, sillä ne nousivat esiin myös tutkimusaineistossa. Luvussa 4 käyn läpi tutkimuk-
sen toteutusta fenomenografisin keinoin sekä aineistonkeruuta ja sen analyysiä. Tämän jälkeen
esittelen tutkimustulokset. Lopuksi teen yhteenvedon, jossa pohdin tutkimustuloksia sekä tut-
kimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lisäksi esitän johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita.

2 Koulutus Suomessa

Koulutusta on pidetty jo pitkään Suomessa menestyksen ja sosiaalisen nousun väylänä. Se on ollut yhteiskunnan kaikkia kerroksia koskeva ja koulutukselle on annettu arvo itsessään. (Niemi-Väkeväinen 1998, 46.) Koulutuksen hankkimisen motiivina on pääasiassa nähty sen sivistykselliset ja taloudelliset lupaukset. Vuosikymmenten aikana kouluttautuminen on kuitenkin yleistynyt merkittävästi, ja etenkin lapsuus- ja nuoruusajan koulunkäynnistä on tullut itsensänselvyyttä, joka ei enää perustu tietoiseen hyötyjen ja kustannusten arviointiin. (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018, 11.) Esimerkiksi oppivelvollisuuden suorittaminen on väistämätöntä, mutta siitä ei välttämättä ole enää sen suurempaa konkreettista hyötyä. Pelkkä ylioppilastutkintokaan ei ole enää kovinkaan arvokas työmarkkinoilla, mutta sen voidaan nähdä olevan tarpeellinen edellytys jatko-opintoihin hakeutumiselle. (Aro 2009, 498.)

Koulutuksen kautta saavutettava yhteiskunnallinen asema on lisännyt koulutukseen hakeutumista, ja samalla koulutusjärjestelmä on laajentunut. Sen myötä koulutuskilpailu ei ole kuitenkaan päättynyt, vaan kilpailu on siirtynyt korkeammalle koulutustasolle. (OPM 2010, 15.) Tänä päivänä koulutus ei kuitenkaan enää yksiselitteisesti mahdollista sosiaalista nousua, koska nuorten vanhemmat alkavat olla jo melko koulutettuja (Koukku-hanke 2013, 6). Sellaisiin asemiin ja tehtäviin pääseminen, joita yhteiskunnassa yleisesti arvostetaan, edellyttää yhä korkeampaa koulutusta. Silvennoinen, Kalalahti ja Varjo (2018) kuvaavat tutkintoa liikkuvaksi malliksi, jonka arvo työmarkkinoilla muuttuu ajan myötä. (Silvennoinen ym. 2018, 19-20.)

Koulutusjärjestelmäämme kuuluu eri tasoja, koulutusaloja ja koulutusmuotoja, joihin liittyy useita eri kriteerejä sisäänpääsyn tai ulkopuolelle jäämisen suhteen. Ne eivät ole noin vain aloitettavissa tai keskeytettävissä ilman hallinnollisia toimintoja. (Niemi-Väkeväinen 1998, 32-33.) Viimeisten vuosikymmenten aikana koulutukseen osallistumisen jaksotus ja kesto ovat muuttuneet monella tavalla. Koulutus on pidentynyt ja laajentunut, jonka myötä myös koulutukseen sijoittuminen on pitkittynyt, koulutusjaksot pidentyneet ja sijoittuneet osin myös työssäolojaksojen kanssa päällekkäin. Samalla koulutuspolkuihin on kuitenkin tullut katkoksia ja opintojen keskeyttäminen on lisääntynyt. (Komonen 2000, 109.)

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on yhdeksänvuotinen oppivelvollisuus. Toisen asteen koulutukseen osallistuminen on vapaaehtoista, vaikka keskustelua käydäänkin siitä, tulisiko oppivelvollisuutta venyttää täysi-ikäisyyteen tai toisen asteen koulutuksen päättymiseen saakka.

Suurin osa koulutuksesta on julkisesti rahoitettua ja sitä tuottavat julkiset toimijat. Myös yksityisillä toimijoilla on mahdollisuus tarjota koulutusta asianmukaisella toimiluvalla viranomaisvalvonnan alaisuudessa. Heidän tulee kuitenkin noudattaa yhtä lailla valtakunnallisia opetussuunnitelmia. (Suhonen 2016, 13-14.)

Toisen asteen koulutus jakautuu yleissivistävään ja ammatilliseen koulutukseen. Yleissivistävä koulutus tapahtuu lukioissa ja ammatillinen koulutus ammatillisissa oppilaitoksissa. Lukiokoulutuksen käytyä saadaan ylioppilastutkintotodistus ja ammatillisesta koulutuksesta taas todistus ammatillisesta tutkinnosta. Molemmat ovat kolmivuotisia tutkintoja, ja molemmista saadaan muodollinen yleinen jatko-opintokelpoisuus. Lukion sekä ammatillisen tutkinnon suorittaneet voivat siis hakea korkeakouluihin. Useissa oppilaitoksissa on myös mahdollista suorittaa molemmat tutkinnot yhtä aikaa. (Parkkonen 2016, 96.)

Niemi-Väkeväinen (1998, 34) kuvaa koulutuksesta saatua tutkintoa instituution tapana toteuttaa valikointi funktiota. Välineenä tässä valikoinnissa voidaan nähdä esimerkiksi opinto-ohjaus, ammatinvalinnan ohjaus, valintakokeet, testit ja tarkastukset. Tutkintoa pidetään myös kelpoisuuskriteerinä, jolla Niemi-Väkeväinen tarkoittaa sellaisia aloja ja tehtäviä, joissa työskentelevien oikeutta on säädelty esimerkiksi koulutuksen perusteella. Koulutuksesta hankitaan työelämää varten tietoja, taitoja ja valmiuksia, eli kvalifikaatioita ja pätevyyskäsitteitä (competencies) (Antikainen 1993, 125).

2.1 Korkeakoulutus

Suomen korkeakoulujärjestelmä muodostuu yliopistoista ja ammattikorkeakouluista (OKM 2019b). Korkeakoulutuksesta ja yliopistoista puhutaan kuitenkin usein synonyymeinä, sillä käsitteet erosivat toisistaan vasta 1990-luvulla ammattikorkeakoulujärjestelmän rakennuttua. Silloin korkeakoulutus käsitteenä vakiintui tarkoittamaan koko kolmannen asteen koulutusta. (Nevala & Rinne 2012, 203.) Ammattikorkeakoulujärjestelmä luotiin osaltaan vastaamaan lisääntyneen korkeakoulutautumisen tarpeisiin. Tavoitteena oli esimerkiksi luoda ylioppilaille enemmän mieluisia jatkokoulutuspaikkoja, ja näin vähentää hakijoiden määrää yliopistoihin. Samalla haluttiin saada myös ammatillisen perustutkinnon suorittaneille sopiva jatkokoulutuspaikka. (OPM 2010, 15.)

Tällä hetkellä Suomessa on 25 ammattikorkeakoulua, joista 23 toimii opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalla. Näiden lisäksi Ahvenanmaalla toimii Högskolan på Åland ja sisäministeriön alaisuudessa toimii Poliisiammattikorkeakoulu. Yliopistoja Suomessa on 15, joista 14 toimii opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalla sekä lisäksi puolustushallinnon alainen Maanpuolustuskorkeakoulu. (OKM 2019b.) Yliopistoissa voidaan suorittaa alempia ja ylempiä korkeakoulututkintoja sekä tieteellisiä, taiteellisia ja ammatillisia jatkotutkintoja. Ammattikorkeakouluissa taas alempia ja ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja. Korkeakouluissa järjestetään myös erikoistumiskoulutusta, avointa korkeakouluopetusta ja täydennyskoulutusta. (OKM 2019c.) Kaksiportainen tutkintojärjestelmä mahdollistaa sisäisen liikkuvuuden alemman korkeakoulututkinnon jälkeen. Opiskelija voi kandidaatin tutkinnon tai ammattikorkeakoulututkinnon suoritettuaan hakeutua maisterivaiheen koulutukseen tai kolmen vuoden työkokemuksen jälkeen ylempään ammattikorkeakoulututkintoon. (OPM 2010, 37.)

Korkeakoulu valitsee opiskelijat koulutuksiin ja päättää myös opiskelijavalinnan perusteista (OKM 2019c). Haku korkeakouluihin tapahtuu yhteishaussa, joka järjestetään kaksi kertaa vuodessa, keväällä ja syksyllä. Haku tehdään Opintopolku-palvelussa. Suurimpaan osaan koulutuksista haku järjestetään kuitenkin ainoastaan keväisin, joten syksyn yhteishaussa tarjonta on huomattavasti suppeampi. Yhteishaussa on mahdollisuus hakea yhteensä kuuteen eri opiskelupaikkaan, jotka tulee asettaa mieluisuusjärjestykseen. Opiskelupaikkoja on mahdollisuus ottaa vastaan kuitenkin vain yksi. Hakija voi tulla valituksi ainoastaan ylimpään hakutoiveeseen, johon hänen pisteensä riittävät. Tällöin alemmat hakutoiveet peruuntuvat automaattisesti eikä niihin voi enää päästä. (Opintopolku.fi 2019a; OPH 2019b.)

Joka vuosi korkeakouluihin hakee noin 150 000 nuorta ja aikuista, mutta koulutuspaikkoja on vain vajaalle kolmannekselle. Tämä on yksi syy sille, miksi koulutukseen sijoittuminen on hidasta. Hidas sijoittuminen taas voi yhtenä tekijänä vaikuttaa siihen, että opiskelijat valmistuvat keskimäärin vanhempina muihin maihin verrattuna. (Ahola 2018, 11.) Nuoret myös hakevat useaan kertaan haluamalleen koulutusosalalle, joka venyttää opintojen aloitusta (OPM 2010, 15). Hitaan valmistumisen syynä voi olla myös se, että osa pitää taukoa opintojen aikana esimerkiksi pohtiakseen, ovatko oikealla alalla. Toiset taas voivat mennä töihin taloudellista tilannetta parantaakseen. Jotkut taas kaipaavat pientä taukoa levätäksään tai vaihtelun vuoksi pitkään jatku-neeseen opiskeluun. (Vuorinen & Valkonen 2005, 68.)

Koulutukseen pääsy suoraan ylioppilaaksi pääsyn jälkeen on vaikeutunut edellisvuoteen verrattuna jo yli 10 vuoden ajan. Tilastokeskuksen (2018) koulutustilastojen mukaan vuonna 2017 valmistuneista ylioppilaista vain 28% jatkoi opintojaan samana vuonna. Yliopistossa koulutetaan jatkoi heistä vajaa 16%, ammattikorkeakoulussa 9% ja ammatillisessa koulutuksessa 3%. Uusista ylioppilaista 42% haki ainoastaan yliopistokoulutukseen ja 17% ainoastaan ammattikorkeakoulukoulutukseen. 14% tuoreista ylioppilaista haki samaan aikaan kumpaankin koulutukseen. Ammatilliseen koulutukseen hakijoita taas oli 1,5%. (SVT 2018.)

2.1.1 Ammattikorkeakoulu

Ammattikorkeakouluissa korostuvat käytännönläheisyys sekä yhteys työelämään ja alueelliseen kehittämiseen. Opetus tähtää ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, joka perustuu työelämän ja sen kehittämisen vaatimukseen sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin. Sen lisäksi ammattikorkeakoulut harjoittavat soveltavaa tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa. Se on opetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa sekä alueen elinkeinorakennetta uudistavaa. Ammattikorkeakouluilla on laaja autonomia sekä opetuksen ja tutkimuksen vapaus. (OKM 2019b.)

Koulutusten opetussuunnitelmat ovat ammattikorkeakoulujen itsenäisesti päätettävissä, joten samannimiset koulutukset voivat erota sisällöltään esimerkiksi suuntautumisvaihtoehdoissa eri ammattikorkeakoulujen välillä. Ammattikorkeakouluopintoja järjestetään seuraavilla aloilla: humanistinen ala, kasvatusala, kauppa ja hallinto, maa- ja metsätalous, palvelualat, sosiaaliala, taiteet ja kulttuuri, tekniikka, teollisuus ja rakentaminen, terveys ja hyvinvointi sekä tietojenkäsittely, tieto- ja viestintätekniikka ja tieto- ja kirjastopalvelut. (Opintopolku.fi 2019b.)

Ammattikorkeakouluissa voidaan suorittaa ammattikorkeakoulututkintoja ja ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja. Ammattikorkeakoulututkinnon laajuus on 180-270 opintopistettä, joka on noin 3-4,5 opiskeluvuotta. Opintoihin kuuluu perusopintoja, ammattiopintoja, harjoittelua ja opinnäytetyö. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laajuus on 60 tai 90 opintopistettä, ja se kestää yleensä noin 1-1,5 vuotta. (OPH 2019c.)

2.1.2 Yliopisto

Yliopistojen perustehtävä on tieteellisen tutkimuksen harjoittaminen, ja siihen perustuvan ylimmän opetuksen antaminen. Lisäksi yliopistot edistävät elinikäistä oppimista, toimivat vuorovai-
kutuksessa yhteiskunnan kanssa sekä edistävät tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Yliopistoilla on autonomia, jolla turvataan tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapaus. Ne ovat itsenäisiä oikeushenkilöitä, joilla on oikeus päätöksente-
koon sisäiseen hallintoon kuuluvista asioista. (OKM 2019b.) Valtioneuvoston asetuksella sää-
detään kuitenkin yliopistossa suoritettavista tutkinnoista, niiden tavoitteista, opintojen raken-
teista ja muista opintojen perusteista. Asetuksella säädetään myös koulutusvastuusta eli siitä,
mitä tutkintoja kussakin yliopistossa voi suorittaa. (OKM 2019c.)

Eri oppiaineet ja koulutusohjelmat kuuluvat laitoksiin, jotka muodostavat tietyn tieteenalan tie-
dekunnan tai yksikön. Yliopistoissa eri aloja ovat: humanistiset alat ja teologia, kasvatustiede,
kauppa- hallinto ja oikeustiede, luonnontieteet, matematiikka ja tilastotiede, lääketieteet, maa-
ja metsätaloustiede, eläinlääketiede, liikuntatiede ja sotilasala, sosiaalitieteet, journalistiikka ja
viestintä, taiteet ja kulttuuri, tekniikka, teollisuus ja rakentaminen, tietojenkäsittely, tietotek-
niikka (ICT) ja informaatiotutkimus, terveystieteet sekä yhteiskuntatieteet. (Opintopolku.fi
2019c.)

Myös yliopistossa tutkintorakenne on kaksiportainen, mutta yhteishaussa haetaan usein suorit-
tamaan sekä kandidaatin tutkintoa että ylempää maisterin tutkintoa. Yliopisto-opintoja on usein
mahdollisuus suunnitella itsenäisesti, mutta yleensä opintoihin kuitenkin kuuluu pää- ja sivuai-
neopintoja, kieli- ja viestintäopintoja, harjoittelua ja opinnäytetyö. Tutkinnon laajuus on
yleensä 300 opintopistettä, josta 180 opintopistettä kandidaatin tutkintoon ja 120 opintopistettä
maisterin tutkintoon. Kandidaatin tutkinnon kesto on yleensä 3 vuotta ja maisterin tutkinnon 2
vuotta. (OPH 2019d.) Jatkotutkintoja ovat tohtorin ja lisensiaatin tutkinnot, jotka voidaan suo-
ritttaa ylempään korkeakoulututkinnon tai sitä tasoltaan vastaavan koulutuksen jälkeen (OKM
2019c).

2.1.3 Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistus

Opetus- ja kulttuuriministeriö on käynnistänyt yhdessä korkeakoulujen kanssa prosessin, jossa
korkeakoulujen valintamenettelyjä uudistetaan. Vuoteen 2018 mennessä on otettu käyttöön

opiskelijavalinta, joka ei edellytä hakijoilta pitkää valmentautumista. Tämä tarkoittaa todistusvalintojen lisääntymistä. Käytössä on kuitenkin myös sellaisia valintamenetelmiä, jotka arvioivat hakijoiden valmiuksia ja kyvykkyyttä korkeakouluopintoihin, mutta eivät koske itse korkeakouluopintojen sisältöjä. Vuoteen 2020 mennessä todistusvalinta on pääasiallinen väylä korkeakouluopintoihin. Opiskelijat valitaan siis ylioppilastutkinnon tai ammatillisen perustutkinnon arvosanojen perusteella. Valintakokeita järjestetään niille hakijoille, joita ei voida valita todistuksen perusteella. Valintakokeiden tulee kuitenkin olla sellaisia, joihin ei voi valmentautua etukäteen, kuten aineistokokeita tai muita koetilanteessa suoritettavia tehtäviä. Todistusvalinnassa valituille tai valintakokeen osana voi olla myös soveltuvuuskoe, jos se on kyseisessä koulutuksessa perusteltua. (OKM 2019a.)

Keskeisenä syynä uudistukselle on se, että nykyään yhä harvempi jatkaa opiskeluaan välittömästi toiselta asteelta, vaikka suurin osa koulutuspaikkaa hakeekin (OKM 2019a). Kuten aiemmin mainitsin, vuonna 2017 vain 28% uusista ylioppilaista jatkoi opintojaan samana vuonna. Heistä kuitenkin 73% haki jatko-opiskelupaikkaa. (SVT 2018.) Samalla myös jatko-opintojen aloittamisikä on noussut 24 vuoteen, mikä on kansainvälisellä tasolla keskimääräistä korkeampi. Syynä uudistukselle on myös se, että nykyinen malli on kallis ja raskas sekä kansainvälisesti poikkeuksellinen. Uudistuksen tavoitteena on siis vähentää opiskelijoiden tarpeettomia välivuosia ja aikaistaa korkeakouluopintojen aloittamista. (OKM 2019a.)

Uudistuksen myötä myös valtaosa todistusvalinnalla täytettävistä paikoista on varattu ensimmäistä korkeakoulupaikkaa hakeville (OKM 2019a). Ensikertalaisuuden ensisijaisuus on kuitenkin aiheuttanut nuorissa jonkin verran huolta, sillä moni korkeakoulutukseen hakeva nuori ei ole vielä varma, mille alalle haluaa suunnata. Ensikertalaisuuskiintiö helpottaa ensimmäistä korkeakoulupaikkaa hakevia, mutta vaikeuttaa alan vaihtoa. Opiskelupaikan ja alan vaihtamisen vaikeutuminen saa nuoret miettimään valintojaan yhä tarkemmin aikaisemmassa vaiheessa. (Studentum.fi 2014.) Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019a) mukaan korkeakoulujen tavoitteena on kuitenkin järjestää siirto-opiskelijoille erillisiä hakuja, joiden avulla alaa voidaan vaihtaa ilman yhteishakuun osallistumista. Sen lisäksi korkeakoulut kehittävät nimenomaan alanvaihtajille tarkoitettuja valintamenettelyjä.

Myös pääsykokeista luopuminen on aiheuttanut huolta esimerkiksi siitä, että aikaistuva kilpailu korkeakoulupaikoista lisää paineita yhä nuoremmille koululaisille. On myös pelätty, että pääsykoeuudistus lisää eriarvoistumista nuorten välillä. Pelko nousee Myllyniemen ja Kiilakos-

ken (2017) mukaan siitä, että erityisesti hitaasti kypsyvän ja oppimisvaikeuksista kärsivän koulutuspolku voi katketa heikomman koulumenestyksen vuoksi. (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 59.) Toisaalta taas voidaan ajatella, että pääsykokeisiin valmistautuminen on käytännössä mahdollista aloittaa vasta ylioppilaskirjoitusten ja opintojen päätyttyä, jolloin uusi hakija joutuu kilpailemaan muiden uusien hakijoiden lisäksi niiden kanssa, joilla on voinut olla jopa useampi vuosi aikaa valmistautua pääsykokeisiin. Pääsykokeisiin perustuvan valintamenettelyn voidaan siis katsoa olevan epäreilu niille, jotka ovat menestyneet toisen asteen opinnoissa hyvin, mutta joilla ei ole esimerkiksi varaa osallistua valmennuskursseihin tai käyttää useaa vuotta pääsykokeisiin valmistautumiseen. (OKM 2019a.)

3 Koulutusvalinta

Nori (2011, 39) kuvaa koulutusvalintaa monisyiseksi prosessiksi, jossa yhdistyvät yksilön ominaisuudet ja ympäristön olosuhteet. Myös Savolainen (1993, 18) näkee valinnan ennen kaikkea prosessina, sillä valintaan suuntaudutaan varhaisessa vaiheessa omia valintoja ennakkoiden. Koulutusvalinnan vaihtoehdot alkavat näkyä enemmän vasta peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa. Tämä johtuu siitä, että peruskoulutuksen osalta valintamahdollisuuksia ei varsinaisesti ole, koska vaihtoehtoja ei ole paljoa. (Houtsonen 2000, 38.) Kettusen (2013) mukaan koulutusvalinta koetaan yksilöllisenä prosessina, jossa päätöksenteko perustuu ensisijaisesti yksilön omaan kiinnostukseen, menestykseen ja tavoitteisiin. Näitä voidaan kutsua yksilöllisinä valintaan vaikuttavina tekijöinä. Oman itsen ulkopuolelta tulevien vaikutusten merkitys näyttäytyy lukiolaisten näkökulmasta vähäisempänä. (Kettunen 2013, 9.)

Saari (2015, 11) jakaa koulutusvalintapolkua kolmeen eri nivelvaiheeseen. Ensimmäisessä nivelvaiheessa valinta tapahtuu lukion ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen välillä. Tätä valintaa voidaan Savolaisen (1993, 12) mukaan pitää pitkänä, ennakoivan sosiaalistumisen prosessina. Tällä hän tarkoittaa sitä, että hakija on suuntautunut toiseen koulutusvaihtoehtoon jo hyvissä ajoin peruskoulun alemmilla luokilla. Toinen nivelvaihe kuvaa valikoitumista korkea-asteella yliopiston ja ammattikorkeakoulun välillä, ja kolmas taas koulutusalan valintaa valitun korkeakoulusektorin sisällä. Saaren mukaan tällä mallilla ei voida kuitenkaan selittää koulutuksen päätöksentekoprosessia, sillä se jättää koulutuksen keskeyttäjät kokonaan ulkopuolelleen. (Saari 2015, 11.)

Nyyssölä (2004) taas kuvaa kolmea erilaista koulutukseen liittyvää valintatyyppiä, joita ovat *vapaaehtoinen valinta*, *normatiivinen valinta* ja *valitsematta jättäminen*. Nämä antavat hänen mukaansa koulutuspoliittisen tulkintakehyksen valintatilanteille. Valintatyypit näyttäytyvät koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla, mutta koulutuspoliittisessa tarkastelussa voidaan nostaa esiin ryhmiä, jotka tekevät tietyn tyyppisiä valintoja. *Vapaaehtoisen valinnan* katsotaan olevan positiivinen, elämän haltuun ottava valinta, joka on omilla ehdoilla tehty. Sen kautta luodaan pohjaa laajoille valinnanmahdollisuuksille myös tulevaisuudessa. Vapaaehtoisessa koulutusvalinnassa hyödynnetään mahdollisimman paljon koulutusjärjestelmän valinnanmahdollisuuksia. Tällaiseksi valintatyyppiksi voidaan tulkita etenkin korkea-asteelle siirtyminen, mutta myös perusasteen valinnat, kun kouluksi valitaan jonkin muu kuin oma lähikoulu. (Nyyssölä 2004, 222-223, 228.)

Normatiivista valintaa Nyysölä (2004, 223, 228) kuvaa pakkovalintatilanteeksi. Pakottavina tekijöinä voivat olla esimerkiksi yhteiskunnan sosiaalinen paine, vanhemmat tai velvollisuuden tunne. Tällaisessa valintatilanteessa koulutus näyttää velvollisuutena yhteiskuntaa, vanhempia tai itseä kohtaan. Normitetusta valinnasta voi olla kyse myös silloin kun vaihtoehdot ovat merkittävästi rajoittuneet olosuhteiden vuoksi. On puhuttu myös ”pakkohausta” työmarkkinatuen saamisesta (OPM 2010, 33). Työttömyysturvalaki (28.12.2012/1001) nimittäin edellyttää työmarkkinatuen saamisen ehtona, että alle 25-vuotiaan koulutusta vailla olevan nuoren tulee hakea vähintään kahta opiskelupaikkaa peruskoulun tai lukion jälkeen, joiden opiskelijaksi ottamisen perusteet hän täyttää. Ehdon on katsottu kuitenkin lisäävän sellaisten hakijoiden määrää, jotka hakeutuvat koulutukseen vain työmarkkinatuen saamiseksi. Tällaiset hakijat todennäköisesti keskeyttävät koulutuksen tai heidän opintonsa viivästyvät. Heidän katsotaan myös vievän opiskelupaikkoja motivoituneemmilta hakijoilta. (OPM 2010, 33.) Markkulan (2006, 24) mukaan työttömyysturvalailla on ollut suuri vaikutus ammattikorkeakouluun hakeutumisessa reilu kymmenellä prosentilla opiskelijoista

Valitsematta jättäminen taas on kyseessä silloin, kun valintoja ei tehdä lainkaan vaan ikään kuin ajaututaan elämäntilanteesta toiseen (Nyysölä 2004, 223). Myös Nori (2011, 38) puhuu koulutukseen ajautumisesta, jolloin asiat ovat tapahtuneet ikään kuin sattumalta tai valinta tehdään, koska parempaakaan ei ole tarjolla. Valitsematta jättämisen valintatyyppiin kuuluu Nyysölä (2004) mukaan myös näennäisvalintojen tekeminen. Tällä hän tarkoittaa sellaisten valintojen tekemistä, jotka pitävät vaihtoehdot avoinna mahdollisimman pitkään. Tällöin valinnat eivät juuri ohjaa yksilön työuraa tai elämäntulkua, joten todelliset valinnat jäävät tekemättä. (Nyysölä 2004, 223, 228.)

Keskeisesti koulutusvalinnat koskevat sitä, mille koulutustasolle ja -alalle haluaa (Nori 2011, 43; Houtsonen 2000, 38). Nämä voivat muotoutua yhtä aikaa jonkin tietyn ammatin perusteella, tai jos haaveissa on tietty koulutuksen taso, kiinnostava ala voi löytyä sen kautta (Nori 2011, 43). Jalkasen (1988, 60) mukaan koulutustasolla näyttää kuitenkin olevan suurempi paino koulutussuunnitelmia tehdessä koulutusalaan verrattuna. Houtsonen (2000, 38) mainitsee valintojen koskevan myös sitä, kuinka pitkään koulutuksessa haluaa olla, ja millaisen ammatin, varallisuuden, elämäntavan ja sosiaalisen statuksen koulutuksen lupaama identiteetti mahdollistaa. Koulutusvalintaa tehdessä tulee huomioida eri tekijöiden sosiologiset, psykologiset, taloudelliset ja koulutukselliset ulottuvuudet, sillä eri koulutusvalinnoilla on erilainen vaikutus koulutuksesta valmistuttua (García-Aracil, Gabaldón, Mora & Vila 2007, 843-844).

Usein päätös koulutukseen hakeutumisesta tehdään lukiossa opiskelun aikana (Mäkinen-Streng 2012, 69), useimmiten lukion tai ammatillisten opintojen viimeisenä vuonna tai vasta koulutuksen päättymisen jälkeen. Yliopistoon hakeneista suurempi osa oli varmoja koulutusvalinnastaan kuin ammattikorkeakouluun hakeneista. (Vuorinen & Valkonen 2005, 23, 26.) Koulutusvalinnan onnistuneisuutta voidaan arvioida nuoren kannalta esimerkiksi sen perusteella, kuinka hyvin hakeutumisprosessi on sujunut ja kuinka hyvin nuoren resurssit ovat tulleet hyödynnetyiksi. Koulutusvalinnan onnistuneisuutta voidaan arvioida myös sen perusteella, kuinka tyytyväinen nuori on lopputulokseen ja kuinka hyvin hän voi halutessaan edetä koulutukseensa. (Jalkanen 1988, 56.)

3.1 Koulutusvalintaan vaikuttavat tekijät

Aiempien tutkimusten mukaan koulutusvalintaan vaikuttavat useat eri tekijät. Näitä voivat olla esimerkiksi omat mieltymykset ja taipumukset, aiempi koulumenestys, tietämys tarjolla olevista vaihtoehtoista, luottamus omiin kykyihin tai ympäristön odotukset. (Nori 2011, 39.) Väisätämättä koulutusvalintoja ohjaavat kuitenkin useat objektiiviset pakot. Jatko-opintoihin valinta on tapahtunut usein pääsykokeiden kautta, joka on karsinut suurimman osan halukkaista pois. Myös aikaisemmilla tutkinnoilla ja arvosanoilla on ollut vaikutusta jatkokoulutukseen pääsemisessä. (Houtsonen 2000, 39.) Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksen myötä todistusvalinta tulee vuoteen 2020 mennessä olemaan pääväylä korkeakouluopintoihin. Tämä tarkoittaa sitä, että valintaa ei tehdä enää pääsykokeiden perusteella, vaan opiskelijat valitaan pääasiassa ylioppilastutkinnon tai ammatillisen perustutkinnon arvosanojen perusteella. (OKM 2019a.)

Oma kiinnostus alaa kohtaan nähdään usein merkittävimpänä vaikuttavana tekijänä koulutusvalintoja tehdessä (Vuorinen & Valkonen 2003, 75; Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 35; Jalkanen 1988, 61; Mäkinen-Streng 2012, 70). Oman kiinnostuksen merkitys nousee esiin etenkin lääketieteen, kasvatustieteen ja musiikin koulutukseen hakevilla. Tätä on perusteltu sillä, että näille aloille hakeutuminen koetaan usein kutsumuksena. (Vuorinen & Valkonen 2003, 80.) Kiinnostuksen merkitys koulutusvalinnassa korostuu myös sellaisilla opiskelijoilla, jotka ovat menestyneet koulussa hyvin (Jalkanen 1988, 62). Voidaan kuitenkin ajatella, että kiinnostukseen vaikuttavat koulutuksen ja ammatin varsinaisten sisältöjen lisäksi muun muassa palkkaus, työllistymismahdollisuudet tai koulutuspaikan sijainti. On siis otettava huomioon, että nämä muut tekijät voivat olla alisteisia alaa kohtaan tuntemalle kiinnostukselle. (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 36.)

Nori (2011) nostaa esiin sen, että kiinnostuksen suuntautuminen tiettyä alaa kohtaan kehittyy ja muodostuu jossain tietyssä kontekstissa. Tämän vuoksi ympäröivä kulttuuri ja lähiyhteisö voivat osittain tiedostamattomastikin vaikuttaa nuoren arvostusten ja halujen muotoutumiseen. Yhteiskunnan rakenne ja toimintapolitiikat muodostavat tietyt raamit perheiden ja yksilöiden elämään. Vallitseva koulutusjärjestelmä ja työelämäntarpeet taas vaikuttavat yksilöiden koulutusvalintoihin. Suuri merkitys on myös kotoa perityillä pääomilla sekä aiemmilla koulutuskemuksilla. Ne voivat kannustaa tai lannistaa valikoitumisprosessin ensimmäisessä vaiheessa, jota Nori kutsuu itsevalikoinniksi. (Nori 2011, 39, 47.)

Jalkasen (1988, 52, 62) mukaan koulutus, työelämä ja nuoren oma elämäntilanne antavat suuntaa uravalinnalle, mutta vasta nuoren oma toiminta vie sen päätökseen. Valinnat voidaan nähdä subjektiivisina, sillä vaihtoehtojen näkeminen on sidoksissa omaan kehityshistoriaan. Hänen mukaansa ylioppilaat haluavat itse ohjata oman koulutuspolkunsu kulkua. Ulkopuolelta tuleva vaikutus nähdään lähinnä informaationa, jota he pyrkivät käyttämään hyväkseen omilla ehdoillaan. Kuurila (2014, 144) taas mainitsee, että perhe, sukulaiset tai kaverit voivat olla merkittävässä roolissa alalle ohjaamisessa. Hänen mukaansa haettava ala voi olla tuttu vanhempien tai sisarusten kautta. Läheiset voivat myös ohjata nuorta samalle alalle omien positiivisten kokemusten vuoksi. Myös Menon (1998, 259) nostaa tutkimuksessaan esiin muiden ihmisten merkityksen korkeakoulutukseen hakeutumisessa. Hänen mukaansa merkittäviä ihmisiä voivat olla opinto-ohjaaja, vertaiset ja opettajat.

Niemi-Väkeväinen (1998, 34-35) puhuu erilaisten mielikuvien merkityksestä koulutusvalinnassa. Hänen mukaansa voidaan nähdä, että koulutusvalintaa tehdessä tutkinnon merkitys perustuu tietynlaiseen mielikuvaan sen tuomasta roolista ja sen antamista mahdollisuuksista työmarkkinoilla. Merkittävänä tekijänä voidaan nähdä koulutusjärjestelmän vakiintuneet tutkintonimikkeet. Niistä luotuja mielikuvia vertaillaan erilaisiin havaintoihin työnimikkeiden ja tutkintonimikkeiden vastaavuudesta, koulutusjärjestelmän tutkintojen hierarkiasta sekä omasta suuntautumisesta. Hän myös mainitsee, että tutkinnot voidaan itsessään nähdä melko ulkoisina ja symbolisina, joten yksilöiden on aina myös itse luotava niihin sisältöjä ja merkityksiä.

Yksi keskeisistä tekijöistä koulutusvalinnassa onkin Mäkinen-Strengin (2012, 70) mukaan koulutuksesta saatavat valmiudet haluttuun ammattiin. Kiinnostava tuleva ammatti ja mahdollisuus mielenkiintoiseen työhön näyttäytyvät keskeisinä tekijöinä myös muissa tutkimuksissa (Studentum.fi 2014; Vuorinen & Valkonen 2003, 76). Tulevasta ammatista lähtöisin olevat koulutusvalinnan perusteet voivat liittyä ammatin mielenkiintoisuuden lisäksi sen haasteellisuuteen,

työn monipuolisuuden tai vaihtelevuuteen sekä työn luonnetta kuvaaviin ominaisuuksiin. Osa esimerkiksi pyrkii ihmisläheiseen ammattiin, ja heillä on halu päästä auttamaan muita. (Nieminen & Ahola 2003, 45.)

Jokin tietty olemassa oleva työpaikka voi myös ohjata valinnan tekoa, jos sillä on merkittävä paikka valintaa tekevän henkilön elämässä esimerkiksi vanhempien, sukulaisten tai tuttavien kautta. Toisaalta taas, jos nuorella ei ole sosiaalisesti vahvistunutta kokemuksellista yhteyttä kyseiseen työpaikkaan, voidaan hänen näkökulmaansa kutsua ulkopuolisen näkökulmaksi. Tällöin yhteys on rakentunut määritelmien ja olettamuksien varaan. (Koukku-hanke 2013, 4.)

Vuorisen ja Valkosen (2003, 76) mukaan mahdollisuus omien lahjojen ja taipumusten käyttöön nousee tärkeäksi tekijäksi koulutuspaikan valinnassa. Koulutuspaikka voidaan valita esimerkiksi sen perusteella, että nuori katsoo olevansa sopiva juuri kyseiselle alalle. Hän uskoo oman persoonallisuutensa, kykyjensä ja taitojensa olevan sellaisia, joita juuri sillä alalla tarvitaan. (Kuurila 2014, 143.) Myös Menonin (1998, 258) mukaan korkeakoulutukseen hakeutumisen yhtenä syynä voidaan pitää juuri sitä, että uskotaan omien kykyjen ja taitojen olevan sellaisia, joita korkeakoulutuksessa tarvitaan. Opiskelupaikka voidaan valita myös kiinnostavien oppiaineiden perusteella (Studentum.fi 2014).

Koulutusvalinnan tekemiseen vaikuttavat myös tulevat työllisyysnäkökymät ja palkka (Nori 2011, 40; Jalkanen 1988, 61; Blackburn 2011, 481). Hyvät työllistymismahdollisuudet nousivatkin yhdeksi tärkeimmistä koulutuspaikan valintakriteereistä Studentum.fi-koulutussivuston (2014) tekemässä tutkimuksessa. Myös Menon (1998, 259) nostaa tutkimuksessaan esille taloudellisiin syihin liittyvät tekijät korkeakoulutukseen hakeutumisessa. Hänen mukaansa taloudellisten hyötyjen voidaan ajatella olevan korkeakoulutuksen tärkein etu. Valden (1993, 102) tutkimuksen mukaan jopa 86% lukiolaisista piti palkkaa tärkeänä ominaisuutena tulevassa työssään.

Koulutuspaikka voidaan valita nimenomaan sen vuoksi, että sen ajatellaan tarjoavan hyvät työllistymismahdollisuudet ja hyvän työaseman sekä mahdollisuuden korkeaan tulotasoon. Rahan, aseman ja arvostuksen perusteella koulutuspaikkansa valinneet voidaan nähdä statuskeskeisinä. Pääosin he pyrkivät yliopistoon. (Nurmi 1998, 76.) Erilaisiin statussyihin katsotaan kuuluvan mm. tutkinnon halu, kunnianhimo, koulutuksen hyvä status tai tutkinnon pätevyys työmarkkinoilla (Nieminen & Ahola 2003, 45). Myös mahdollisuus erilaisiin uravalintoihin tietyn koulutuksen pohjalta nähdään merkittävänä tekijänä koulutusvalintaa tehdessä (Blackburn 2011, 481; Kuurila 2014, 143). Työhön liittyvistä tekijöistä tärkeänä pidetään myös työn vaihtelevuutta,

työssä kehittymistä, etenemismahdollisuuksia sekä mahdollisuutta soveltaa uutta (Valde 1993, 101-102).

Oma merkityksensä on myös oppilaitoksen maineella, ja opiskelijat hakevatkin mieluummin hyvämaineiseen oppilaitokseen (Blackburn 2011, 479; Nieminen & Ahola 2003, 45; Studentum.fi 2014). Oppilaitoksen maineeseen vaikuttavat sen historia, akateemiset standardit, alan tutkimuksen laatu, sen sijoitus muihin oppilaitoksiin verrattuna sekä tarjolla olevat palvelut, kuten julkinen liikenne, parkkipaikkojen määrä, luokkahuoneiden koko ja opetuksen laatuun liittyvät ominaisuudet (Blackburn 2011, 479). Maineen ja imagon voidaan nähdä rakentuvan esimerkiksi kuulopuheista ja muiden ihmisten suosituksista (Markkula 2006, 24). Myös muilla koulun ominaisuuksilla katsotaan olevan merkitystä valintaa tehdessä. Näitä ominaisuuksia voivat olla esimerkiksi koulun tilat, resurssit tai sen tuttuus (Nieminen & Ahola 2003, 45). Tärkeänä tekijänä koulutukseen hakeutumisessa pidetään myös akateemisen maineen yleistä arvostusta (Briggs 2006, 717).

Studentum.fi -koulutussivuston (2014) tekemän tutkimuksen mukaan koulutuspaikan sijainnilla ei katsottu olevan juurikaan merkitystä, sillä nuoret olivat valmiita muuttamaan opiskelujen perässä. Osa voi muuttaa opintojen vuoksi jopa toiseen maahan. Tällöin syynä on usein se, että omassa kotimaassa ei ole mahdollista opiskella haluamaansa alaa. (Goldbart, Marshall & Evans 2005, 98.) Joidenkin tutkimusten mukaan taas koulutuspaikan sijainnilla sekä sillä, kuinka kaukana se sijaitsee omasta kodista, on merkitystä (Briggs 2006, 717; Nieminen & Ahola 2003, 45). Lavikaisen (2010, 40) mukaan koulutuspaikan sijainti lähellä kotiseutua nousee merkittäväksi tekijäksi etenkin sen vuoksi, että tärkeät ihmiset pysyvät lähellä. Koulutusvalinta voidaan tehdä myös hyvän sijainnin perusteella, jolloin kyseistä kaupunkia pidetään mieluisena (Nieminen & Ahola 2003, 45).

Jalkasen (1988, 61) mukaan myös koulutuksen pääsymahdollisuuksilla on merkitystä valinnan teossa. Mielikuva helposta sisäänpääsystä nähdäänkin Mäkinen-Strengin (2012, 70) mukaan yhtenä vaikuttavana tekijänä opintoihin hakeutumisessa. Hänen mukaansa se on kuitenkin samalla yhteydessä opiskelupaikan tyytymättömyyteen ja myöhempään opiskelupaikan vaihtamiseen. Myös Mäkinen ja Olkinuora (2002, 28, 31) ovat havainneet, että koulutukseen hakeutuminen helpon sisäänpääsyn vuoksi on yhteydessä siihen, että opiskelija on ahdistunut eikä hänellä ole minkäänlaisia opiskeluun liittyviä tavoitteita.

Koulutuksen pääsymahdollisuudet ovat vahvasti yhteydessä omaan koulumenestykseen, jolla katsotaan olevan merkittävä vaikutus koulutusvalinnan tekemisessä. Vaikutus näkyy etenkin

sellaisessa tilanteessa, jossa opiskelijalla on yhä mahdollisuus vaikuttaa omaan koulumenestykseensä, ja sitä kautta myös pääsymahdollisuuksiinsa. Lisäksi ylioppilastutkintotodistuksella on suuri merkitys opiskelemaan pääsyn kannalta. (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 36.) Myös Menon (1998, 257-258) on todennut, että oma suoriutuminen koulussa vaikuttaa merkittävästi siihen, hakeeko opiskelija korkeakouluun.

Houtsosen (2000, 45, 22) mukaan omalla identiteetillä, joka on muotoutunut sekä koulussa että sen ulkopuolella, on suuri merkitys koulutusvalintoja tehdessä. Identiteetistä käsin luetaan koulutusjärjestelmän vaatimia ja tarjoamia identiteettejä, ja arvioidaan niiden sopivuutta itselle. Koulutusvalintoja tehdään tosiasiallisen ja ihanneminän varassa arvioimalla, millaisia identiteettejä koulutusjärjestelmän symbolinen järjestys tarjoaa ja vaatii.

On kuitenkin vaikea sanoa, kuinka paljon nuoren oma päätöksenteko todellisuudessa ratkaisee jatko-opintoihin hakeutumista. Koulutusvalintaan voi nimittäin vaikuttaa myös kotoa saatu esimerkki tai sattuma. (Jalkanen 1988, 58, 61.) Myös Kuurila (2014, 150, 145) mainitsee sattuman olevan melko suuressa roolissa koulutukseen hakeutumisessa. Hänen tutkimuksensa mukaan n. 18% opiskelijoista oli päätenyt opintoihinsa sattumalta. Syynä voi Kuurilan mukaan olla esimerkiksi se, että ei ole päässyt ensisijaisesti haettuun koulutuspaikkaan. Markkulan (2006) tutkimuksessa noin viidennes kertoi hakeutuneensa ammattikorkeakouluun juuri tästä syystä. Näin ollen osa opiskelee nykyisessä koulutuspaikassaan sen vuoksi, ettei ole päässyt muualle. (Markkula 2006, 24-25.) Valden (1993, 111) tutkimuksessa taas 3,9% arvioi sattuman ratkaisevan omaa sijoittumistaan lukion jälkeen. Hän ei ollut kuitenkaan tarkemmin selvittänyt, millaisia ajatuksia nuorilla tämän takana oli.

Kuurilan (2014, 145) mukaan koulutuspaikkaan voi päätyä myös sitä kautta, että alaa lähdetään kokeilemaan, kun ei parempaakaan vaihtoehtoa ole tarjolla. Opiskelija on voinut myös kokeilla useiden eri alojen opintoja sekä töitä, ja lopulta vain päätenyt nykyisten opintojen pariin. Myös Lavikaisen (2010, 37) mukaan opintoihin voi päätyä siitä syystä, että on vain satuttu pääsemään kyseiseen koulutukseen. Hänen mukaansa syynä voi olla myös se, että opiskelu on nähty välttämättömyytenä, ja koulutukseen on haettu, koska mikään muukaan ala ei kiinnostanut. Vuorinen ja Valkonen (2003, 76) puhuvat opiskelun välttämättömyyteen liittyen pakkohakemisesta, jossa koulutukseen haetaan työmarkkinatuen saamiseksi. He uskovat, että pakkohakemisessa sattumalla on oma vaikutuksensa, koska hakemisen syyn ollessa välineellinen myös hakukohde voidaan valita sattumanvaraisemmin.

Ammattikorkeakouluun ja yliopistoon hakeneiden välillä on havaittu olevan joitain eroavaisuuksia koulutusvalinnan perusteissa. Tämä johtuu koulutusten erilaisesta luonteesta. Ammattikorkeakouluun hakevien tärkeimmät perusteet ovat useammin ammatilliset näkökohdat, ja heidän yleisin valintaperuste onkin koulutuksen käytännönläheisyys. He voivat pitää itseään enemmän käytännön ihmisinä ja uskovat oppivansa paremmin käytännön kautta. (Vuorinen & Valkonen 2003, 76, 85.) Myös Kuurila (2014, 145) on todennut, että ammattikorkeakouluun haetaan, koska opiskelu on siellä käytäntöpainotteisempaa kuin yliopistossa. Yliopistoon haakeutuvilla taas akateemisuuden ja tasokkuuden arvostus nousevat esille (Vuorinen & Valkonen 2003, 76; Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 37). Yliopistoon hakevat painottavat useammin myös mahdollisuutta omien lahjojen ja taipumusten käyttämiseen (Vuorinen & Valkonen 2003, 76).

Osa voi hakea ammattikorkeakouluun parempien pääsymahdollisuuksien ja helpomman hakeamisen vuoksi. Ammattikorkeakouluun hakemista on pidetty helpompana etenkin sen vuoksi, että se ei vaadi niin suurta valmistautumista pääsykokeisiin. (Vuorinen & Valkonen 2003, 76, 85-86.) Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistuksen myötä tämä peruste voi kuitenkin tulevaisuudessa muuttua, sillä valinta korkeakouluihin tapahtuu jatkossa pääasiassa todistusvalinnan kautta (ks. luku 2.1.3). Mahdolliset pääsykokeetkaan eivät tulevaisuudessa edellytä samanlaista valmistautumista (OKM 2019a).

Koulumenestyksellä taas on havaittu olevan merkittävämpi vaikutus yliopistoon hakevilla. Sen lisäksi vanhempien mielipiteillä katsotaan olevan suurempi paino juuri yliopistoon haakeutuvilla. (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 37.) Yleisimpinä valintaperusteina yliopistoon hakevilla on myös koulutuksen yleinen arvostus ja se, että he pitävät yliopistokoulutusta tasokkaana ja vaativana. Statushakuisimpina voidaan nähdä oikeustieteen, kauppatieteen, lääketieteen ja tekniikan alan hakijat. (Vuorinen & Valkonen 2003, 76, 80.) Yliopisto-opiskelijoille menestyksen kuitenkin nähdään tarkoittavan muutakin kuin johtotehtäviin pääsyä tai hyvää palkkaa (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 37).

Myös opintojen valinnaisuus, akateeminen vapaus ja opintojen teoreettisuus ohjaavat yliopistoon haakeutumisessa. Koulutuksen laaja-alaisuuden merkitys näkyy siinä, että yliopistokoulutuksen ajatellaan olevan kattavampi kuin ammattikorkeakoulutuksen. Sen ajatellaan myös tarjoavan laajemmat työtehtävät tulevaisuudessa. (Vuorinen & Valkonen 2003, 76, 80, 88.) Ammattikorkeakoulu voidaan valita taas sen vuoksi, että koulutus johtaa selkeään ammattiin. Vaikuttavina tekijöinä ovat myös lyhyempi opiskeluaika, ohjatumpi opiskelu ja koulutuspaikan

läheinen sijainti. (Vuorinen & Valkonen 2003, 86.) Myös Jalkanen (1988, 61) on todennut koulutusajan vaikuttavan koulutusvalintaan.

3.2 Koulutusvalintaan vaikuttavat taustatekijät

Merkittäviä koulutusvalintaan vaikuttavia taustatekijöitä ovat Vuorisen ja Valkosen (2003, 105) mukaan hakijan pohjakoulutus, opintomenestys, kodin koulutus ja perheen sosioekonominen asema. Nori (2011) on tutkimuksessaan todennut, että yliopisto-opintoihin hakevat tulevat useimmiten väestömme hyväosaisimpien joukosta. Myös asuinpaikalla katsotaan olevan merkitystä, sillä koko väestöön verrattuna kaupunkilaiset hakijat ovat selvästi enemmistönä verrattuna taajamista ja maaseudulta tuleviin hakijoihin. Kaupunkilaiset saavat myös opiskelupaikan todennäköisemmin kuin muualla asuvat. (Nori 2011, 131-132.) Muita valintaan vaikuttavia taustatekijöitä voivat olla esimerkiksi hakijan ikä, aiempi työkokemus, pohjakoulutus ja asumismuoto (Kuurila 2014, 147-149).

Niemisen ja Aholan (2003, 26) mukaan koulutusalojen voidaan nähdä olevan sukupuolen mukaan eriytyneitä. Sosiaali- ja terveysala sekä humanistinen ala ja opetusala ovat heidän mukaansa naisvaltaisia. Tekniikan ala taas on selvästi miesvaltaisempi. Sukupuolta tarkasteltaessa tytöt suunnittelevat jatkavansa poikia hieman useammin yliopistoon, kun taas pojat ammattikorkeakouluun (Olkinuora, Tuittu, Klemelä, Leppänen & Aro 2007, 97). Jako sukupuolen mukaisesti ammattiteihin näkyy yhä suomalaisessa yhteiskunnassa, mutta nykyään on todennäköisempää kuin parikymmentä vuotta sitten, että miesvaltaisilla koulutusaloilla on myös naisopiskelijoita. Muutokset ovat olleet jopa niin merkittäviä, että joidenkin alojen sukupuolijakaumat ovat kääntyneet päinvastoin. (Koukku-hanke 2013, 4.)

Vanhempien koulutustaustan ja sosiaalisen aseman vaikutusta lapsen koulutustasoon on tutkittu paljon, ja on todettu sen vaikutuksen näkyvän edelleen (esim. Kärkkäinen 2004; Rinne 2012; Koskela 2016; Jiménez & Salas-Velasco 2000). Sosiaalisen taustan vaikutus näkyy koulutusvalinnoissa ja koulutusuralla etenkin nuoruusiällä. Myöhemmin tapahtuva täydennys- tai jatkokoulutus ei ole yhtä riippuvaista sosiaalisesta taustasta. (Antikainen 1993, 123.) Esimerkiksi sosioekonomiselta taustaltaan korkeammasta perheestä tulevat lapset valitsevat todennäköisemmin pidemmän koulutuksen (Jiménez & Salas-Velasco 2000, 305). Koulutustaso ja sosioekonominen asema ovat yhteydessä toisiinsa, sillä korkea koulutustaso viittaa usein samalla myös korkeaan sosioekonomiseen asemaan (Nori 2011, 114; Rinne 2012, 391). Vaikka koti-

taustan merkitys nuorten koulutuksen ennustajana on Suomessa heikentynyt, toimihenkilötaustaiset nuoret jatkavat yhä opintojaan muita useammin ylempiin jatko-opintoihin. Tämän vuoksi voidaan edelleen puhua koulutuksen periytyvyydestä. (Rinne 2012, 391.)

Koskelan (2016, 118-119) mukaan yli puolet yliopistokoulutettujen vanhempien lapsista jatkaa yliopistoon. Matalammin koulutettujen vanhempien lapset taas usein seuraavat vanhempiensa koulutustasoa, vaikka heidän potentiaalinsa voisi riittää korkeammallekin. Tämä voi johtua hänen mukaansa siitä, että akateemisessa perheessä kasvaneet lapset oppivat arvostamaan koulutusta, jolloin he pyrkivät itsekin korkeaan koulutustasoon. Koulutuksen arvostus näkyy usein myös positiivisesti oppimistuloksissa. Koulutustason periytyvyyden syyt ovatkin Koskelan mukaan enemmän kulttuurisia ja sosiaalisia kuin taloudellisia, vaikka toki myös osa eroista johtuu periytyvän lahjakkuuden eroista.

Sama näkyi myös Vuorisen ja Valkosen (2003, 102) tutkimuksessa, jossa todettiin yliopistokoulutuksen arvostuksen nousevan sitä mukaan mitä koulutetummasta perheestä hakija tulee. Vastaavasti vähemmän koulutetuista perheistä tulevat pitävät ammattikorkeakoulua arvossa enemmän kuin koulutetuista perheistä tulevat. Myös Kivinen ja Silvennoinen (2000, 65) selittävät periytymistä sillä, että lapset ovat omaksuneet kotonaan sellaisen ajatusmaailman, jolla kouluun liittyvien asioiden omaksuminen on luontevaa. Usein vanhemmat myös itse opastavat lapsiaan tietoisesti tai tiedostamattaan tekemään sellaisia koulutusvalintoja, joissa heidän mielestään on parhaimmat edut.

Koulutustason periytyminen alkaa näkyä jo siinä vaiheessa, kun siirrytään peruskoulusta toiselle asteelle. Rinteen (2007a, 261) mukaan vanhempien ammatti, pohja- ja ammattikoulutus sekä elämäntilanne voivat vaikuttaa myös lapsen opintomenestykseen sekä tulevaisuuden suunnitelmiin ja valintoihin. Hänen mukaansa korkeakoulutettujen vanhempien lapset jatkavat peruskoulun jälkeen todennäköisemmin lukioon, kun taas matalammin koulutettujen vanhempien lapset siirtyvät todennäköisemmin ammattikouluun, työelämään tai työttömyyteen. Korkeakoulutetut vanhemmat myös päättävät lapsensa lukioon menosta usein jo lapsen ollessa alakoulussa. (Rinne 2007a, 262, 265.)

Korkeakoulutetut, ylemmän toimihenkilön aseisiin ja ylimpään tuloryhmään kuuluvien vanhempien lapset hakeutuvat jo peruskoulussa useammin myös painotetun opetuksen luokille. Kouluun hakeutumisessa merkitystä on myös koulun maineella ja oppilaiden sosiaalisilla piirteillä. (Seppänen 2006, 181, 223.) Myös Koskela (2016, 120-121) kertoo akateemisten vanhempien valitsevan usein lapsilleen hyvämaineisemmän ja parhaimmaksi koetun koulun. He

valitsevat lapsensa usein matematiikka-, musiikki- tai kieliluokille sekä opettavat itse lastaan kotona lukemaan ja kirjoittamaan ennen koulun alkua.

Lukio ja ylioppilastutkinto nähdään usein vain välivaiheena kohti korkeakouluopintoja. Siksi vanhemmille ja heidän lapsilleen on syntynyt jo lukioaikana mielikuva siitä, mihin haluaa lukion jälkeen hakea. Uravalinnan varmuus tai sattumanvaraisuus on kuitenkin kiistanalainen asia. Valintoja täytyy joka tapauksessa tehdä ja koulutukseen hakea, koska nuori voi muutoin esimerkiksi menettää saatavilla olevia taloudellisia ja sosiaalisia etuuksia. (Rinne 2007b, 241-242.) Korkeakoulutetuista vanhemmista noin 73% odotti lapsensa jatkavan opiskeluaan yliopistossa. Kun taas matalammin koulutetut vanhemmat harvemmin edes odottavat lapsensa jatkavan yliopistoon. (Rinne 2007a, 286.)

3.3 Vaikeudet koulutusvalinnassa

Lerkkanen (2002, 81, 83) kuvaa koulutus- ja uravalinnan tavoitteiden saavuttamista haittaavia ajatuksia kolmella eri ulottuvuudella: *vaikeus sitoutua valintaan*, *vaikeus aloittaa valintaprosessi* ja *valinnan riippuvuus muista*. *Vaikeus sitoutua valintaan* näyttäytyy siten, että yksilöllä on useita mieluisia koulutus- tai uramahdollisuuksia valittavanaan. Vaikeudet ilmenevät Lerkkasen mukaan esimerkiksi vaikeutena valita paras vaihtoehto tai kykenemättömyytenä rajata valintaa vain yhteen vaihtoehtoon. Yksilö jää valintaprosessissa jumiin ja ajattelee olevansa kykenemätön tekemään valintaa. Vaikeuden sitoutua valintaan voidaan ajatella tarkoittavan Lerkkasen mukaan myös yleisempää ja enemmänkin valinnan aloitusvaiheen sitoutumisen ongelmaa.

Toiseksi ulottuvuudeksi Lerkkanen (2002, 85-86) mainitsee *vaikeuden aloittaa valintaprosessi*. Tällöin yksilöllä on vaikeuksia hahmottaa omia mahdollisuuksiaan tai hän ei ole kiinnostunut mahdollisuuksiensa hahmottamisesta. Tilanteessa yksilö ei välttämättä ole ylipäättään kiinnostunut koulutus- ja uravalinnasta. Toisen tulkinnan mukaan yksilö ei saa valintaprosessia jatkettua tai edes käynnistettyä, koska hän ei joko löydä mieluista alaa tai hän kokee koko valintatilanteen liian monimutkaiseksi tai ahdistavaksi. Kolmannen tulkinnan mukaan yksilö löytää itselleen vain vähän valintavaihtoehtoja, joka voi aiheuttaa pettymyksen tunnetta ja viedä luottamuksen uravalinnan onnistumiselta. Neljännessä tulkintatavassa yksilö taas kokee, että hänellä ei ole riittävästi tietoa valinnan tekoon. Tämä voi ilmetä Lerkkasen mukaan itsetuntemuksen puutteena tai riittävän ammattien tuntemuksen vähäisyytenä.

Kolmantena ulottuvuutena Lerkkanen (2002, 86-87) mainitsee *valinnan riippuvuuden muista*. Tässä tilanteessa haittaavat ajatukset ovat yhteydessä uravalintaan liittyviin elämäntilanne- ja olosuhdetekijöihin. Yleistä tässä ulottuvuudessa on koulutus- ja uravalinnan riippuvuus siitä, mitä läheiset ajattelevat valinnasta. Urasuunnitelmat voivat olla ristiriidassa muiden mielipiteiden kanssa, yksilön tulee tehdä muita miellyttävä valinta tai peittää oma epävarmuus valinnasta. Kun valinta riippuu muista, voidaan sen ajatella kertovan itsenäistymisen puutteesta, perhetilanteesta tai taloudellisesta tilanteesta, joka rajoittaa valintaa.

Vienon (2013, 5-6) mukaan koulutusvalintaa vaikeuttaa erityisesti se, että kyseessä ei ole ainoastaan keinojen löytäminen haluttuun tavoitteeseen pääsemiseksi vaan myös varsinaisten tavoitteiden määrittely. Aiemmin tavoitteet on usein määritellyt joku muu. Nyt nuoren on mahdollisesti ensimmäistä kertaa itse tehtävä merkittävä päätös tulevaisuutensa suhteen. Tilanne voi Vienon mukaan tuntua painostavalta, koska kyseessä on identiteettiä koskeva ongelma, johon liittyviä päätöksiä tulee tehdä mahdollisimman pian.

Opetusministeriön (2010) mukaan erilaiset neuvonta- ja ohjauspalvelut vaikuttavat siihen, kuinka hyvin opiskelijat osaavat tehdä realistisia koulutusvalintoja ja siirtymään koulutusasteelta toiseen. Opinto-ohjauksella on mahdollista tukea jatko-opintoihin hakeutumista ja onnistuneita valintoja sekä ehkäistä ongelmia opintojen etenemisessä ja pitkittymisessä. Opetusministeriön julkaisussa mainitaan, ettei jatko-opinto- ja työelämäntuntemus ole kaikilla riittävää oikean ja realistisen jatkokoulutuspaikan löytämiseen, vaikka lukioissa ollaan kiinnitetty erityistä huomiota opintojen ohjaukseen. Koulutusvalinnat ovat yhä myös sukupuolisidonnaisia, ja esimerkiksi matematiikka oppiaineena ohjaa valintojen tekemistä. (OPM 2010, 30.) Koulutusvalintaa voi vaikeuttaa myös se, että kaikki lukiossa esitellyt jatko-opintomahdollisuudet ovat olleet korkeakouluopintoja. Korkeakouluopinnot eivät kuitenkaan kiinnosta kaikkia eivätkä sovellu kaikille. (ELO 2019, 4.)

Nuorten koulutusvalinnat voivat olla epävarmoja, ja tavoitteet jäsentymättömiä etenkin ylioppilas pohjaisilla hakijoilla. Omasta alasta ei vielä ole varmuutta, ja valinnat muuttuvat. (Vuorinen & Valkonen 2005, 66.) Noin neljännes uusista ylioppilaista ei hae samana vuonna mihinkään koulutukseen, mikä lisää turhien väli vuosien määrää. Toisaalta jos kaikki hakisivat koulutukseen, yhä useampi joutuisi pitämään väli vuoden, kun koulutuspaikkaa ei onnistu saamaan. (Ahola 2018, 11.) Väli vuoden pitäminen taas nähdään ongelmana suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, vaikka väli vuoden pitäneet itse ovat usein jälkeempäin tyytyväisiä ratkaisuuksiinsa (Kosonen 1988, 112).

Väliuotta viettävät ovat usein töissä, ulkomailla, työttömänä tai kotona. Myös varsinaisten opintojen odottaminen tai niihin valmentautuminen voidaan nähdä väliuoden viettämisinä. (Kosonen 1988, 110.) Gallin ja Aholan (2011, 35) mukaan väliuosi käytetään usein varusmiespalveluksen suorittamiseen. Myös opiskelu esimerkiksi yliopistossa, ammattikorkeakoulussa, kansanopistossa, ammattikoulussa tai -opistossa sekä avoimessa yliopistossa on heidän mukaansa suosittua. Mäkinen-Strengin (2012, 69) mukaan väliuosi voi olla myös tärkeä ajankohta opiskelupäätösten tekemiselle.

Kosonen (1988, 110) mainitsee, että väliuoden syynä voi olla esimerkiksi heikko lukiomenestys, keskeneräiset suunnitelmat tai haluttomuus pitkään koulutukseen. Se voi olla myös seurausta siitä, ettei nuori ole päässyt haettuun koulutuspaikkaan. Tällöin se voidaan nähdä negatiivisena asiana, ja nuori voi vasten tahtoaan joutua työskentelemään työmarkkinatuella, asumaan vanhempiensa luona ja jäämään kotipaikkakunnalleen asumaan samalla kun kaverit muuttavat opiskelujen perässä muualle. (Vieno 2013, 5.)

4 Tutkimuksen toteutus ja metodologia

Tämä tutkimus käsittelee nuorten käsityksiä koulutusvalintaan vaikuttavista tekijöistä. Tutkimus on fenomenografinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty sähköisellä kyselyllä 39 abiturientilta joulukuussa 2018. Analyysi on toteutettu fenomenografisen analyysin avulla. Seuraavissa alaluvuissa avaan enemmän tutkimuksen tarkoitusta ja toteutusta.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä nuorilla on koulutusvalintaan vaikuttavista tekijöistä, mitkä tekijät valintaan vaikuttavat ja millä tavalla. Tutkimuksen kohteeksi päätin valita abiturienttien käsitykset aiheesta, koska lukion jälkeen opiskelija jatkaa opintojaan korkea-asteelle todennäköisemmin kuin ammatillisen toisen asteen käyneet (Saari 2015, 35). Koulutusvalintaan vaikuttavien tekijöiden tärkeys nuorten näkökulmasta voi myös vaihdella riippuen siitä, kysytäänkö asiaa ennen opintojen alkua vai sen jälkeen. Tämä voi johtua siitä, että ennen opiskelemaan pääsyä kyseessä ovat unelmat, kun taas opintojen aloituksen jälkeen vaikuttavien tekijöiden arviointi tapahtuu jälkikäteen. (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 36-37.) Tämän vuoksi halusin käsitellä aihetta aikana, kun opinnot eivät ole vielä alkaneet. Tavoitteeni oli päästä sisään nuorten koulutusvalintaprosessiin, joten tutkimus ajoittuu ajankohtaan, kun valintaa vasta pohditaan. Tutkimukseni käsittelee siirtymää juuri korkeakouluun, koska kaikki tutkimukseen osallistuneet abiturientit suunnittelivat hakevansa nimenomaan korkeakouluun.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitkä tekijät abiturienttien käsitysten mukaan vaikuttavat koulutusvalintaan?
2. Millä tavalla nämä tekijät abiturienttien käsitysten mukaan vaikuttavat koulutusvalintaan?

4.2 Lähestymistapana fenomenografia

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, ja metodologiselta lähestymistavaltaan fenomenografinen. Se on laadullinen tutkimussuuntaus, joka tarkastelee ihmisten erilaisia käsityksiä jostakin tietystä ilmiöstä (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Uljensin (1991, 82) mukaan fenomenografiaa voidaan luonnehtia tulkinnalliseksi lähestymistavaksi ihmistieteissä. Sen tarkoituksena on kuvailla, analysoida, tulkita ja ymmärtää kuinka ihmiset käsittävät, kokevat, havaitsevat tai ym-

märtävät maailman eri näkökohtia. Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ihmisten kokemuksia ja käsityksiä asioista siten kuin jokin tietty ihmisryhmä käsittää ilmiön kohteen sisällön (Niikko 2003, 28).

Valitsin tämän tutkimusotteen sen vuoksi, että haluan tutkia käsityksiä, joita abiturienteilla on koulutusvalintaan vaikuttavista tekijöistä. Tässä tutkimuksessa ilmiönä on siis koulutusvalintaprosessi, ja nuorten käsitykset koulutusvalintaan vaikuttavista tekijöistä. Olen kiinnostunut nimenomaan erilaisista käsityksistä, joita nuorilla on tutkittavaa ilmiötä kohtaan, enkä yksittäisistä henkilöistä. Tämä on ominaista juuri fenomenografialle, sillä siinä kiinnostuksen kohteena ovat nimenomaan käsitykset, jolloin tutkittavien väliset rajat hylätään (Niikko 2003, 33). Käsitys näyttäytyykin keskeisenä käsitteenä fenomenografiassa. Siinä ympäröivän maailman käsitäminen nähdään toimintana, jonka kautta ihminen luo tarkoituksia. (Uljens 1991, 82.)

Sana fenomenografia (phenomenography) tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Sen tutkimuksen kohteena on se, miten ympäröivä maailma rakentuu ja ilmenee ihmisten tietoisuudessa. (Ahonen 1994, 114.) Metsämuurosen (2008, 34-35) mukaan käsitykset voivat olla hyvinkin erilaisia riippuen esimerkiksi iästä, koulutustaustasta, kokemuksista ja sukupuolesta. Hän myös mainitsee, että käsitykset voivat muuttua ajan myötä. Ahonen (1994, 114) taas kertoo käsitysten erilaisuuden riippuvan enemmän kokemustaustasta kuin ikäkaudesta. Hän selittää käsitysten sisällöllisten erojen johtuvan yksilöiden erilaisesta viitetaustasta. Tämän vuoksi tutkimuksen kohteena on ainoastaan abiturienttien käsitykset. Tällöin kaikilla tutkittavilla on ainakin lähes samankaltaiset lähtökohdat tutkittavaan ilmiöön eli koulutusvalintaprosessiin. Päätin kuitenkin kysyä taustakysymyksinä vastaajien sukupuolta, asuinpaikkaa sekä vanhempien ammattia ja koulutustaustaa, jotta voin tarvittaessa huomioida kyseiset taustatekijät tutkimuksen tuloksia tarkastellessani.

Niikon (2003) mukaan fenomenografialla on joitain yhtäläisyyksiä fenomenologian kanssa. Ne molemmat esimerkiksi jakavat näkemyksen kokemuksesta. Kokemukset voidaan nähdä molempien lähestymistapojen mukaan sisäisinä suhteina subjektin ja todellisuuden välillä. Kokemus nähdään siis perustana, josta käsin luodaan käsityksiä ja rakennetaan ajattelua. Fenomenografian ja fenomenologian eroavaisuus kokemuksen näkemyksestä eroaa kuitenkin siinä, millä tavalla kokemus käsitetään. Fenomenografiassa ei esimerkiksi tehdä yhtä jyrkkää eroa esireflektiivisen kokemuksen ja käsitteellisen ajattelun välille kuin fenomenologiassa. Fenomenografiassa myös korostetaan enemmän reflektiivistä kuin esireflektiivistä kokemusta. Täten il-

miön rakenne ja merkitys koettuna voi löytyä niin esireflektiivisestä kuin käsitteellisestä ajattelusta. Fenomenografiassa tavalla kokea jotakin tarkoitetaan sitä, että kokee jotakin joksikin ja jollakin tapaa. Tavoitteena fenomenografiassa on kuvata tätä kokemisen variaatiota ja kuvailla erilaisia tapoja, joilla jotakin voidaan kokea. (Niikko 2003, 18-20, 22.)

Fenomenografiassa lähtökohtana on, että on olemassa yksi yhteinen todellisuus, joka koetaan ja käsitetään yksilöllisesti. Tällöin voidaan saada tietoa ihmisten erilaisista tavoista jäsentää, ymmärtää ja käsitteellistää todellisuutta. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Fenomenografiassa tehdään ero ensimmäisen ja toisen asteen näkökulman välille. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija kuvaa jotakin todellisuuden ilmiötä siten, kuin hän itse sen käsittää. Toisen asteen näkökulmassa taas ilmiötä kuvataan siitä näkökulmasta, josta jokin tietty ihmisryhmä sen käsittää. Fenomenografiassa kiinnostuksen kohteena on toisen asteen näkökulma. (Uljens 1991, 82-83.) Toisen asteen näkökulmassa pyrkimyksenä on siis kuvata jonkin ilmiön merkityssisältöä, eli ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavaan ilmiöön (Niikko 2003, 25). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on kuvata koulutusvalintaan vaikuttavia tekijöitä nuorten näkökulmasta. Pyrin selvittämään nuorten käsityksiä siitä, mitkä tekijät koulutusvalintaan vaikuttavat sekä sitä, millä tavalla ne heidän käsitystensä mukaan vaikuttavat.

Tutkimukseni eteni seuraavien vaiheiden kautta Ahosta (1994, 115) mukailleen: ensimmäisenä huomio kiinnittyi asiaan tai käsitteeseen, josta ilmenee hämmentävän paljon erilaisia käsityksiä. Päätin alkaa selvittämään, millaisia käsityksiä abiturienteilla on koulutusvalintaan vaikuttavista tekijöistä. Sen jälkeen aloin perehtymään koulutusvalintaan käsitteenä sekä aiempiin tutkimuksiin aiheesta. Tämän jälkeen laadin sähköisen kyselyn abiturienteille, jossa he voivat ilmaista erilaisia käsityksiä tutkimusaiheesta. Lopuksi luokittelin käsitykset niiden merkitysten perusteella. Selittääkseni käsitysten erilaisuutta, kokosin ne ylemmän tason merkitysluokiksi. Fenomenografisen analyysin tuloksena ovat aineistosta laaditut kuvauskategoriat, joilla voidaan esimerkiksi kuvata käsitysten jakautumista eri ryhmissä (Rissanen 2006). Kuvauskategorioiden muodostamisen esittelen alaluvussa 4.4. Aineiston analyysi.

4.3 Sähköinen kysely aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimusaineisto on kerätty internetissä sähköisellä kyselylomakkeella Google Forms -ohjelman avulla. Valitsin tämän aineistonkeruumenetelmän, koska sen avulla on mahdollista tavoittaa useampia henkilöitä asuinpaikasta riippumatta. Sähköisen kyselyn etuina voidaan nähdä etenkin sen visuaalisuus, nopeus ja taloudellisuus (Valli & Perkkilä 2018, 117-118). Se on myös

helppo muodostaa, ja sitä on helppo hallinnoida. Sähköiseen kyselyyn on kuitenkin helppo jättää vastaamatta, jos siihen ei juuri sillä hetkellä ole aikaa. (O'Connor, Madge, Shaw & Wellens 2008, 275.)

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi sähköisen kyselylomakkeen, jotta saisin vastauksia useammilta henkilöiltä kuin mitä esimerkiksi kasvokkain haastatteleamalla olisin saanut. Jos vastauksia olisi vain muutama, käsitysten variaatio voisi jäädä pienemmäksi. Halusin myös saada vastauksia ympäri Suomen, sillä asuinpaikalla voi olla vaikutusta koulutusvalinnassa (esim. Briggs 2006, 717; Nieminen & Ahola 2003, 45). Tällainen kyselytyyppi sopii hyvin juuri abiturienteille, koska nuoret ovat tottuneet käyttämään internetiä. Halusin, että vastaaminen on helppoa ja nopeaa, joten kyselyyn vastaaminen onnistui älypuhelimella, tabletilla ja tietokoneella. Sähköiseen kyselyyn vastaaminen tapahtui anonyymisti. Internetissä tehtävä kysely ei kuitenkaan sovi kaikille vastaajaryhmille, joten on tärkeää miettiä tarkkaan sen soveltuvuutta kohderyhmälle (Valli 2018, 101). Ikäryhmittäin tarkasteltuna nettikyselyihin innokkaimmin vastaavat juuri 15-25-vuotiaat (Valli & Perkkilä 2018, 120).

Aineisto on kerätty joulukuussa 2018. Keräsin aineiston juuri abiturienteilta, koska koulutusvalinta on heille ajankohtainen aihe lukion lähestyessä loppuaan. Jos vastaajina olisivat olleet kaikki lukiolaiset, heidän lähtökohtansa olisivat voineet olla hyvinkin erilaiset. Ajankohtana joulukuu oli minusta sopiva, koska siihen mennessä abiturientit ovat todennäköisesti ehtineet jo pohtia tulevaa yhteishakua ja omaa koulutusvalintaansa. He ovat todennäköisesti saaneet myös tietoa eri hakukohteista koulutusesittelyjen muodossa omassa lukiossaan, ja mahdollisesti osallistuneet myös abipäiville. Ajattelin, että kyselyyni osallistuminen olisi heille myös hyvä mahdollisuus pohtia omaa koulutusvalintaansa ja siihen liittyviä perusteita ennen kuin kevään yhteishaku alkaa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä on käytetty usein haastattelua. Tärkeinä tekijöinä kysymysten muodostamisessa nähdään se, mitä kysymyksiä kysytään ja miten ne kysytään. Kysymysten tulee olla myös mahdollisimman avoimia, jotta vastaaja voi valita vastauksilleen haluamansa suunnan. (Marton 1986, 42.) Tämän vuoksi pohdin tarkkaan, mitkä kysymykset ovat olennaisia juuri tutkimukseni kannalta. Pyrin myös muotoilemaan kysymykset mahdollisimman avoimiksi, mutta kuitenkin riittävän ymmärrettäviksi, koska sähköisessä kyselyssä tarkentavien kysymysten esittäminen ei ole kasvokkain tapahtuvan haastattelun tavoin mahdollista. Tarkoituksena oli, että vastaajat voisivat samalla pohtia koulutusvalintaansa vaikuttavia tekijöitä, ja sitä kautta tuoda ilmi omia käsityksiään aiheesta.

Kyselylomakkeeni (Liite 1) sisälsi 14 kysymystä, jotka olin jakanut kahteen osioon. Kysymykset pohjautuivat tutkimuskysymyksiini sekä aiempiin tutkimustuloksiin, jotka esittelin luvun 3 alaluvuissa. Kyselyn ensimmäinen osio sisälsi kolme taustakysymystä, joissa kysyttiin vastaajan asuinpaikkaa, sukupuolta sekä vanhempien koulutusta ja ammattia. Taustakysymykset toimivat ikään kuin lämmittelykysymyksiinä kohti varsinaista aihetta (Valli 2018, 94). Valitsin kysyä juuri nämä tiedot, koska halusin selvittää, nousevatko ne esille kyselyn toisessa osiossa koulutusvalintaan vaikuttavina tekijöinä.

Kyselyn toisessa osiossa kysymykset liittyivät koulutusvalinnan tekemiseen ja koulutusvalintaan vaikuttaviin tekijöihin. Kysymyksissä tiedusteltiin vastaajan suunnitelmia lukion jälkeen, valintaa helpottavia ja vaikeuttavia tekijöitä, onko vastaaja tehnyt päätöksensä koulutuspaikan suhteen, ja millä perusteella hän teki valintansa. Näillä kysymyksillä pyrin selvittämään, millaisia asioita vastaajan mielessä pyörii valintaprosessin aikana. Halusin myös selvittää, estävätkö jotkut asiat valitsemasta mieluisinta hakukohdetta. Tällä kysymyksellä hain sitä, tekeekö vastaaja valintansa täysin sen mukaan, mikä häntä kiinnostaa vai onko valinnassa joitain muita vaikuttavia tekijöitä.

Seuraava kysymys oli, millaisia asioita vastaaja ottaa huomioon koulutuspaikkaa valitessaan, ja minkä asioiden hän uskoo vaikuttavan koulutusvalintaansa. Toiseksi viimeisessä kysymyksessä kysyttiin, kenen kanssa vastaaja on keskustellut koulutusvalinnastaan, ja viimeinen kysymys koski vastaajan tietämystä tarjolla olevista koulutusvaihtoehdoista. Se, kenen kanssa koulutusvalinnasta on keskustellut, voi vaikuttaa valinnan tekemiseen (esim. Kuurila 2014, 144), joten halusin selvittää myös valintaprosessin taustatekijöitä. Myös oma tietämys tarjolla olevista vaihtoehdoista voi vaikuttaa valinnan tekemiseen (Nori 2011, 39), joten halusin selvittää, millaiseksi vastaaja kokee oman tietämyksensä koulutustarjonnasta.

Päätin laittaa osaan kysymyksistä joitain esimerkkejä, jotta kysymykset olisivat ymmärrettävämpiä, sillä jos vastaaja ajattelee kysymyksen eri tavalla kuin tutkija on sen tarkoittanut, tulokset vääristyvät (Valli 2018, 93). Ajattelin myös, että esimerkit voivat innostaa vastaajaa pohtimaan syvemmin ja monipuolisemmin omia perusteitaan valintaprosessissa. Tiedostan kuitenkin, että ne voivat myös johdatella vastaajaa. Tutkija ei kuitenkaan koskaan voi olla täysin ulkopuolinen tutkimuksestaan (Lichtman 2013, 21). Pyrin välttämään tätä sillä, että esimerkit olisivat mahdollisimman erilaisia. Pyrin myös muotoilemaan kysymykset siten, että saisin hieinan pidempiä ja pohdiskelevampia vastauksia, sillä ennakko-oletukseni oli, etteivät abiturientit vastaa kovinkaan pitkästi. Siitä huolimatta osa vastauksista jäi melko lyhyeksi, joten niiden

analysointi oli vaikeampaa. Mukana oli kuitenkin myös paljon pitkiä ja syvällisempiä vastauksia.

Vastausten saamiseksi kirjoitin viestin Suomen lukiolaisten liiton Facebook-sivuille (Liite 2), jossa jaoin linkin kyselyyni. Kyselyyn vastaamisen kriteeriksi olin ilmoittanut, että vastaajan tulee olla abiturientti. Facebookin lisäksi hyödynsin myös omia kontaktejani ja sitä kautta lumipallo-otantaa, jossa avainhenkilöt johdattavat tutkijan muiden tiedonantajien pariin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99). Vastausprosentti jäi kuitenkin vielä liian alhaiseksi, joten omien kontaktieni kautta linkki kyselylomakkeeseen jaettiin myös kahden eri lukion abiturienteille Pohjois-Pohjanmaalla. Tämän jälkeen vastauksia oli yhteensä 45, joista tutkimukseeni otin 39 kappaletta. Rajauksen tein sen vuoksi, että osa vastauksista oli niin lyhyitä, että niiden tulkitseminen oli analyysivaiheessa mahdotonta. Yksi vastauksista taas oli tallentunut kahteen kertaan, joten poistin niistä toisen.

Vastaukset tulivat kolmelta eri paikkakunnalta Pohjois-Pohjanmaalta sekä yhdeltä paikkakunnalta Lapista. Yksi paikkakunnista oli korkeakoulukaupunki ja loput pienempiä paikkakuntia. Vastaajista 21 oli miehiä ja 18 naisia. Korkeakoulukaupungissa asui 12 abiturienttia ja loput asuivat pienemmällä paikkakunnilla. 41% heistä oli jo tehnyt päätöksensä lukion jälkeisestä koulutusvalinnastaan. Kvalitatiivisen aineiston koon määrittämiseksi voidaan ajatella, että aineistoa on riittävästi silloin, kun uudet tapaukset eivät tuota tutkimusongelman kannalta enää uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 62). Aineistonkeruuvaiheessa huomasinkin, että vastaukset alkoivat toistaa itseään, joten tulin siihen tulokseen, että vastausten määrä on riittävä.

Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä tarkoituksena ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan keskittyä kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan tulkinta jostakin ilmiöstä. Aineiston koolla ei siis laadullisessa tutkimuksessa ole suoraa vaikutusta tai merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 61-62.) Tärkeää laadullisessa tutkimuksessa on enemmänkin se, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä enemmän tai heillä on kokemusta asiasta. Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden valinnan tulee siis olla harkittua ja tarkoituksenmukaista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Tässä tutkimuksessa kohderyhmäksi valikoitui abiturientit juuri sen vuoksi, että koulutusvalinta on heille ajankohtainen aihe, ja heillä todennäköisesti on jonkinlaisia käsityksiä aiheesta.

4.4 Fenomenografinen analyysi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmänä on fenomenografinen analyysi. Kun analyysin kohteena on laadullinen aineisto, on analyysissä tarkoituksena luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkimuksen kohteena olevasta asiasta. Analyysissä pyritään tiivistämään aineisto, mutta samalla lisäämään sen informaatioarvoa luomalla aineistosta selkeää ja mielekästä. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Fenomenografinen analyysi ei ole kovinkaan strukturoitu, vaan se nousee aina aineistosta itsestään (Uljens 1991, 89; Marton 1986, 42). Fenomenografisessa analyysissä tuloksena ovat kuvauskategoriat, joihin tutkittavien ilmauksia on kategorisoitu (Marton 1986, 33).

Fenomenografisessa analyysissä tutkijan tavoitteena on päästä tutkittavien elämismaailmaan, joten analyysissä keskeistä on, että tutkija asettaa omat esioletuksensa sivuun mahdollisimman hyvin. Näitä esioletuksia voivat olla esimerkiksi tutkijan oma persoonallinen tieto ja uskomukset tutkittavasta ilmiöstä, ennalta annetut teoreettiset rakenteet tai tietyt tulkinnat kerätystä aineistosta sekä aiheen aikaisemmat tutkimuslöydökset. (Niikko 2003, 35.) Analyysissä pyrin keskittymään ainoastaan siihen, mitkä kussakin vastauksessa sanottiin. Pyrin asettamaan omat esioletukseni sivuun ja tekemään analyysiä aineistolähtöisesti. Pääsy tutkittavien elämismaailmaan voi kuitenkin olla haastavaa (Niikko 2003, 35), minkä huomasin analyysiä tehdessä. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että tutkittavat eivät ole halukkaita refleктоimaan omaa kokemustaan tai tutkimuskysymykset ovat epäsopivia. (Niikko 2003, 35.)

Fenomenografinen analyysi voidaan jakaa neljään vaiheeseen (Uljens 1991, 90). **Ensimmäisessä analyysivaiheessa** aineistoa luetaan huolellisesti läpi useaan kertaan (Niikko 2003, 33). Jotta aineiston lukeminen olisi helpompaa, siirsin abiturienttien vastaukset Google Forms -ohjelmasta erilliselle tekstitiedostolle. Aineistosta aletaan etsiä tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä ilmauksia (Uljens 1991, 90). Tarkoituksena on hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsitys suhteessa asetettuun tutkimustehtävään. Ilmauksia etsiessä valitaan analyysiyksikkö, joka voi olla sana, lause, tekstin kappale, puheenvuoro tai koko haastattelu. (Niikko 2003, 33.) Merkityksellisten ilmausten etsimisessä tutkija voi käyttää apunaan erilaisten kysymysten esittämistä aineistolle (Huusko & Paloniemi 2006, 167).

Etsin merkityksellisiä ilmauksia vastauksista pitäen tutkimuskysymykseni koko ajan mielessä. Analyysiyksikkö määrittyy sen perusteella, kuinka laajaksi ajatusyhteydet ulottuvat. Vain ajatuksellisesti kokonaisesta ilmaisusta voidaan perustellusti tulkita merkityksiä. (Ahonen 1994,

143.) Lajittelin merkityksellisiä ilmauksia erilleen muusta aineistosta. Loppujen lopuksi analysoitavan aineiston ulkopuolelle ei jäänyt juurikaan aineistoa, joten vastaajat olivat kertoneet juuri niitä asioita, mitä oli kysyttykin. Jokaisessa vastauksessa esiintyi useita tutkimustehtävänä kannalta merkityksellisiä ilmauksia. Alla esimerkkejä aineistosta löytyneistä merkityksellisistä ilmauksista.

” Teen valintani sen perusteella mikä minua kiinnostaa eniten ja sen mukaan miten tulisin työllistymään opintojen jälkeen.”

” Valitsin kyseisen koulutuspaikan sillä perusteella, mikä minua kiinnostaa ja mitä työtä olisi mieleistä tulevaisuudessa tehdä.”

”Haluan tehdä töitä ihmisten parissa ja haluan myös auttaa ihmisiä.”

Fenomenografisessa analyysissä keskitytään alusta asti ilmauksiin, ei tutkittaviin. Huomio kohdistetaan ilmauksista nouseviin merkityksiin riippumatta siitä, kenen tutkittavan vastauksesta ilmaukset ovat peräisin. Tutkittavien väliset rajat siis hylätään, ja kiinnostuksen kohteena ovat merkitykset. (Niikko 2003, 33; Marton 1986, 43.) Jokainen ilmaus on siis suhteessa kahteen eri kontekstiin: mikrokontekstiin, jossa se on ilmennyt, ja merkitysjoukkoon, johon se sijoitetaan (Uljens 1991, 89). Marton (1986, 43) kuvaa aineiston tulkintaa vuorovaikutteiseksi menetelmäksi, joka tapahtuu näiden kahden kontekstin välillä.

Tekstin lukemisen ja ilmausten etsimisen jälkeen siirryin **analyysin toiseen vaiheeseen**. Siinä etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään löydettyjä merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi tutkimustehtävän suunnassa. Ryhmittely tapahtuu vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia toisiinsa. Keskeistä analyysissä on etsiä merkitysten joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia sekä harvinaisuuksia ja rajatapauksia. (Niikko 2003, 34.) Tässä vaiheessa ryhmittelin ilmauksia suorina lainauksina eri ryhmiin niiden sisällön mukaan. Ryhmittelyn tein sen mukaan, millaisia sanoja ilmaisussa käytettiin ja mitä niillä tarkoitettiin. Esimerkiksi kaikki ilmaisut, joissa mainittiin oma kiinnostus, sijoitin samaan ryhmään, ja kaikki, joissa puhuttiin sijainnista, sijoittuivat samaan ryhmään. Joissain tapauksissa yksi merkityksellinen ilmaisu saattoi sisältää useampia merkityksiä, jolloin ne sijoittuivat useampaan ryhmään. Tärkeää on, että tulkittavan merkityksen ajatuksellisia yhteyksiä ei katkaista, vaan ilmaisut otetaan kokonaisuutena (Ahonen 1994, 143). Seuraavassa lainauksessa mainitaan sekä oman kiinnostuksen että työllistymisen merkitys. Kiinnostuksen perusteella se sijoittui kiinnostus alaa kohtaan -kategoriaan ja työllistymisen perusteella työllisyystilanne -kategoriaan.

” Teen valintani sen perusteella mikä minua kiinnostaa eniten ja sen mukaan miten tulisin työllistymään opintojen jälkeen.”

Kaikki merkitykselliset ilmaisut sijoittuivat johonkin ryhmään. Nimesin ryhmät abiturienttien vastauksissa esiintyneiden ilmausten mukaan. Ryhmittelyn tuloksena muodostui 41 eri merkitysryhmää. Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) on esimerkkejä analyysin toisessa vaiheessa muodostuneista merkitysryhmistä.

<p>Kiinnostus alaa kohtaan:</p> <p>”Siellä pääsee tekemään asioita, jota haluan tehdä.”</p> <p>”Omaa mielenkiintoa vastaava koulutus löytyi”</p>	<p>Hyvä työllisyystilanne:</p> <p>” Otan huomioon sen, että opiskelisin ammattiin -- josta löytäisi töitä kuitenkin.”</p> <p>” Totta kai pitää olla hyvä työllisyystilanne”</p>	<p>Koulutuspaikan sijainti:</p> <p>”Sijainti, en haluaisi asua kaukana.”</p> <p>”Sijainti on tärkeä, koska en halua vaihtaa asuinpaikkaa”</p>
<p>Rajatut pääsymahdollisuudet:</p> <p>”Halutun alan pieni koko Suomessa, sinne on tosi vaikea päästä.”</p> <p>”Tieto siitä, että kouluun on vaikeaa päästä sisälle. Se tekee olon epävarmaksi siitä, että pääseekö ikinä opiskelemaan sitä alaa, mitä haluaa.”</p>	<p>Hyvä palkka:</p> <p>”Lisäksi työssä on hyvä palkka, mikä antaa motivaatiota tekemään töitä unelmani eteen”</p> <p>” Palkka, iso motivaatio”</p>	<p>Etenemismahdollisuudet:</p> <p>” Hyvät jatko-opiskelu- ja uran etenemismahdollisuudet kandidaatin jälkeen lisäävät kiinnostusta.”</p>

Taulukko 1. Esimerkkejä merkitysryhmistä ja niihin sijoitetuista ilmauksista.

Analyyysin kolmannessa vaiheessa aloin vertailla löydettyjä merkityksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon määrittäen kategorioita ja kategoriarajoja. Erilaiset merkitysryhmät siis käännetään eli transformoidaan kategorioiksi. Kategoriat ja niiden ominaisuudet voivat syntyä omissa konstruktioissa tai ne abstrahoidaan tutkittavien ilmauksista, ja kuvataan ydinmerkitysten termein. Yksittäisten kategorioiden on oltava selkeässä suhteessa sekä toisiinsa että ilmiöön siten, että jokainen kategoria kertoo jotakin erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö. Kategoriat eivät saa mennä sisällöltään limittäin toistensa kanssa. (Niikko 2003, 36.) Tässä vaiheessa yhdistelin sellaisia merkitysryhmiä, jotka näyttäytyivät sisällöltään liian samanlaisina. Näin eri

merkitysryhmiä muodostui 27. Esimerkiksi kaikki omaan kiinnostukseen viittaavat merkitysryhmät yhdistin samaksi kategoriaksi ”oma kiinnostus”. Näin aineistosta muodostui 14 eri kategoriata, joita fenomenografisessa analyysissä kutsutaan alatason kategorioiden joukoksi. Nimesin kategoriat ilmausten pohjalta siten, että ne kuvaisivat mahdollisimman hyvin niiden sisältämiä merkitysryhmiä.

Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) on esimerkkejä eri kategorioista ja niihin sijoitetuista merkitysryhmistä. Suluissa olevat numerot esittävät, kuinka monta ilmausta kunkin ryhmän alle sijoittui.

Oma kiinnostus: Kiinnostus alaa kohtaan (27) Kiinnostus ammattia kohtaan (11) Kiinnostus opiskeltavia asioita kohtaan (4) Toiveet (2) Haaveet (1)	Koulutuksen valintamenetelmät: Oma koulumenestys (23) Rajatut pääsymahdollisuudet (14) Ylioppilaskirjoitusten painotus (4)	Alan työllisyystilanne: Hyvä työllisyystilanne tulevaisuudessa (20)
--	--	--

Taulukko 2. Esimerkkejä alatason kategorioista ja niiden merkitysryhmistä.

Tämän jälkeen siirryin **analyysin neljänteen vaiheeseen**, jossa edellisessä vaiheessa muodostettuja kategorioita yhdistetään teoreettisista lähtökohdista käsin laajemmiksi ylemmän tason kategorioiksi. Näitä kutsutaan kuvauskategorioiksi, jotka yhdessä muodostavat ylätason kategoriajoukon. Myös kuvauskategorioiden tulee erota toisistaan siten, etteivät ne muodostu limittein. Niiden tarkoitus on tiivistää aineiston erilaiset käsitykset eri lokeroihin. (Niikko 2003, 36-37.) Edellisessä vaiheessa muodostuneita kategorioita yhdistelemällä muodostui kolme eri kuvauskategoriata, jotka nimesin niiden kategorioiden ja merkitysryhmien mukaan aiempia tutkimuksia (Nieminen & Ahola 2003; Vuorinen & Valkonen 2003; Nurmi 1998) mukaillen: itsestä lähtevät syyt, statustekijät ja ulkoiset tekijät. Koulutusvalintaan vaikuttavat tekijät sijoittuivat näihin kolmeen eri kuvauskategoriaan sen perusteella, ovatko ne lähtöisin yksilöstä itsestään, statustekijöistä vai ulkoisista tekijöistä. Seuraavassa taulukossa (taulukko 3) on kuvattuna kuvauskategoriat ja niihin sijoitetut alatason kategoriat. Suluissa olevat numerot esittävät kuinka monta kertaa kyseiseen kategoriaan kuuluva ilmaus tuli esiin abiturienttien vastauksissa.

Itsestä lähtevät syyt	Statustekijät	Ulkoiset tekijät
Oma kiinnostus (45) Tietämys siitä mitä haluaa (12) Oma osaaminen (10) Tietämys hakukohteista (6) Omat voimavarat (4) Sukupuoli (3)	Palkkaus (25) Työllisyystilanne (20) Arvostus (4) Etenemismahdollisuudet (1)	Koulutuksen valintamenetelmät (34) Lähipiiri (26) Koulutuspaikan sijainti ja oma asuinpaikka (26) Koulutuksen kesto (1)

Taulukko 3. Kuvauskategoriat ja niiden alatasen kategoriat.

Kuvauskategoriat voivat olla suhteessa toisiinsa eri tavoin. Ne eroavat toisistaan edustamalla laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohdetta, eli koulutusvalintaan vaikuttavia tekijöitä. Ne voivat järjestäytyä kolmella eri tavalla: horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti. Tässä tutkimuksessa kuvauskategoriasysteemi on horisontaalinen, joka tarkoittaa sitä, että kuvauskategoriat eroavat toisistaan ainoastaan sisällöltään. (Uljens 1991, 93; Niikko 2003, 38.) Ne ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia sekä tärkeyden että tason suhteen (Niikko 2003, 38). Kuvauskategoriat kuvaavat abiturienttien erilaisia käsityksiä koulutusvalintaan vaikuttavista tekijöistä.

5 Nuorten käsityksiä koulutusvalintaan vaikuttavista tekijöistä

Tässä luvussa esittelen analyysin kautta muodostuneet tutkimustulokset, joilla pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini: *mitkä tekijät abiturienttien käsitysten mukaan vaikuttavat koulutusvalintaan, ja millä tavalla nämä tekijät abiturienttien käsitysten mukaan vaikuttavat koulutusvalintaan*. Tutkimustulokset muodostuivat 39 abiturientin vastauksesta. Heistä 21 oli miehiä ja 18 naisia. Korkeakoulukaupungissa asui 12 abiturienttia ja loput asuivat pienemmillä paikkakunnilla. 41% heistä oli tehnyt päätöksensä siitä, mihin aikoo lukion jälkeen hakea.

Koulutusvalintaan vaikuttavat tekijät jakautuivat fenomenografisen analyysin pohjalta kolmeen eri kuvauskategoriaan: itsestä lähtevät syyt, statustekijät ja ulkoiset tekijät. Näiden kuvauskategorioiden alle sijoittui 14 eri kategorijoukkoa, jotka ovat oma kiinnostus, tietämys siitä mitä haluaa, oma osaaminen, tietämys hakukohteista, omat voimavarat, sukupuoli, alan palkkaus, työllisyystilanne, arvostus ja etenemismahdollisuudet, koulutuksen valintamenetelmät, lähi-piiri, koulutuspaikan sijainti ja oma asuinpaikka sekä koulutuksen kesto. Näiden kategorioiden alle taas sijoittui 27 eri merkitysryhmää. Analyysin kautta muodostuneet kategoriat ja ryhmät näkyvät seuraavassa taulukossa (taulukko 4). Suluisissa olevat numerot esittävät kuinka monta kertaa kyseiseen kategoriaan kuuluva ilmaus tuli esiin abiturienttien vastauksissa.

KOULUTUSVALINTAAN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT		
Itsestä lähtevät syyt	Statustekijät	Ulkoiset tekijät
<p>Oma kiinnostus (45): - Kiinnostus alaa, ammattia tai opiskeltavia asioita kohtaan -Haaveet ja toiveet</p> <p>Tietämys siitä mitä haluaa (12): - Valinnanvaikeus - Tietämättömyys omista mielenkiinnonkohteista</p> <p>Oma osaaminen (10): - Omat vahvuudet ja heikkoudet - Kokemus</p> <p>Tietämys hakukohteista (6): -Tietämättömyys tarjolla olevista vaihtoehdoista - Tietämättömyys eri ammateista käytännössä -Tietämys opiskelupaikan vaatimuksista - Tietämys tulevan työn vaatimuksista</p> <p>Omat voimavarat (4): - Oma jaksaminen ja motivaatio - Oma terveys</p> <p>Sukupuoli (3): - Nais- tai miesvaltainen ala</p>	<p>Palkkaus (25) - Hyvä palkka</p> <p>Työllisyystilanne (20) - Hyvä työllisyystilanne</p> <p>Arvostus (4) - Arvostettu ala</p> <p>Etenemismahdollisuudet (1) - Hyvät jatko-opiskelu- ja etenemismahdollisuudet</p>	<p>Koulutuksen valintamenetelmät (34): - Koulumenestys ja pääsymahdollisuudet - Ylioppilaskirjoitusten painotus</p> <p>Lähipiiri (26): - Perhe -Ystävät - Opinto-ohjaaja - Läheiset - Seurustelukumppani</p> <p>Koulutuspaikan sijainti ja oma asuinpaikka (26): - Lähellä omaa asuinpaikkaa - Kauempana omaa asuinpaikkaa</p> <p>Koulutuksen kesto (1) - Lyhyt koulutus</p>

Taulukko 4. Analyysin kautta muodostuneet kuvauskategoriat, alatason kategorijoukot ja merkitysryhmät.

Seuraavissa alaluvuissa esittelen eri kuvauskategorioiden sisällöt tarkemmin. Suorat lainaukset abiturienttien vastauksista on merkitty lainausmerkeillä ja kursiivilla.

5.1 Itsestä lähtevät syyt

Itsestä lähtevät syyt -kuvauskategorian alle sijoitetut kategoriajoukot ja niiden merkitysryhmät ovat nuorista itsestään lähtöisin olevia tekijöitä. Näitä ovat oma kiinnostus, tietämys siitä mitä haluaa, oma osaaminen, tietämys eri hakukohteista, omat voimavarat sekä sukupuoli.

Oma kiinnostus alaa, ammattia tai opiskeltavia asioita kohtaan nousi selvästi tärkeimmäksi koulutusvalintaan vaikuttavaksi tekijäksi, ja koulutusvalinta tehtiin pääasiassa sen perusteella, mikä ala kiinnostaa eniten. Oma kiinnostus on noussut merkittävimmäksi vaikuttavaksi tekijäksi myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Vuorinen & Valkonen 2003, 75; Jalkanen 1988, 61; Mäkinen-Streng 2012, 70). Aiemmat tutkimukset ovat sijoittuneet myös eri ajankohtiin, joten näyttäisi siltä, että oman kiinnostuksen merkitys on varsin pysyvä koulutusvalinnan peruste.

Abiturientit perustelivat koulutusvalintaansa siten, että valitsevat sellaisen koulutuspaikan, joka on heidän mielestään kiinnostavin. Kiinnostus nousi esiin jokaisen vastauksen kohdalla, ja se kohdistui pääasiassa jotakin tiettyä alaa kohtaan. Omaa kiinnostusta pidettiin lähtökohtana valinnalle, eikä kukaan halunnut valita sellaista koulutuspaikkaa, mitä kohtaan ei tuntenut kiinnostusta. Oma kiinnostus näyttäytyi koulutusvalinnan perustana, jonka ympärille muut tekijät sijoittuivat. Voidaan kuitenkin nähdä, että kiinnostuksen suuntautuminen kehittyi ja muodostuu aina jossakin tietyssä kontekstissa, jolloin ympäröivällä kulttuurilla ja lähiyhteisöllä voi olla myös tiedostamaton vaikutus arvostusten ja halujen muotoutumiseen, kuten Nori (2011, 39) on nostanut tutkimuksessaan esille.

Mielenkiinnon voidaan ajatella olevan epämääräinen tunne siitä, että ala tuntuu omalta tai toisaalta taas hyvin varma, pitkäaikainen ja vakiintunut kiinnostus (Nieminen & Ahola 2003, 48). Tämä ilmeni myös abiturienttien vastauksissa. Mielenkiintoa ilmaistiin usealla eri tavalla. Osa kertoi pohtivansa valintaa sen kautta, mikä ala vaikuttaa kiinnostavimmalta juuri sillä hetkellä. Osa taas kertoi valinnan olleen helppo, koska on jo pitkään haaveillut kyseisestä koulutuspaikasta. Myös oman intuition vaikutus nousi esiin yhdessä vastauksessa, jossa abiturientti kertoi tekevänsä valinnan oman intuitionsa perusteella.

”Koulutuspaikka vaikuttaa kiinnostavalta ja se tuntuu oikealta suunnalta.”

”Tulen tekemään valintani sillä perusteella, mikä koulutusala on mielestäni mielenkiintoisin.”

”Olen aina ollut kiinnostunut eläimistä, joten valinta oli melko helppo sen puolesta.”

”Tuotantotalous kiinnostaa ja uskon sen antavan parhaat eväät mahdolliseen yrittäjyyteen sekä toimintaan yrityssektorin puolella.”

Haettavaa koulutuspaikkaa tai mielenkiintoista työtä kuvailtiin kutsumukseksi ja intohimoksi lääketieteelliseen ja kasvatustieteelliseen hakeneiden kohdalla. He olivat varmoja valinnastaan ja suhtautuivat koulutuspaikkaan intohimoisesti. Kutsumuksen merkitys näkyi myös Vuorisen ja Valkosen (2003, 80) tutkimuksessa samojen alojen kohdalla. Myös Kuurila (2014, 143) on todennut kutsumuksen olevan yksi keskeisimmistä tekijöistä alalle hakeutumisessa. Abiturientit, jotka kuvailivat alaa kutsumukseksi, olivat jo kauan tienneet hakeutuvansa alalle. He kokivat kutsumuksenaan esimerkiksi lääkärin tai opettajan työn, johon tähtäävät koulutuksen kautta.

Mieluisan työn merkitys nousi esiin usean abiturientin vastauksessa. Lähes jokainen mainitsi heille olevan tärkeää, että koulutuksesta valmistuttua työ on mielekästä eikä siihen kyllästy. Myös Vuorisen ja Valkosen (2003, 76) tutkimuksessa mahdollisuus mielenkiintoiseen työhön nousi keskeiseksi tekijäksi koulutusvalinnassa. Muutamalla abiturientilla oli mielessään jokin tietty ammatti, jonka harjoittamista varten tutkinto on suoritettava. Sama peruste näkyi myös Kuurilan (2014, 143) tutkimuksessa. Niemisen ja Aholan (2003, 53) mukaan etenkin sosiaali- ja terveystieteille hakevilla valintaperusteet nousevat usein tulevan työn sisällöllisistä ominaisuuksista. Ammatteja, jonka harjoittamista varten abiturientit halusivat suorittaa tutkinnon, olivat esimerkiksi lääkäri, opettaja ja kättilö. He kertoivat hakevansa kyseiseen koulutuspaikkaan juuri mielenkiintoisten työtehtävien vuoksi.

”Haluan tehdä töitä ihmisten parissa ja haluan myös auttaa ihmisiä.”

”Opettajan ammatti on aina kiinnostanut, samoin kansainvälisyys ja monikulttuurisuus.”

”Itse olen unelmoinut lääkärin urasta niin kauan kuin muistan. -- Työ kiinnostaa minua erittäin paljon ja voisin kuvailla sitä intohimokseni”

On todettu, että etenkin yliopisto-opiskelijoilla on hatara kuva siitä, mihin työtehtäviin oma koulutuspaikka antaa valmiuksia. Erilaiset professioammatit ovat kuitenkin yleisesti opiskelijoiden tiedossa. Tällaisia professioammatteja ovat esimerkiksi opettajan, kääntäjän, lääkärin ja

psykologin ammatit. (Mäkinen 2004, 61.) Nämä samat ammattinimikkeet näkyivät myös tutkimukseen osallistuneiden abiturienttien vastauksissa. Muutoin kiinnostusta alan työtehtäviä kohtaan kuvailtiin yleisemmällä tasolla, kuten kiinnostus tekniikan tai kaupallisen alan töitä kohtaan. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että vastaajat eivät tarkalleen tiedeneet, mitä työtehtäviä tai ammattinimikkeitä ne pitävät sisällään. Kaikki koulutukset eivät myöskään valmista mihinkään tiettyyn ammattiin. Rouhelo (2008, 207) kutsuu tutkimuksessaan tällaisia koulutuksia generalistikoulutuksiksi.

Muutama kyselyyn vastannut abiturientti oli kiinnostunut nimenomaan tietystä tieteenalasta, kuten kasvatustieteestä. He ilmaisivat kiinnostustaan enemmänkin tieteenalan opiskelua kuin tulevaa työtä kohtaan. Jos mielessä ei ollut spesifiä alaa tai ammattia, vastauksissa nousi esille oppiaineiden mielekkyyden merkitys. Koulutuspaikka valittiin sen mukaan, mitä oppiaineita opinnoissa tarvitaan. Esimerkiksi matematiikasta tai äidinkiielestä pitävät pyrkivät tekniikan tai suomen kielen ja kirjallisuuden opintoihin. Valintaa he perustelivat sillä, että tällöin heillä on mahdollisuus jatkaa mielenkiintoisten oppiaineiden opintoja myös jatko-opinnoissa. Oppiaineen mielekkyyden merkitys nousi esiin myös Studentum.fi:n (2014) tekemässä tutkimuksessa. Oppiaineiden mielekkyys taas voi olla yhteydessä teoreettiseen mielenkiintoon ja haluun oppia uusia asioita, jotka Nieminen ja Ahola (2003, 49) ovat todenneet tärkeiksi tekijöiksi koulutukseen hakeutumisessa.

Tietämys siitä mitä haluaa, esiintyi abiturienttien vastauksissa valinnanvaikeutena ja tietämättömyytenä siitä, mikä itseä kiinnostaa. Valinnanvaikeus näyttäytyi nuorilla vaikeutena tehdä lopullista päätöstä, koska mielenkiintoisia koulutuspaikkoja ajateltiin olevan liikaa. Haastavana tekijänä pidettiin etenkin sitä, että omat mielenkiinnonkohteet ovat niin erilaisia. Samaan aikaan potentiaalisina koulutuspaikkoina saattoivat näyttäytyä tekniikan ala, kauppatieteet ja historia. Tällaisessa tilanteessa omia toiveita pyrittiin ajattelemaan siltä kannalta, mikä niistä tarjoaa tulevaisuudessa parhaimmat mahdollisuudet esimerkiksi työllistymisen suhteen.

”Valinnanvaikeus. En oikein tiedä minua kiinnostavista aloista ja minua kiinnostavat vähän kaikki.”

”Minulla on liikaa vaihtoehtoja. En tiedä mihin haluaisin eniten, joten en osaa järjestää niitä mieluisuusjärjestykseen yhteishakua varten”

Lukion päätyttyä koulutusjärjestelmään tulee katkos, joka pakottaa valinnan tekemiseen. Kaikki korkeakoulutuksen ovet ovat avoimia, mutta kun valitsee yhden, muut sulkeutuvat. Epäonnistunut valinta voi aiheuttaa pelkoa. (Vieno 2013, 4.) Eräs vastaajista nosti esille valinnan lopullisuuden. Hän koki sen vaikeuttavan valinnan tekemistä. Joistain vastauksista oli havaittavissa ahdistusta tai huolta siitä, että tekee väärän valinnan. Väärän valinnan tekeminen huolestutti, koska olisi ikävä huomata opintojen alettua, että ala ei tunnukaan omalta. Erään abiturientin mukaan tämä saisi pohtimaan sitä, olisiko toinen vaihtoehto sittenkin ollut parempi. Vääriin koulutusvalintoihin liittyvät pelot ovat Myllyniemen ja Kiilakosken (2017, 32) mukaan yleisimpiä niillä, jotka eivät vielä tiedä mitä haluavat opiskella. Väärän valinnan tekemiseen yhdistettiin vastauksissa myös opintotukikuukausien rajallisuus. Jos opiskelupaikkaa päätyy vaihtamaan, menetettyjä opintotukikuukausia ei saa enää takaisin ja opintotuki voi loppua opintojen loppupäästä.

”Pelottaa, että teen väärän valinnan ja huomaan, että ala ei kiinnostakaan minua. Sitten joudun hakemaan uudelleen ja aloittamaan alusta.”

Päinvastainen ongelma tässä kategoriassa oli tietämättömyys siitä, mikä itseä kiinnostaa. Osa vastaajista koki, ettei mikään koulutuspaikka kiinnosta heitä tarpeeksi. Lähes puolet abiturienteista koki epävarmuutta siitä, mitä tulevaisuudessa haluavat tehdä. Tämän nähtiin vaikuttavan koulutusvalintaan siten, että valitaan edes hieman kiinnostusta herättävä ala, sillä kukaan abiturienteista ei halunnut opiskelemaan alaa, joka ei kiinnosta yhtään. Myös Lavikainen (2010, 37) on havainnut koulutukseen hakeutumisen yhtenä syynä sen, että jotain on pakko opiskella eikä mitään muutakaan kiinnostavaa ole löytynyt. Kuurila (2014, 145) on maininnut sattuman olevan yksi vaikuttava tekijä opintoihin päätymisessä. Sattumaksi voidaan hänen mukaansa nähdä juuri se, että lukion jälkeen halutaan lähteä kokeilemaan alan opintoja. Sattumalla onkin varmasti suuri merkitys sellaisten opiskelijoiden koulutukseen hakeutumisessa, jotka eivät tiedä mikä koulutuspaikka heitä kiinnostaa.

”Tuntuu että mikään ei kiinnosta tarpeeksi. En tiedä mitä haluaisin opiskella, joten kyllähän se tekee valinnasta melkosen haastavaa”

Lerikkanen (2002, 86) kertoo tiedon puutteen vaikuttavan vaikeuteen aloittaa valintaprosessi. Hänen mukaansa tiedon puute voi ilmetä itsetuntemuksen tai ammattien tuntemuksen puutteena, jota tarvitaan päätöksen tekemiseen. Tässä tapauksessa kyse voi olla itsetuntemuksen puutteesta, kun ei vielä tiedetä, mikä itseä kiinnostaa. Osa abiturienteista myös kertoi, ettei ole

juurikaan ottanut selvää eri koulutusvaihtoehdoista, joten ammattien tuntemuksen puutteella, ja ylipäätään oman tietämyksen puutteella, on vaikutusta valinnan tekemisessä.

Abiturientit eivät kuitenkaan ilmaisseet huolta siitä, ettei heitä kiinnosta mikään. Yksi abiturienteista mainitsi, ettei ole vielä miettinyt mihin haluaa hakea. Hän uskoi, että mielenkiintoinen ala löytyy, kun vain jaksaa etsiä. Eräs abiturienteista kertoi, ettei kiirehdi koulutuspaikan valinnan suhteen, vaan pitää välivuoden, jos oikeaa alaa ei löydy.

”En kiirehdi opiskelupaikan hankinnan kanssa ja jos koen että mikään koulutus ei kiinnosta tulevassa haussa aion pitää välivuoden.”

Oman osaamisen merkitys näyttäytyi koulutusvalinnan teossa siten, että hakeudutaan alalle, jossa tarvitaan sellaisia taitoja ja osaamista, joissa on hyvä. Päinvastoin sellaisia aloja ei edes harkittu, jotka eivät vastanneet omaa osaamista. Eräs abiturienteista mainitsi, että pyrkii pohtimaan tällä tavoin eri koulutuspaikkoja realistisesti. Jos alalla vaadittavat taidot eivät kuuluneet hänen osaamiseensa, ei koulutuspaikkaan hakeutumisessa ollut hänen mukaansa mitään järkeä. Koulutusvalinnan tekemistä koettiin helpottavan tieto omista vahvuuksista ja heikkouksista. Vahvuuksia ja heikkouksia pohdittiin ja vertailtiin koulutuksessa vaadittaviin taitoihin, ja sitä kautta pyrittiin tekemään itselle sopivia valintoja.

”Tiedän omat vahvuudet ja heikkoudet joten se ohjaa mille alalle haen”

”Oman osaamisen tietäminen vaikuttaa, koska en yritä hakea aloihin, joissa en koe olevani hyvä”

”Valitsin kyseisen koulutuspaikan, koska koen olevani hyvä niissä asioissa, mitä koulussa ja kyseisessä ammatissa tarvitaan.”

Kuurila (2014, 142) mainitsee aiempien opintojen ja työkokemuksen vaikuttavan alalle hakeutumisessa. Nämä tekijät eivät kuitenkaan nousseet esiin tähän tutkimukseen osallistuneiden abiturienttien vastauksissa, mikä voi johtua siitä, ettei alaan liittyviä aiempia opintoja tai työkokemusta ole vielä ehtinyt kertyä lukioikäiselle. Menon (1998, 258) nostaa esiin yhtenä syynä korkeakoulutukseen hakeutumiselle sen, että uskoo omien kykyjen ja taitojen vastaavan sellaisia taitoja, mitä korkeakoulussa tarvitaan. Tämä näkyi myös tässä tutkimuksessa. Abiturientit kertoivat, että luottamus omaan osaamiseen ja omiin taitoihin antaa rohkeutta hakea itseä kiinnostavaan koulutuspaikkaan.

Omaan osaamiseen liittyvät tekijät olivat abiturienttien mukaan oman harrastuksen kautta kehittyneitä taitoja tai lukion opinnoissa karttunutta tietämystä eri oppiaineiden sisällöistä. Vienon (2013) mukaan käsitykset omista kyvyistä ja taipumuksista näyttäytyvät usein ehtona toiminnalle, joita on vaikea tai mahdoton muuttaa. Menestys tai vaikeudet eri oppiaineissa ohjaavat valinnan tekoa itselle mieluisaksi. (Vieno 2013, 7.) Abiturientit pitivät tärkeänä sitä, että osaavat tulevassa koulutuspaikassa tarvittavia taitoja. Eräs abiturientti esimerkiksi kertoi, että lääkärin ammatti vaikuttaa mielenkiintoiselta, mutta ei hae lääketieteelliseen, koska matemaattiset aineet eivät ole hänen vahvuuksiaan.

”Suosiolla pitää jättää pois sellaset vaihtoehdot mihin ei kuitenkaan pääse. Ja ei se opiskelukaan varmaan ois mieluista, jos käsitellään sellasia asioita, mitkä ei kuulu omiin vahvuuksiin.”

Kaksi abiturienttia mainitsi omien harrastusten vaikuttavat merkittävästi koulutusvalinnan tekemiseen. Heidän tarkoituksensa oli hakeutua omia harrastuksia vastaavalle alalle. He myös kokivat saaneensa harrastuksen kautta osaamista, joka on eduksi opiskelemaan pääsyssä ja opiskelussa. Osa taas mainitsi, että olisi kiva tehdä omasta harrastuksesta työ, mutta haluaa miettiä myös muita vaihtoehtoja. Harrastukset, joiden pohjalta koulutusvalintaa pohdittiin, liittyivät musiikkiin, liikuntaan tai media-alaan. Vuorinen ja Valkonen (2003, 80) mainitsevatkin, että esimerkiksi juuri musiikin alan koulutukseen hakeminen edellyttää pitkää harrastustaustaa.

Koulutusvalintaan vaikutti abiturienttien mukaan myös oma **tietämys hakukohteista**. 11 abiturienttia kertoi, etteivät koe tietävänsä riittävästi tarjolla olevista vaihtoehdoista. Sen koettiin vaikeuttavan valinnan tekemistä merkittävästi. Kettusen (2013) mukaan erilaisia formaaleja tietolähteitä käytetään koulutusvalintapäätöksen tukena. Formaalia tietoa koulutuksesta saadaan hänen mukaansa lukion opinto-ohjaajilta ja opettajilta sekä opiskelupaikan aikaisemmilta opiskelijoilta. Muita tietolähteitä voivat olla esimerkiksi oppilaitosten esitteet, opinto-oppaat, internetsivut, oppilaitosvierailut tai messut. (Kettunen 2013, 6.) Tietoa on siis saatavilla runsaasti eri paikoista, mutta tiedon saaminen ja sen hyödyntäminen edellyttävät opiskelijalta myös omaa aktiivisuutta.

Osa abiturienteista kertoi tiedostavansa sen, ettei ole itse ottanut juurikaan selvää eri koulutusvaihtoehdoista. Vastauksissaan he toivat ilmi, että netissä on runsaasti tietoa, jos vain itse olisi

aktiivinen. Vastaavasti ne, jotka kokivat oman tietämyksensä olevan riittävää, mainitsivat, että omalla aktiivisuudella on suuri merkitys siinä, kuinka paljon koulutustarjonnasta tietää. Ne, jotka kokivat oman tietämyksensä riittäväksi, olivat hyödyntäneet erilaisia nettisivuja, kuten Opintopolku.fi -sivustoa, tiedonhankintaan. Eräs abiturientti ajatteli oman tietämättömyyden tunteen johtuvan siitä, ettei ole löytänyt itselleen mieluista alaa.

”Tuntuu etten tiedä tarpeeksi eri vaihtoehtoista koska en ole löytänyt itselle mielenkiintoista alaa”

Toisaalta taas oman tietämyksen ajateltiin olevan riittävää eri vaihtoehtojen suhteen, mutta tietämys koski ainoastaan koulutuspaikkojen nimiä. Tällöin koettiin, ettei tiedetä koulutusten sisällöstä juurikaan. Niemi-Väkeväinen (1998, 34-35) onkin todennut, että tutkinnot voidaan nähdä ulkoisina ja symbolisina, jos niille ei ole luonut sisältöjä ja merkityksiä.

”Valinta tuntuu hankalalta, kun tietää kyllä mitä kaikkia vaihtoehtoja on kun on Opintopolkua selannu, mutta sitten kun ei tiää mitä siellä oikeesti opiskellaan tai mihin on vaikka mahdollisuus työllistyä tulevaisuudessa.”

On mahdollista, että koulutuspaikat tuntuvat vierailta, koska niistä ei ole omakohtaisia kokemuksia. Jos koulutuspaikka on tuttu esimerkiksi ystävien, vanhempien tai sisarusten kautta, se voi näyttäytyä potentiaalisena vaihtoehtona, koska tietää mitä odottaa. Osa abiturienteista mainitsi valinnan tekemistä helpottavan, jos jokin hakukohteista on tuttu esimerkiksi vanhempien tai sisarusten kautta. Valinta oli helppo tehdä sen perusteella, että tietää mitä koulutuksessa vaaditaan tai millaista tuleva työ on käytännössä. Myös Koukku-hankkeen julkaisussa (2013, 4) mainitaan, että tuttu työpaikka voi ohjata valinnan tekoa, jos se on tullut itselle merkittäväksi esimerkiksi vanhempien, sukulaisten tai tuttavien kautta.

”Ollut monia vuosia selvänä, mihin haluan mennä. Lähipiirissä on paljon juristeja, niin tiedän suunnilleen, että mimmoista se olisi.”

Eräs vastaajista kertoi koulutusvalinnan olevan vaikeaa, koska tietoa on annettu lukiossa ainoastaan suosituimmista paikoista. Hän ei kuitenkaan maininnut, että olisi tutustunut vaihtoehtoihin muuta kautta. Kaksi vastaajista taas kertoi valintaa vaikeuttavan se, etteivät tiedä millaisia alat ovat käytännössä. Heitä kiinnosti alan opiskelu, mutta heille oli epäselvää, mitä mahdollisuuksia se antaa heille tulevaisuudessa. Yksi abiturienteista esimerkiksi kertoi kasvatustieteen opintojen kiinnostavan, mutta hän ei tiennyt millaisia opinnot käytännössä olisivat ja mitä työllistymismahdollisuuksia hänellä tulevaisuudessa olisi.

Omien voimavarojen vaikutus koulutusvalinnassa nousi esiin muutaman abiturientin kohdalla huolena omasta jaksamisesta ja motivaation riittävyydestä. Osaan koulutuspaikoista ajateltiin olevan haastavat pääsykokeet, joihin ei välttämättä jaksaa valmentautua enää kirjoitusten jälkeen.

”En tiedä jaksanko lukea pääsykokeisiin riittävästi että pääsisin sisään. Sinne on tosi vaikea päästä, joten usein joutuu hakemaan monena vuonna”

Oma jaksamisen riittävyys huoletti myös ylioppilaskirjoituksiin lukemisessa. Kaksi abiturienttia mainitsi, ettei tiedä jaksako lukea ylioppilaskirjoituksiin riittävästi, jotta ensisijaisesti toivottu opiskelupaikka olisi mahdollista saavuttaa. Korkeakoulujen opiskelijavalinnan muuttuessa todistusvalintaa painottavaksi, paineet suoriutumisesta voivat siirtyä pääsykokeista ylioppilaskirjoituksiin.

Myös motivaation merkitys nousi esille muutamassa vastauksessa. Abiturientit pohtivat, riittääkö oma jaksaminen ja motivaatio lukemiseen. Heitä huoletti, että kirjoituksista suoriutumisen jälkeen oma motivaatio ei välttämättä riitä enää koulutuksen hakumenettelyihin. Hakumenettelyillä he tarkoittivat koko hakuprosessia koulutuksen valinnasta opiskelemaan pääsyyn asti. Kaksi abiturienteista koki, että tarvitsevat tauon opiskelusta, jotta jaksavat paremmin korkeakouluopinnoissa. He eivät kuitenkaan kertoneet, etteivät aio hakea mihinkään.

”Välivuoden aikana olisi aikaa miettiä mitä oikeasti haluaa. Pieni tauko opiskelusta tulisi varmasti tarpeeseen että jaksaa paremmin sitten keskittyä opintoihin yliopiston puolella.”

”En tiedä miten motivaatio ja jaksaminen riittää vielä kaikkiin yo kokeisiin, että saisi sitten tarpeeksi hyvät numerot. Huonolla todistuksella ei pääse mihinkään.”

Oman henkilökohtaisen terveyden vaikutus koulutusvalinnan tekemisessä ilmeni yhden abiturientin vastauksessa. Hän kertoi henkilökohtaisen terveytensä estävän hakeutumasta ensisijaisesti toivotulle alalle. Osaan koulutuspaikoista vaaditaan, että opiskelija on ”terveydentilaltaan ja toimintakyvyltään kykenevä opintoihin liittyviin käytännön tehtäviin tai harjoitteluun” (Opintopolku.fi 2019d).

Oman **sukupuolen** merkitys esiintyi kolmen abiturientin vastauksessa. He kokivat, että omalla sukupuolella voi olla vaikutusta siihen, mihin koulutuspaikkaan hakeutuu. Kaksi vastaajista oli

miehiä ja yksi nainen. Miehet pyrkivät miesvaltaiselle alalle ja uskoivat, että eivät hakisi kyseisiin koulutuspaikkoihin, jos olisivat naisia. Miesvaltaisina aloina he pitivät tekniikan aloja sekä maanpuolustuskorkeakoulua.

”Voi olla että oma sukupuoli vaikuttaa siihen, että haen alalle. Suurin osa siellä on miehiä ja yleisesti sitä pidetään enemmän miesten alana”

Naisvastaaja taas pyrki hoitoalalle ja uskoi, että oma sukupuoli vaikuttaa alan valintaan. Yhdessä vastauksessa sukupuoli yhdistettiin myös omaan kotikasvatukseen, ja katsottiin sen vaikuttavan koulutusvalinnan tekemiseen. Myös Nieminen ja Ahola (2003) puhuvat koulutusalojen sukupuolittuneisuudesta. Heidän mukaansa koulutusvalinnat ovat edelleen sukupuolittuneita. Hoitoalat mielettään enemmän naisten aloiksi, kun taas teknilliset alat ovat enemmän miesten aloja. (Nieminen & Ahola 2003, 26.)

5.2 Statustekijät

Statustekijät -kuvauskategorian alle sijoitetut kategorijoukot ja niiden merkitysryhmät liittyvät erilaisiin statustekijöihin. Statustekijöihin voidaan luokitella koulutuksen kautta saavutettavat asemaan liittyvät tekijät (Nurmi 1988, 76). Tähän kuvauskategoriaan sijoittuivat alan palkkaus, työllisyystilanne, arvostus ja etenemismahdollisuudet.

Palkan merkityksen kyselyyn vastanneista abiturienteista mainitsi yli puolet. He pitivät hyvää palkkaa tärkeänä asiana tulevaisuutta ajatellen. Kukaan ei kuitenkaan kertonut tekevänsä koulutusvalintaa ainoastaan palkan perusteella, vaan suurimmaksi osaksi sitä pidettiin positiivisena lisänä mieluista työtä tehdessä. Myös Nurmi (1998, 76) ja Kettunen (2013, 6) ovat todenneet alan palkkauksen vaikuttavan jonkin verran koulutusvalinnan tekemiseen.

”Hyvä palkkaus on positiivinen lisä, mutta valitsisin alan pienemmällä palkalla-kin.”

”Palkan otan tietysti huomioon hakiessani koulutuspaikkaa, mutta se ei ole syy miksi en hakisi jollekin alalle.”

Alan palkkaus otettiin huomioon valintaa tehdessä, ja sitä kautta pohdittiin, onko koulutusvalinta järkevä. Eräs abiturientti esimerkiksi mainitsi, että suuri palkka ei ole tärkeä, mutta hän ottaa sen huomioon valintaa tehdessä, jotta tietää tuleeko sillä toimeen tulevaisuudessa. Palkan

suuruutta pyrittiin myös ajattelemaan alan työtehtäviin suhteutettuna siten, onko palkka riittävän suuri kyseisistä työtehtävistä. On kuitenkin hankala sanoa, minkä suuruista palkkaa abiturientit pitävät riittävänä, mutta useassa vastauksessa toistui tulevaisuuden turvaamisen ja toimeen tulemisen merkitys.

”-- täytyy olla sellainen palkka, jolla tulee toimeen valmistuttua”

”En halua alalle, jossa palkkaus on liian pieni. Otan siis sen huomioon, että pärjään hyvin tulevaisuudessa.”

Hyvän palkan nähtiin myös antavan motivaatiota tekemään töitä sen eteen, että pääsee opiskelemaan alalle, johon on vaikeampi päästä. Yhdessä vastauksessa taas palkan kerrottiin olevan hyvin merkittävä tekijä valinnan tekemisessä. Kyseinen abiturientti kertoi myös pyrkivänsä ensisijaisesti alalle, jossa palkkaus on hyvä.

Aiempien tutkimusten mukaan alan palkkatason katsotaan vaikuttavan koulutukseen hakeutumisessa enemmän miehillä kuin naisilla (Nieminen & Ahola 2003, 58; Jalkanen 1988, 61). Tämä näkyi myös tähän tutkimukseen osallistuneiden abiturienttien vastauksissa, sillä miespuoliset vastaajat painottivat selvästi enemmän hyvän palkan merkitystä, kun taas naiset pitivät tärkeänä sitä, että sillä tulee toimeen tulevaisuudessa.

Koulutusvalinnassaan abiturientit pitivät alan **työllisyystilannetta** tärkeänä tekijänä. Puolet vastanneista abiturienteista kertoi hyvän työllisyystilanteen olevan merkittävä tekijä koulutuspaikan valinnassa. Tämä on tullut ilmi myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Blackburn 2011, 481; Vuorinen & Valkonen 2003, 79). Osa kyselyyn vastanneista abiturienteista kertoi tulevan työttömyyden huolettavan heitä. Heidän ensisijaisena toiveena oli koulutuspaikka, jonka työllisyystilanne ei tällä hetkellä heidän mukaansa vaikuttanut kovin hyvältä. Kyseiset abiturientit pohtivat, kannattaisiko heidän valita mieluisin koulutuspaikka huonon työllistymisen pelossa vai vähemmän mieluisin koulutuspaikka hyvällä työllisyystilanteella. Työmarkkinoiden epävakaus ja pätkätoiden yleistymisen näyttävätkin mietityttävän nuoria jo hakuvaiheessa (Lavikainen 2010, 36).

”—ei varmaan ole järkeä hakea, koska työntekijöistä on jo nyt ylitarjontaa ja kaikille ei riitä töitä. Hyvä työllistyminen on kuitenkin tärkeä asia tulevaisuuden kannalta.”

Kahdessa vastauksessa ilmaistiin, että hyvä työllisyystilanne on erittäin tärkeä tekijä, eivätkä he hakisi sellaiselle alalle, jossa työllistyminen on epävarmaa. Voi kuitenkin olla haastavaa ennustaa, miten työmarkkinat muuttuvat ja millainen tilanne on tulevaisuudessa. Lähes puolet abiturienteista kertoi ottavansa tulevan työllistymisen huomioon, mutta koulutuspaikkaa ei va-
littu pelkän hyvän työllisyystilanteen perusteella. Tulevaa työllistymistä abiturientit pitivät tärkeänä, koska he ajattelivat sen turvaavan tulevaisuutta.

”Tiedostan etten pääse jokaiseen haluamaani paikkaan, mutta en myöskään halua tutkintoa jolla en työllisty.”

”Työllisyystilanteen -- otan huomioon hakiessani koulutuspaikkaa, mutta se ei ole syy miksi en hakisi jollekin alalle.”

Muutamassa vastauksessa kerrottiin olevan tärkeää, että **omaa alaa arvostetaan**. Osa taas erikseen mainitsi, ettei heille ole mitään merkitystä sillä, onko heidän alansa arvostettu. Nämä neljä abiturienttia, joille oman alan arvostus on tärkeää, kertoivatkin hakevansa opiskelemaan yleisesti arvostetuille aloille kuten lääketieteelliseen, kauppatieteelliseen ja oikeustieteelliseen. Kaikki vastaajat eivät osanneet selittää, miksi ajattelevat arvostuksen olevan tärkeää. Yksi vastaajista taas kertoi sen vaikuttavan omaan motivaatioon alalle hakeutumisessa ja tulevaisuudessa myös työelämässä.

”Onhan se tärkeää, että omaa alaa arvostetaan. Kyllä se vaikuttaa omaan motivaatioon hakea alalle ja tulevaisuudessa myös tehdä sitä työtä.”

”-- sitä ammattia arvostetaan. Kyllä se varmasti omalta osaltaan on myös vaikuttanut siihen, että sinne hakee. Arvostus tuntuu tärkeältä, sen tarkemmin en osaa selittää.”

Sama ilmiö näkyi myös Vuorisen ja Valkosen (2003, 80-81) tutkimuksessa, jossa yleisesti staturshakuisimpina yliopistohakijoina näyttäytyivät juuri oikeustieteen, kauppatieteen, lääketieteen ja tekniikan hakijat. Staturshakuiset hakijat ovat heidän mukaansa suosineet aloja, joilla on korkea status, ja joiden kautta pääsee arvostettuihin asemiin. Niemisen ja Aholan (2003, 53) mukaan statussyiden esiintymisestä voidaan hyvin havaita, mikä ala on kulloinkin erityisessä suosiossa.

Uran etenemis- ja jatko-opiskelumahdollisuudet nousivat esiin yhden abiturientin vastauksessa. Hän piti tärkeänä sitä, että korkeakoulututkinnon suoritettuaan hänellä on hyvät mahdollisuudet hakea jatko-opintoihin. Myös työelämään siirtymisen jälkeen hän piti tärkeänä sitä, että hänellä on hyvät mahdollisuudet edetä valitsemallaan uralla. Myös Valde (1993, 102) on tutkimuksessaan havainnut, että lukiolaiset arvostavat mahdollisuutta edetä tulevassa työssään.

”Hyvät jatko-opiskelu- ja uran etenemismahdollisuudet kandidivaiheen jälkeen lisäävät kiinnostusta.”

5.3 Ulkoiset tekijät

Ulkoiset tekijät -kuvauskategorian alle sijoitetut kategoriajoukot ja niiden merkitysryhmät ovat erilaisia ulkoisia koulutusvalintaan vaikuttavia tekijöitä. Ulkoisiin tekijöihin kuuluvat kaikki koulutuksen sisällön ulkopuolelta tulevat tekijät (Nieminen & Ahola 2003, 44). Ulkoisiin tekijöihin tässä tutkimuksessa sijoittuivat koulutuksen valintamenetelmät, lähipiiri, koulutuspaikan sijainti ja oma asuinpaikka sekä koulutuksen kesto.

Koulutuksen valintamenetelmät nousivat oman kiinnostuksen ohella yhdeksi merkittävimmistä koulutusvalintaan vaikuttavista tekijöistä, sillä lähes jokainen abiturientti kertoi sen vaikuttavan omaan koulutusvalintaansa. Siitä myös kirjoitettiin eniten vastauksissa. Vastausten perusteella eniten huolta aiheutti oman koulumenestyksen vaikutus pääsyyntymämahdollisuuksiin. Koulumenestyksen merkitys on noussut tärkeäksi tekijäksi myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Kettunen 2013). Kettusen (2013, 6) tutkimuksessa koulumenestystä tarkasteltaessa esiin nousi yleisen koulumenestyksen merkitys sekä matematiikan, fysiikan ja kemian opinnoissa menestymisen merkitys. Myös tässä tutkimuksessa vastauksissa näkyi matemaattisten aineiden merkitys. Ne olivat ainoat oppiaineet, joiden osaamisen merkitys mainittiin. Matemaattisten aineiden osaamisen uskottiin vaikuttavan omiin pääsyyntymämahdollisuuksiin, ja sitä kautta myös omaan koulutusvalintaan.

”—koulujen vaatimukset juuri tietyistä aineista. Esim. pitkämätikka. Myös oma koulumenestys ahdistaa.”

”Se tietysti vaikuttaa, että fysiikka ei ole koskaan kuulunut omiin osaamisalueisiin. Siellä painotetaan juuri matemaattista osaamista.”

Myös ylioppilastodistuksen painotus herätti huolta abiturienteissa. Ylioppilastodistuksen painotus huoletti etenkin sen vuoksi, ettei se välttämättä korreloi oman koulumenestyksen kanssa.

Ylioppilaskirjoitukset ovat vain yksi hetki lukion aikana, mutta siitä tulisi saada parhaimmat mahdolliset arvosanat. Ylioppilaskirjoitukset voivat abiturienttien mukaan sattua huonolle hetkelle, jolloin ei kykene vastaamaan parhaalla mahdollisella tavalla. He uskoivat pääsykokeiden poistumisen vaikuttavan negatiivisesti omiin pääsymahdollisuuksiin haluamaansa koulutuspaikkaan.

”Pääsykokeet asettavat kaikki tasaisemmalle viivalle, jossa tehdyn työn ja hyödyn suhde on konkreettisesti havainnoitavissa eikä tulevat opinnot rajoitu usean vuoden YLEISSIVISTÄVÄÄN opiskeluun --”

”Ylioppilaskokeissa olen toistaiseksi menestynyt huomattavasti alle osaamiseni. Osaan asiat ja minulla on keskiverto lukiolaista parempi looginen ajattelu sekä yleistieto, kykenen keskustelemaan isoista asioista, tieteestä ja opeista monipuolisesti mutta en osaa ilmaista tietojani niin hyvin. -- Uskon henkilökohtaisesti lukion ja pääsykoeuudistusten luovan epätasa-arvoa.”

Oman koulumenestyksen vaikutuksen koulutusvalintaan on todettu näkyvän etenkin silloin, kun opiskelijalla on vielä mahdollisuus vaikuttaa omaan koulumenestykseensä (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 36). Tähän tutkimukseen osallistuneet abiturientit olivat kyselyyn vastatessaan tilanteessa, jossa kevään ylioppilaskirjoitukset eivät vielä olleet alkaneet. Heidän vastauksistaan nousikin esiin huoli omasta menestyksestä ylioppilaskirjoituksissa, sillä ylioppilastutkinnon arvosanojen merkitys koulutukseen pääsyssä kasvaa entisestään. Abiturientit myös murehtivat jo etukäteen sitä, jos joutuvat uusimaan ylioppilaskirjoituksiaan.

”Mielestäni koulumenestys vaikuttaa koulutuspaikan valitsemisessa paljon, koska ylioppilaskirjoitusten painoarvo kouluun hakiessa nousee tulevaisuudessa.”

”Jatko-opintoihin vaadittavat loistavat yo-todistuksen arvosanat ahdistavat minua. Myös se että huonolla todistuksella ei pääse mihinkään.”

Ainoastaan kahdessa vastauksessa oman koulumenestyksen nähtiin vaikuttavan positiivisesti koulutusvalintaan. He olivat menestyneet siihen mennessä hyvin ylioppilaskirjoituksissaan. Tämän vuoksi he myös uskoivat, että heillä on mahdollisuus päästä lähes mihin vain omilla arvosanoillaan. Muutoin oma koulumenestys nähtiin huolta ja jopa pelkoa aiheuttavana tekijänä. Yli puolet vastaajista oli huolissaan siitä, pääseekö haluamaansa koulutuspaikkaan. Heille oli

tärkeää, että voivat jatkaa opintojaan suoraan lukion jälkeen. Jos tiedosti omien pääsymahdollisuuksien olevan heikot, ei vaikeapääsysisille aloille edes haettu:

”Jos on tarpeeksi huonot numerot niin ei tarvi edes miettiä vaikeita paikkoja. Rajaa mahdollisuuksia kivasti.”

Yksi abiturientti kertoi tietävänsä omien pääsymahdollisuuksiensa olevan hyvät, joten uskaltaa hakea alalle, johon on vaikea päästä:

”Hyvä koulumenestys takaa sen, että pääsen minne haluan, joten se varmasti vaikuttaa siihen, että haen kouluun, johon on suhteellisen vaikea päästä.”

Kaksi vastaajista taas kertoi, että tiedostavat hakevansa koulutukseen, johon on vaikea päästä. He kertoivat olevansa varautuneita siihen, että välivuosia voi tulla useampiakin. He olivat kuitenkin päättäneet, että haluavat juuri kyseiseen koulutuspaikkaan, eivätkä aikoneet hakea muualle. Myös Vuorinen ja Valkonen (2005, 66) ovat todenneet, että nuoret eivät ole valmiita lupumaan tavoitteeksi asetetusta koulutustasosta. Etenkin, jos tavoitteena on yliopistokoulutus, sinne pääsyä tavoitellaan useiden vuosien ajan, vielä senkin jälkeen, kun opinnot on aloitettu jossakin muussa koulutuksessa. Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksen myötä koulutuspaikan vaihtaminen voi kuitenkin vaikeutua, kun ensimmäinen korkeakoulupaikka otetaan vastaan, koska tällöin hakija menettää oman ensikertalaisuutensa. Abiturienttien vastauksissa tämä näkyi siten, että omaa valintaa pohdittiin tarkkaan ja oltiin huolissaan siitä, pääseekö toivomaansa koulutuspaikkaan.

Lähipiiristä merkittävimiksi henkilöiksi, jotka voivat vaikuttaa koulutusvalinnan tekemiseen, nousivat vanhemmat, sisarukset, ystävät, seurustelukumppani ja opinto-ohjaaja. Muutamissa vastauksissa kerrottiin myös sukulaisten, oman opettajan ja harrastuskavereiden vaikuttavan hieman valinnan tekemiseen. Pääasiassa läheisten vaikutus koettiin positiivisena. Heiltä sai tukea ja apua valinnan tekoon. Kukaan ei kertonut läheistensä esimerkiksi kieltävän johonkin koulutuspaikkaan hakeutumista, joten tässä tutkimuksessa ei saada selville, millainen vaikutus tällä olisi ollut.

Jalkanen (1988, 62) mainitsee ylioppilaiden näkevän ulkopuolelta tulevan vaikutuksen lähinnä informaationa, jota pyritään hyödyntämään omilla ehdoilla. Samanlainen ilmiö näkyi myös tähän tutkimukseen osallistuneiden abiturienttien vastauksissa. Eräs vastaajista kertoi

hänen perheensä auttavan valinnan tekemisessä, koska he tuntevat hänet niin hyvin ja tietävät missä hän on hyvä. Tällaisessa tilanteessa perhe voi kuitenkin tietoisesti tai jopa tiedostamatta ohjata nuoren valintaa johonkin suuntaan.

”—on jonkin verran on ollut vaikutusta, koska nuo ihmiset tuntevat minut parhaiten ja tietävät missä olen hyvä.”

Suurin osa abiturienteista painotti tekevänsä valinnan itse, ja lähipiiristä tulevan vaikutuksen koettiin olevan vain kannustavaa. Osa taas oli hyvin ehdottomia siinä, että muut eivät saa vaikuttaa valinnan tekemiseen. On kuitenkin vaikea sanoa, kuinka itsenäisiä nuorten valinnat ovat, sillä ulkopuolelta tuleva vaikutus voi olla myös tiedostamatonta. Nuoret ovat voineet esimerkiksi omaksua kotoaan sellaisen ajatusmaailman, jossa koulutus nähdään arvokkaana, kuten Kivinen ja Silvennoinen (2000) mainitsevat. Heidän mukaansa myös vanhemmat voivat tiedostamattaankin vaikuttaa lastensa koulutusvalintoihin. (Kivinen & Silvennoinen 2000, 65.) Kahdessa vastauksessa kerrottiin vanhempien puolelta tulevan painostusta koulutusvalinnan tekemiseen. Vanhemmat toivoivat, että koulutuspaikka olisi ”kunnollinen”.

”He ovat pääasiassa tukeneet urahaaveitani, eikä niitä ole lytätty.”

”Muiden ihmisten mielipiteillä ei saisi olla merkitystä oman ammatinvalinnassa!!”

”Vanhempien asettamat paineet vaikeuttaa päätösten tekemistä. Ne toivoo, että opiskelupaikka on kunnollinen, ja että sillä työllistyy sitten.”

Abiturientit olivat keskustelleen seurustelukumppaniensa kanssa valintaan liittyvistä asioista. Keskustelu on nähty positiivisena ja valintaa helpottavana tekijänä. Seurustelukumppanilla ei kuitenkaan uskottu olevan vaikutusta valinnan tekemisessä. Yhdessä vastauksessa koulutusvalinta pyrittiin kuitenkin tekemään seurustelukumppanin asuinpaikkakunnan perusteella. Vastaaja kertoi ensisijaisesti haluavansa muuttaa opiskelemaan samalle paikkakunnalle seurustelukumppaninsa kanssa. Hän kertoi, että hakee itselleen mieluisimmalle alalle kyseiselle paikkakunnalle, joten oman kiinnostuksen merkitys näyttäytyi tässäkin tapauksessa merkittävänä tekijänä. Läheisten vaikutus voi siis näkyä asuinpaikkakunnan kautta, mikä näkyy seuraavassa kategoriassa ”koulutuspaikan sijainti ja oma asuinpaikka”.

Koulutuspaikan sijainti suhteessa omaan asuinpaikkakuntaan vaikutti pääasiassa sellaisten abiturienttien koulutusvalintaan, jotka eivät asuneet korkeakoulukaupungissa. He eivät halunneet muuttaa kauas omalta kotipaikkakunnaltaan, joten he pyrkivät ensisijaisesti lähimpään korkeakouluun, jotta välimatkasta ei tulisi liian pitkä. Viisi abiturienttia mainitsi asuinpaikkansa estävän hakeutumasta alalle, johon ensisijaisesti haluaisi. Heidän tilanteessaan haluttua alaa ei voinut opiskella lähimmässä korkeakoulussa, joten opiskelemaan pääsy olisi edellyttänyt muuttoa kauemmas. Joidenkin tutkimusten mukaan (Studentum.fi 2014; Goldbart, Marshall & Evans 2005, 98) nuoret ovat valmiita muuttamaan opiskelujen perässä jopa ulkomaille, kun taas toisten mukaan (Briggs 2006, 717; Nieminen & Ahola 2003, 45; Lavikainen 2010, 40) koulutuspaikan toivotaan sijaitsevan lähellä omaa asuinpaikkaa.

Lähes kaikki vastaajat kuitenkin mainitsivat, että koulutuspaikan sijainti lähellä omaa kotipaikkakuntaa olisi positiivinen lisä, ei edellytys. Suurin osa ei siis tehnyt valintaa ensisijaisesti koulutuspaikan sijainnin mukaan, vaan he ottivat sen huomioon valintaa tehdessä. Ensisijaisesti valinta tehtiin sen perusteella, mille alalle he toivovat pääsevänsä, joten oman kiinnostuksen merkitys nousee tärkeämmäksi tekijäksi kuin koulutuspaikan sijainti.

” Sijainti ei saisi vaikuttaa mutta väkisin se vaikuttaa. Jos (kotipaikkakunnalta) paikan saa niin sama jäänä tähän lähettyville roikkumaan. ”

”Sijaintina on plussaa jos se on lähellä omaa kotiseutua.”

”En halua muuttaa pois (kotipaikkakunnalta). Täällä on kaikki, perhe, ystävät yms.”

Markkula (2006, 24) on todennut, että koulutuspaikan sijainti suuremmalla paikkakunnalla vaikuttaa valintaan enemmän kuin se, että itselle tärkeät ihmiset pysyvät lähellä. Kyselyyn vastanneille abiturienteille oli kuitenkin melko tärkeää se, että tärkeät ihmiset pysyvät lähellä. Etenkin ystävien ja seurustelukumppanien kanssa haluttiin asua samassa kaupungissa, sillä pidemmän välimatkan ajateltiin vaikeuttavan näkemistä. Kaksi abiturienttia kertoi tekevänsä päätöksensä sen mukaan, mitä omalla kotipaikkakunnalla voi opiskella. He pitivät positiivisena asiana sitä, että omalla asuinpaikkakunnalla oli tarjolla monipuolisesti erilaisia opiskelumahdollisuuksia. Heille oli myös tärkeää, että saavat asua perheen ja ystävien lähellä myös opiskeluaikana. Asuinpaikan kautta läheisillä ihmisillä voidaan siis katsoa olevan vaikutusta valinnan tekoon, vaikka he eivät itse olisi valintaan vaikuttamassakaan, kuten lähipiiriä koskevassa kategoriassa totesin.

Kaksi abiturienttia taas kertoi haluavansa johonkin tiettyyn yliopistoon, ja valitsevansa sieltä mielenkiintoisimman tieteenalan. Nieminen ja Ahola (2003, 45) mainitsevat, että koulutuspaikka voidaan valita mieluisan kaupungin perusteella, mikä näkyi myös tutkimukseeni osallistuneiden abiturienttien vastauksissa. Kaupunki oli heille ennestään tuttu ja se tuntui mieluisalta asuinpaikalta. Vastauksista on kuitenkin hankala tulkita, onko valinta tehty juuri tietyn yliopiston vai kaupungin mukaan, koska abiturientit eivät kertoneet, ovatko he valinneet kyseisen yliopiston sen sijainnin vuoksi vai sen maineen ja ominaisuuksien vuoksi. Koulutuspaikan maineella ja muilla ominaisuuksilla on aiemmissa tutkimuksissa (esim. Blackburn 2011, 479; Nieminen & Ahola 2003, 45) todettu olevan vaikutusta koulutuspaikan valinnassa.

Joidenkin abiturienttien kohdalla toiveena oli jokin tietty ala, jota voi opiskella vain yhdessä kaupungissa. He halusivat opiskelemaan juuri sitä alaa, eivätkä täten kokeneet sijainnin vaikuttavan valintaansa. Kolme abiturienteista taas mainitsi, että koulutuspaikan tulee sijaita muualla kuin omalla kotipaikkakunnalla. Heidän toiveena oli muuttaa kauemmas kotipaikkakunnaltaan tai he hakivat koulutuspaikkaa ensisijaisesti jostakin tietystä kaupungista toiveena muutto sinne.

”Haluan pois kotiseudulta hakemaan uusia kokemuksia, joten koulun tulee olla kaukana (kotipaikkakunnalta)”

”Sijainti on tärkeä, koska haluaisin opiskella Etelä-Suomessa.”

Koulutuksen kesto mainittiin yhden abiturientin vastauksessa. Hän kertoi koulutuksen pituuden vaikuttavan valintaansa, koska haluaa päästä mahdollisimman pian työelämään. Hän myös haki ammattikorkeakouluun, jossa koulutuksen pituus on tyypillisesti hieman lyhyempi kuin yliopistossa. Jalkanen (1988, 61) mainitsee myös koulutusajan vaikutuksesta koulutusvalinnassa. Vuorisen ja Valkosen (2003, 86) mukaan yksi ammattikorkeakoulun valintaperusteista voi olla juuri lyhyempi opiskeluaika yliopistoon verrattuna.

”Haluan päästä työelämään mahdollisimman pian, joten otan huomioon kauanko opiskelu kestää.”

6 Yhteenveto ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää, *mitkä tekijät abiturienttien käsitysten mukaan vaikuttavat koulutusvalintaan, ja millä tavalla nämä tekijät abiturienttien käsitysten mukaan vaikuttavat*. Fenomenografisen analyysin pohjalta koulutusvalintaan vaikuttavat tekijät jakautuivat kolmeen eri kuvauskategoriaan: itsestä lähtevät syyt, statustekijät ja ulkoiset tekijät. Tämän tutkimuksen mukaan koulutusvalintaan vaikuttavat siis nuori itse, erilaiset statustekijät sekä ulkoiset tekijät.

Itsestä lähteviin syihin sijoittuivat nuoren oma kiinnostus alaa, jotakin tiettyä ammattia tai koulutuksessa opiskeltavia asioita kohtaan, tietämys siitä mitä haluaa, oma osaaminen, tietämys tarjolla olevista hakukohteista, omat voimavarat ja sukupuoli. Oma kiinnostus nousi selvästi tärkeimmäksi koulutusvalinnan perusteluksi, kuten on myös aiemmissa tutkimuksissa todettu (esim. Vuorinen & Valkonen 2003, 75; Mäkinen-Streng 2012, 70). Pääasiassa kiinnostus suuntautui yleisesti jotakin alaa kohtaan. Osa myös mainitsi kiinnostuksensa kohdistuvan jotakin tiettyä ammattia kohtaan, jota varten koulutus on käytävä. Myös itselle mieluisat oppiaineet lukiossa saattoivat innostaa jatko-opintoihin niiden parissa. Nieminen ja Ahola (2003, 48) mainitsevat, että kiinnostukseen vaikuttavat koulutuksen ja ammatin varsinaisten sisältöjen lisäksi myös mm. palkkaus, työllistymismahdollisuudet tai koulutuspaikan sijainti. On siis vaikea sanoa, mitä nuorten ilmaisema kiinnostus pitää sisällään, sillä vastauksissa omaa kiinnostusta ei selitetty sen tarkemmin.

Tietämys siitä mitä haluaa, näyttäytyi abiturienttien vastauksissa vaikeutena tehdä lopullista valintaa sekä tietämättömytenä omista mielenkiinnonkohteista. Valinnanvaikeuden uskottiin johtuvan siitä, että mielenkiinnonkohteita ja hyviä vaihtoehtoja oli liikaa. Valinta eri vaihtoehtojen välillä tuntui vaikealta. Myös valinnan lopullisuus aiheutti pelkoa. Samanlainen ilmiö esiintyi Lerkkasen (2002, 83) kuvaamassa ulottuvuudessa ”vaikeus sitoutua valintaan”, jossa opiskelijalla on useita hyviä vaihtoehtoja, ja vaikeudet ilmenevät, kun on aika tehdä lopullinen päätös (ks. luku 3.3). Tietämättömyys omista mielenkiinnonkohteista taas näyttäytyi päinvas-
taisena. Abiturienteista tuntui siltä, etteivät he tiedä mikä heitä kiinnostaa tai ettei mikään kiinnostusta riittävästi. Tällöin valinta pyrittiin tekemään pohtimalla, mikä ala kiinnostaisi edes hie-
man. Sama ongelma näyttäytyi Lerkkasen (2002, 86) ulottuvuudessa ”vaikeus aloittaa valinta-
prosessi”, jossa nuori ei tunne löytävänsä sellaista alaa, joka vaikuttaisi hänen mielestään mie-
lenkiintoiselta.

Oman osaamisen merkitys näkyi siten, että abiturientit kertoivat pyrkivänsä alalle, jossa tarvitaan taitoja, jotka kuuluvat omiin vahvuuksiin. Myös Vuorinen ja Valkonen (2003, 76) ovat todenneet, että mahdollisuus omien lahjojen ja taipumusten käyttöön näyttäytyy tärkeänä tekijänä koulutusvalinnassa. Tässä kategoriassa myös nuorten omien harrastusten merkitys korostui siten, että pyrittiin hakemaan alalle, jossa omaa harrastusta pääsee toteuttamaan. Näitä aloja olivat esimerkiksi musiikki, liikunta tai media-ala. Tämä näkyi myös Niemisen ja Aholan (2003, 54) tutkimuksessa, jossa etenkin liikunta-alalle hakevat perustelivat valintaansa omalla harrastuneisuudella ja soveltuvuudella alalle.

Päätöksentekoa koettiin vaikeuttavan se, ettei tiedetä tarpeeksi tarjolla olevista koulutusvaihtoehdoista. Myös Nori (2011, 39) mainitsi teoksessaan tietämyksen tarjolla olevista vaihtoehdoista vaikuttavan koulutusvalinnan tekemiseen. Tänä päivänä informaatiota on tarjolla niin paljon, että voitaisiin sanoa nuorten elävän jopa informaatioähkyn keskellä uravalintoja tehdessä. Päätöksenteon tueksi saatavaa tietoa on tarjolla valtavasti, mutta se on hajanaista ja sen luotettavuuden varmistaminen voi olla haastavaa. Rationaalisen päätöksenteon edellytykset taas heikkenevät, kun informaation määrä kasvaa valtavaksi. (Mäkinen 2013, 1.) Myös Vuorinen ja Valkonen (2005, 34) mainitsevat tiedon saamisessa olevan ongelmia juuri sen vuoksi, että tietoa on saatavilla niin paljon useista eri lähteistä.

Omat voimavarat näyttäytyivät lähinnä huolena omasta jaksamisesta ja oman motivaation riittävydestä. Abiturienteja huolestutti, jaksavatko he lukea tarpeeksi saavuttaakseen haluamansa opiskelupaikan. Joidenkin alojen pääsykokeet koettiin haastaviksi suorittaa heti kirjoitusten jälkeen. Tämä on perusteena myös korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistukselle, jonka myötä mahdolliset valintakokeet eivät enää edellyttäisi erillisistä valmentautumista (OKM 2019a). Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistusta käsittelemme tarkemmin alaluvussa 2.1.3.

Myös henkilökohtaisen terveyden merkitys nousi esille tässä kategoriassa. Sen nähtiin estävän hakeutumista ensisijaisesti toivotulle alalle. Oma sukupuoli taas nähtiin vaikuttavana tekijänä nainen naisvaltaiselle ja mies miesvaltaiselle alalle hakeutuessa. Abiturientit ajattelivat, etteivät hakeutuisi kyseiseen koulutukseen, jos olisivat vastakkaista sukupuolta. Koukku-hankkeen julkaisussa (2013, 4) mainitaan, että jako sukupuolen mukaisesti ammatteihin näkyy edelleen. Kuitenkin nykyään on heidän mukaansa entistä todennäköisempää, että miesvaltaisilla koulutusaloilla on myös naisopiskelijoita. Joillain aloilla sukupuolijakaumat ovat voineet kääntyä jopa päinvastoin.

Koulutusvalintaan vaikuttaviksi statustekijöiksi tässä tutkimuksessa sijoittuivat alan palkkaus, työllisyystilanne, arvostus ja etenemismahdollisuudet. Abiturientit kertoivat haluavansa alalle, jossa on hyvä palkka ja työllisyystilanne. Ainoastaan näiden tekijöiden perusteella koulutusvalintaa ei kuitenkaan tehty, vaan ne nähtiin enemmänkin positiivisena lisänä. Hyvä palkka tulevaisuudessa antoi abiturienttien mukaan motivaatiota tekemään töitä koulutukseen pääsemiseksi. Hyvää työllisyystilannetta taas pidettiin tärkeänä tekijänä tulevaisuuden turvaamiseksi. Palkan ja työllisyystilanteen merkitys näkyy myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Blackburn 2011; Nurmi 1988).

Myös alan arvostus oli osalle nuorista tärkeää, jolloin he hakivatkin yleisesti arvostetuille aloille kuten lääketieteelliseen ja oikeustieteelliseen. Arvostuksen ajateltiin esimerkiksi antavan motivaatiota alalle hakeutumisessa. Kaikki eivät kuitenkaan osanneet sen tarkemmin selittää, miksi alan arvostus tuntui tärkeältä. Uran etenemis- ja jatkokoulutusmahdollisuuksien taas nähtiin lisäävän kiinnostusta alalle hakeutumisessa. Aiemmista tutkimuksista myös Blackburn (2011, 481) ja Kuurila (2014, 143) mainitsevat, että mahdollisuus erilaisiin uravalintoihin tietyn koulutuksen pohjalta näyttäytyy merkittävänä tekijänä koulutusvalintaa tehdessä.

Ulkoisiin tekijöihin sijoittuivat koulutuksen valintamenetelmät, lähipiiri, koulutuksen sijainti ja oma asuinpaikka sekä koulutuksen kesto. Koulutuksen valintamenetelmiin liittyvät seikat nousivat esiin merkittävänä tekijänä koulutusvalinnan tekemisessä. Suurimmaksi osaksi ne näyttäytyivät huolena siitä, pääseekö haluamaansa koulutuspaikkaan. Jalkanen (1988, 61), Mäkinen-Streng (2012, 70) sekä Myllyniemi ja Kiilakoski (2017, 36) mainitsevat myös pääsymahdollisuuksien ja sitä kautta myös oman koulumenestyksen vaikuttavan merkittävästi koulutusvalintaan. Oma koulumenestys ja tulevat ylioppilaskirjoitukset aiheuttivat abiturienteissa huolta, koska niiden uskottiin vaikuttavan merkittävästi siihen, pääseekö opiskelemaan haettavaan koulutuspaikkaan. Oma koulumenestys nähtiin toisaalta myös positiivisena asiana, sillä hyvillä arvosanoilla uskalletaan hakea myös aloille, joille pääseminen on vaikeampaa.

Lähipiirin vaikutus näkyi abiturienttien vastauksissa lähinnä apuna ja kannustuksena. Läheisten asettamat paineet koulutusvalinnan tekemisessä nousivat kuitenkin myös esiin. Abiturientit olivat keskustelleet koulutusvalinnan tekemisestä esimerkiksi perheen, ystävien, seurustelukumppanin ja opinto-ohjaan kanssa. Samat henkilöt nousivat esiin myös Menonin (1998, 259) tutkimuksessa. Heidän ei kuitenkaan uskottu juurikaan vaikuttavan päätöksen tekemiseen toisin kuin Menonin totesi. Abiturientit pitivät tärkeänä sitä, että tekevät itse omat valintansa koulutuspaikan suhteen. Vanhempien apu ja kannustus näkyi myös Studentum.fi:n (2014) tekemässä

tutkimuksessa. Sen mukaan valtaosa nuorista keskustelee vanhempiensa kanssa jatko-opiskelumahdollisuuksista, mutta harvemmin vanhemmat kuitenkin ovat aktiivisesti mukana itse koulutuspaikan valinnassa. Toisaalta taas läheisten vaikutus voi olla suurikin, kuten Kuurilan (2014) tutkimuksesta ilmenee. Ala voi olla tuttu heidän kauttaan, tai läheiset voivat ohjata nuorta samalle alalle. (Kuurila 2014, 144.)

Koulutuksen sijainti suhteessa omaan asuinpaikkaan näkyi pääasiassa kahdella tavalla. Koulutuspaikan toivottiin olevan joko mahdollisimman lähellä omaa kotipaikkakuntaa tai kaukana omasta kotipaikkakunnasta. Osa valitsi mieluisan alan lähimpänä olevasta oppilaitoksesta, kun taas osa valitsi koulutuspaikan jonkin tietyn kaupungin mukaan. Koulutuspaikan valinta läheltä kotia johtui pääasiassa siitä, että toivottiin itselle tärkeiden ihmisten pysyvän lähellä. Koulutuspaikan sijainti lähellä omaa kotipaikkakuntaa nähtiin kuitenkin useammin positiivisena lisänä kuin edellytyksenä. Koulutuspaikan sijainnin vaikutus on aiempien tutkimusten perusteella ristiriitaista. Koulutuspaikan sijainti lähellä omaa kotipaikkakuntaa on joissain tutkimuksissa todettu tärkeäksi (esim. Briggs 2006, 717; Lavikainen 2010, 40), kun taas toisissa sillä ei ole nähty olevan juurikaan vaikutusta (esim. Goldbart, Marshall & Evans 2005, 98; Studentum.fi 2014).

Koulutuksen keston vaikutus taas näyttäytyi haluna päästä mahdollisimman pian työelämään, jolloin tarkoituksena oli valita koulutus, joka kestää hieman lyhyemmän ajan. Myös Jalkanen (1988, 61) on todennut koulutusajalla olevan vaikutusta koulutusvalinnassa. Koulutuksen keston vaikutus näkyy etenkin siinä, että hakeudutaan ammattikorkeakouluun, koska siellä opinnot eivät kestä yhtä kauan kuin yliopistossa (Vuorinen & Valkonen 2003, 86).

6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullista tutkimusta tehdessä keskeistä on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että on itse tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998, 211). Kaikki tutkimukseen liittyvät päätökset sekä aineistonkeruu ja sen analysointi ovat tutkijan omia näkemyksiä. Aiemmat kokemukset ja tietämys tutkimusaiheesta vaikuttavat koko tutkimusprosessiin. (Lichtman 2013, 21.) Olen itse käynyt läpi koulutusvalintaprosessin lukion jälkeen kahden kertaan, sillä päädyin pitämään väli vuoden. Olen kohdannut haasteita koulutusvalinnassa, ja minulla on omat käsitykseni siitä, mitkä tekijät koulutusvalintaan voivat vaikuttaa. Tutki-

musta tehdessä pyrin kuitenkin unohtamaan omat ennakko-oletukseni aiheesta. Tutkimusaiheeseen aloin perehtymään kunnolla vasta tätä pro gradu -työtä aloittaessani, joten teoreettista ennakkotietoa minulla ei ollut aiheesta juurikaan.

Fenomenografisen tutkimuksen analyysissä keskeistä on tutkittavien elämismaailmaan pääseminen (Niikko 2003, 35). Tämä vaati minulta omien esioletusten asettamista sivuun, sillä tutkimuksen kohteena on tutkittavien käsitykset eikä tutkijan omat odotukset. Omien esioletusten sivuun asettaminen on kuitenkin vain osittain mahdollista. Se edellyttää empaattista asennetta, jolla tässä tapauksessa tarkoitetaan kuvitteellista sitoutumista abiturienttien kuvailemaan maailmaan. (Ashworth & Lucas 2000, 298-299.) Omat kokemukseni koulutusvalintatilanteesta auttoivat minua pääsemään sisälle siihen elämismaailmaan, jota abiturientit sillä hetkellä elävät. Toisaalta taas omat kokemukseni voivat tiedostamattani vaikuttaa siihen, millä tavalla tulkitsin abiturienttien vastauksia.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoituksena ei ole pyrkiä absoluuttiseen totuuteen (Niikko 2003, 39). Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta on kritisoitu erityisesti siitä, että analyysiprosessia ei ole esitetty riittävän läpinäkyvästi, jolloin lukijalla ei ole mahdollisuutta seurata kategorioiden muodostumista. Kategoriajärjestelmän muodostamisessa on usein suosittu toisen tutkijan tai tutkimukseen osallistuneiden tekemää arvioita siitä, kuinka osuvia kategoriat ovat. (Huusko & Paloniemi 2006, 169-170.) Tällä on vaikutusta tutkimukseni luotettavuuteen, sillä olen muodostanut kategorioita yksin, jolloin ne edustavat ainoastaan minun näkemystäni. Olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan kategorioiden muodostamisprosessia mahdollisimman läpinäkyvästi käyttäen esimerkkejä ja taulukoita apuna. Analyysiä olen tehnyt aineistolähtöisesti, mutta loppuvaiheessa olen yhdistänyt sitä myös teoriaan. Tulosten esittelyssä käytän tutkimukseni luotettavuuden lisäämiseksi suoria lainauksia abiturienttien vastauksista, jotka havainnollistavat kategorioiden muodostumista.

Ahosen (1994) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit liittyvät aineiston ja kategorioiden aitouteen ja relevanssiin. Hänen mukaansa luotettavuutta voidaan pohtia seuraavien kysymysten avulla: koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien näkökulmasta samaa asiaa, onko se relevanttia tutkimuksen teorian kannalta, vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä ja ovatko ne relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. (Ahonen 1994, 130).

Abiturienttien vastausten perusteella voisin olettaa, että aineisto koskee tutkijana minun ja tutkittavien abiturienttien kannalta ainakin suunnilleen samaa asiaa. Aihe on minulle omien kokemusteni kautta tuttu, eikä kokemuksistani ole kovinkaan kauaa aikaa, joten pystyin mielestäni omaksumaan abiturienttien elämismaailman. En voi kuitenkaan tietää, millaisena aineisto abiturienttien näkökulmasta näyttäytyy. Varsinkin, kun jokaisella on oma henkilökohtainen näkemysensä. Aineisto on mielestäni relevanttia tutkimuksen teorian kannalta, sillä tutkimuksen teoreettisessa viitekehityksessä esiintyy samoja teemoja kuin tutkimusaineistossa. Sitä en voi täysin tietää, vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä, koska kategoriat ovat muotoutuneet sen mukaan, miten olen ne itse tulkinnut. Kategoriat ovat kuitenkin relevantteja tutkimuksen teorian kannalta, sillä aiemmissa tutkimuksissa on tullut ilmi samansuuntaisia tuloksia. Kategorioissa ilmenee myös samoja asioita, kuin tutkimukseni teoreettisessa viitekehityksessä.

Sähköinen kysely aiheutti aineistonkeruumenetelmänä jonkin verran haasteita luotettavuuden kannalta. Päädyin tähän menetelmään, jotta tavoittaisin mahdollisimman monipuolisen joukon abiturienteja eri puolelta Suomea. Ajattelin myös, että internetin kautta vastaaminen on nopea ja helppo tapa nuorille osallistua tutkimukseen. Vaikka kysymykseni olivat pääasiassa avoimia kysymyksiä, niihin vastattiin todennäköisesti paljon niukemmin kuin kasvotusten haastatteleamalla. En myöskään koskaan voi tietää, kuka kyselyyn on todellisuudessa vastannut. Tätä pyrin välttämään sillä, että jaoin kyselyn ainoastaan Facebook-ryhmässä, jossa on lukiolaisia sekä suoraan kahden eri lukion abiturienteille. Kysely ei siis päässyt leviämään netissä, ja hupivastauksien määrä minimoitui.

Toisen haasteen koen sähköisen kyselyn käytössä liittyvän vastausten tulkintaan. Osa vastauksista jäi sen verran lyhyeksi, että niistä oli mahdotonta tietää, mitä vastauksella tarkoitettiin ja mitä merkityksiä se piti sisällään. Tällaisissa tapauksissa jätin vastauksen tutkimukseni ulkopuolelle. Vastaaajien anonymiteetin vuoksi en myöskään voinut ottaa vastaajaan yhteyttä ja kysyä tarkentavia kysymyksiä. Tämä olisi ollut mahdollista esimerkiksi haastattelua tehdessä. Voi myös olla mahdollista, että vastaaja on tulkinnut kysymyksen eri tavalla, kuin sen olen tarkoittanut. Tätä pyrin välttämään sillä, että laitoin kysymyksiin mahdollisimman erilaisia esimerkkejä pohjautuen aiempiin tutkimuksiin. Esimerkkien käyttö voi kuitenkin aiheuttaa sen, että ne johdattelevat vastaajaa vastaamaan niiden perusteella.

Tutkimukseni eettisyyteen liittyvät seikat pyrin pitämään mielessäni koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimusta tehdessä on tärkeää suojella osallistujien yksityisyyttä ja anonymiteettiä. Mitään identifioivaa informaatiota yksilöstä ei saa tuoda esiin missään muodossa. (Lichtman 2013, 52.) Tässä tutkimuksessa tämä toteutui siten, että kyselyyn vastaaminen tapahtui täysin anonyymisti eikä vastaajien henkilötietoja kysytty missään vaiheessa. Pyrin myös kysymään ainoastaan sellaisia asioita, jotka ovat tutkimukseni kannalta merkittäviä. Tutkimukseni sisältää ainoastaan yksittäisiä lainauksia vastauksista, eikä niitä voi yhdistää keneenkään vastaajista. Yksittäisen henkilön vastauksia ei ole luovutettu kolmansille osapuolille, vaan vastauslomakkeet ovat olleet salasanan takana. Tutkimuksen valmistuttua poistin vastaukset.

Eettisyyteen liittyen keskeistä on myös se, että tutkimukseen osallistuneita on informoitu tutkimuksen luonteesta ja siihen liittyvistä tekijöistä (Lichtman 2013, 53). Kyselylomakkeen alussa kerroin kuka olen, mitä varten kysely on ja mihin vastauksia käytetään. Kaikki tutkimukseen osallistuneet abiturientit ovat myös vastanneet kyselyyn vapaaehtoisesti omalla vapaa-ajallaan ilman pakottavia tekijöitä.

6.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu, koulutusvalintaan vaikuttavat useat eri tekijät. Oman kiinnostuksen merkitys nousi keskeiseksi tekijäksi myös tässä tutkimuksessa. On kuitenkin haastava sanoa, miten nuoret käsittävät kiinnostuksen tunteen ja mitä kaikkea se pitää sisällään. Niemisen ja Aholan mukaan (2003, 54) koulutusvalinnan perustelu omalla mielenkiinnolla on sitä yleisempää mitä vähemmän valinnalle on muita konkreettisia perusteita, kuten opintojen sisältö tai tulevat työtehtävät. Ajattelenkin, että voi olla helppo perustella omaa valintaa sillä, että se kiinnostaa. Kiinnostuksen tunne on usein kuitenkin lähtökohtana lähes kaikille valinnoille ja sitä voisi pitää jopa itsestään selvänä valintojen perusteena. Tämän vuoksi on hankala tulkita, mitä nuorten mainitsema kiinnostus tarkoittaa.

Myös koulutuksen valintamenetelmien vaikutus nousi merkittäväksi tekijäksi tässä tutkimuksessa. Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus aiheutti nuorissa huolta, sillä sen uskottiin vaikuttavan omiin pääsymahdollisuuksiin koulutukseen haettaessa. Siitä myös kirjoitettiin vastauksissa eniten, joten uudistus herättää paljon keskustelua nuorten keskuudessa. Abiturienteille oli epäselvää, saavatko he enää osallistua pääsykokeisiin ollenkaan todistusvalinnan ollessa pääväylä korkeakouluihin. Mielenkiintoisena huomiona aineistosta nousi esiin todistusvalin-

taan liittyen se, että useassa vastauksessa mainittiin, että huonolla todistuksella ei pääse mihinkään. Voidaankin ajatella, että paineet korkeakouluun pääsyssä ovat siirtymässä pääsykokeista ylioppilaskokeisiin.

Osa nuorista koki koulutusvalinnan tekemisen haastavaksi. Lerkkanen (2002, 81, 83) on teoksessaan kuvannut kolmea eri koulutus- ja uravalinnan tavoitteiden saavuttamista haittaavien ajatusten ulottuvuutta, jotka ovat vaikeus sitoutua valintaan, vaikeus aloittaa valintaprosessi ja valinnan riippuvuus muista. Nämä ulottuvuudet on kuvattu tarkemmin luvussa 3.3. Nuorten vastauksista oli nähtävissä kaikkiin kolmeen ulottuvuuteen viittaavia tekijöitä. Moni abiturientti nosti esiin sen, etteivät he tiedä tarpeeksi eri hakukohteista. Voi kuitenkin olla, että abiturientit, jotka kokivat oman tietämyksensä olevan vähäistä, eivät olleet vielä löytäneet itselleen mielenkiintoista alaa. Tällöin tiedonhankinta voi tuntua haastavalta juurikin tiedonpaljouden vuoksi, kun minkäänlaista suuntaa tiedonhaun aloittamiseksi ei ole.

Koulutusvalintaan vaikuttavat tekijät elävät sitä mukaan kuin yhteiskuntamme muuttuu. Tässä tutkimuksessa on nähtävissä esimerkiksi alan työllisyystilanteen kasvava merkitys laman myötä. Studentum.fi:n (2014) tutkimuksen mukaan moni nuori kokee, ettei tiedä itseä kiinnostavien koulutusalojen työllisyystilanteesta, ja vain harva ottaa työllisyystilanteen huomioon jo hakuvaiheessa. Tässä tutkimuksessa kuitenkin ilmeni, että jopa puolet abiturienteista ottaa tulevan työllistymisen huomioon koulutuspaikkaa valitessaan. Vastauksista ilmeni myös, että nuoret uskovat tietävänsä eri alojen työllisyystilanteista melko hyvin, sillä omia valintoja pohdittiin sen pohjalta. Vuonna 2010 tehdyssä tutkimuksessa Lavikainen (2010, 36) arvioikin, että laman vaikutus alkaa tulevaisuudessa näkyä yhä enemmän jo koulutuksen hakuvaiheessa hyvien työllisyysnäköymien tärkeytenä. Tämä näkyi tutkimuksessani, sillä hyvien työllisyysnäköymien merkitys nousi esiin tärkeänä tekijänä koulutusvalintaa tehdessä.

Vaikka vanhempien koulutustaan ja sosiaalisen aseman vaikutuksen lapsen koulutustasoon on todettu näkyvän edelleen (esim. Rinne 2012; Koskela 2016; Jiménez & Salas-Velasco 2000), nuoret eivät maininneet näitä tekijöitä vastauksissaan. Kuitenkin 28 abiturientin vanhemmista vähintään toinen oli korkeakoulutettu, ja näistä abiturienteista 21 kertoi haluavansa ensisijaisesti yliopistoon. Tästä voitaisiin päätellä, että vanhempien koulutustasolla voi olla vaikutusta, mutta nuoret eivät itse tätä vaikutusta tiedosta. Vastauksissa mainittiin kuitenkin vanhempien auttavan, kannustavan, tukevan tai jopa painostavan valinnan teossa. Kivinen ja Silvennoinen (2000, 65) mainitsevatkin, että vanhemmat voivat usein opastaa lapsiaan tietoisesti tai tiedos-

tamattaan tekemään koulutusvalintoja, jotka he näkevät edukkaimpina. Voi myös olla mahdollista, että koulutuksen periytyvyyteen liittyvät seikat olisivat tulleet esille tutkittaessa siirtymää toiselle asteelle, sillä koulutuksen periytyvyys näkyy selkeimmin nuoremmalla iällä (Antikainen 1993, 123).

Tässä tutkimuksessa nuorten koulutusvalinnat voidaan tulkita pääasiassa vapaaehtoisiksi valinnoiksi, joiden katsotaan olevan omilla ehdoilla tehtyjä valintoja (Nyyssölä 2004, 222-223, 228). Nyyssölä mainitseekin, että korkea-asteelle siirtyminen voidaan tulkita juuri tällaiseksi valintatyyppiksi (ks. luku 3). Abitुरientit pitivät tärkeänä sitä, että tekevät valintansa itse sen perusteella, mikä heitä kiinnostaa eniten. Tämä voidaan nähdä positiivisena asiana, sillä esimerkiksi helppojen pääsymahdollisuuksien vuoksi hakeneiden on havaittu olevan tyytymättömiä koulutuspaikkaansa (Mäkinen & Olkinuora 2001, 31). Tyytymättömyys taas johtaa usein myöhemmän opiskelupaikan vaihtamiseen (Mäkinen-Streng 2012, 70).

Vastauksista oli kuitenkin havaittavissa myös normatiivisia valintoja, joita Nyyssölä (2004, 223) kuvaa pakkovalinnoiksi. Nuoret kokivat painetta hakea koulutuspaikkaa. Tämä vei heidät tilanteeseen, jossa haetaan paikkaan, joka kiinnostaa edes hieman. Paine saattoi tulla vanhemmilta tai vain tunteesta, että täytyy hakea johonkin opiskelemaan. Vanhempien mieliksi voidaan hakea koulutuspaikkaa tosissaan tai puoliksi tosissaan, vaikka opiskelua ei olisikaan tarkoitus aloittaa (Vieno 2013, 4). On myös mahdollista, että nuoret hakevat opiskelemaan, jotta saavat työmarkkinatukea (OPM 2010, 33). Tämä ei kuitenkaan tullut esille vastauksissa. Kukaan nuorista ei myöskään kertonut, ettei hae lukion jälkeen mihinkään, joten voitaisiin sanoa, että opiskelun jatkamista lukion jälkeen pidetään jopa itsestäänselvyytenä.

Tutkimukseni tulokset ovat samassa linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa, jotka esittelin luvun 3 alaluvuissa. Tutkimustuloksistani on kuitenkin jo nyt nähtävissä korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksen vaikutus, vaikka uudistus jatkuu vielä vuoteen 2020 saakka. Elämme siis tällä hetkellä vaihetta, jossa opiskelijavalintauudistus on käynnissä, ja korkeakoulujen valintamenettelyt siirtyvät pikkuhiljaa pääsykokeista kohti todistusvalintaa. Hakijan näkökulmasta pakkaa sekoittaa entisestään se, että korkeakoulut saavat itse määritellä valintaperusteensa. Hakijan tulee siis perehtyä hakukohteensa valintaperusteisiin, sillä todistusvalinnalla ja valintakokeella valittujen määrä sekä ensikertalaiskiintiön koko vaihtelevat hakukohteittain.

Jatkossa onkin tarvetta tutkimukselle, jossa selvitetään uudistuksen vaikutusta koulutukseen hakeutumisessa nimenomaan nuorten näkökulmasta. Hyödyllistä olisi selvittää, muuttuvatko nuorten koulutusvalintojen perustelut korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksen myötä, ja

miten korkeakoulutukseen hakeutuminen muuttuu. Tämän tutkimuksen jatkoksi olisi mielenkiintoista myös selvittää, muuttuvatko nuorten käsitykset koulutusvalintaan vaikuttavista tekijöistä, jos vastaaminen sijoittuisi ajalle, kun opinnot ovat jo alkaneet. Myllyniemi ja Kiilakoski (2017, 36-37) ovat nimittäin todenneet, että koulutusvalintaan vaikuttavat tekijät voivat vaihdella riippuen siitä, kysytäänkö sitä ennen opintojen alkua vai sen jälkeen. Kiinnostavaa olisi tutkia ilmiötä etenkin silloin, kun samat henkilöt kertovat käsityksistään ennen opintojen alkua sekä sen jälkeen. Tällöin olisi mahdollista selvittää, millä perusteella opinnot aloitettiin juuri kyseisessä koulutuspaikassa.

Lähteet

- Ahola, S. (2018). Tilastoseselvitys. Teoksessa Ahola, S., Asplund, R. & Vanhala, P. Opiskelija-valinnat ja korkeakouluopintojen nopeuttaminen. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 25/2015. Valtioneuvoston kanslia.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Kirjayhtymä. Helsinki.
- Antikainen, A. (1993). Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. WSOY. Helsinki.
- Aro, M. (2009). Koulutus ja hyvinvointipuutteet. Yhteiskuntapolitiikka 74 (5), 497–508.
- Ashworth, P. & Lucas, U. (2000). Achieving Empathy and Engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education* Volume 25, No. 3, 2000, 295-308.
- Blackburn, G. (2011). Which Master of Business Administration (MBA)? Factors influencing prospective students' choice of MBA programme – an empirical study. *Journal of Higher Education Policy and Management* Vol. 33, No. 5, October 2011, 473–483.
- Briggs, S. (2006). An exploratory study of the factors influencing undergraduate student choice: the case of higher education in Scotland. *Studies in Higher Education* Vol. 31, No. 6, December 2006, 705–722.
- ELO. (2019). Pohjois-Pohjanmaan Elinikäisen ohjauksen yhteistyöryhmä. Koulutuspolun nivel- ja siirtymävaiheet Pohjois-Pohjanmaalla (Tarkastelussa alle 29-vuotiaat). Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus. Pohjois-Pohjanmaan Elinikäisen ohjauksen yhteistyöryhmän katsaus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.

- Finlex. Työttömyysturvalaki. (2002). Osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20021290#O1L2P13> (viitattu 4.3.2019)
- Galli, L. & Ahola, S. (2011). Opiskelijanäkökulma tutkinnonuudistukseen. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 77. Uniprint. Turku.
- García-Aracil, A., Gabaldón, D., Mora, J-G. & Vila, L.E. (2007). The relationship between life goals and fields of study among young European graduates. *Higher Education* (2007) 53: 843–865.
- Goldbart, J., Marshall, J. & Evans, I.R. (2005). International students of speech and language therapy in the UK: Choices about where to study and whether to return. *Higher Education* (2005) 50: 89–109.
- Houtsonen, J. (2000). Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa Houtsonen, J., Kauppila, J. & Komonen, K. (toim.) *Koulutus, elämäntilanne ja identiteetti. Kasvatustieteiden avauksia suomalaisten oppimiseen. Sosiologian tutkimuksia*. Joensuu yliopisto, sosiologian laitos. Joensuu University Press. Joensuu.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Jalkanen, H. (1988). Ylioppilaan oma päätöksentekijä jatko-opintoihin valikoitumisen prosessissa. Teoksessa Volanen, M. V. & Jalkanen, H. (toim.) *Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit. Lukio, ylioppilaat ja nuorisosaasteen koulutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Jiménez, J.D. & Salas-Velasco, M. (2000). Modeling educational choices. A binominal logit model applied to demand for Higher Education. *Higher Education* 40, 293–311.
- Kettunen, H. (2013). Koulutusvalintaa tekemässä- valinnan selvyys, lopullisuus ja päätökseen vaikuttavat tekijät abiturienttien kokemana. Verkkojulkaisu Koukku -koulutusvalinnat kuntoon -hankkeessa.

- Kivinen, O. & Silvennoinen, H. (2000). Koulutushyvän jakautuminen: koulutuksen vaikuttavuusmekanismit. Teoksessa Raivola, R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen: Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Edita. Helsinki.
- Komonen, K. (2000). Keskeyttäjäistä kunnan kansalaiseksi. Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutukseen sijoittumisen polut. Teoksessa Houtsonen, J., Kauppila, J. & Komonen, K. Koulutus, elämänkulku ja identiteetti: kasvatussosiologisia avauksia suomalaisten oppimiseen. Joensuun yliopisto, sosiologian laitos. Joensuu University Press. Joensuu.
- Koskela, A. (2016). Koulutustason periytyvyys Suomessa – Miksi maisterin lapsesta tulee maisteri? Teoksessa Söder, K. & Karlsson, A. (toim.) Suomen koulutuspolitiikan tulevaisuus. Into kustannus. Keuruu.
- Kosonen, P. A. (1988). Lukiolaisen koulutustavoitteista ja abiturientin päätöstilanteesta. Teoksessa Volanen, M. V. & Jalkanen, H. (toim.) Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit. Lukio, ylioppilaat ja nuorisoasteen koulutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Koukku-hanke. (2013). 10 väitettä valinnasta. KOUKKU – Koulutusvalinnat kuntoon. Osoitteessa: https://tulevaisuusohjaus.fi/wp-content/uploads/2018/10/10_vaitetta.pdf
- Kuurila, E. (2014). Uraohjaus ja urasuunnittelu ammattikorkeakoulussa. Turun yliopiston julkaisuja. Painosalama Oy. Turku.
- Kärkkäinen, T. (2004). Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä selviytymiseen: sosiaalinen perimä ja koulutuskulttuurisen pääoman periytyminen sukupolvesta toiseen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki.
- Lavikainen, E. (2010). Opiskelijan ammattikorkeakoulu 2010. Tutkimus ammattikorkeakouluopiskelijoiden koulutuspoluista, koulutuksen laadusta ja opiskelukyvystä. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätö Otus rs 35. Otus. Helsinki.

- Lerikkanen, J. (2002). Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etene- miseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 14. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylä.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Third edition. Sage.
- Markkula, J. (2006). *Ammattikorkeakoulu opiskelijan silmin. Opinnot, opintojen ohjaus ja vai- kuttamismahdollisuudet. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätö Otus rs 28*. Otus. Helsinki.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Un- derstandings of Reality. *Journal of Thought* 21 (3), 28–49.
- Menon, M. E. (1998). Factors influencing the demand for higher education: The case of Cyprus. *Higher Education: 35(3)*, 251-266.
- Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Internati- onal Methelp Ky. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Myllyniemi, S. & Kiilakoski, T. (2017). Nuorten koulutuspolut. Teoksessa Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Valtion nuoriso- neuvoston julkaisuja nro 58.
- Mäkinen, J. & Olkinuora, E. (2002). Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä? Ensini- mäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. *Kasvatus* 1/2002, 21–33.
- Mäkinen, M. (2004). Mikä minusta tulee ”isona”? Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehitty- minen. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.) *Korkeakoulutus, oppi- minen ja työelämä: pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Opetus 2000. PS- kustannus. Jyväskylä.
- Mäkinen, O. (2013). Informaatio valintapäätösten tukena. Verkkojulkaisu Koukku -koulutus- valinnat kuntoon -hankkeessa.

- Mäkinen-Streng, M. (2012). Päämääriä, ajelehtimistä, tietämättömyyttä, etsintää. Koulutusvalinnat, opinnot ja koulutuksen vaihtaminen yliopisto-opiskelijoiden kokemana 2000 -luvun taitteessa. Turun yliopisto. Painosalama Oy. Turku.
- Nevala, A. & Rinne, R. (2012). Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki.
- Nieminen, M. & Ahola, S. (2003). Ammattikorkeakoulun paikka. Hakijanäkökulma suomalaiseseen ammattikorkeakoulujärjestelmään. Koulutussosiologin tutkimuskeskuksen raportti 60. Turun yliopisto. Turku.
- Niemi-Väkeväinen, L. (1998). Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 140. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85*. Joensuun yliopistopaino. Joensuu.
- Nori, H. (2011). Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopiston julkaisuja. Painosalama Oy. Turku.
- Nurmi, J. (1998). Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen. *Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportti 43*. Painosalama Oy. Turku.
- Nyysölä, K. (2004). Siirtymävaiheiden koulutusvalinnat – koulutuspoliittinen tarkastelu. *Kasvatus* 35. vuosikerta, 2/2004, 222-229.
- O'Connor, H., Madge, C., Shaw, R. & Wellens, J. (2008). Internet-based Interviewing. In: Fielding, N., Lee, R. M., & Blank, G. *The SAGE handbook of online research methods*. Sage Publications.

- OKM. (2019a). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opiskelijavalintojen uudistaminen ja koulutusasteiden yhteistyö. Osoitteessa: <https://minedu.fi/opiskelijavalinnat-ja-yhteistyö> (viitattu 11.3.2019)
- OKM. (2019b). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Korkeakoulut, tiedelaitokset ja muut julkiset tutkimusorganisaatiot. Osoitteessa: <https://minedu.fi/korkeakoulut-ja-tiedelaitokset> (viitattu 11.3.2019)
- OKM. (2019c). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Korkeakoulutus. Osoitteessa: <https://minedu.fi/korkeakoulutus> (viitattu 11.3.2019)
- Olkinuora, E., Tuittu, A., Klemelä, K., Leppänen, R. & Aro, K. (2007). Lukiossa opiskelu opiskelijoiden näkökulmasta. Teoksessa Klemelä, K., Olkinuora, E., Rinne, R. & Virta, A. (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Painosalama Oy. Turku.
- OPH. (2019a). Opetushallitus. Korkeakoulujen yhteishaku alkaa 20.3. klo 8 – tarjolla 47 600 aloituspaikkaa ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Osoitteessa: https://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/korkeakoulujen_yhteishaku_alkaa_20_3_klo_8_tarjolla_47_600_aloituspaikkaa_ammattikorkeakouluissa_ja_yliopistoissa (viitattu 16.4.2019)
- OPH. (2019b). Opetushallitus. Ammattikorkeakoulut ja yliopistot. Osoitteessa: https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikorkeakoulut_ja_yliopistot (viitattu 7.3.2019)
- OPH. (2019c). Opetushallitus. Ammattikorkeakoulut. Osoitteessa: https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikorkeakoulut_ja_yliopistot/ammattikorkeakoulut (viitattu 7.3.2019)
- OPH. (2019d). Opetushallitus. Yliopistot. Osoitteessa: https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikorkeakoulut_ja_yliopistot/yliopistot (viitattu 7.3.2019)

- Opintopolku.fi. (2019a). Korkeakoulujen yhteishaku. Osoitteessa: <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/yhteishaku/korkeakoulujen-yhteishaku> (viitattu 7.3.2019)
- Opintopolku.fi. (2019b). Mitä AMK:ssa voi opiskella? Osoitteessa: <https://opintopolku.fi/wp/ammattikorkeakoulu/mita-amkssa-voi-opiskella/> (viitattu 7.3.2019)
- Opintopolku.fi. (2019c). Mitä yliopistossa voi opiskella? Osoitteessa: <https://opintopolku.fi/wp/yliopisto/mita-yliopistossa-voi-opiskella/> (viitattu 7.3.2019)
- Opintopolku.fi. (2019d). Opiskelijaksi ottamisen rajoitukset korkeakouluissa. Osoitteessa: <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/yhteishaku/korkeakoulujen-yhteishaku/opiskelijaksi-ottamisen-rajoitukset-korkeakouluissa/> (viitattu 7.3.2019)
- OPM. (2010). Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. Opetusministeriö. Osoitteessa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75586/tr11.pdf> (viitattu 4.3.2019)
- Parkkonen, J. (2016). Yhtenäinen toinen aste. Teoksessa Söder, K. & Karlsson, A. (toim.) Suomen koulutuspolitiikan tulevaisuus. Into kustannus. Helsinki.
- Rinne, R. (2007b). Lukiokäynti vanhempien näkemänä. Teoksessa Klemelä, K., Olkinuora, E., Rinne, R. & Virta, A. (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 206. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Painosalama Oy. Turku.
- Rinne, R. (2012). Koulutetun eliitin erottautuminen. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki.

- Rinne, S. (2007a). Kodin merkitys lukiolaisten opiskelumenestykseen ja valintoihin. Teoksessa Klemelä, K., Olkinuora, E., Rinne, R. & Virta, A. (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 206. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Painosalama Oy. Turku.
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Tampere. Osoitteessa: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (viitattu 22.3.2019)
- Rouhelo, A. (2008). Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla. Turun yliopisto. Painosalama Oy. Turku.
- Saari, J. (2015). Koulutuksen valikoituvuus koulutuspolkujen nivelvaiheissa. Teoksessa Saari, J., Aarnio, L. & Rytönen, M. Kolme näkökulmaa koulutuksen valikoituvuuteen. Nuorten koulutusvalinnat tilastojen ja kertomusten valossa. Otus 51/2015. Helsinki.
- Savolainen, H. (1993). Peruskoulusta työelämään – nuoruudesta aikuisuuteen. Esitutkimus nuorten siirtymävaiheen elämäkulusta, aikuistumisen prosessiin liittyvistä valinnoista ja ympäristön asettamista paineista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuu.
- Seppänen, P. (2006). Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Kasvatusalan tutkimuksia. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Painosalama Oy. Turku.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2018). Koulutususkko yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.) Koulutuksen lupaukset ja koulutususkko. Kasvatustieteiden vuosikirja 2. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä.

- Studentum.fi. (2014). Nuoret huolissaan korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksesta. Studentum.fi:n tutkimus koulutukseen hakeutumisesta keväällä 2014. Osoitteessa: http://studentumpdf.s3.amazonaws.com/pdf/studentum.fi/Tutkimusraportti_2014.pdf (viitattu 18.1.2019)
- Suhonen, P. (2016). Vapaus ja koulutuspolitiikka. Teoksessa Söder, K. & Karlsson, A. (toim.) Suomen koulutuspolitiikan tulevaisuus. Into kustannus. Helsinki.
- SVT. Suomen virallinen tilasto. (2018). Koulutukseen hakeutuminen [verkojulkaisu]. Tilastokeskus. Helsinki. Osoitteessa: http://www.stat.fi/til/khak/2017/khak_2017_2018-12-13_tie_001_fi.html (viitattu 13.12.2018)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.
- Uljens, M. (1991). Phenomenography – A Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa Syrjäjä, L. & Merenheimo, J. (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/1991. Oulun yliopisto. Oulu.
- Valde, E. (1993). Lukion oppilaanohjaus työelämään orientoijana ja uravalinnassa. Turun yliopiston julkaisuja. Turku.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Vieno, A. (2013). Itse raivattava tie – abiturienttien koulutusvalintojen haasteet ja ratkaisut. Verkojulkaisu Koukku -koulutusvalinnat kuntoon -hankkeessa.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. (2003). Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. (2005). Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.

Liite 1

Kysely abiturienteille

Opiskelen Oulun yliopistossa kasvatustieteiden laaja-alaisessa maisteriohjelmassa "Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus". Kirjoitan pro gradu -tutkielmaani nuorten koulutusvalinnoista, ja pyrin selvittämään millä perusteella nuoret tekevät koulutusvalintoja ja mitkä eri tekijät valintaan vaikuttavat. Tämä kysely on osa pro gradu -tutkielmaani.

Kyselyyn vastataksesi sinun tulee olla abiturientti, mutta sinun ei tarvitse vielä tietää, mihin koulutuspaikkaan haet tulevassa yhteishaussa. Vastauksiasi käytetään aineistona pro gradu -tutkielmassani. Kyselyyn vastataan täysin anonyymisti ja vastaaminen vie aikaa n. 10-15 min.

Kiitos vastauksista!

Terveisin, Salla Heikura

*Pakollinen

Taustatiedot

1. Asuinpaikka*

2. Sukupuoli *

Mies

Nainen

Muu

3a. Isän koulutus ja ammatti*

3b. Äidin koulutus ja ammatti*

SEURAAVA

Kysely abiturienteille

*Pakollinen

Luethan kysymykset huolella. Pyri vastaamaan pohdiskellen ja mahdollisimman kattavasti.

4. Kerro suunnitelmistasi lukion jälkeen. Mikä koulutuspaikka sinua kiinnostaa? *

5. Millaiseksi koet koulutusvalinnan tekemisen? *

Helpoksi 1 2 3 4 5 Vaikeaksi

6. Mitkä asiat helpottavat sinua koulutusvalinnan tekemisessä? Perustelee. *

7. Mitkä asiat vaikeuttavat koulutusvalintaasi? Perustelee. *

8. Oletko jo päättänyt mihin haet lukion jälkeen? *

Kyllä

En

En osaa sanoa

9. Miksi valitsit kyseisen koulutuspaikan / millä perusteella tulet tekemään valintasi? *

10. Estävätkö jotkin asiat sinua valitsemasta mieluisinta koulutuspaikkaa? (esim. asuinpaikka, oma koulumenestys, raha, koulutuksen valintamenetelmät) *

Kyllä

Ei

En osaa sanoa

Jos vastasit myöntävästi, mitkä asiat ovat esteenäsi ja miksi?

11. Millaisia asioita otat huomioon koulutuspaikkaa valitessasi? (esim. sijainti, pääsymahdollisuudet, alan työllisyystilanne, alan arvostus, palkka) Perustele. *

12. Minkä asioiden uskot vaikuttavan koulutusvalintaasi? (esim. sukupuoli, koulumenestys, perhe, ystävät, asuinpaikka) *

13. Kenen kanssa olet keskustellut koulutusvalinnastasi? Onko sillä ollut vaikutusta koulutusvalintasi tekemiseen? *

14. Koetko tietäväsi riittävästi tarjolla olevista koulutusvaihtoehdoista? Mistä olet saanut tietoa? *

15. Onko vielä jotain mitä haluat kertoa?

Kiitos vastauksestasi!

Liite 2

Hei abit!

Olen kasvatustieteen maisteriopiskelija Oulun yliopistosta, ja kirjoitan pro gradu -tutkielmaani nuorten koulutusvalinnoista lukion jälkeen.

Kerään aineiston tutkielmaani kyselylomakkeella, johon toivoisin teiltä vastauksia. Kyselyyn vastataan täysin anonyymisti. Vastaaminen on helppoa ja vie aikaa n. 10-15 minuuttia.

Kyselyyn pääset tästä:

(linkki kyselyyn)

Kiitos vastauksista!